

NÚM 25 - 2025



**REVISTA PARA LA
DOCENCIA JURÍDICA
UNIVERSITARIA**

DyD

DOCENCIA Y DERECHO



UCOPress

Editorial Universidad de Córdoba

ISSN: 2172-5004



**UNIVERSIDAD
DE
CÓRDOBA**



10 MINUTOS DE DERECHO ADMINISTRATIVO: LOS PODCASTS COMO HERRAMIENTA DOCENTE¹

Acosta Penco, Teresa

Profesora Permanente Laboral de Derecho Administrativo

Universidad de Córdoba

teresa.acosta@uco.es

<https://orcid.org/0000-0002-4914-414X>

Martín Fernández, Carmen

Profesora Ayudante Doctora de Derecho Administrativo

Universidad de Córdoba

carmen.martin@uco.es

<https://orcid.org/0000-0003-0118-7746>

Cómo citar/Citation

Acosta Penco, T.; Martín Fernández, C. (2025).

10 minutos de Derecho Administrativo: los podcasts como herramienta docente.

Docencia y Derecho, n.º 25, págs. 1-18

RESUMEN:

El objeto del presente trabajo es exponer una experiencia de innovación docente basada en la utilización de podcasts como herramienta tendente a facilitar la asimilación de conceptos e instituciones jurídicas por parte del alumnado. La iniciativa se basó en la hipótesis de que píldoras auditivas breves, contextualizadas y claras mejoran la comprensión y fomentan la implicación del alumnado en asignaturas vinculadas al Derecho Administrativo. La particularidad de la propuesta reside en que en la elaboración de los podcasts comparten protagonismo tanto el profesorado como el alumnado, lo que facilita la consecución de objetivos de distinta naturaleza. En primer lugar, los podcasts elaborados por el profesorado

¹ Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación Docente 2024-1-4018 “10 minutos de Derecho Administrativo: el aprendizaje de conceptos esenciales a través de podcasts”, financiado por la Universidad de Córdoba dentro del Plan de Innovación Docente 2024-2025 y en cuya ejecución han participado los miembros del Grupo de Innovación Docente 209 de la Universidad de Córdoba, junto con profesores de otras universidades.

permiten al alumnado aproximarse de la mano de expertos a instituciones clave de la asignatura de una manera innovadora (*teaching podcast*). En segundo lugar, y de forma paralela, la elaboración de podcasts por parte del alumnado sobre esos mismos conceptos o instituciones favorece una mayor implicación por su parte y una mejor asimilación de la materia (*learning podcast*). La metodología empleada convierte al alumno en el centro de la actividad, ya que debe asumir un doble rol: destinatario de contenido (de los podcasts de profesores y compañeros) y, lo que resulta más interesante, creador de contenido (al elaborar su propio podcast).

PALABRAS CLAVE: Derecho administrativo, podcast, innovación docente, metodologías activas de enseñanza-aprendizaje

10 MINUTES OF ADMINISTRATIVE LAW: PODCASTS AS A TEACHING TOOL

ABSTRACT:

The purpose of this paper is to present a teaching innovation experience based on the use of podcasts as a tool to facilitate the assimilation of legal concepts and institutions by students. The initiative was based on the hypothesis that short, contextualized and clear audio capsules improve comprehension and encourage student involvement in subjects related to Administrative Law. The particularity of the proposal lies in the fact that both teachers and students share the leading role in the elaboration of the podcasts, which facilitates the achievement of different objectives. Firstly, the podcasts produced by the teachers allow the students to approach key institutions of the subject in an innovative way (teaching podcast). Secondly, the elaboration of podcasts by the students on these same concepts or institutions favors greater involvement and a better assimilation of the subject (learning podcast). This methodology places the student at the center of the activity, as they must assume a dual role: recipient of content (from both teachers' and classmates' podcasts) and, more interestingly, content creator (by producing their own podcast).

KEYWORDS: Podcast, teaching innovation experience, active teaching-learning methodologies, Administrative Law

Fecha de recepción: 25-06-2025

Fecha de aceptación: 28-07-2025

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN: LOS PODCASTS COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN. 2. LOS PODCASTS COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD. 3. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE “10 MINUTOS DE DERECHO ADMINISTRATIVO: EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS ESENCIALES A TRAVÉS DE PODCASTS”. 3.1. La justificación del proyecto. 3.2. Los destinatarios del proyecto. 3.3. El diseño del proyecto. 3.4. Cronología de las fases del proyecto. 3.5. Los beneficios del proyecto. 4. EL *FEEDBACK* DEL ALUMNADO PARTICIPANTE. 5. CONCLUSIONES. 6. BIBLIOGRAFÍA. 7. ANEXO.

1. INTRODUCCIÓN: LOS PODCASTS COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN

En los últimos años, el podcast ha experimentado un notable auge como formato de comunicación digital. Se trata de un recurso accesible, flexible y de fácil consumo que ha ganado terreno en diversos ámbitos, incluido el educativo. Esta forma de contenido sonoro, que permite la difusión de información y conocimiento en cualquier momento y lugar, se alinea con los nuevos hábitos de consumo de las generaciones más jóvenes, habituadas a formatos digitales, fragmentados y móviles².

La palabra podcast es resultado de unir las partes finales de las palabras iPod y Broadcast³. Con ello quiere hacerse referencia a que se trata de contenido que se transmite siguiendo el modelo de la radio tradicional, pero de manera portátil, de forma que puede escucharse en cualquier momento y lugar con un dispositivo

² Se trata de concienciar a los jóvenes de la potencialidad de los podcasts como herramienta pedagógica, pues, como explican HERNÁNDEZ CRUZ *et al*, «en la sociedad de la información y comunicación los jóvenes tienen facilidad para el manejo de las herramientas digitales y la informática; sin embargo, no son conscientes del alcance de éstas en su formación, considerándolas un elemento de entretenimiento y no una herramienta para comunicar, investigar y analizar los fenómenos del entorno» (MÉNDEZ CASANOVA, E. M., PÉREZ CHAVARRÍA, K. G., HERNÁNDEZ CRUZ, E., VÁZQUEZ VINCENT, M., “El Uso de podcast, una alternativa pedagógica en la enseñanza”, UNIVEST 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo, Universitat de Girona, 2013, pág. 1).

³ HERRERO MEDINA, Miguel, “El aprendizaje del derecho a través del podcast”, en Pedro CHAPARRO MATAMOROS; Carlos GÓMEZ ASENSIO; José Carlos PEDROSA LÓPEZ (dirs.); *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, 2022, págs. 184-185. ARNAU MOYA, Federico, “La aplicación del podcast en la enseñanza del Derecho Civil”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, n. 4 bis (extraordinario), 2016, pág. 63.

electrónico y acceso a internet. Lo normal es que estos pequeños audios se publiquen *online*, pero también se suele dar la opción de descargarlos en el dispositivo para escucharlos posteriormente *offline*.

Estos podcasts se han convertido en la actualidad en uno de los productos audiovisuales más consumidos por la población⁴. De hecho, un estudio realizado por el Observatorio iVoox ha revelado que en España el consumo de este tipo de píldoras auditivas se ha duplicado en los últimos años, llegando a ser escuchadas por un 42,5% de los usuarios que han sido entrevistados. Según el informe, el grupo de edad que más consume los podcasts se sitúa entre los 18 y los 65 años y el perfil académico y laboral de los oyentes revela que la mayoría de ellos son estudiantes universitarios y con estudios de máster o doctorado⁵.

Precisamente por sus características, el podcast se ha convertido también en una de las herramientas más utilizadas para la divulgación científica. Como sostiene Agustina Arias⁶, «la divulgación científica no debe concebirse como una actividad que pretende simplificar un saber técnico o especializado a un público lego, sino como una tarea de traducción o interpretación entre registros diferentes de un mismo idioma: entre el lenguaje especializado propio de cada disciplina y la variedad funcional más general, al alcance de un tipo de público no especializado». En esta tarea de recontextualizar un conocimiento técnico, los podcasts se han convertido en un medio para hacer más legible, cercana y comprensible la comunicación científica⁷.

El hecho de que la docencia, aunque con distinta finalidad, comparta con la divulgación científica esa aspiración a la comunicación del conocimiento explica la utilidad de los podcasts también como herramienta docente. Aunque profundizaremos sobre esta idea en el siguiente epígrafe, conviene anticipar que en el contexto educativo universitario la utilización del podcast presenta multitud de ventajas⁸: se ha convertido en una herramienta que permite reforzar el aprendizaje de forma autónoma y personalizada; su carácter asíncrono favorece la conciliación

⁴ HERRERO MEDINA, Miguel, “El aprendizaje del derecho a través del podcast”, en Pedro CHAPARRO MATAMOROS, ... *opus cit.*, pág. 185.

⁵ Estudio disponible en: <https://www.ivoox.com/informes-ivoox-informe-consumo-podcast-en-espanol> (Consultado por última vez el 09/07/2025).

⁶ ARIAS, Agustina, “El podcast como herramienta de divulgación científica”, *Question*, n.º 78, Vol.3, agosto 2024, pág. 7.

⁷ BUITRAGO, Alex; TORRES-ORTIZ, Lidia; “Divulgación científica en Youtube: comparativa entre canales institucionales vs influencers de la ciencia”, *Fonseca, Journal of Communication*, 24, 2022, págs. 127-148.

⁸ LEÓN ALAPONT, José, “La enseñanza del Derecho Penal a través de los blogs *on line*, de los podcasts y de YouTube” en Pedro CHAPARRO MATAMOROS; Carlos GÓMEZ ASENSIO; José Carlos PEDROSA LÓPEZ (dirs.); *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, 2022, pág. 208. ARNAU MOYA, Federico, “La aplicación del podcast en la enseñanza del Derecho Civil”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, n.º 4 bis (extraordinario), 2016, pág. 64. BALLESTER PASTOR, Inmaculada; VICENTE PALACIO, Arantzazu; RUANO ALBERTOS, Sara; “Los podcasts aplicados a la docencia universitaria: una experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”, *Revista Andaluza de Relaciones Laborales*, n. 29, 2013, pág. 103.

entre estudio, trabajo y otras responsabilidades, algo especialmente valorado por los estudiantes de educación superior⁹; además, el formato breve y directo de las denominadas “píldoras auditivas” se adapta especialmente bien a la comprensión y asimilación de conceptos.

2. LOS PODCASTS COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

La integración de podcasts en la docencia universitaria se enmarca en las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, que buscan transformar el rol pasivo del estudiante en un agente activo de su propia formación¹⁰. En este sentido, puede afirmarse que la utilización de podcasts tiene un perfecto encaje en el Plan Bolonia «puesto que impone una participación mucho más activa del estudiante en el desarrollo de la clase»¹¹. Además, el carácter multiplataforma del podcast permite su difusión en canales como Spotify, iVoox o las propias plataformas institucionales de aprendizaje (Moodle, en nuestro caso), ampliando su alcance más allá del aula tradicional.

Como recurso didáctico, el podcast puede ser empleado de diversas formas: como material de refuerzo, como contenido previo a una clase expositiva, como elemento de repaso o como activador de debates y reflexiones en el aula. Y todo ello, con independencia del campo científico donde se aplique¹². En nuestro caso, como explicaremos con posterioridad, decidimos combinar las tradicionales clases teórico-prácticas con la utilización de podcasts para la explicación de algunos contenidos o la aclaración de algunos aspectos. El objetivo, en todo caso, era el de afianzar el conocimiento del alumnado y hacerlo reflexionar, de una manera novedosa y motivadora, sobre los contenidos explicados por el profesorado. En

⁹En este sentido, ARNAU MOYA sostiene en “La aplicación del podcast en la enseñanza...” *opus cit*, pág. 64, que el podcast, al permitir que los alumnos puedan conectar con expertos de su campo de estudio con independencia de donde esté ubicada su Universidad, «supone una cierta ruptura con la clase presencial». No obstante, acto seguido el autor declara que en ningún momento se pretende que el podcast sustituya la clase presencial, sino que el mismo se concibe, más bien, como un complemento. De la misma idea se parte en este trabajo.

¹⁰ Sobre el origen de la utilización del podcast en el ámbito docente vid. CAMPBELL, G., “There’s something in the air: Podcasting in education”, *Educause Review*, 40 (6), 2005.

¹¹ ARNAU MOYA, Federico, “La aplicación del podcast en la enseñanza...” *opus cit*, pág., 67. Como señala HERRERO MEDINA, Miguel, en “El aprendizaje del derecho a través del podcast”, en Pedro CHAPARRO MATAMOROS...*opus cit*, pág. 183, «desde el Espacio Europeo de Educación Superior se viene impulsando desde hace tiempo una reformulación de algunas de las estrategias de aprendizaje tradicionales, una renovación de los antiguos sistemas de evaluación y, por encima de todo, la incorporación de nuevos recursos académicos». De igual forma véase LEÓN ALAPONT, José, “La enseñanza del Derecho Penal a través de los blogs *on line*, de los podcasts y de...”, *opus cit*, pág. 199.

¹² En efecto, son múltiples los artículos científicos que destacan las virtudes de la utilización de los podcasts como herramienta docente en diversas ramas del conocimiento. Entre otros, AL QASIM, N. & al FADDA, H., «From call to mall: The effectiveness of podcasts on EFL higher education students’ listening comprehension», *English Language Learning*, 6 (9), 2013 y ROTH, J.; CHANG, A.; RICCI, B.; HALL, M.; MEHTA, N., «Why not a podcast? Assessing narrative audio and written curricula in obstetrical neurology», *Journal of Graduate Medical Education*, 12(1), 2020.

efecto, diversas investigaciones han demostrado que el uso de podcasts incrementa la motivación del alumnado, mejora la comprensión de conceptos abstractos y fomenta la participación en el proceso educativo¹³.

La docencia del Derecho, caracterizada por un lenguaje técnico y una alta densidad teórica, encuentra en el formato sonoro una vía eficaz para la asimilación, de forma amena y cercana, de conceptos complejos. Más aún cuando, como veremos posteriormente, se combinan las técnicas *teaching podcast* y *learning podcast*. La primera, permite al alumnado aproximarse de la mano de expertos a instituciones que son clave en una rama concreta del ordenamiento jurídico. En este sentido, la utilización de los podcasts como herramienta para la explicación de conceptos e instituciones jurídicas facilita al profesorado captar la atención del alumnado. La segunda, fomenta la participación activa y la implicación del alumnado en la asignatura, generalmente densa por su contenido, incentiva el aprendizaje autónomo y posibilita la autoevaluación de conocimientos por parte del estudiante¹⁴.

3. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE “10 MINUTOS DE DERECHO ADMINISTRATIVO: EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS ESENCIALES A TRAVÉS DE PODCASTS”

El objeto principal de este trabajo es exponer una experiencia de innovación docente basada en el uso y la creación de podcasts en asignaturas adscritas al Área de Derecho Administrativo de la Universidad de Córdoba. Las “píldoras jurídicas”, de aproximadamente 10 minutos de duración, se han caracterizado por abordar el estudio de conceptos jurídicos mediante la utilización de un lenguaje riguroso pero cercano, no excesivamente formalista, y por recurrir a experiencias cotidianas para acercar las instituciones jurídicas a la vida de los alumnos.

3.1. La justificación del proyecto

El Derecho Administrativo es una disciplina troncal en los estudios jurídicos que suele presentar una notable dificultad para los estudiantes de los primeros cursos. La densidad normativa, su continuo cambio, la terminología técnica y la abstracción conceptual que caracterizan esta rama del Derecho hacen necesaria la búsqueda de estrategias pedagógicas que faciliten la comprensión de sus fundamentos.

El proyecto de innovación docente financiado por la Universidad de Córdoba con el título “10 minutos de Derecho Administrativo” se basó en la

¹³ Entre otros, vid., MCMINN, S., «Podcasting possibilities: Increasing time and motivation in the language learning classroom», *European Institute for E-Learning, Learning Forum*, 2008.

¹⁴ La diferencia entre *teaching podcast* y *learning podcast* es analizada con detalle por HERRERO MEDINA, Miguel, en “El aprendizaje del derecho a través del podcast”, en Pedro CHAPARRO MATAMOROS...*opus cit*, pág. 186-188.

hipótesis de que la elaboración y exposición recurrente a contenidos sonoros breves, contextualizados y claros mejora la asimilación de contenidos teóricos y favorece el aprendizaje¹⁵.

Se trata de un proyecto de innovación docente transversal, pues se centra en la incorporación de herramientas auditivas para la mejora de la docencia y el aprendizaje por parte del alumnado. De hecho, se ha implantado en asignaturas encuadradas en distintas titulaciones (Grado en Derecho; Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas; Grado en Turismo y Grado en Turismo y Traducción; Máster en Asesoría Jurídica de Empresas), aunque todas ellas tengan en común su naturaleza jurídico-administrativa y su adscripción a la misma área de conocimiento (Derecho Administrativo). Pese a ello, como se podrá comprobar a continuación, la metodología docente que aquí se propone podría implantarse en, prácticamente, cualquier tipo de asignatura.

3.2. Los destinatarios del proyecto

El proyecto se ha dirigido al alumnado del Grado en Derecho, del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas (tanto de la Universidad de Córdoba como de la Universidad de Málaga), del Grado en Turismo, del Doble Grado en Turismo y Traducción e Interpretación y del Máster en Asesoría Jurídica de Empresas (en estos casos, el proyecto solo se ha implantado en las titulaciones impartidas en la Universidad de Córdoba).

El proyecto, además, está concebido para ser inclusivo y adaptativo, de forma que el formato sonoro permita un aprendizaje más accesible a estudiantes con dificultades lectoras o con necesidades educativas especiales relacionadas con el procesamiento visual de la información.

3.3. El diseño del proyecto

La iniciativa docente se ha estructurado en la producción y difusión de una serie de podcasts de entre 8 y 12 minutos de duración, aunque excepcionalmente se han admitido duraciones superiores, por la dificultad o complejidad del tema abordado, pero sin que excedan los 15 o 16 minutos¹⁶.

Los podcasts han sido elaborados tanto por los profesores e investigadores que participan en el proyecto de innovación docente (*teaching podcast*), como por

¹⁵ Esta experiencia de innovación docente se ha desarrollado gracias a la financiación otorgada por la Universidad de Córdoba en un procedimiento de concurrencia competitiva. El proyecto “10 minutos de Derecho Administrativo: el aprendizaje de conceptos esenciales a través de podcasts” resultó beneficiario de una ayuda económica que ha sido destinada a la adquisición de micrófonos y altavoces y a la edición de los podcasts (llevada a cabo por UCOdigital).

¹⁶ Sobre la duración óptima de los podcasts en el ámbito docente vid., COSMINI, M.; CHO, D.; LILEY, F.; ESPINOZA, J., «Podcasting in medical education: How long should an educational podcast be?», *Journal of Graduate Medical Education*, 9(3), 2013.

los alumnos que se encuentran matriculados en las asignaturas donde se ha implantado el proyecto (*learning podcast*). Con este sistema se ha pretendido, por una parte, que los profesores adapten los contenidos teóricos a un lenguaje claro, didáctico y directo y, por otra, que los estudiantes tengan la oportunidad de realizar reflexiones sobre las materias y conceptos que previamente le han sido explicados en clase. Al fin y al cabo, la metodología empleada convertía al alumno en el centro de la actividad, ya que debía asumir un doble rol: destinatario de contenido (de los podcasts de profesores y compañeros) y, lo que resulta más interesante, creador de contenido (al elaborar su propio podcast). Esta forma de abordar una asignatura resulta particularmente ventajosa en lo que concierne a la asimilación de la materia.

En lo que respecta a la elaboración de las píldoras auditivas, los alumnos podían elegir entre llevar a cabo una profundización teórica de un concepto, plantear una reflexión sobre su aplicación práctica o realizar una propuesta de mejora de la regulación de una institución. Con independencia del enfoque utilizado, el diseño de los podcasts ha seguido un esquema estructurado: presentación del concepto sobre el que se va a reflexionar, desarrollo de la idea que se quiere transmitir y cierre con una recapitulación de ideas clave. A su vez, se ha pretendido que en todos los podcasts se utilice un lenguaje riguroso pero que resulte compatible con la claridad expositiva que suele caracterizar este tipo de píldoras auditivas. A nivel competencial, el objetivo perseguido era doble: por una parte, que los estudiantes aprendiesen a articular un discurso de manera clara y ordenada y, por otra, que se familiarizasen con el uso de conceptos técnico-jurídicos y aprendiesen a utilizarlos.

Naturalmente, los contenidos concretos de los podcasts dependían de los programas docentes de las asignaturas implicadas (todas las asignaturas de Derecho Administrativo, Derecho de la Unión Europea, Derecho Público del Turismo y Metodología Jurídica). No obstante, como se advirtió al inicio de este trabajo, la mayoría de las asignaturas en las que se ha implantado el proyecto tienen como denominador común el Derecho Administrativo. Como consecuencia, en todas ellas se estudia el régimen jurídico de la Administración Pública y de su actividad. Por eso, en los podcasts se han abordado conceptos e instituciones jurídicas tales como: la notificación de los actos administrativos, el silencio administrativo, los recursos administrativos, la responsabilidad patrimonial, las sanciones administrativas, la integración de España en la Unión Europea, las ayudas de Estado, el dominio público marítimo terrestre, los bienes demaniales o el control jurisdiccional de la actividad administrativa. Solamente la asignatura “Metodología jurídica”, que se imparte en el Máster en Asesoría Jurídica de Empresas de la Universidad de Córdoba, se caracteriza por no tener un enfoque puro de Derecho Administrativo. Precisamente por ello, los podcasts que se han elaborado en el seno de esta asignatura se han centrado en temas algo distantes, aunque se ha tratado de que tengan una cierta visión jurídico-pública para que encuentren acomodo dentro de la serie de podcasts titulada “10 minutos de Derecho Administrativo”. En concreto, los alumnos de esta asignatura han realizado un podcast sobre la carrera académica

y sus diferentes etapas y otro sobre la influencia de las políticas públicas en la protección del patrimonio cultural.

Con independencia del contenido concreto de cada podcast, durante su elaboración se han puesto en práctica una serie de destrezas comunes. Nos referimos al trabajo en grupo, al manejo de fuentes complementarias como doctrina, jurisprudencia y noticias de prensa, bien para la ampliación de los contenidos adquiridos en clases magistrales (enfoque-profundización), bien para exponer la aplicación de las instituciones jurídico-administrativas a la realidad social (enfoque-aplicación práctica); al desarrollo de pensamiento crítico y constructivo (enfoque-propuesta de modificación normativa) y a la argumentación y la práctica de la oratoria mediante la elaboración de un discurso riguroso con claridad expositiva.

3.4. Cronología de las fases del proyecto

Como se ha anticipado, este proyecto de innovación docente ha optado por insertar una nueva metodología en el enfoque tradicional de la enseñanza jurídica. Por este motivo, no se ha prescindido de la clase magistral, que se ha considerado fundamental como paso previo a la inserción de actividades o recursos más innovadores. En nuestro caso, antes de proceder a la grabación de los podcasts, se desarrollaron con normalidad las clases magistrales. Ahora bien, durante las mismas, el profesorado, teniendo en cuenta la actividad que constituía el objeto de este proyecto, hacía hincapié en la relevancia práctica de cada una de las instituciones explicadas y ponía ejemplos de su aplicación en la realidad.

Una vez explicada una lección en clase, se trataba de que el profesorado implicado u otros colegas grabasen un podcast sobre algún aspecto de la materia tratada. El podcast elaborado por el profesorado se subía a la plataforma digital de la Universidad para que fuese accesible a todos los alumnos. La realización de esta actividad, además de pretender que los alumnos tuviesen un referente para después elaborar su propio podcast, tenía por objetivo que los alumnos se familiarizasen con la forma de comunicar, expresar y divulgar contenidos jurídicos a través de redes sociales. Además, después, con la reproducción del podcast en clase y su posterior debate, se conseguía potenciar el estudio y preparación del contenido teórico de la asignatura fuera de las aulas¹⁷. De esta forma, el podcast se convirtió en un mecanismo de repaso de los contenidos impartidos en la asignatura.

En lo que respecta a los podcasts elaborados por los alumnos, con la finalidad de organizar la actividad, supervisar su ejecución y evitar solapamientos, el profesor asignaba a cada grupo una lección de la asignatura y les encomendaba la elaboración de una ficha (ver Anexo 1)¹⁸. Al cumplimentar la ficha, los miembros

¹⁷ HERRERO MEDINA, Miguel, en “El aprendizaje del derecho a través del podcast”, en Pedro CHAPARRO MATAMOROS...*opus cit*, pág. 186.

¹⁸ Dependiendo del número de alumnos matriculados por asignatura, el número de integrantes del grupo ha oscilado entre 3 y 5 alumnos.

del grupo debían elegir un concepto o institución previamente explicada en clase en la lección correspondiente. Elegido el tema, debían elegir también el enfoque de su podcast: profundización teórica, aplicación práctica o propuesta de modificación normativa. Independientemente del enfoque utilizado, dado que en la ficha debían indicar los recursos complementarios utilizados para la elaboración del podcast (bibliografía, jurisprudencia, noticias de prensa, legislación, etc.), se incitaba a los alumnos a utilizar la bibliografía recomendada en la guía docente de la asignatura y a realizar una búsqueda de jurisprudencia y de noticias de prensa relacionada con el tema a tratar. Finalmente, en la última parte de la ficha, los miembros del grupo debían plasmar por escrito el contenido o guion del podcast que posteriormente iban grabar. La cumplimentación de la ficha como paso previo a la grabación ha resultado fundamental para el éxito del podcast, pues representaba la oportunidad de que el profesor supervisase y, en su caso, corrigiese los razonamientos del alumnado. Como puede observarse, en la elaboración del podcast el trabajo en grupo ha resultado esencial¹⁹. En este sentido, los alumnos no solo tenían que desarrollar tareas de forma colaborativa (búsqueda de información, decisión del enfoque del podcast, creación de su contenido, etc.), sino que también tenían que repartirse algunas funciones importantes (grabación, escritura, coordinación, etc.).

Una vez grabado el podcast de los alumnos, se colgaba el audio en Moodle para posteriormente ser reproducido y comentado en clase²⁰. Esta última actividad permitía a los autores del podcast explicar su proceso de elaboración, las fuentes consultadas y los problemas que se habían generado en el tratamiento de la institución jurídica, mientras que el resto de los compañeros tenían la oportunidad de plantear preguntas o dudas, las cuales debían ser resueltas por los miembros del grupo autor del podcast con eventual ayuda del profesor/a. Con esta dinámica los alumnos se veían obligados a razonar y defender oralmente sus argumentos²¹. Aunque en el ámbito de la educación superior estas destrezas se dan normalmente por supuestas, lo cierto es que, con el avance y desarrollo de la Inteligencia Artificial, cada vez más alumnos optan por recurrir por entero a estas herramientas para realizar prácticas o trabajos. Ello hace que muchos alumnos tengan dificultades comunicativas, de comprensión e incluso de razonamiento. En este nuevo escenario resulta fundamental utilizar metodologías que obliguen a los estudiantes a ejercitarse y a poner a prueba sus habilidades.

Para finalizar, hay que señalar que, tanto en el caso de los podcasts elaborados por el profesorado como en el supuesto de los podcasts realizados por el alumnado, se trató de que la calidad sonora fuese la adecuada. Para conseguirlo, se optó por adquirir micrófonos y altavoces. Igualmente, con el objetivo de homogeneizar todos los episodios y hacer ver que formaban parte de una misma

¹⁹ HERRERO MEDINA, Miguel, en “El aprendizaje del derecho a través del podcast”, en Pedro CHAPARRO MATAMOROS...*opus cit*, pág. 187

²⁰ Se recomendó a los alumnos que, como máximo, dos de ellos fueran los encargados de dar voz al audio, sin perjuicio de que todo el grupo participase en el contenido y producción del podcast.

²¹ HERRERO MEDINA, Miguel, en “El aprendizaje del derecho a través del podcast”, en Pedro CHAPARRO MATAMOROS...*opus cit*, pág. 187

temática, las coordinadoras del proyecto elaboraron una cabecera y una salida acompañada de música libre de derechos de autor²². Por último, con la finalidad de mejorar la calidad de los podcasts, se decidió contratar los servicios de edición de UCOdigital, el Centro de Recursos Virtuales de la Universidad de Córdoba. Todo esto pudo llevarse a cabo gracias a la financiación de la Universidad de Córdoba.

La idea es que, cuando el proyecto se consolide más en el futuro, los podcasts elaborados sean objeto de difusión, no solo en el aula virtual de la Universidad, sino también en repositorios digitales y plataformas públicas de podcasts. Nuestra intención es crear un logo que sirva para dotar de una imagen unitaria a nuestros episodios en todas aquellas plataformas en las que finalmente sean alojados²³. No se descarta la creación de perfiles propios del podcast en algunas de las principales redes sociales.

3.5. Los beneficios del proyecto

De la opinión recabada de los profesores implicados en la actividad, así como de las evaluaciones reportadas por los propios estudiantes (vid. Epígrafe 4), se desprende que la ejecución del proyecto ha mostrado efectos positivos en varias dimensiones del aprendizaje:

- Mejora en la comprensión y retención de los contenidos esenciales.
- Incremento de la participación del alumnado durante las clases teóricas.
- Potenciación del aprendizaje autónomo y de la gestión del tiempo por parte del estudiante.
- Mejora de las habilidades de los alumnos para la oratoria, la dialéctica jurídica, el trabajo grupal y el uso de las nuevas tecnologías.
- Aumento de la satisfacción con la asignatura y del compromiso con la materia.
- Desarrollo de habilidades de comunicación y competencias digitales por parte del profesorado implicado.
- Creación de redes de profesores (la elaboración del podcast suele suponer la premisa para contactar con otros colegas de otras Universidades, incluso extranjeras, con el fin de pedirles su colaboración).

²² La cabecera del podcast, también llamada introducción, sirve para presentar el programa, su nombre, el episodio y a veces una breve descripción del contenido. Es importante que la cabecera sea atractiva, pues es la primera impresión del podcast. En este sentido, vid., HERRERO MEDINA, Miguel, en “El aprendizaje del derecho a través del podcast”, en Pedro CHAPARRO MATAMOROS...*opus cit*, pág. 190. BALLESTER PASTOR, Inmaculada...*opus cit*, pág. 107.

En el caso del proyecto de innovación docente objeto de este trabajo, con la finalidad de hacer que nuestra introducción fuese llamativa y sugerente, pedimos a una persona con voz clara y agradable y con buena dicción y proyección que leyese un texto inicial de bienvenida y un saludo final. A ello le añadimos una melodía sutil libre de derechos de autor.

²³ BALLESTER PASTOR, Inmaculada...*opus cit*, pág. 107-108.

- Obtención de retroalimentación por parte del estudiante, la cual no siempre se consigue con el desarrollo de las lecciones teóricas y prácticas tradicionales.
- Incremento de la capacidad del profesorado de visibilizar la proyección social de las instituciones jurídico-administrativas y de las interrelaciones de las instituciones jurídico-administrativas con otras (civiles, fiscales, laborales...).
- Reducción del grado de absentismo del alumnado²⁴.

No queremos dejar de señalar que, como ocurre con la mayor parte de las metodologías educativas innovadoras, su implementación supone un esfuerzo adicional del docente. El proyecto propuesto implica un importante esfuerzo, pues, pese a la sencillez del proceso, exige una dedicación mínima media de unas cinco horas semanales para la preparación de cada episodio del podcast (redacción del contenido y grabación y, en caso de los podcasts elaborados por los alumnos, corrección de la ficha y supervisión del proceso).

4. EL *FEEDBACK* DEL ALUMNADO PARTICIPANTE

Concluida la dinámica, el profesorado pidió a los alumnos participantes en el proyecto que compilasen la parte final de la ficha (ver Anexo 1). En concreto, después de la elaboración del podcast, los alumnos tenían que rellenar la parte de la ficha destinada a “Resultados del aprendizaje relacionados con la elaboración del podcast”, “Evaluación de 0 a 10 de esta dinámica, en función de su contribución al aprendizaje” y “Comentarios que puedan contribuir a una mejora de la actividad propuesta”. Con esto se pretendía obtener retroalimentación de los estudiantes para saber si la propuesta de innovación docente había resultado exitosa o no, así como para conocer posibles aspectos de mejora de cara a futuras aplicaciones de la metodología docente aquí propuesta.

De forma resumida, puede decirse que la actividad ha sido bien recibida por los estudiantes, que la han valorado con una nota media de 8,45 puntos sobre 10. Algunos estudiantes han declarado que ha sido una dinámica fresca e innovadora que les ha permitido llevar a cabo una práctica que nunca habían realizado a lo largo de su grado universitario. Otros se han centrado en elogiar el recurso al podcast, por tratarse de un medio de comunicación muy consumido por los jóvenes en la actualidad.

Algunos de los comentarios realizados por los alumnos han sido los siguientes:

- “La elaboración del podcast nos ha permitido interiorizar con mayor facilidad los conceptos fundamentales del tema que nos respecta. Asimismo, de manera adicional al previo análisis que ya realizamos sobre la

²⁴ El fomento y puesta en práctica de proyectos como el que aquí se expone deviene fundamental en un contexto generalizado de desafección. Véase LEÓN ALAPONT, José, “La enseñanza del Derecho Penal a través de los blogs *on line*, de los podcasts y de...”, *opus cit*, pág. 199.

controversia, nos ha permitido detallar y plasmar un mayor enfoque crítico sobre la legalidad y legitimidad de la actuación administrativa”.

- “Propuesta fresca e innovadora; hasta la fecha no hemos realizado una práctica similar. Se adapta a la realidad actual joven en la que prima el consumo de podcasts sobre diversos temas de interés”.
- “En lo que respecta al formato del podcast en sí, como metodología, permite sintetizar y simplificar diversa y tan compleja materia en un formato más dinámico, permitiendo mantener un discurso claro y coherente durante su desarrollo”.
- “La elaboración del podcast ha permitido a los integrantes del grupo desarrollar una comprensión más profunda y aplicada del régimen jurídico de los bienes públicos, especialmente en lo que respecta a su uso y protección en contextos municipales. Metodológicamente, el formato de entrevista fomentó el trabajo colaborativo, la capacidad de síntesis, la búsqueda de fuentes normativas y de actualidad, así como la habilidad para comunicar contenidos jurídicos de manera accesible. Además, el análisis práctico a partir de una noticia real aportó una dimensión crítica a la aplicación del Derecho Administrativo”.
- “La actividad nos ha permitido mejorar nuestra capacidad de divulgación jurídica, desarrollar habilidades comunicativas y de trabajo en equipo; junto a la posibilidad de llevar a cabo una aplicación práctica de contenidos teóricos de manera accesible y clara”.

Por otra parte, en el apartado “Comentarios que puedan contribuir a una mejora de la actividad propuesta”, los alumnos recogieron diferentes propuestas:

- “La actividad debería comenzar antes. Además, estaría bien dejar cierta espontaneidad en el podcast y no tener que seguir un guion fijo”.
- “Debería dedicarse más tiempo para la reproducción del podcast en clase y su debate posterior”.
- “Se debería dedicar algo de tiempo de clase para trabajar en la elaboración del podcast, aprovechando la presencia del profesor para recibir orientación y retroalimentación”.
- “Quizás ayudaría tener una pequeña guía o ejemplo al principio para organizarnos mejor, pero en general ha sido una forma dinámica y diferente de trabajar el contenido”.

Todas estas sugerencias serán tenidas en cuenta para su implantación en los siguientes cursos académicos, pues se pretende seguir utilizando la metodología educativa aquí propuesta en el futuro. Seguramente, el hecho de contar ya con un banco de podcasts ayudará a implementar el proyecto en las sucesivas ediciones, pues permitirá que los alumnos cuenten con más ejemplos y referencias en los que podrán basarse para elaborar sus propios podcasts. Esto hará que la dinámica se desenvuelva de manera más ágil y permitirá que se pueda dedicar más tiempo en clase a la reproducción y comentario de las píldoras auditivas.

5. CONCLUSIONES

El proyecto “10 minutos de Derecho Administrativo” representa una apuesta clara por la innovación pedagógica y por la adaptación de la docencia jurídica a las nuevas formas de aprendizaje del alumnado universitario. Los podcasts, como herramienta flexible, accesible y eficaz, se han mostrado especialmente adecuados para reforzar el aprendizaje teórico en materias densas y complejas.

La experiencia demuestra que la integración de recursos digitales bien diseñados y orientados al estudiante no solo mejora los resultados académicos, sino que también contribuye a una mayor implicación y autonomía del alumnado en su proceso de formación. Precisamente por eso, se pretende seguir implementando esta metodología en futuros cursos académicos y extenderla a otras asignaturas, incluidas aquellas que se imparten en inglés.

En definitiva, la implementación del proyecto de innovación docente aquí descrito ha permitido que, en un escenario como el actual, caracterizado por el elevado recurso a la Inteligencia Artificial, los alumnos universitarios hayan tenido que emplear su razonamiento y habilidades comunicativas para articular un discurso riguroso, claro y ordenado sobre una institución jurídico-pública y sobre sus implicaciones en la práctica.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AL QASIM, N. & al FADDA, H., «From call to mall: The effectiveness of podcasts on EFL higher education students' listening comprehension», *English Language Learning*, 6(9), 2013, págs. 30-42.
- ARIAS, A., “El podcast como herramienta de divulgación científica”, *Question*, n.º 78, Vol.3, agosto 2024, págs. 1-31.
- ARNAU MOYA, F., “La aplicación del podcast en la enseñanza del Derecho Civil”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, n.º 4 bis (extraordinario), 2016, págs. 61 - 74.
- BALLESTER PASTOR, I.; VICENTE PALACIO, A.; RUANO ALBERTOS, S.; “Los podcasts aplicados a la docencia universitaria: una experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”, *Revista Andaluza de Relaciones Laborales*, n. 29, 2013, págs. 101-117.
- BUITRAGO, A.; TORRES-ORTIZ, L.; “Divulgación científica en Youtube: comparativa entre canales institucionales vs influencers de la ciencia”, *Fonseca, Journal of Communication*, 24, 2022, págs. 127-148.
- CAMPBELL, G., “There’s something in the air: Podcasting in education”, *Educause Review*, 40 (6), 2005, págs. 32-47.

- COSMINI, M.; CHO, D.; LILEY, F.; ESPINOZA, J., “Podcasting in medical education: How long should an educational podcast be?”. *Journal of Graduate Medical Education*, 9(3), 2017, págs. 388-389.
- HERRERO MEDINA, M., “El aprendizaje del derecho a través del podcast”, en CHAPARRO MATAMOROS, P.; GÓMEZ ASENSIO, C.; PEDROSA LÓPEZ, J. C. (dirs.); *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, 2022, págs. 183-195.
- LEÓN ALAPONT, J., “La enseñanza del Derecho Penal a través de los blogs *on line*, de los podcasts y de YouTube” en CHAPARRO MATAMOROS, P.; GÓMEZ ASENSIO, C.; PEDROSA LÓPEZ, J. C. (dirs.); *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, 2022, págs. 197-210.
- MCMINN, S., “Podcasting possibilities: Increasing time and motivation in the language learning classroom”, *European Institute for E-Learning*, Learning Forum, 2008, págs. 212-215.
- MÉNDEZ CASANOVA, E. M., PÉREZ CHAVARRÍA, K. G., HERNÁNDEZ CRUZ, E., VÁZQUEZ VINCENT, M., “El Uso de podcast, una alternativa pedagógica en la enseñanza”, UNIVEST 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo, Universitat de Girona, 2013, págs. 1-5.
- ROTH, J.; CHANG, A.; RICCI, B.; HALL, M.; MEHTA, N., “Why not a podcast? Assessing narrative audio and written curricula in obstetrical neurology”, *Journal of Graduate Medical Education*, 12(1), 2020, págs. 86-91

7. ANEXO

1. Ficha de clase previa a la elaboración del podcast

10 MINUTOS DE DERECHO ADMINISTRATIVO: EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS ESENCIALES A TRAVÉS DE PODCASTS

Asignatura/Grado/Curso	
Nombre del grupo	
Integrantes del grupo	
Lección de la asignatura en la que se encuadra el podcast	
Concepto/institución sobre la que versará el podcast	
Tipo de podcast Elegir entre una de las siguientes opciones: <ul style="list-style-type: none"> - Profundización teórica - Aplicación práctica - Propuesta de revisión normativa 	
Funciones de cada uno de los miembros del grupo	
Dinámica del podcast Elegir entre una de las siguientes opciones: <ul style="list-style-type: none"> - Monólogo - Entrevista 	
Materiales empleados para la elaboración del podcast	Bibliografía
	Legislación
	Jurisprudencia
	Noticias de prensa
	Introducción (motivación para elegir el concepto/institución: problemas que plantea, relevancia y actualidad, etc.)

Propuesta de guion del podcast (redactar)	*Duración aproximada: 1 minuto y medio
	Tratamiento de la institución <ul style="list-style-type: none"> - En caso de profundización: ampliación del contenido visto en clase con bibliografía complementaria - En caso de aplicación práctica: análisis de noticias de prensa, jurisprudencia o dictámenes relacionados con el concepto o institución - En caso de propuesta de revisión normativa: detectar los problemas que plantea la norma actual y proponer una solución alternativa con vistas a una futura modificación normativa
	*Duración aproximada: 6 minutos
	Conclusión: resumen de los principales hallazgos relacionados con el contenido del podcast *Duración aproximada: 2 minutos
Resultados del aprendizaje relacionados con la elaboración del podcast (contenido y metodología)	
Evaluación (de 0 a 10) de esta dinámica (en función de su contribución al aprendizaje)	
Comentarios que puedan contribuir a una mejora de la actividad propuesta	
Consentimiento de los miembros del equipo que ha realizado el podcast para que se le dé difusión entre la comunidad científica y la sociedad en general (rellenar con nombres y firma)	

INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO CONSTITUCIONAL: LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO DERECHO Y CONSTITUCIÓN EN LA UNED

BOUZAS MENDES, Ricardo Esteban

Personal con contrato predoctoral

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

rbouzasm@der.uned.es

<https://orcid.org/0000-0002-3131-0656>

Cómo citar/Citation

Bouzas Mendes, Ricardo Esteban (2025).

*Innovación docente en Derecho Constitucional: la experiencia
del proyecto “Derecho y Constitución” en la UNED.*

Docencia y Derecho, n.º 25, págs. 19-36

RESUMEN:

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) representa un modelo único en el panorama académico internacional por su apuesta por la educación a distancia mediada tecnológicamente. Este artículo presenta, en primer lugar, una introducción al modelo educativo de la UNED, contextualizando su origen, evolución, metodología y adaptación a la era digital. En segundo lugar, describe y analiza el proyecto de innovación docente «Derecho y Constitución», una experiencia concreta de transformación metodológica y tecnológica en la docencia del Derecho Constitucional. Se muestra cómo este proyecto se alinea con los principios metodológicos de la UNED y ofrece propuestas extrapolables a otras disciplinas académicas.

PALABRAS CLAVE: UNED, educación a distancia, innovación docente, Derecho Constitucional, metodologías activas

PEDAGOGICAL INNOVATION IN CONSTITUTIONAL LAW: THE CASE OF THE “DERECHO Y CONSTITUCIÓN” PROJECT AT UNED

ABSTRACT:

The Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) represents a unique model in the international academic landscape due to its approach to technology-mediated distance education. This article first presents an introduction to UNED's educational model, contextualizing its origin, evolution, methodology, and adaptation to the digital era. It then describes and analyzes the Derecho y Constitución teaching innovation project, a concrete experience of methodological and technological transformation in the teaching of Constitutional Law. The paper demonstrates how this project aligns with UNED's methodological principles and offers transferable and adaptable strategies that can be applied across other academic disciplines.

KEYWORDS: UNED, distance education, teaching innovation, Constitutional Law, active methodologies

Fecha de recepción: 01-06-2025

Fecha de aceptación: 10-07-2025

SUMARIO

1. LA UNED ANTE LOS DESAFÍOS DE LA ERA DIGITAL. 2. EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNED. 3. EL PROYECTO DERECHO Y CONSTITUCIÓN. 3.1. Origen y evolución. 3.2. Recursos didácticos. 3.3. Organización temática. 3.4. Transferibilidad del modelo. **4. IMPACTO Y EVALUACIÓN.** 4.1. Valoración del estudiantado. 4.2. Repercusiones docentes. 4.3. Líneas de mejora. **5. CONCLUSIONES. 6. BIBLIOGRAFÍA.**

1. LA UNED ANTE LOS DESAFÍOS DE LA ERA DIGITAL

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) representa una institución singular en el conjunto del sistema universitario español e internacional. Fundada en 1972 mediante el Decreto 2310/1972, de 18 de agosto, como respuesta a las necesidades de democratización del acceso a la educación superior, su nacimiento marcó un antes y un después en la forma de entender la docencia universitaria en España¹. Inspirada en las experiencias otros modelos europeos de enseñanza abierta, la UNED apostó desde el inicio por un enfoque metodológico centrado en la educación a distancia, entendido no como un modelo residual, sino como una alternativa sólida, rigurosa y estructurada para el acceso a la universidad.

En sus más de cinco décadas de existencia, la UNED ha articulado una propuesta pedagógica propia, sustentada en principios como la igualdad de oportunidades, la flexibilidad del aprendizaje, la autonomía del estudiantado y el aprovechamiento progresivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Frente a los modelos tradicionales de docencia universitaria, fuertemente presenciales y basados en metodologías menos adaptables a la diversidad del alumnado, la UNED apostó por una modalidad abierta, no presencial, que favorece la elección personalizada de materiales, ritmos y formatos de estudio. Esta estructura ha resultado especialmente valiosa para quienes compaginan los estudios con responsabilidades laborales o familiares, así como para el estudiantado con discapacidad, al ofrecer recursos accesibles y adaptaciones que permiten una participación plena y autónoma. Esta vocación inclusiva ha sido una de sus señas de identidad más relevantes y se ha visto reforzada con el paso del tiempo.

En cuanto a su estructura organizativa, la UNED se articula en torno a una sede central en Madrid —donde se ubican los departamentos, institutos de investigación, órganos de gobierno, y facultades— y una red extensa y descentralizada de más de 60 Centros Asociados distribuidos por todo el Estado

¹ GARCÍA ARETIO, Lorenzo, “La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 9(1-2), 2006, pp. 17-51

español, así como en distintas ciudades del extranjero². Esta red permite una atención personalizada al estudiantado, facilitando tutorías presenciales, actividades complementarias, exámenes y servicios de orientación académica y tecnológica. Cada centro se configura como un nodo de proximidad que articula la conexión entre el modelo centralizado y la realidad territorial del alumnado³.

La metodología de enseñanza se ha basado históricamente en la combinación de materiales impresos (libros de texto, cuadernos de prácticas, guías didácticas) con recursos audiovisuales producidos por la propia universidad, como vídeos y programas de radio y televisión. Desde sus primeros años, la UNED hizo un uso estratégico de los medios de comunicación públicos (como Radio Nacional de España o Televisión Española) para la difusión de contenidos educativos, lo cual constituyó una novedad pedagógica en su momento y sentó las bases para lo que hoy se conoce como educación mediada tecnológicamente⁴.

Con el desarrollo de Internet y la expansión de las tecnologías digitales, la UNED ha sabido adaptarse a los nuevos entornos de aprendizaje virtual. Ya en los años noventa incorporó plataformas como WebCT, y posteriormente integró entornos virtuales de aprendizaje como aLF y, más recientemente, Ágora, desarrollado por OPENMLS sobre la base de Moodle. Estas plataformas permiten el acceso a contenidos, la participación en foros, la entrega de tareas, la realización de test de autoevaluación y una comunicación fluida entre estudiantes, tutores y profesores responsables. Gracias a ellas, ha sido posible una transformación metodológica progresiva, con la integración de recursos digitales, materiales interactivos, herramientas colaborativas y sistemas de evaluación formativa.

La dimensión digital de la UNED no se limita únicamente al uso de plataformas, sino que se extiende a una estrategia institucional orientada a la innovación educativa. La universidad cuenta con unidades específicas dedicadas al diseño instruccional, la producción audiovisual, el desarrollo de recursos didácticos accesibles y el impulso de proyectos de innovación docente mediante convocatorias anuales. Esta orientación ha permitido que la UNED no solo se mantenga actualizada, sino que lidere en muchos aspectos la transformación pedagógica en el ámbito de la educación superior a distancia⁵.

En este sentido, la UNED ha desarrollado un ecosistema propio de medios digitales educativos, entre los que destaca de forma muy especial el Canal UNED, plataforma institucional de contenido audiovisual que reúne más de 54.000 vídeos

² UNED, “Localización de las distintas facultades, sedes y centros asociados”, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025.
<https://www.uned.es/universidad/inicio/informacion/localizacion.html> (consulta: 31 de mayo de 2025).

³ UNED, *Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2010.
<http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/5C7438949BEEC531E050660A34704AA2> (consulta: 31 de mayo de 2025).

⁴ UNED MEDIA, “Centro de Medios Audiovisuales de la Universidad a Distancia”, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025.
<https://www.uned.es/universidad/inicio/en/unidad/unedmedia.html> (consulta: 31 de mayo de 2025).

⁵ UNED, “Proyectos de innovación docente”, Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025.
<https://www.uned.es/universidad/inicio/unidad/IUED/innovacion/proyectos-innovacion.html> (consulta: 31 de mayo de 2025).

y 22.000 horas de programación⁶. A través de este canal, se difunden desde hace décadas programas de televisión educativa, clases magistrales, series documentales y recursos para la formación permanente. Este canal, concebido no solo como archivo de contenidos, sino como espacio vivo de producción pedagógica, colabora estrechamente con facultades, centros asociados y servicios técnicos de la universidad. Además, es una herramienta fundamental en proyectos docentes como Derecho y Constitución, al facilitar la grabación, edición y difusión de vídeos didácticos que complementan el aprendizaje autónomo del estudiantado.

Gracias a este modelo integral, la UNED no solo ha logrado sostener su proyecto educativo en el tiempo, sino que ha consolidado una red tecnológica y humana que permite responder de forma eficaz a los desafíos contemporáneos de la educación superior, manteniendo un equilibrio entre tradición académica y renovación metodológica.

Cabe destacar, además, el perfil particular del estudiantado de la UNED. Se trata mayoritariamente de personas adultas, con una media de edad superior a la de las universidades presenciales, muchas de ellas con responsabilidades laborales y familiares. Este rasgo condiciona y, al mismo tiempo, enriquece la experiencia de aprendizaje, ya que exige una metodología adaptada a las necesidades de flexibilidad, autonomía y autoorganización del tiempo. En este sentido, la UNED ha generado una cultura institucional de apoyo al aprendizaje adulto, con estrategias específicas de tutorización, orientación y acompañamiento a lo largo del itinerario formativo.

La UNED, con más de 8.000 estudiantes con discapacidad matriculados en sus enseñanzas oficiales, ha consolidado un modelo institucional de inclusión educativa que combina recursos tecnológicos accesibles, atención personalizada y medidas específicas de adaptación curricular. A través de la Oficina UNIDIS, la universidad ofrece apoyo individualizado, adaptación de materiales didácticos, ampliación de tiempos en los exámenes, formatos alternativos para pruebas presenciales y digitales, así como coordinación con los equipos docentes y los Centros Asociados para garantizar una experiencia académica plena y equitativa. Esta estructura no solo facilita el acceso, sino que sitúa la accesibilidad como principio organizativo central en el modelo pedagógico de la universidad⁷.

La vocación de servicio público y la apuesta por la equidad educativa han permitido que la UNED se convierta en la universidad con mayor número de estudiantes matriculados de España y en una de las mayores de Europa, no solo en volumen, sino en diversidad y alcance geográfico. Su modelo ha sido extrapolado y observado desde otras universidades y administraciones educativas, y ha contribuido de forma decisiva a la democratización del conocimiento en la sociedad contemporánea.

En definitiva, la UNED ha logrado posicionarse como un actor clave en el sistema universitario gracias a su capacidad de adaptación, su apuesta constante por la innovación pedagógica y su compromiso con una educación de calidad, accesible

⁶ UNED, “Canal UNED. Contenidos audiovisuales universitarios”, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025. <https://canal.uned.es/> (consulta: 31 de mayo de 2025).

⁷ UNED, UNIDIS. Oficina de Atención a Universitarios con Discapacidad, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025. <https://www.uned.es/universidad/inicio/vida-universitaria/unidis.html> (Consulta: 24 de junio de 2025)

y centrada en las necesidades del estudiantado. Es en este ecosistema, marcado por la virtualidad, la diversidad y el rigor académico, donde nacen y se desarrollan proyectos como Derecho y Constitución, ejemplo paradigmático de renovación metodológica en el ámbito jurídico.

2. EL PROYECTO "DERECHO Y CONSTITUCIÓN": UNA APUESTA POR LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA

El proyecto Derecho y Constitución nace en el marco de una reflexión profunda sobre los retos pedagógicos que plantea la enseñanza del Derecho Constitucional en entornos no presenciales⁸. El Derecho Constitucional, por su contenido técnico y su dimensión crítica, requiere de un enfoque docente que combine el rigor teórico con estrategias didácticas adaptadas a un estudiantado diverso, autónomo y geográficamente disperso. Frente a los métodos tradicionales centrados exclusivamente en el estudio del manual o la exposición magistral, surge la necesidad de generar nuevas formas de mediación pedagógica que acerquen el conocimiento jurídico a la experiencia del alumnado y estimulen su participación activa.

En este contexto, el proyecto Derecho y Constitución se plantea como una iniciativa de innovación docente promovida por profesorado de la Facultad de Derecho de la UNED —principalmente desde los Departamentos de Derecho Constitucional y Derecho Político— con el objetivo de renovar las metodologías utilizadas en la enseñanza de esta asignatura clave. Su finalidad es doble: por un lado, ofrecer contenidos actualizados, accesibles y pedagógicamente atractivos sobre los distintos bloques temáticos del programa; y por otro, generar una comunidad académica virtual en la que estudiantes y docentes puedan interactuar de forma dinámica, participativa y continuada.

El proyecto comenzó a desarrollarse en 2022 mediante la puesta en marcha del blog académico Derecho y Constitución, alojado en la red institucional de blogs de la UNED. Este espacio virtual funciona como un repositorio de contenidos complementarios, un espacio de reflexión crítica y un instrumento para fomentar la interacción entre el profesorado y el estudiantado. Desde su lanzamiento, el blog ha servido como plataforma central para la difusión de recursos multimedia, entradas temáticas, materiales de repaso y noticias jurídicas de actualidad vinculadas con los contenidos del curso.

En paralelo, y de forma coordinada, el proyecto ha sido objeto de distintas convocatorias de innovación docente promovidas por el Vicerrectorado de Digitalización e Innovación de la UNED. Estas convocatorias han permitido consolidar y ampliar progresivamente los recursos, el equipo docente implicado y las líneas metodológicas de la iniciativa:

- Curso 2022/2023: El proyecto toma forma bajo el título “Contenidos audiovisuales de Derecho Constitucional en la UNED”, coordinado por los profesores Javier Sierra Rodríguez y Fernando Reviriego Picón. Su objetivo inicial fue la producción de vídeos breves sobre temas fundamentales del

⁸ DERECHO Y CONSTITUCIÓN, “Quiénes somos”, Blog Derecho y Constitución, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025. <https://blogs.uned.es/derechoyconstitucion/quienes/> (consulta: 31 de mayo de 2025).

programa, disponibles en el blog y alojados en el Canal UNED. Esta primera fase se centró en el uso del lenguaje audiovisual como vehículo pedagógico principal, apostando por la claridad expositiva y la conexión directa con el estudiantado.

- Curso 2023/2024: En una segunda fase, el proyecto se amplía con el título “Infografías y videoclases para la enseñanza del Derecho Constitucional”, bajo la coordinación de Carlos Fernández Esquer. En esta etapa se introducen nuevos formatos gráficos como las infografías, mapas conceptuales y materiales visuales complementarios que ayudan a reforzar los contenidos de los manuales y a facilitar su comprensión. También se perfecciona la calidad técnica de los vídeos y se incorpora el diseño pedagógico como parte esencial de su producción.
- Curso 2024/2025: El proyecto alcanza su madurez con la propuesta “Claves del Derecho Constitucional”, nuevamente coordinada por Javier Sierra Rodríguez. Esta nueva etapa supone la consolidación de una metodología integral, en la que se articulan de forma coherente diversos formatos (vídeos, infografías, textos, test interactivos, podcast, entradas de blog) y se incorporan criterios pedagógicos avanzados. El proyecto ya no es solo un repositorio de materiales, sino un espacio de aprendizaje estructurado y completo, integrado plenamente en la dinámica académica de la asignatura.

La evolución del proyecto no ha sido únicamente cuantitativa, en términos de recursos o número de participantes, sino también cualitativa, en cuanto a la mejora constante del enfoque pedagógico, el diseño de los contenidos y la respuesta a las necesidades del alumnado. Esta progresión ha sido posible gracias a un trabajo colectivo sostenido, interdisciplinar y comprometido con la excelencia docente.

Actualmente, el equipo promotor del proyecto está compuesto por más de una veintena de docentes e investigadores de distintas generaciones, perfiles académicos y trayectorias profesionales. A los impulsores iniciales se han sumado especialistas como Pedro Tenorio Sánchez, Carlos Vidal Prado, María Salvador Martínez, Antonia Navas Castillo, Daniel Capodiferro Cubero, Leyre Burguera Ameave, Jorge Alguacil González-Aurióles, Blanca Cid Villagrasa, Salvador Rodríguez Artacho, Jorge Portocarrero Quispe, Lluís Subiela Escat, Ana Caparrós Gadea, Susana Duro Carrión y Ricardo Esteban Bouzas Mendes, entre otros. Esta pluralidad ha enriquecido el contenido del proyecto y ha permitido abordar los distintos temas del programa con una mirada experta, colaborativa y complementaria.

El carácter participativo y horizontal del proyecto también se refleja en la forma en que se diseñan y producen los materiales: cada docente contribuye desde su especialidad y experiencia, se promueve la revisión cruzada de contenidos, y se aprovechan las herramientas digitales disponibles (Canva, OBS Studio, Audacity, Moodle, Canal UNED, entre otras) para garantizar la calidad, accesibilidad y claridad de los productos finales.

En suma, Derecho y Constitución constituye una experiencia ejemplar de innovación docente en el contexto universitario de educación a distancia, basada en la colaboración, el compromiso con la mejora de la enseñanza y la integración inteligente de las tecnologías al servicio del aprendizaje.

3. RECURSOS, FORMATOS Y TEMÁTICAS DEL PROYECTO DERECHO Y CONSTITUCIÓN

Uno de los elementos más distintivos y valiosos del proyecto Derecho y Constitución es su concepción pedagógica integral, que se concreta en una cuidada selección de recursos didácticos, una notable diversidad de formatos de aprendizaje y una ordenación temática coherente con los planes de estudio de las asignaturas de Derecho Constitucional impartidas en la UNED⁹. Este apartado ofrece una panorámica detallada de los recursos desarrollados, su utilidad didáctica, los formatos empleados y la arquitectura temática del proyecto, con especial atención a su impacto en la experiencia educativa del alumnado.

3.1 Recursos y materiales didácticos: hacia una enseñanza multiformato

En el contexto de la enseñanza universitaria a distancia, la variedad y la adecuación de los materiales de aprendizaje son factores determinantes para el éxito formativo. Derecho y Constitución ha partido de esta premisa para diseñar un conjunto de recursos que aborden los contenidos del Derecho Constitucional desde múltiples ángulos, adaptándose a distintos estilos cognitivos, niveles de competencia y circunstancias personales del estudiantado.

Los principales recursos generados en el marco del proyecto son los siguientes:

- Vídeos explicativos: Constituyen la columna vertebral de la iniciativa. Elaborados con criterios pedagógicos específicos, tienen una duración breve (generalmente entre 5 y 15 minutos), lo que facilita su visualización por parte del alumnado en contextos de movilidad o estudio fragmentado. Los vídeos abordan temas fundamentales del programa, explicados con claridad, apoyados en esquemas, ejemplos o referencias normativas. Su grabación y edición se realiza en colaboración con el Canal UNED, lo que garantiza estándares técnicos de alta calidad. Estos materiales no solo transmiten conocimiento, sino que humanizan la relación docente-estudiante, al establecer un canal más directo, cercano y emocional.
- Infografías y mapas conceptuales: Se trata de materiales gráficos que condensan la información jurídica en esquemas visuales, facilitando la comprensión global de instituciones complejas, relaciones entre normas, estructuras del Estado o procedimientos parlamentarios. Han sido elaboradas mediante herramientas digitales como Canva, y su función es tanto explicativa como memorística, ya que ayudan a organizar el conocimiento de manera espacial y estructurada.
- Test interactivos: Constituyen una herramienta fundamental para la autoevaluación y el aprendizaje activo. Permiten al estudiante comprobar su nivel de comprensión, identificar errores frecuentes y reforzar los conceptos clave a través de la retroalimentación inmediata. En algunos casos, estos test están integrados en las plataformas educativas; en otros, se presentan como materiales descargables o integrados en entradas del blog.

⁹ DERECHO Y CONSTITUCIÓN, “Recursos audiovisuales”, Blog Derecho y Constitución, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025. <https://blogs.uned.es/derechoyconstitucion/recursos-audiovisuales/> (consulta: 31 de mayo de 2025).

- Textos de apoyo y entradas de blog: Complementan los contenidos audiovisuales y gráficos con explicaciones más desarrolladas, comentarios normativos o jurisprudenciales, análisis de actualidad constitucional y reflexiones metodológicas. Las entradas del blog Derecho y Constitución han sido cuidadosamente redactadas por el profesorado del proyecto y están organizadas de manera temática, accesibles libremente para cualquier estudiante o persona interesada.
- Materiales sonoros y podcast: Aunque en menor proporción, también se han desarrollado algunos materiales en formato audio, orientados al refuerzo del aprendizaje mediante la escucha en contextos cotidianos. Este tipo de recurso es especialmente útil para estudiantes que compatibilizan el estudio con otras actividades y valoran la posibilidad de aprender mientras realizan tareas diarias.

Este enfoque multiformato responde a una concepción inclusiva de la educación, que reconoce la diversidad del estudiantado y busca reducir barreras de acceso, comprensión o motivación. Además, favorece el aprendizaje activo y la autonomía, elementos clave en el modelo pedagógico de la UNED.

3.2 Ordenación temática: una arquitectura pedagógica coherente

El proyecto Derecho y Constitución no se limita a ofrecer materiales sueltos o aislados, sino que se estructura a partir de una cuidadosa planificación temática que se alinea con los contenidos oficiales del plan de estudios de las asignaturas de Derecho Constitucional impartidas en la UNED. Esta ordenación temática constituye uno de los pilares metodológicos del proyecto, pues permite a los y las estudiantes avanzar de forma lógica, comprensiva y progresiva a través del conjunto de conocimientos que configuran el Derecho Público y Constitucional contemporáneo¹⁰.

La organización por bloques temáticos facilita una visión estructurada del temario, al tiempo que permite acceder a materiales concretos según el punto del programa que se esté estudiando en cada momento. Cada bloque está compuesto por una variedad de recursos complementarios —vídeos, infografías, textos explicativos, test interactivos y entradas de blog— que se combinan entre sí para facilitar tanto el aprendizaje autónomo como el repaso de los contenidos.

El primer bloque, dedicado a la Historia constitucional y al proceso de reforma de la Constitución, ofrece una panorámica clara del desarrollo histórico del constitucionalismo español, desde sus orígenes liberales hasta el diseño del Estado democrático de Derecho vigente en la actualidad. Los vídeos explicativos y los esquemas gráficos en este apartado ayudan a comprender las rupturas y continuidades en la evolución constitucional española, el papel de los distintos regímenes políticos, los hitos parlamentarios, y los debates sobre la reforma de la Constitución como mecanismo de adaptación jurídica a nuevas demandas sociales y políticas.

¹⁰ DERECHO Y CONSTITUCIÓN, “Recursos audiovisuales”, Blog Derecho y Constitución, UNED, 2023. <https://blogs.uned.es/derechoyconstitucion/recursos-audiovisuales/> (consulta: 31 de mayo de 2025).

El segundo bloque, centrado en el Estado de Derecho, la forma de gobierno y la Jefatura del Estado, examina los principios básicos de la organización constitucional: la separación de poderes, los modelos de gobierno (parlamentarismo, presidencialismo) y la posición singular del Rey como jefe del Estado. Los recursos empleados en esta parte permiten ilustrar las características de estos conceptos a través de ejemplos comparados, representaciones visuales de las relaciones institucionales y explicaciones claras sobre los fundamentos jurídicos de la monarquía parlamentaria.

El tercer bloque, dedicado al Gobierno y a la Administración, aborda la estructura y competencias del poder ejecutivo, así como las herramientas normativas de las que dispone (como los decretos leyes y los decretos legislativos). Las infografías, junto con los vídeos breves, presentan con claridad el funcionamiento del ejecutivo, las normas que lo rigen y los límites constitucionales a su actuación, facilitando así la comprensión de materias habitualmente técnicas y complejas.

El cuarto bloque, sobre el Parlamento y el procedimiento legislativo, ofrece una visión completa de la organización y funciones de las Cortes Generales. Se abordan aspectos como la composición de las cámaras, sus órganos de funcionamiento interno, y las fases del procedimiento legislativo. A través de materiales audiovisuales, gráficos explicativos y ejemplos prácticos, el estudiantado puede entender mejor el papel del poder legislativo y sus dinámicas internas.

El quinto bloque trata sobre las relaciones entre el Gobierno y el Parlamento. Se examinan figuras clave como la investidura, la moción de censura, la cuestión de confianza y los mecanismos de control parlamentario. En este caso, los test y materiales interactivos permiten a los estudiantes consolidar conceptos y aplicar lo aprendido mediante la resolución de supuestos prácticos o preguntas tipo test, integradas con retroalimentación explicativa.

El sexto bloque, centrado en elecciones y participación política, analiza los sistemas electorales, los procedimientos de convocatoria, los instrumentos de participación directa (como el referéndum), así como cuestiones vinculadas con la representación política y la igualdad de género en el ámbito electoral. Las infografías y vídeos de este bloque presentan modelos de sistemas electorales, comparan fórmulas de reparto de escaños y contextualizan sentencias relevantes que han afectado a la legislación electoral.

El séptimo bloque, que trata del Poder Judicial y del Tribunal Constitucional, presenta los órganos de la jurisdicción ordinaria y constitucional, su composición, funciones y relaciones con los demás poderes del Estado. Los recursos pedagógicos ayudan a visualizar los mecanismos de garantía de la Constitución, con especial atención al control de constitucionalidad de las leyes y a la independencia judicial. Se emplean esquemas visuales y comentarios de jurisprudencia que ilustran cómo operan estos órganos en la práctica.

El octavo bloque profundiza en la organización territorial del Estado, abordando la estructura autonómica, el papel de los Estatutos de Autonomía, las competencias de las comunidades autónomas y los mecanismos de cooperación y coordinación intergubernamental. El uso de mapas conceptuales y vídeos explicativos permite representar gráficamente las relaciones territoriales y la

distribución competencial, facilitando el estudio de una de las partes más densas del programa.

El noveno bloque se centra en la teoría general de los derechos fundamentales, incluyendo los principios que los sustentan, su eficacia jurídica, las garantías constitucionales y su desarrollo legislativo. En este apartado, los recursos textuales y audiovisuales permiten ilustrar la evolución doctrinal, la jurisprudencia del Tribunal Constitucional y los debates actuales sobre el alcance de los derechos en contextos sociales cambiantes.

El décimo bloque complementa el anterior mediante el análisis individualizado de los principales derechos y libertades reconocidos en la Constitución, como el derecho a la igualdad, la vida, la libertad de expresión, la educación, la huelga, o la participación política. Cada derecho se presenta mediante explicaciones claras, materiales gráficos, y en muchos casos, referencias a sentencias emblemáticas que han definido su interpretación constitucional. Esta parte es especialmente útil para preparar exámenes y oposiciones, al ofrecer contenidos organizados y explicados con precisión.

El undécimo bloque, dedicado a la Unión Europea y al Derecho comunitario, explica el funcionamiento de las instituciones europeas, su interacción con el ordenamiento español y los mecanismos de participación ciudadana en el ámbito comunitario. Los recursos multimedia ayudan a comprender el marco jurídico supranacional en el que se inserta el Derecho constitucional español, reforzando así una visión global del sistema jurídico.

Por último, el duodécimo bloque examina la protección internacional de los derechos humanos, con especial énfasis en las declaraciones universales, los organismos internacionales y los tribunales como el TEDH o la Corte Penal Internacional. Este enfoque ofrece una perspectiva comparada que enriquece el aprendizaje y sitúa al estudiantado ante los grandes debates del constitucionalismo global.

En conjunto, esta arquitectura temática y metodológica proporciona al estudiantado un entorno de aprendizaje completo, dinámico y accesible. La coherencia en la estructura, la diversidad en los formatos y la claridad de los contenidos permiten abordar con éxito una materia tan densa como el Derecho Constitucional en el marco de la educación a distancia, superando las dificultades tradicionales mediante recursos adaptados al contexto virtual.

3.3 Un modelo transferible de estructura pedagógica

Uno de los aspectos más significativos del proyecto Derecho y Constitución es su potencial de transferencia a otros contextos docentes y disciplinas académicas. Su diseño no responde únicamente a la especificidad del Derecho Constitucional como materia, sino que se enmarca dentro de un modelo pedagógico general que, apuesta por la renovación metodológica, la combinación de formatos y la incorporación de herramientas digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el proyecto puede entenderse no solo como una experiencia exitosa en una asignatura concreta, sino como un referente extrapolable a otros ámbitos del conocimiento, tanto en el campo del Derecho como en las Ciencias Sociales, Humanidades e incluso disciplinas técnicas.

El modelo implementado parte de unos principios fundamentales que lo dotan de coherencia, eficacia y adaptabilidad:

- Interdisciplinariedad en la producción de contenidos: El equipo docente del proyecto ha sido constituido desde el inicio por profesorado de distintas áreas de conocimiento, con trayectorias y perfiles diversos. Esta riqueza de miradas ha permitido abordar los contenidos no desde una lógica puramente jurídica o doctrinal, sino desde una perspectiva transversal, que incorpora elementos históricos, políticos, institucionales, sociológicos, comunicativos y pedagógicos. Este enfoque es aplicable a cualquier área universitaria que busque enriquecer sus contenidos a través de aportes multidisciplinares.
- Diversidad de formatos como respuesta a la pluralidad del estudiantado: El uso de recursos audiovisuales, materiales gráficos, textos breves, podcast, test interactivos o entradas de blog permite responder a las distintas formas en que el alumnado se relaciona con el conocimiento. Este principio metodológico parte del reconocimiento de que no todos los estudiantes aprenden igual, y que la educación inclusiva debe ofrecer múltiples puertas de acceso a los contenidos. En consecuencia, el modelo puede ser adaptado con facilidad a otras asignaturas que tengan que abordar contenidos extensos o complejos, ofreciendo materiales complementarios que faciliten su comprensión y aplicación.
- Flexibilidad y modularidad de los contenidos: Cada unidad temática del proyecto está diseñada como un módulo autónomo, lo que permite su uso independiente o su combinación con otros materiales según las necesidades pedagógicas del curso. Esta modularidad facilita la reutilización de recursos en distintos niveles (Grado, Máster, cursos de extensión universitaria) o en programas formativos con distintos públicos (estudiantes, profesionales, opositores, ciudadanía interesada). Esta característica lo convierte en un recurso útil para el aprendizaje formal y no formal.
- Accesibilidad y apertura del conocimiento: La mayoría de los contenidos generados por el proyecto se han publicado en acceso abierto a través del blog institucional Derecho y Constitución y del Canal UNED. Esta decisión responde a una filosofía educativa basada en la democratización del saber y el compromiso con el conocimiento como bien común. En un entorno cada vez más digitalizado y condicionado por el acceso desigual a los recursos, la opción por la apertura representa una apuesta ética y política en favor de una universidad inclusiva, al servicio de la sociedad.
- Integración de tecnologías de bajo coste y alto impacto: El uso de herramientas como Canva para la elaboración de infografías, OBS Studio para la grabación de vídeos, Audacity para la edición de sonido, y Moodle para la integración de contenidos en plataformas oficiales, demuestra que la innovación no requiere necesariamente grandes inversiones tecnológicas, sino una planificación didáctica inteligente, creatividad docente y formación continua. Este modelo es, por tanto, extrapolable en contextos con recursos limitados, lo que lo hace especialmente valioso para universidades públicas y programas de formación a distancia en entornos con menos dotación presupuestaria.
- Evaluación continua y mejora iterativa: El proyecto ha incorporado mecanismos de evaluación tanto cualitativos como cuantitativos: encuestas de satisfacción, análisis del uso de los recursos, revisiones entre pares y

reflexión pedagógica compartida. Esta evaluación constante ha permitido mejorar progresivamente los materiales, incorporar sugerencias del alumnado y adaptar los contenidos a los cambios normativos, institucionales y sociales. Este componente de mejora continua forma parte esencial del modelo y constituye una garantía de sostenibilidad a largo plazo.

- Fomento del trabajo colaborativo docente: La creación, revisión y difusión de los materiales se ha realizado siempre desde una lógica de cooperación, en la que distintos miembros del equipo aportan sus conocimientos y habilidades específicas. Esta forma de trabajo fortalece los vínculos entre profesorado, estimula la innovación y genera una comunidad docente que trasciende el marco individual de la asignatura. Este modelo puede ser aplicable por otros departamentos universitarios interesados en romper con la lógica de compartimentos estancos y avanzar hacia redes docentes más abiertas y dinámicas.

En conjunto, puede afirmarse que Derecho y Constitución no es únicamente un proyecto puntual o una colección de materiales digitales, sino una experiencia articulada en torno a una filosofía docente transformadora, que apuesta por poner al estudiantado en el centro del proceso educativo, emplear las tecnologías de forma pedagógica y construir una enseñanza jurídica más cercana, comprensible y significativa.

La aplicabilidad de este modelo se extiende a numerosas asignaturas del Grado en Derecho (como Derecho Administrativo, Derecho Internacional Público o Derecho de la Unión Europea), así como a otras titulaciones en el ámbito de las Ciencias Políticas, la Historia, la Sociología o incluso la Filosofía del Derecho. Además, resulta especialmente útil para los cursos transversales que buscan fomentar la formación en competencias ciudadanas, cultura constitucional, pensamiento crítico o habilidades argumentativas.

Por todo ello, Derecho y Constitución puede y debe ser considerado un ejemplo de buena práctica en el ámbito de la innovación pedagógica universitaria, no solo por los resultados obtenidos, sino por la solidez conceptual de su planteamiento, su apertura a la comunidad académica y su clara vocación de servicio público.

4. EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y POSIBILIDADES DE MEJORA

Todo proyecto de innovación docente debe acompañarse de un proceso constante de evaluación que permita conocer su impacto real, identificar aciertos, detectar carencias y proponer mejoras. En el caso del proyecto Derecho y Constitución, la evaluación ha sido un componente transversal desde sus inicios, entendida no como una fase final o administrativa, sino como una práctica continua de análisis reflexivo y mejora progresiva.

4.1 Valoración por parte del estudiantado

Uno de los indicadores más relevantes del éxito del proyecto ha sido la excelente acogida por parte del alumnado de la UNED. Las opiniones manifestadas por los propios estudiantes en distintos contextos académicos reflejan una valoración muy positiva, lo que pone de relieve el impacto favorable que los recursos del proyecto han tenido en su experiencia de aprendizaje.

Los estudiantes destacan especialmente:

- La claridad expositiva de los vídeos breves, que les permiten repasar conceptos clave, reforzar su comprensión del temario y organizar mejor sus sesiones de estudio.
- La utilidad práctica de las infografías, test interactivos y materiales gráficos para repasar antes de los exámenes.
- La sensación de acompañamiento y cercanía generada por los recursos audiovisuales, que disminuyen la percepción de soledad académica propia de los modelos no presenciales.
- El carácter abierto y accesible de los contenidos, disponibles sin restricciones, incluso para estudiantes que no pertenecen formalmente a la UNED.

4.2 Impacto en el equipo docente

El proyecto ha generado un efecto transformador en la cultura pedagógica del profesorado implicado. Lejos de limitarse a la producción de materiales, ha propiciado un espacio de trabajo colaborativo que fomenta el aprendizaje entre pares, la reflexión sobre la práctica docente y la experimentación metodológica. Esta dinámica ha repercutido positivamente en:

- La mejora de las competencias digitales docentes, especialmente en la creación de contenidos audiovisuales, edición de materiales gráficos y uso pedagógico de plataformas digitales.
- El desarrollo de una conciencia metodológica compartida, que ha facilitado la coordinación entre asignaturas, la revisión cruzada de recursos y el diálogo sobre enfoques pedagógicos eficaces.
- El fortalecimiento de una comunidad académica interdisciplinar, caracterizada por la horizontalidad, la diversidad generacional y la apertura a nuevas formas de enseñar y aprender.

Este impacto interno ha contribuido a consolidar una red de profesorado comprometido con la mejora de la docencia universitaria en entornos no presenciales, con capacidad para asumir nuevos retos y extender el modelo a otras áreas del conocimiento.

4.3 Diagnóstico de retos y líneas de mejora

Aunque los resultados son indudablemente positivos, el proceso de evaluación ha permitido también identificar áreas en las que el proyecto puede seguir avanzando. Entre los principales retos destacan:

- La necesidad de consolidar un sistema de seguimiento más sistemático, que permita obtener datos cuantitativos y cualitativos más amplios sobre el uso efectivo de los recursos, su impacto en el rendimiento académico y su integración en las rutinas de estudio del alumnado.
- La importancia de diversificar aún más los formatos utilizados, incorporando en el futuro nuevas formas de comunicación educativa como podcasts temáticos, vídeos interactivos, materiales gamificados.

- Asimismo, resulta prioritario reforzar las líneas del proyecto Derecho y Constitución orientadas a la accesibilidad, en coherencia con la vocación inclusiva de la UNED y el elevado número de estudiantes con discapacidad matriculados en sus enseñanzas. La mejora continua de los materiales del proyecto —mediante la incorporación sistemática de subtítulos, la compatibilidad con lectores de pantalla, la adaptación de formatos y el diseño universal del aprendizaje— permitirá consolidar una propuesta metodológica que no solo garantice la equidad, sino que anticipe las necesidades de un estudiantado diverso, ampliando el impacto del proyecto desde una perspectiva de justicia educativa.
- El objetivo de fortalecer los espacios de interacción y retroalimentación, potenciando herramientas como los foros temáticos, encuestas abiertas y canales de participación directa del alumnado, para convertir la experiencia del proyecto en un proceso más bidireccional.
- La conveniencia de establecer mecanismos de formación y transferencia interna, que faciliten que otros docentes y departamentos puedan reproducir el modelo, adaptarlo a sus necesidades específicas y contribuir a una renovación pedagógica más amplia dentro de la universidad.

Estas líneas de mejora no deben entenderse como deficiencias, sino como oportunidades para continuar creciendo y consolidar el proyecto como una referencia estructural de innovación en la UNED.

4.4 Reconocimiento institucional y proyección futura

El reconocimiento del proyecto dentro de la comunidad universitaria ha sido evidente. Las distintas fases han sido aprobadas en sucesivas convocatorias institucionales de innovación docente de la UNED, y sus resultados han sido presentados en seminarios, jornadas y congresos especializados en innovación educativa y enseñanza del Derecho.

En este sentido, Derecho y Constitución ha dejado de ser una iniciativa puntual para convertirse en un espacio docente consolidado, con continuidad, identidad propia y capacidad de impacto más allá de los límites formales de una asignatura concreta.

Su proyección futura se orienta hacia la ampliación de materiales, la mejora técnica de los recursos ya disponibles, la integración de nuevas temáticas de actualidad constitucional y la cooperación con otros proyectos universitarios que compartan los mismos principios pedagógicos.

5. CONCLUSIONES

El proyecto Derecho y Constitución representa una experiencia ejemplar de innovación pedagógica en el contexto de la educación superior a distancia, totalmente alineada con los principios y objetivos que inspiran la misión institucional de la UNED. Su diseño, implementación y evaluación evidencian una voluntad clara de transformación metodológica, compromiso con la calidad educativa y apuesta por un modelo docente centrado en el estudiantado, en la accesibilidad del conocimiento y en la excelencia académica adaptada a los retos del siglo XXI.

A través de una metodología flexible, recursos multiformato y una arquitectura temática rigurosamente planificada, el proyecto ha demostrado que es posible —y necesario— actualizar la enseñanza del Derecho Constitucional en entornos no presenciales sin renunciar al rigor, a la profundidad teórica ni al sentido crítico. De hecho, uno de sus principales logros es haber sabido combinar claridad pedagógica y compromiso institucional con una notable capacidad de adaptación a los distintos ritmos, perfiles y circunstancias del estudiantado de la UNED.

Ahora bien, el valor de Derecho y Constitución no se limita al impacto generado en una asignatura concreta ni al entorno de una universidad específica. Una de las conclusiones más relevantes de este trabajo es que tanto la concepción general del proyecto como los materiales elaborados, los formatos empleados y el modelo organizativo que lo sustenta resultan fácilmente transferibles a otras áreas de conocimiento afines. No se trata de una propuesta cerrada, sino de una experiencia abierta, adaptable y aplicable, que puede implementarse —con las adaptaciones metodológicas pertinentes— en distintas facultades, departamentos o titulaciones.

Este carácter transferible se explica por varias razones:

- En primer lugar, porque el modelo metodológico en el que se basa —aprendizaje autónomo guiado, recursos accesibles, formatos breves y variados, apoyo visual y audiovisual— es perfectamente compatible con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior y con los enfoques pedagógicos que están adoptando, progresivamente, la mayoría de las universidades públicas y privadas en España.
- En segundo lugar, porque muchos de los materiales elaborados en el marco del proyecto son reutilizables como objetos de aprendizaje universales, aplicables no solo al Derecho Constitucional, sino también a otras disciplinas afines (Ciencia Política, Historia del Derecho, Derecho Administrativo, Derecho de la Unión Europea, Sociología Jurídica, etc.). Al estar publicados en acceso abierto y contar con licencias que permiten su uso académico, estos materiales pueden formar parte de repositorios institucionales, guías docentes, plataformas virtuales o cursos de formación transversal.
- En tercer lugar, porque el espíritu del proyecto —basado en el trabajo colaborativo, el aprovechamiento pedagógico de la tecnología, el diálogo intergeneracional entre docentes y la apertura a la sociedad— encarna una concepción de la universidad como servicio público al conocimiento y a la ciudadanía, absolutamente alineada con la vocación de transformación social que debe guiar a las instituciones académicas en el siglo XXI.

Esta dimensión pública y compartida adquiere aún más sentido si se tiene en cuenta que la UNED es una universidad estatal, sostenida por recursos públicos, bajo el principio y mandato constitucional de acceso universal al conocimiento. En tanto que institución pública, la UNED no pertenece solo a quienes trabajan o estudian en ella, sino al conjunto de la sociedad española. Es, en última instancia, patrimonio colectivo de todos y todas. Por tanto, las buenas prácticas que emergen en su seno, como el caso del proyecto Derecho y Constitución, deben ser comprendidas, valoradas y difundidas como parte de un esfuerzo común por mejorar la calidad y la equidad del sistema universitario en su conjunto.

Este principio de “responsabilidad compartida” también implica una obligación ética para las instituciones y sus profesionales: toda innovación educativa significativa que haya sido posible gracias a la inversión pública debe retornar al espacio común en forma de conocimiento abierto, recursos reutilizables, modelos exportables y experiencias transferibles. Derecho y Constitución ha asumido completamente esta lógica, al compartir sus materiales en abierto, presentar sus resultados en espacios académicos, e invitar a otros docentes e instituciones a colaborar, adaptarlo o integrarlo en sus propias iniciativas.

En un momento histórico en que la universidad pública enfrenta múltiples desafíos —desde la digitalización acelerada hasta las crecientes demandas de inclusión, pasando por la necesidad de renovar sus estructuras y metodologías—, proyectos como este demuestran que es posible innovar con recursos limitados, colaborar entre generaciones, enseñar con herramientas sencillas pero efectivas y, sobre todo, construir conocimiento con sentido público, orientado al bien común.

En definitiva, Derecho y Constitución no es solo un ejemplo de innovación docente en Derecho Constitucional, sino una muestra de cómo puede construirse universidad desde dentro: con inteligencia pedagógica, vocación de servicio, compromiso institucional y apertura hacia la sociedad. Su recorrido, su metodología y sus resultados lo convierten en una experiencia valiosa no solo para la UNED, sino para toda la comunidad universitaria española, que puede encontrar en este modelo inspiración, herramientas y orientación para sus propios procesos de transformación educativa.

6. BIBLIOGRAFÍA

-DERECHO Y CONSTITUCIÓN, “Quiénes somos”, Blog Derecho y Constitución, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025. <https://blogs.uned.es/derechoyconstitucion/quienes/> (consulta: 31 de mayo de 2025).

-DERECHO Y CONSTITUCIÓN, “Recursos audiovisuales”, Blog Derecho y Constitución, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025. <https://blogs.uned.es/derechoyconstitucion/recursos-audiovisuales/> (consulta: 31 de mayo de 2025).

-GARCÍA ARETIO, Lorenzo, “La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 9(1-2), 2006, pp. 17-51

-UNED MEDIA, “Centro de Medios Audiovisuales de la Universidad a Distancia”, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025. <https://www.uned.es/universidad/inicio/en/unidad/unedmedia.html> (consulta: 31 de mayo de 2025).

-UNED, “Canal UNED. Contenidos audiovisuales universitarios”, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025. <https://canal.uned.es/> (consulta: 31 de mayo de 2025).

-UNED, “Localización de las distintas facultades, sedes y centros asociados”, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025. <https://www.uned.es/universidad/inicio/informacion/localizacion.html> (consulta: 31 de mayo de 2025).

-UNED, “Proyectos de innovación docente”, Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025. <https://www.uned.es/universidad/inicio/unidad/IUED/innovacion/proyectos-innovacion.html> (consulta: 31 de mayo de 2025).

-UNED, *Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2010. <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/5C7438949BEEC531E050660A34704AA2> (consulta: 31 de mayo de 2025).

-UNED, UNIDIS. Oficina de Atención a Universitarios con Discapacidad, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2025. <https://www.uned.es/universidad/inicio/vida-universitaria/unidis.html> (consulta: 24 de junio de 2025)

LA CLÍNICA LEGAL DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ: INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO A TRAVÉS DE CASOS REALES

MARTÍN JIMÉNEZ, Berta
Profesora Ayudante Doctor
Universidad Autónoma de Madrid¹
berta.martinj@uam.es
[ORCID 0000-0002-9893-5933](https://orcid.org/0000-0002-9893-5933)

Cómo citar/Citation

Martín Jiménez, Berta (2025).
La Clínica Legal de la Universidad de Alcalá: innovación en la enseñanza del Derecho Administrativo a través de casos reales.
Docencia y Derecho, n.º 25, págs.37-55.

RESUMEN:

¿Qué puede aportar una clínica legal a la enseñanza del Derecho Administrativo? Este artículo explora el potencial pedagógico, institucional y social del modelo clínico desde la experiencia de la Clínica Legal de la Universidad de Alcalá. A través del trabajo con casos reales, los estudiantes no solo consolidan sus conocimientos y desarrollan habilidades esenciales para su futura profesión, sino que también adoptan una mirada crítica sobre el papel del Derecho en la sociedad. Se analiza, además, cómo este modelo refuerza el compromiso de la Universidad con la defensa de los derechos fundamentales y contribuye a generar vínculos transformadores entre la academia y su entorno.

PALABRAS CLAVE: Clínica legal, Derecho Administrativo, enseñanza práctica, justicia social, derechos fundamentales.

¹ Este trabajo fue desarrollado en la Universidad de Alcalá. Sin embargo, en el momento de la publicación de este estudio, soy Ayudante Doctora en la Universidad Autónoma de Madrid. El trabajo se enmarca en el Grupo de Investigación de alto rendimiento Discapacidad, enfermedad crónica y accesibilidad a los derechos (DECADE-UAH). Agradezco el trabajo de los evaluadores y sus sugerencias que han contribuido a enriquecer este trabajo.

THE LEGAL CLINIC OF THE UNIVERSITY OF ALCALÁ: INNOVATING THE TEACHING OF ADMINISTRATIVE LAW THROUGH REAL CASES

ABSTRACT:

What can a legal clinic contribute to the teaching of Administrative Law? This article explores the pedagogical, institutional, and social potential of the clinical model based on the experience of the Legal Clinic at the University of Alcalá. By working on real cases, students not only consolidate their knowledge and develop essential skills for their future profession but also adopt a critical perspective on the role of law in society. The article also examines how this model strengthens the University's commitment to the protection of fundamental rights and helps to build transformative connections between academia and its surrounding environment.

KEYWORDS: Legal clinic, Administrative Law, practical teaching, social justice, fundamental rights.

Fecha de recepción: 26-05-2025

Fecha de aceptación: 10-07-2025

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN JURÍDICA: UNA METODOLOGÍA CON VOCACIÓN SOCIAL. 3. LIMITACIONES DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO. 4. CLÍNICAS LEGALES Y DERECHO ADMINISTRATIVO: UNA CONEXIÓN NECESARIA. 5. LA CLÍNICA LEGAL DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE Y COMPROMISO SOCIAL. 5.1. Funcionamiento de la Clínica Legal de la UAH. 5.2. Algunos casos representativos de la Clínica Legal. 6. IMPACTO FORMATIVO DE LA CLÍNICA LEGAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. 7. IMPACTO SOCIAL DE LA CLÍNICA LEGAL DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. 8. UN CASO *PRO BONO* DE APLICACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO. 9. MI EXPERIENCIA EN LA CLÍNICA LEGAL: DE ALUMNA A PROFESORA. 10. CONCLUSIONES. 11. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

A veces, basta con salir del aula para que el Derecho cobre todo su sentido. Basta con escuchar a quien nunca ha tenido voz, con poner nombre a injusticias que no aparecen en los manuales. En un momento histórico en el que los derechos fundamentales se invocan con facilidad, pero se garantizan con dificultad, la enseñanza del Derecho no puede limitarse a transmitir normas y teorías. Formar juristas ya no es solo una cuestión de conocimientos técnicos, sino de sensibilidad, de compromiso y de capacidad para mirar la realidad de frente.

En este contexto, la Universidad –lejos de ser una burbuja aislada del mundo exterior– tiene el deber de convertirse en un espacio de encuentro entre el saber jurídico y las necesidades sociales más urgentes. Es ahí donde se sitúa la Clínica Legal de la Universidad de Alcalá (CL-UAH): un lugar donde el aprendizaje se transforma en acción, donde la teoría se confronta con la vida, y donde los estudiantes descubren que ejercer el Derecho puede y debe significar algo más que dominar un código o aprobar un examen.

La CL-UAH no es un proyecto cualquiera. Tampoco es solo una experiencia académica innovadora. Es, sobre todo, una puerta de entrada a una forma distinta de entender la profesión jurídica: más humana, más consciente, más implicada. A través de ella, los estudiantes se acercan a personas en situación de vulnerabilidad, analizan sus problemas legales reales y, bajo la tutela de los profesores, buscan soluciones jurídicas que tengan un impacto efectivo en sus vidas. En ese proceso, quienes participan no solo aprenden Derecho: aprenden también empatía, responsabilidad y compromiso con la justicia social.

No es casual que quienes pasan por la CL-UAH salgan transformados. No porque hayan resuelto todos los problemas jurídicos que se les han planteado – muchas veces, al contrario, saldrán con más preguntas que respuestas –, sino porque han entendido que el Derecho no es neutro. Esa es quizá la mayor lección que ofrece la CL-UAH: que no basta con conocer el Derecho, sino que hay que aprender a usarlo con conciencia crítica, sabiendo que cada decisión jurídica tiene consecuencias humanas. En este contexto, resulta imprescindible detenerse a explicar qué es exactamente la CL-UAH. Porque solo comprendiendo su estructura, objetivos y forma de funcionamiento puede entenderse el verdadero alcance de la experiencia que ofrece.

Este estudio reflexiona sobre el potencial formativo y social del aprendizaje-servicio en el ámbito jurídico, tomando como eje la experiencia concreta de la CL-UAH. A partir de una revisión crítica de las limitaciones de la enseñanza tradicional del Derecho y del análisis de las clínicas jurídicas como metodología con vocación transformadora, se expone cómo la Clínica Legal permite enseñar Derecho Administrativo a través de casos reales, conectando la formación académica con el compromiso social. El trabajo se estructura en torno a su funcionamiento, el impacto en los estudiantes y en la sociedad, la resolución de un caso *pro bono* y mi experiencia personal como antigua alumna y actual profesora de la CL-UAH.

2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN JURÍDICA: UNA METODOLOGÍA CON VOCACIÓN SOCIAL

El aprendizaje-servicio emergió como una metodología educativa innovadora, especialmente relevante en la enseñanza del Derecho². Esta propuesta pedagógica combina el aprendizaje teórico con el compromiso social, permitiendo a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en el aula para dar respuesta a necesidades reales de la sociedad. A través de esta metodología, los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentarse a problemas legales concretos, prestar asistencia a colectivos en situación de vulnerabilidad y tomar conciencia del papel del Derecho como instrumento de transformación social.

Los beneficios del aprendizaje-servicio en la educación jurídica son múltiples. En primer lugar, favorece el desarrollo de competencias prácticas directamente vinculadas al ejercicio profesional, muchas veces difíciles de abordar desde una enseñanza puramente teórica. En segundo lugar, promueve el compromiso social de los estudiantes, que toman contacto directo con realidades de exclusión o desprotección jurídica, y se implican en la defensa de los derechos de quienes no pueden acceder fácilmente al asesoramiento legal. Por último, fomenta una reflexión crítica sobre la práctica jurídica, ayudando a los futuros profesionales a tomar conciencia de los dilemas éticos y de la dimensión humana del Derecho.

Las clínicas legales o clínicas jurídicas constituyen el espacio institucional por excelencia para la aplicación del aprendizaje-servicio en los estudios de Derecho³. Estas clínicas permiten integrar el conocimiento jurídico con la

² María del Mar MUÑOZ AMOR, “Las Clínicas Jurídicas en la formación integral del alumno”, *Docencia y Derecho*, n.º 24, 2024, pp. 196-209.

³ Anna E. CARPENTER, “The Project Model of Clinical Education: Eight Principles to Maximize Student Learning and Social Justice Impact”, *Clinical Law Review*, vol. 20, 2013, pp. 39-94, University of Tulsa Legal Studies Research Paper n.º 2013-05.

experiencia práctica, en un entorno de aprendizaje activo, ético y comprometido. A través de su participación en la clínica, los estudiantes no solo consolidan sus conocimientos académicos, sino que también desarrollan un sentido profundo de responsabilidad social y una conciencia clara de su futura función como juristas al servicio de la sociedad.

El estudio del Derecho a través de las clínicas jurídicas ha sido ampliamente abordado en la doctrina desde enfoques pedagógicos, jurídicos y sociales, y en contextos muy diversos, especialmente en Estados Unidos, lo que permite dar por sentada su relevancia como herramienta de innovación docente y de compromiso social. Partiendo de ese bagaje⁴, este trabajo no pretende ofrecer una nueva sistematización teórica ni profundizar en el estado de la cuestión, sino mostrar una experiencia concreta sobre cómo se enseña el Derecho Administrativo a través de los casos reales que llegan a la CL-UAH.

3. LIMITACIONES DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO

La enseñanza del Derecho en el ámbito universitario ha estado históricamente marcada por un modelo tradicional centrado en la transmisión expositiva de conocimientos. En este enfoque, el profesor desempeña un papel principal como figura que domina el contenido jurídico y lo presenta ante un alumno que asume una actitud esencialmente pasiva. La lección magistral, como instrumento pedagógico valioso y que no debe ser abandonado, estructura el aprendizaje en torno a la explicación ordenada y sistemática de normas, categorías dogmáticas y jurisprudencia.

Este modelo ha sido clave para la consolidación de una formación jurídica rigurosa y coherente en términos teóricos. Ha permitido desarrollar una cultura jurídica sólida, basada en el estudio de las instituciones, la sistematización del ordenamiento y la comprensión de los principios generales que articulan el Derecho. No obstante, también presenta limitaciones significativas en el contexto de una sociedad jurídica cada vez más compleja y demandante de competencias prácticas, reflexivas y sociales.

Uno de los principales inconvenientes de esta metodología reside en su tendencia a reforzar una visión excesivamente abstracta y dogmática del Derecho⁵. Al centrarse en el aprendizaje de contenidos normativos de forma descontextualizada, puede dificultar la comprensión del Derecho como práctica viva, como instrumento al servicio de los ciudadanos y como campo de intervención en conflictos reales. La escasa conexión con los problemas jurídicos concretos limita la capacidad del estudiante para identificar, formular y resolver cuestiones que trascienden lo puramente académico, afectando a su autonomía crítica y a su preparación para el ejercicio profesional.

⁴ Por todos: Frank S. BLOCH (coord.), *El movimiento global de clínicas jurídicas: formando juristas en la justicia social*, Tirant lo Blanch, 2013; Maria Giulia BERNARDINI, “Las clínicas jurídicas y la identidad del jurista: reflexiones filosófico-jurídicas a partir del debate italiano”, *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, n.º 36, 2017, pp. 27-44.

⁵ Henry A. GIROUX, “Literacy, pedagogy, and the politics of difference”, *College Literature*, vol. 19, n.º 1, 1992, p. 8: Los y las estudiantes no deben entender el Derecho como «una narración cerrada y singular que simplemente tiene que ser venerado y memorizado».

Si bien el modelo tradicional ha permitido la formación de generaciones de juristas con una sólida base teórica, deja en un segundo plano competencias esenciales para el ejercicio profesional del Derecho, como la argumentación jurídica, la toma de decisiones, la resolución de problemas concretos o el pensamiento crítico. Estas habilidades, fundamentales en ámbitos como la abogacía, la judicatura, el asesoramiento o la función pública, difícilmente se desarrollan en un entorno docente sin contacto con situaciones reales ni con los matices y tensiones propias de los casos concretos.

En el caso específico del Derecho Administrativo, estas limitaciones se acentúan. La materia, ya de por sí percibida como compleja y técnica, se transmite a menudo de forma excesivamente formalista, mediante la exposición de procedimientos, competencias, jerarquías administrativas y regímenes jurídicos, sin mostrar el impacto directo que la actuación de la Administración puede tener en los derechos y en la vida cotidiana de las personas. Este enfoque no solo puede generar desinterés o desconexión, sino que también obstaculiza la comprensión crítica del papel del Derecho Administrativo en un Estado social y democrático de Derecho.

Por todo ello, resulta necesario replantear las metodologías docentes utilizadas en los estudios jurídicos, incorporando enfoques más activos, participativos y socialmente comprometidos. Metodologías como el aprendizaje-servicio o la enseñanza basada en casos reales —como los que se abordan en el contexto de las clínicas legales— permiten superar muchas de las carencias del modelo tradicional, reforzando el aprendizaje significativo, la conexión con la realidad social y la formación de profesionales jurídicos más íntegros, empáticos y responsables⁶.

4. CLÍNICAS LEGALES Y DERECHO ADMINISTRATIVO: UNA CONEXIÓN NECESARIA

El Derecho Administrativo ocupa un lugar central en la formación jurídica y en la consolidación del Estado de Derecho, ya que regula las relaciones entre la ciudadanía y la Administración pública. A través de sus normas, principios e instituciones, se estructura el ejercicio del poder público en aspectos tan diversos como la prestación de servicios, la imposición de sanciones o la gestión de subvenciones. Su enseñanza es, por tanto, clave para comprender cómo actúa la Administración, cuáles son los límites legales de su intervención y qué mecanismos tienen las personas para defender sus derechos frente a ella. Además, esta disciplina no solo permite conocer el marco jurídico que ordena la actuación administrativa, sino que también invita a una reflexión crítica sobre el funcionamiento de las instituciones públicas y su papel en la garantía efectiva de los derechos fundamentales.

⁶ Maria Giulia BERNARDINI, “Las clínicas jurídicas y la identidad del jurista: reflexiones filosófico-jurídicas a partir del debate italiano | Legal Clinics and the Identity of the Jurist: A Legal-Philosophical Perspective from the Italian Landscape”, *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, n.º 36, 2017, p. 31: Las clínicas legales permiten «superar el método de enseñanza ‘clásico’, basado en la abstracción del dogmatismo y en la identificación de los casos jurisprudenciales típicos, para tomar en consideración el lado humano de la administración de justicia y la concreción de las experiencias de forma similar a lo que ocurre en la práctica médica, que tiene delante ‘personas de carne y hueso’ y no solo casos de escuela».

Ahora bien, la enseñanza del Derecho Administrativo presenta también importantes dificultades⁷. Se trata de una disciplina compleja, caracterizada por una intensa producción normativa —a menudo técnica, dispersa y sujeta a continuas reformas—, así como por un lenguaje jurídico altamente especializado y abstracto. Esta complejidad puede generar una percepción de rigidez o desconcierto en los estudiantes, especialmente cuando los contenidos se transmiten de forma meramente teórica o excesivamente centrada en la literalidad normativa.

Además, el Derecho Administrativo exige al estudiante un conocimiento transversal que combine elementos de teoría del Derecho, Derecho constitucional o Derecho procesal, lo que supone un reto adicional para su comprensión global. La abundancia de conceptos, la pluralidad de fuentes jurídicas y la diversidad de niveles administrativos (estatal, autonómico, local) dificultan a menudo la visualización práctica de su operatividad.

En este contexto, el uso de metodologías activas que permitan contextualizar la teoría y vincularlos con situaciones reales se revela especialmente útil. El análisis de casos reales, como los que se abordan en el marco de una Clínica Legal, permite superar la distancia entre la teoría y la práctica, al tiempo que facilita la comprensión del impacto directo que la actuación administrativa puede tener en la vida de las personas. Esta aproximación no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuye a formar juristas más conscientes del papel social del Derecho Administrativo y de su función como instrumento de garantía frente al poder público.

El uso de casos prácticos reales, aunque también pueden ser simulados, en la enseñanza del Derecho Administrativo constituye una herramienta pedagógica especialmente eficaz para facilitar la comprensión de conceptos jurídicos complejos, que, abordados desde la abstracción normativa, pueden resultar difíciles de asimilar. Al situar al estudiante ante problemas reales o verosímiles, se estimula no solo su capacidad de análisis y argumentación jurídica, sino también su habilidad para identificar los intereses en juego, aplicar el marco normativo adecuado, valorar las implicaciones prácticas de las decisiones administrativas, desarrollar soluciones creativas y adquirir competencias fundamentales para su futura práctica profesional, como la función social de la abogacía y el compromiso ético, aspectos que rara vez se abordan con profundidad en la enseñanza jurídica tradicional.

5. LA CLÍNICA LEGAL DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE Y COMPROMISO SOCIAL

La CL-UAH se fundó en el curso académico 2012-2013 como parte de un Proyecto de Innovación Docente que apostaba por una forma diferente de enseñar Derecho a través de metodologías activas de enseñanza del Derecho, como el aprendizaje-servicio. Con el tiempo, se ha consolidado como un espacio donde el conocimiento jurídico se pone al servicio de personas en situación de vulnerabilidad, al mismo tiempo que ofrece a los estudiantes una experiencia de formación real y crítica.

⁷ Tomàs FONT I LLOVET, “Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho administrativo”, *Revista de Administración Pública*, n.º 153, 2000, pp. 262-265.

En poco más de una década, la CL-UAH ha atendido más de 2.500 consultas, de las cuales aproximadamente el 70 % están relacionadas con el VIH. Este elevado volumen de casos ha conducido a una especialización progresiva de la Clínica en esta materia, consolidándola como un referente en la defensa de los derechos de las personas con VIH⁸. Debido a que, a pesar de los avances médicos y jurídicos, en España persisten formas de discriminación por razón del estado serológico, que se deben, en muchos casos, a una falta de actualización de las regulaciones y de los enfoques normativos y jurisprudenciales. Ni el legislador ni los tribunales han incorporado plenamente los avances científicos en materia de prevención y tratamiento del VIH, lo que impide evaluar con criterios de necesidad, idoneidad y proporcionalidad las restricciones al derecho a la igualdad que aún sufren muchas personas.

A lo largo de los años, las temáticas tratadas en la CL-UAH han sido muy diversas: exclusión en procesos selectivos para los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado por el VIH; obtención y mantenimiento de empleo en el ámbito sanitario; acceso a tratamientos innovadores; pruebas médicas exigidas en procesos de selección laboral; responsabilidad civil y penal por no revelar el estado serológico o por transmisión accidental del VIH; vulneración del honor y la intimidad por terceros; limitaciones en la acogida, adopción o tutela de menores; derechos de personas migrantes con VIH en situación irregular o solicitantes de asilo; y revisión a la baja del grado de discapacidad tras tratamiento de coinfecciones.

Sin embargo, la CL-UAH también recibe consultas de personas con otro tipo de enfermedad crónica, condición de salud y/o con un grado de discapacidad, pues estas personas suelen enfrentarse a múltiples barreras —legales, sociales e institucionales— que dificultan el ejercicio efectivo de sus derechos. Estas barreras, que operan en distintos niveles del ordenamiento jurídico y de la sociedad, configuran formas de discriminación estructural que no pueden abordarse únicamente desde una lógica asistencial o sanitaria. El enfoque de la CL-UAH integra una perspectiva de derechos humanos, reconociendo que el acceso a la justicia es un componente esencial para garantizar la dignidad, la identidad, la libertad y la igualdad de estas personas.

La CL-UAH adopta una metodología híbrida que combina la clínica universitaria interna con la clínica de alfabetización legal basada en la metodología de aprendizaje-servicio. Como clínica universitaria interna, está gestionada y supervisada desde la propia Universidad de Alcalá y se orienta exclusivamente a consultas de interés comunitario, recibidas de personas reales o de asociaciones vinculadas a la defensa de los derechos de personas con una enfermedad crónica y/o discapacidad. Las consultas recibidas tratan, por lo general, sobre cuestiones jurídicas con un fuerte componente social, dirigidas a personas en situación de vulnerabilidad o con recursos económicos limitados.

Y, como clínica cuya función principal es la alfabetización legal, su labor se centra en acercar el conocimiento jurídico a la ciudadanía. El principal objetivo es proporcionar a las personas información clara, accesible y comprensible sobre sus derechos y sobre el funcionamiento del sistema jurídico. A través del trabajo del estudiantado, siempre bajo la tutela de los profesores, la Clínica traduce el lenguaje

⁸ Berta MARTÍN JIMÉNEZ, Mariela Alina NASTASACHE, Paulina RAMÍREZ CARVAJAL y Miguel Ángel RAMIRO AVILÉS, “Una clínica legal para los derechos de las personas con VIH”, en *Clínicas jurídicas españolas: propuestas y desafíos*, Atelier, 2022, pp. 117-144.

técnico del Derecho para que quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad puedan tomar decisiones informadas y ejercer efectivamente sus derechos⁹.

Es importante señalar que la CL-UAH no actúa como un despacho profesional, ni los estudiantes, ni los profesores que participan en ella, pueden ejercer funciones de representación ante tribunales o Administraciones, ni intervenir en procesos de mediación o litigación, conforme a lo establecido en el Real Decreto 135/2021, de 2 de marzo, por el que se aprueba el Estatuto General de la Abogacía Española. Su labor no implica asesoramiento profesional ni representación letrada, sino una función pedagógica que pone el conocimiento jurídico al servicio de la ciudadanía y contribuye al empoderamiento de las personas a través de la transferencia del conocimiento.

A este respecto, conviene subrayar que el servicio que ofrece la CL-UAH no constituye un servicio de asesoramiento profesional ni pretende sustituir los recursos públicos existentes. En los casos en los que se detecta la necesidad de iniciar una vía judicial, siempre se remite a la persona consultante a los servicios de Asistencia Jurídica Gratuita y al Turno de Oficio, gestionados por los Colegios de la Abogacía.

5.1. Funcionamiento de la Clínica Legal de la UAH

La CL-UAH está abierta a la participación de estudiantes del Grado en Derecho, del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, así como del Máster de Acceso a la Abogacía y la Procura. Algunos estudiantes se incorporan de manera voluntaria desde los primeros cursos, mientras que otros lo hacen a través de la asignatura optativa de cuarto curso del Grado en Derecho, titulada “Clínica Legal”. Además, la CL-UAH ofrece un espacio idóneo para la realización de Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster analizando los problemas jurídicos que presentan las consultas que recibe la CL-UAH, así como de prácticas curriculares del Grado.

Las consultas legales que se atienden en la CL-UAH provienen tanto de personas particulares como de entidades colaboradoras, especialmente a través de CESIDA (Coordinadora Estatal de VIH y SIDA), mediante un correo electrónico habilitado para este fin. La atención de la CL-UAH se presta exclusivamente por vía telemática, mediante correo electrónico, y respetando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de las personas usuarias, a quienes no se exige identificación, no se ofrecen consultas presenciales ni telefónicas.

La asignación de los casos corresponde al director de la CL-UAH, el profesor Miguel Ángel Ramiro Avilés, quien asigna un código a cada consulta recibida y conforma equipos integrados, por lo general, por dos estudiantes y un profesor responsable del seguimiento del caso. Desde la primera reunión basal hasta la elaboración y revisión de los distintos borradores, el proceso culmina con el envío de una respuesta jurídica fundamentada a la persona usuaria o a la asociación. El trabajo se realiza en coordinación con el tutor académico, mediante reuniones presenciales o a distancia. El plazo habitual de resolución y envío de la consulta desde que llegan a la Clínica es de aproximadamente quince días lectivos.

⁹ Susan Benigni CIPOLLE, *Service-learning and social justice*, Rowman & Littlefield Publishers, 2010, p. 17.

Todas las consultas, aunque están supervisadas por un profesor, son investigadas, estructuradas y redactadas por los estudiantes. Son ellos quienes asumen el protagonismo del proceso, elaborando el contenido jurídico y desarrollando sus competencias a través de la redacción de la consulta. Para garantizar la coherencia y calidad de las respuestas, se utiliza una ficha modelo con apartados para bibliografía, guías, legislación, jurisprudencia y el desarrollo de la respuesta final.

Uno de los aspectos clave del trabajo en la CL-UAH es el desarrollo de una redacción clara, accesible y técnicamente rigurosa, dirigida a personas sin formación jurídica, pero con una necesidad real y urgente de comprensión de sus derechos. La mayor parte de las consultas adoptan la forma de “microcasos”, remitidos por personas particulares que enfrentan problemas jurídicos específicos. Aunque se presenten como situaciones individuales, la reiteración de determinadas cuestiones permite detectar patrones de discriminación o fallos estructurales que afectan a determinados colectivos. Además, su aparente simplicidad no implica menor complejidad jurídica: por ejemplo, una consulta sobre el uso de datos de salud en un proceso de custodia puede involucrar el interés superior del menor, el derecho a la intimidad y la protección de datos personales.

Además, la formación de los estudiantes se complementa con actividades de *Street Law* organizadas junto con asociaciones y centros sanitarios. Como clínica de alfabetización jurídica, la CL-UAH promueve que los estudiantes realicen una labor pedagógica mediante la recopilación y divulgación de información legal comprensible. Estas sesiones permiten a los estudiantes interactuar directamente con personas, por ejemplo, recién diagnosticadas con VIH o con migrantes en situación administrativa irregular, a quienes ofrecen información jurídica adaptada a sus necesidades, siempre bajo la supervisión docente. Se trata de una experiencia formativa integral, que refuerza no solo sus conocimientos técnicos, sino también su compromiso ético y su capacidad para comunicar el Derecho de manera comprensible y empática.

5.2. Algunos casos representativos de la Clínica Legal

Entre los casos más frecuentes se encuentran consultas sobre el acceso a la atención sanitaria para personas migrantes, la discriminación laboral (en el acceso y mantenimiento del empleo), dificultades para contratar seguros o acceder a servicios privados, vulneraciones del derecho a la intimidad (especialmente en lo relacionado con el estado serológico y la exigencia indebida de pruebas de VIH en entornos laborales y sanitarios), y la denegación de prestaciones sociales. Estos casos, además de ser de gran relevancia práctica, se pueden integrar como materiales de estudio en las asignaturas del grado, sirviendo de base para la docencia universitaria.

Además de las áreas mencionadas, el trabajo de la CL-UAH también se desarrolla dentro del ámbito del Derecho Administrativo, donde los estudiantes abordan casos relacionados con el acceso a prestaciones y servicios públicos, la defensa de derechos fundamentales, como los vinculados a la discapacidad y el VIH, y la eliminación de barreras que dificultan el ejercicio efectivo de derechos por parte de determinados colectivos. A través de estos casos, los estudiantes no solo comprenden el funcionamiento de la Administración, sino también cómo esta

incide en la vida cotidiana de las personas y qué herramientas ofrece el ordenamiento jurídico para responder a situaciones de desigualdad o vulneración de derechos.

Entre los casos más representativos que recibimos con mayor frecuencia, se encuentra el de una mujer a la que se le negó una plaza en una residencia pública por tener el VIH (CESIDA-2021-119). En este caso, los estudiantes trabajaron en la clasificación jurídica del VIH, las implicaciones legales y el uso discriminatorio de los argumentos sanitarios para justificar la exclusión. Analizaron la normativa estatal y autonómica, la jurisprudencia y la doctrina legal, valorando el impacto de este tipo de decisiones en el derecho a la igualdad y el acceso a servicios sociales.

Asimismo, uno de los casos que con más frecuencia se repite en la CL-UAH es el de personas con VIH que, al acceder a intervenciones quirúrgicas en el sistema público de salud (también pasa en el sector privado), son objeto de tratos diferenciados, pues antes de entrar en el quirófano, se les informa de que su intervención se reprogramará para el último turno del día con el objetivo de aplicar una esterilización más rigurosa debido a su condición serológica (CESIDA-2025-29). Este tipo de prácticas plantea serias dudas desde la perspectiva de la no discriminación y del derecho a la igualdad en el acceso a la atención sanitaria.

Además, ha habido consultas que combinan cuestiones sanitarias con la protección de datos, como el caso de una usuaria que deseaba acceder a su historial médico para reclamar un trato recibido por una trabajadora social (CESIDA-2022-86). Los estudiantes investigaron el procedimiento administrativo para ejercer este derecho, analizaron la normativa sobre protección de datos y redactaron un escrito administrativo para presentar una denuncia ante la Administración competente con el fin de que iniciara un procedimiento sancionador contra la trabajadora.

Por otro lado, otro asunto destacable fue el de una ordenanza municipal que exigía no solo el estado de salud de la persona solicitante de una prestación domiciliaria, sino también el de todas las personas convivientes en el mismo domicilio (UAH-2023-52). A partir de esta consulta, los estudiantes abordaron el principio de minimización de datos, el derecho a la intimidad y la jerarquía normativa, concluyendo que una norma local no puede establecer exigencias que vulneren derechos fundamentales reconocidos por la Constitución, así como por la legislación estatal y europea. Además, analizaron las posibles vías de impugnación.

También destacan las consultas recientes sobre los silencios administrativos ante reclamaciones por discriminación en el ámbito sanitario (CESIDA-2024-107). En muchos de estos casos, los estudiantes no solo ofrecen información jurídica teórica, sino que también proponen acciones concretas, como escritos administrativos o recursos, para que las personas afectadas puedan defenderse.

Además de estos casos, la CL-UAH recibe consultas sobre temas como el acceso a empleo público, la revisión del grado de discapacidad, la denegación de operaciones quirúrgicas por no seguir tratamiento antirretroviral y el acceso a tratamientos innovadores. Los estudiantes analizan la legislación administrativa aplicable, los procedimientos correspondientes y la posible vulneración de derechos, desarrollando habilidades clave para su futura carrera profesional. La CL-UAH se erige como un espacio fundamental para la enseñanza práctica y tangible del Derecho administrativo que se explica en las aulas.

6. IMPACTO FORMATIVO DE LA CLÍNICA LEGAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

La experiencia en la clínica no solo enseña Derecho, sino que permite a los estudiantes vivirlo, aplicarlo y ponerlo al servicio de quienes más lo necesitan, marcando un hito en su formación jurídica. El objetivo de la CL-UAH no es solo empoderar a las personas usuarias dándoles a conocer sus derechos, sino también a los estudiantes, a través de una enseñanza jurídica personalizada, clara y accesible, que les permita comprender, reclamar y defender derechos, tanto propios como ajenos. Esta participación continuada brinda a los estudiantes una experiencia práctica significativa, les permite aplicar sus conocimientos teóricos a situaciones reales y desarrollar competencias clave, cada vez más valoradas en el entorno profesional. De hecho, muchos despachos de abogados reconocen la experiencia clínica como un mérito diferencial en los procesos de selección, tanto para prácticas curriculares de grado o máster como en el currículum de quienes inician su carrera profesional.

En el plano pedagógico, la CL-UAH ofrece a los estudiantes una oportunidad única para aplicar los conocimientos adquiridos en su formación académica a casos reales, en los que el componente social y humano está muy presente. A través de un método de trabajo colaborativo, supervisado por profesores y profesionales del Derecho, los estudiantes analizan consultas jurídicas, interactúan con personas en situación de vulnerabilidad y elaboran respuestas fundamentadas. De este modo, se familiarizan con áreas del sistema jurídico que no suelen ser objeto de estudio en profundidad en el currículo tradicional y desarrollan competencias clave para su futura práctica profesional, como la argumentación jurídica, la empatía, la comunicación clara o la sensibilidad ética.

En particular, en los casos relacionados con el VIH, los estudiantes aprenden a abordar la cuestión no solo desde la óptica del derecho a la salud —por ejemplo, en relación con el acceso a tratamientos antirretrovirales— o desde las exigencias de la salud pública —como el control de la transmisión del virus—, sino también desde una mirada crítica al Derecho positivo. Se les anima a identificar y cuestionar las múltiples formas de discriminación directa, indirecta o por asociación que persisten en la legislación y en la práctica administrativa, y a proponer soluciones jurídicas que respeten la dignidad y la autonomía de las personas afectadas.

Este proceso no solo fortalece su capacidad técnica, sino que también les ofrece una visión más realista del funcionamiento del sistema jurídico, incluyendo aspectos que a menudo quedan al margen de la enseñanza tradicional. Esta iniciativa pedagógica nace del convencimiento de que el Derecho no solo se estudia, sino que también se ejerce, y que su enseñanza debe integrar una dimensión práctica, crítica y social.

El impacto de esta experiencia va más allá del aula. Las comunidades destinatarias del servicio reciben alfabetización legal gratuita y comprensible en cuestiones que afectan a su vida diaria, lo que contribuye al ejercicio efectivo de sus derechos. Al mismo tiempo, los estudiantes adoptan un papel activo y responsable en su aprendizaje, asumiendo funciones similares a las del ejercicio profesional, y también desarrollan una perspectiva crítica sobre la función social de la abogacía. Las Facultades de Derecho y la Universidad en su conjunto se

benefician también de esta interacción directa con la sociedad, fortaleciendo su vínculo con el entorno y contribuyendo al cumplimiento de su función social.

Ahora bien, es cierto que, en algunos casos, la experiencia en la CL-UAH no tiene el impacto esperado y genera frustraciones tanto en los estudiantes como en los profesores. Existen alumnos para los que la práctica clínica no cumple con las expectativas formativas, en parte porque aún no están preparados para asumir los retos que plantea este trabajo. La CL-UAH, en este sentido, también actúa como un espejo, revelando no solo los conocimientos adquiridos, sino también las áreas en las que el estudiante necesita mejorar. Es una oportunidad para identificar las carencias formativas y personales, permitiendo que tanto el estudiante como el profesor puedan ajustar enfoques y expectativas, así como sus objetivos profesionales futuros. Y, en ocasiones, en la CL-UAH se ha invitado a algunos estudiantes a abandonar su participación, al no alcanzar los objetivos esperados y no superar la curva de aprendizaje.

7. IMPACTO SOCIAL DE LA CLÍNICA LEGAL DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

La CL-UAH se integra en el Grupo de Investigación “Discapacidad, Enfermedad Crónica y Accesibilidad a los Derechos” (DECADE-UAH), lo que refuerza su enfoque temático y su compromiso con los derechos sociales. Esta integración permite una estrecha colaboración entre el profesorado universitario, profesionales del Derecho y estudiantes. Por ello, a través de sus diversas actividades, la CL-UAH no solo ofrece el acceso a una alfabetización legal gratuita, sino que también ha constituido una fuente de materiales para la investigación de los profesores implicados, además de llevar a cabo diferentes proyectos.

Durante más de diez años, el Grupo de Investigación DECADE-UAH ha desarrollado, en el marco de proyectos de investigación y transferencia, más de treinta informes sobre barreras en el acceso a servicios esenciales como seguros, asistencia sanitaria o servicios privados, así como análisis y sistematización de la normativa vigente a nivel europeo, estatal, autonómico y municipal. Estos informes han permitido identificar y proponer cambios en la legislación tanto nacional como autonómica para mejorar la protección de los derechos de las personas con VIH y otros colectivos en situación de vulnerabilidad. Además, Entre 2020 y 2025, se han elaborado 74 folletos y 48 píldoras informativas sobre los derechos de las personas con VIH, con el objetivo de facilitar su conocimiento y comprensión por parte de la sociedad. La financiación obtenida por el Grupo de Investigación DECADE-UAH —más de medio millón de euros a través de contratos de investigación y convenios con Administraciones públicas— ha permitido llevar a cabo estas investigaciones, organizar conferencias y congresos, desarrollar actividades de alfabetización legal y de transferencia del conocimiento, así como formalizar contratos con jóvenes investigadores y conceder becas de iniciación a la investigación para estudiantes aventajados de grado y/o máster.

A partir del trabajo desarrollado en la CL-UAH, el Grupo de Investigación DECADE-UAH ha consolidado un espacio de formación integral en el que se combina la supervisión académica con la colaboración de profesionales del Derecho. Esta articulación entre docencia, investigación y práctica ha permitido generar un conocimiento jurídico aplicado con un fuerte impacto social.

La labor de la CL-UAH ha sido clave en la identificación y modificación de normas contrarias a los derechos de las personas con VIH, en el marco de convenios con el Ministerio de Sanidad, CESIDA y la Universidad de Alcalá. A través del análisis jurídico y la elaboración de propuestas legislativas, la CL-UAH ha desempeñado un papel relevante en el fortalecimiento de la protección de los derechos fundamentales, incidiendo de forma particular en la defensa de los derechos de las personas con el VIH. Uno de los frutos más relevantes de este trabajo fue la inclusión del estado serológico como causa protegida frente a la discriminación en la Ley 15/2022, de igualdad de trato y no discriminación (Ley 15/2022).

Igualmente, la CL-UAH ha impulsado también reformas normativas significativas, como la apertura del acceso de personas con VIH a la función pública, en concreto, a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y el Ejército (2018); la modificación de los criterios de acceso a la seguridad privada (2023); y la intermediación con aseguradoras para garantizar el cumplimiento de la Disposición Adicional Quinta de la Ley 50/1980, sobre contrato de seguro (2023). Estos avances evidencian su capacidad para incidir en las políticas públicas y transformar el marco jurídico en beneficio de colectivos en situación de vulnerabilidad.

Por último, entre los hitos más recientes de la CL-UAH destaca su participación en un caso pionero, en colaboración con CESIDA y la Fundación Fernando Pombo, que logró el reconocimiento judicial de la discriminación por razón del estado serológico en la renovación del permiso de conducir. Este litigio estratégico evidenció tanto el impacto de las clínicas jurídicas en la promoción de la justicia social como el valor de la legitimación activa de las entidades sociales. Además, constituye un ejemplo especialmente claro de cómo el Derecho Administrativo permite impugnar decisiones discriminatorias adoptadas por órganos de la Administración. Su relevancia y desarrollo se analizarán con más detalle en el epígrafe siguiente.

8. UN CASO *PRO BONO* DE APLICACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

El caso se inicia cuando una persona con VIH contacta con la Clínica Legal a través del correo habilitado para consultas, tras haber sido informada en un centro médico de que, por estar en tratamiento antirretroviral, solo podría renovar su permiso de conducción por cinco años, en lugar del plazo ordinario de diez. Esta restricción, aplicada sin justificación clínica concreta, se fundamentaba únicamente por tener VIH.

Desde la Clínica, los estudiantes, bajo mi supervisión, redactaron un escrito de reclamación dirigido a la Dirección General de Tráfico (DGT), poniendo de manifiesto la actuación discriminatoria del personal médico y cuestionando la validez del reconocimiento psicofísico por no ajustarse al procedimiento administrativo establecido. La DGT tramitó dicha reclamación como recurso de alzada, que fue posteriormente desestimado mediante resolución de su Director General. El expediente administrativo, al que se tuvo acceso tras solicitud expresa, no contenía informe médico alguno que justificara la medida restrictiva, lo que reforzaba el carácter arbitrario y discriminatorio de la decisión.

A partir de ese momento, se valoró la posibilidad de acudir a la jurisdicción contencioso-administrativa. La reforma operada por el artículo 29 de la Ley 15/2022 —que amplió la legitimación prevista en el artículo 19.1 de la Ley 29/1998, de 13 de julio— permitió fundamentar la legitimación activa de CESIDA como entidad representativa de los derechos de las personas con VIH. Dos estudiantes de la CL-UAH, Jessica y Rubén, elaboraron bajo mi supervisión el documento base que acreditaba dicha legitimación. El recurso fue finalmente interpuesto por el abogado Miguel Ángel García Otero, del despacho Gómez-Acebo & Pombo que asumió la representación letrada *pro bono*.

El Juzgado de lo Contencioso-Administrativo nº 2 de Pamplona admitió la legitimación de CESIDA para impugnar la resolución de la DGT. El recurso se fundamentó en la ausencia de una justificación médica adecuada, lo que supuso una vulneración del derecho fundamental a la no discriminación por razón del estado serológico. Se alegó que el trato diferenciado —la concesión del permiso de conducir por cinco años en lugar de diez— no superaba el juicio de idoneidad, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto, conforme a la jurisprudencia consolidada del Tribunal Constitucional en materia de igualdad de trato. El Abogado del Estado solicitó el interrogatorio del facultativo responsable de la decisión. Este justificó la reducción del período de renovación con el argumento de que así podía “vigilar mejor el estado de salud” del solicitante, una motivación que excedía sus competencias y evidenciaba un comportamiento paternalista carente de justificación. Así se puso de manifiesto tanto en el interrogatorio realizado por el abogado Yago Fernández, también abogado de Gómez-Acebo & Pombo, como en las conclusiones que posteriormente redactó.

La sentencia pionera en este caso resaltó que la DGT había incurrido en una actuación contraria a Derecho. La resolución fue declarada nula de pleno derecho por falta de motivación y por discriminación por razón del estado serológico. No se identificó ningún riesgo ni deterioro funcional, como exige el Reglamento General de Conductores, ni se siguió el procedimiento previsto en su artículo 44.3. Además, se ignoró un informe médico favorable aportado por el interesado en el recurso de alzada y se redujo el plazo de renovación sin base normativa alguna, lo que reforzó la vulneración del principio de igualdad y del derecho a un procedimiento administrativo con todas las garantías.

Este caso ha supuesto una experiencia formativa excepcional para los estudiantes de la CL-UAH, al permitirles intervenir en un litigio estratégico con un claro impacto en la protección de los derechos fundamentales. A través del análisis del expediente, la construcción de los argumentos jurídicos y la elaboración de escritos, los alumnos pudieron aplicar conocimientos de Derecho Administrativo a una situación real de discriminación.

La impugnación de la resolución de la DGT permitió ilustrar, desde la práctica, cómo opera la discrecionalidad administrativa y cuáles son sus límites, así como la relevancia de los principios de motivación, igualdad y no discriminación en la actuación de la Administración. El caso también puso de manifiesto las garantías del procedimiento administrativo y el papel del control judicial para corregir decisiones arbitrarias. Además, la legitimación activa de CESIDA en el proceso permitió a los estudiantes conocer cómo las entidades sociales pueden actuar en defensa de colectivos vulnerables, conforme a la Ley 15/2022, integrando

así la dimensión procesal del Derecho Administrativo con la protección efectiva de los derechos.

9. MI EXPERIENCIA EN LA CLÍNICA LEGAL: DE ALUMNA A PROFESORA

Mi primer contacto con la CL-UAH fue durante mi etapa de formación en la Facultad de Derecho, cuando cursaba el Grado en Derecho. Fue un profesor de Derecho Administrativo, Jorge García-Andrade Gómez, quien marcó el inicio de este camino. Impartía la asignatura en inglés y con una metodología innovadora, la del aula invertida (*flipped classroom*), que transformó por completo mi forma de entender el aprendizaje y la enseñanza del Derecho. Opté por su itinerario en inglés y, como parte de esa experiencia, me animó a participar en la CL-UAH con la que también colaboraba.

Gracias a esa experiencia, conocí al profesor Miguel Ángel Ramiro Avilés, coordinador de la CL-UAH, con quien continué colaborando. Años después, Jorge García-Andrade se convirtió en director de mi tesis doctoral. Su apoyo y enfoque innovador me ayudaron a descubrir mi verdadera vocación y a aprender de forma diferente. Hasta entonces había pensado en abandonar la carrera, pero gracias a ellos encontré mi pasión por el Derecho y su capacidad para generar un impacto social. Hoy soy profesora de Derecho Administrativo, sigo vinculada a la Clínica y soy miembro del Grupo de Investigación DECADE-UAH.

Mi experiencia como alumna en la CL-UAH fue una vivencia transformadora que amplió mi visión del Derecho y de la abogacía. Más allá del estudio teórico y normativo, la CL-UAH me permitió adentrarme en situaciones reales en las que personas con dificultades jurídicas complejas, y a menudo en contextos de vulnerabilidad, requerían conocer y entender sus derechos. Esta experiencia me enseñó a dar una respuesta jurídica de manera comprensible, especialmente a aquellos que no están familiarizados con este lenguaje. Me obligó a desarrollar una comprensión más profunda, crítica y humana del Derecho. Aprendí que, incluso en los casos que parecen más sencillos, subyacen conflictos estructurales que el Derecho, a veces, no sabe o no quiere abordar.

La CL-UAH también fue esencial en mi etapa de prácticas de Grado y Máster, y en mi experiencia profesional. Aprendí a investigar, construir informes y a redactar correos electrónicos de manera adecuada. Sobre todo, me enseñó a buscar soluciones creativas, a comprender que la respuesta no siempre está directamente en la ley, sino en su interpretación, en el análisis y estudio de jurisprudencia y de trabajos científicos.

Por otro lado, como profesora, mi experiencia en la CL-UAH ha sido una fuente constante de aprendizaje. Guiar a los estudiantes en su primer contacto con casos reales, ver cómo despierta en ellos una conciencia jurídica y social, y acompañarlos en el proceso de construir respuestas jurídicas responsables y comprometidas, está siendo una experiencia muy gratificante, aunque, he de reconocer, que a veces es frustrante. Desde el punto de vista docente, valoro enormemente el potencial pedagógico de las clínicas. No solo se enseña Derecho, sino también actitudes y habilidades que resultan difíciles de transmitir en una clase teórica. La CL-UAH se ha convertido en un espacio privilegiado para una

formación integral, en la que el Derecho deja de ser solo un objeto de estudio para transformarse en una herramienta de cambio social.

La labor en la CL-UAH es muy diferente a la de las clases tradicionales. En lugar de limitarse a transmitir conocimientos, el papel del profesor es guiar a los estudiantes para que sean ellos quienes encuentren las respuestas por sí mismos. Siempre les digo que, antes de pedirles algo, intento investigarlo yo misma para saber si es posible, pero, en última instancia, son ellos quienes deben llegar a la solución. Es fundamental ser conscientes de la responsabilidad que conlleva este trabajo. La CL-UAH no es solo un espacio de aprendizaje, sino también un compromiso constante: corregir casos, mantener reuniones con los alumnos y, sobre todo, entender que detrás de cada cuestión hay personas que esperan nuestra respuesta. Muchas de ellas no cuentan con otra ayuda y su situación ha sido ignorada previamente. Aunque este trabajo requiere tiempo, es una inversión valiosa.

Cabe destacar que los profesores no recibimos ningún beneficio directo por colaborar en la CL-UAH; lo hacemos por vocación, sin reducción de horas de docencia y sin ningún reconocimiento especial. Algunos pueden obtener este reconocimiento, por ejemplo, a través del sexenio de transferencia de conocimiento o alegarlo como mérito en concursos de plazas. Sin embargo, la verdadera recompensa está en el impacto positivo que generamos tanto en los estudiantes como en la sociedad. Yo misma disfruté de esa generosidad cuando era alumna, y ahora trato de devolverla.

10. CONCLUSIONES

La CL-UAH funciona porque ofrece una forma distinta de aprender y enseñar Derecho. A través del trabajo con casos reales, los estudiantes no solo aplican los conocimientos adquiridos en clase, sino que acceden a ámbitos del sistema jurídico que normalmente quedan fuera del plan de estudios. Al mismo tiempo, desarrollan habilidades prácticas —como la investigación jurídica, la redacción de informes, el trabajo en equipo o la atención a personas vulnerables— que son esenciales para su futura profesión, pero que difícilmente se adquieren en la enseñanza convencional. Nada de esto sería posible sin la implicación y el compromiso del coordinador de la CL-UAH, el profesor Miguel Ángel Ramiro Avilés, cuya visión, capacidad de trabajo y liderazgo han sido fundamentales para consolidar el proyecto y mantenerlo vivo. Su papel no solo ha sido clave en el diseño del modelo, sino también en su sostenimiento cotidiano, garantizando que cada caso se convierta en una oportunidad de aprendizaje con impacto social real.

El enfoque de la CL-UAH va más allá de la formación académica: tiene un impacto social directo. Al asesorar jurídicamente a personas que no encuentran ayuda en otros espacios, los estudiantes contribuyen a mejorar el acceso a la justicia y a reducir situaciones de desamparo legal. La alfabetización jurídica que se realiza desde la Clínica empodera a quienes se enfrentan a situaciones de discriminación o exclusión, reforzando así el compromiso ético y social del Derecho. Este trabajo transforma también a la Universidad, que deja de ser un espacio cerrado sobre sí mismo para implicarse activamente con los problemas de su entorno. Las clínicas legales crean vínculos más estrechos entre la Universidad y su comunidad,

reforzando el sentido de pertenencia y recordando que el conocimiento, para ser completo, debe servir a la sociedad.

La CL-UAH se ha consolidado como una herramienta pedagógica y social valiosa, especialmente en el ámbito del Derecho Administrativo. Su trayectoria demuestra que es posible enseñar el Derecho de forma rigurosa, pero también empática, crítica y comprometida. Esta experiencia ha sido además un impulso clave para el Grupo de Investigación DECADE-UAH, que ha encontrado en la CL-UAH una vía para desarrollar proyectos orientados a la defensa de los derechos humanos y la lucha contra la discriminación.

En definitiva, la CL-UAH no es solo un espacio de formación, es una forma de entender la Universidad, el Derecho y la enseñanza. Es una experiencia que transforma a quienes participan en ella, y que deja huella en la comunidad a la que se dirige. Un ejemplo claro de cómo el aprendizaje-servicio puede mejorar la educación jurídica y, al mismo tiempo, contribuir a construir una sociedad más justa e inclusiva.

11. BIBLIOGRAFÍA

-BERNARDINI, Maria Giulia, “Las clínicas jurídicas y la identidad del jurista: reflexiones filosófico-jurídicas a partir del debate italiano”, *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, n.º 36, 2017, pp. 27-44, disponible en: <https://turia.uv.es/CEFD/10374> (último acceso: 25 de junio de 2025).

-BLOCH, Frank S. (coord.), *El movimiento global de clínicas jurídicas: formando juristas en la justicia social*, Tirant lo Blanch, 2013.

-CARPENTER, Anna E., “The Project Model of Clinical Education: Eight Principles to Maximize Student Learning and Social Justice Impact”, *Clinical Law Review*, vol. 20, 2013, pp. 39-94, University of Tulsa Legal Studies Research Paper n.º 2013-05, disponible en: <https://ssrn.com/abstract=2356999> (último acceso: 25 de junio de 2025).

-CIPOLLE, Susan Benigni, *Service-learning and social justice*, Rowman & Littlefield Publishers, 2010.

-FONT I LLOVET, Tomàs, “Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho administrativo”, *Revista de Administración Pública*, n.º 153, 2000, pp. 251-266, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=17509> (último acceso: 25 de junio de 2025).

-GIROUX, Henry A., “Literacy, pedagogy, and the politics of difference”, *College Literature*, vol. 19, n.º 1, 1992, pp. 1-11.

-MARTÍN JIMÉNEZ, Berta; NASTASACHE, Mariela Alina; RAMÍREZ CARVAJAL, Paulina; y RAMIRO AVILÉS, Miguel Ángel, “Una clínica legal para los derechos de las personas con VIH”, en *Clínicas jurídicas españolas: propuestas y desafíos*, Atelier, 2022, pp. 117-144.

-MUÑOZ AMOR, María del Mar, “Las Clínicas Jurídicas en la formación integral del alumno”, *Docencia y Derecho*, n.º 24, 2024, pp. 196-209, disponible en: [Vista](#)

de Las Clínicas Jurídicas en la formación integral del alumno (último acceso: 25 de junio de 2025).

-NARANJO ROMÁN, Rosario, “El Aprendizaje Servicio como vía para la reducción de las desigualdades y lograr ciudades más inclusivas y resilientes. Un proyecto de la Facultad de Derecho en barrios desfavorecidos de Sevilla”, en TORRES FERNÁNDEZ, Cristóbal; JEREZ RIVERO, Wilbemis; ARRASCO ALEGRE, Jorge Luis; PUIG CABRERA, Miguel (coords.), *Políticas públicas y ODS: intervenciones prácticas para la transformación social*, 2022, pp. 135-151, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8408934> (último acceso: 25 de junio de 2025).

LA ENSEÑANZA DE LA PARTE ESPECIAL DE DERECHO ADMINISTRATIVO EN NUEVE CRÉDITOS: OPORTUNIDADES A TRAVÉS DE LAS CLASES PRÁCTICAS¹.

RODRÍGUEZ CEMPELLÍN, Diego

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Administrativo

Universidad de Oviedo

rodriguezcdiego@uniov.es

Cómo citar/Citation

Rodríguez Cembellín, Diego (2025).

La enseñanza de la parte especial de Derecho Administrativo en nueve créditos: oportunidades a través de las clases prácticas.

Docencia y Derecho, n.º 25, págs. 56-68.

RESUMEN:

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo se imparte la parte especial de Derecho Administrativo en una asignatura de nueve créditos. Para ello, durante siete de las catorce semanas del cuatrimestre se añade una segunda clase práctica. Esto obliga a buscar fórmulas alternativas a la resolución autónoma de un caso práctico y su posterior corrección en clase. Aquí se exponen las ventajas de utilizar esas horas para la lectura de trabajos doctrinales en el aula, redacción de escritos administrativos y procesales y, finalmente, la asistencia a juicios. Todo ello sin negar la utilidad de las clases teóricas; al contrario, afirmando su indudable valor, importancia y primacía.

PALABRAS CLAVES: clases prácticas, Derecho Administrativo, aprendizaje del alumno, ChatGPT.

¹ Este trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación “Herramientas algorítmicas para ciudadanos y administraciones públicas” (PID2021-126881OB-I00).

TEACHING THE SPECIAL PART OF ADMINISTRATIVE LAW IN NINE CREDITS: OPPORTUNITIES THROUGH PRACTICAL CLASSES

ABSTRACT:

At the Faculty of Law of the University of Oviedo, the special part of Administrative Law is taught within a nine-credit course. To this end, during seven of the fourteen weeks of the semester, a second practical class is added. This necessitates alternative approaches to the usual method of independently resolving a case study followed by in-class discussion. This paper outlines the advantages of using those additional hours for in-class reading of doctrinal texts, drafting of administrative and procedural documents, and, finally, attending court hearings. This is done without denying the usefulness of theoretical lectures; on the contrary, it affirms their undeniable value, importance, and primacy.

KEY WORDS: practical lectures, Administrative Law, student learning, ChatGPT.

Fecha de recepción: 20-06-2025

Fecha de aceptación: 18-07-2025

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. EL SENTIDO Y UTILIDAD DE LAS CLASES PRÁCTICAS. 3. ALTERNATIVAS AL MODELO DEL CASO PRÁCTICO.
3.1 Una primera aproximación a la doctrina. 3.2. Preparación de escritos administrativos y procesales. 3.3. Asistencia a vistas de procedimientos abreviados.
4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

En la Universidad de Oviedo, institución de la que soy docente, la enseñanza del Derecho administrativo en los diferentes grados de índole jurídica (actualmente Derecho, PCEO Derecho y ADE y PCEO Derecho y Criminología) se estructura de una forma que, según he podido comprobar, no es la predominante en las Facultades de Derecho de otras Universidades españolas². La distribución de créditos es la siguiente: 6 créditos corresponden a la parte general del Derecho administrativo mientras que se da un peso mayor (9 créditos) a la parte especial de la materia, que en este caso comprende jurisdicción contencioso-administrativa, contratos públicos, sanciones administrativas, expropiación forzosa, responsabilidad patrimonial, formas de actividad de la Administración, bienes de dominio público (tanto la parte general como el estudio individualizado y muy básico de algunos bienes) y una lección final e introductoria al derecho urbanístico. La oferta formativa se completa con dos asignaturas optativas, ambas de 6 créditos, en las cuales el área de Derecho administrativo también imparte docencia: Derecho Público del Principado de Asturias y Derecho Urbanístico, del Medio Ambiente y de la Economía, donde se amplían las nociones que se imparten sobre esta materia en la formación obligatoria.

Dejando a un lado la formación optativa, en la Universidad de Oviedo se asignan un total de 15 créditos ECTS de formación obligatoria al Derecho administrativo, una cifra menor que la que se puede encontrar en la mayoría de las Universidades españolas³. Predomina, además, la división del conjunto de la

² Tomo como referencia los planes de estudios del Grado en Derecho de las siguientes universidades: Universidad Complutense, Universidad de Córdoba, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Valencia, Universidad de Málaga, Universidad de Valladolid, Universidad de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Cantabria, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Málaga, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de Vigo, Universidad de Extremadura y Universidad de León.

³ Siguiendo con los planes de estudios anteriormente mencionados, utilizo los siguientes datos, sin distinguir, para estos fines, entre créditos de formación básica u obligatoria: Universidad de Valencia 16,5 ECTS, Universidad Complutense de Madrid 18 ECTS, Universidad de Barcelona 21 ECTS, Universidad Pompeu Fabra 19 ECTS, Universidad de Santiago de Compostela 21 ECTS,

materia en más de dos asignaturas, de tal forma que no se concentre la impartición de la parte especial en un único cuatrimestre, que es lo que precisamente sucede en nuestro caso. La asignación de 9 créditos a una asignatura (lo que no solo ocurre con Derecho administrativo) se traduce, en términos horarios, en dos sesiones de clases teóricas de 1 hora y 45 minutos y 1 hora y 15 minutos respectivamente y en una clase práctica, en la que el grupo se divide en dos, de 1 hora y 30 minutos por cada subgrupo, todo ello durante las 14 semanas que dura el cuatrimestre. Pero, y aquí es donde creo que se produce el auténtico reto (y oportunidad) para la docencia, durante 7 semanas se añade otra sesión de clases prácticas de igual duración. De esta forma, durante la mitad del cuatrimestre los alumnos tienen dos sesiones teóricas y dos sesiones prácticas en una misma semana.

Como se podrá apreciar fácilmente, la amplitud del temario que se imparte en la asignatura Derecho Administrativo II (parte especial) requiere de un elevado número de horas. El riesgo de sobrecarga y casi hasta de fatiga del alumno con una asignatura ya de por sí compleja parece evidente, especialmente durante esas siete semanas en las que se dobla el número de horas prácticas. Además, hay que tener presente que ese esfuerzo es mayor en los dobles grados donde los alumnos tienen que cursar obligatoriamente las evaluaciones continuas de las asignaturas de la otra titulación, por lo que la carga de trabajo es más elevada. En este contexto, mantener el sistema de evaluación continua basado en la resolución en casa de un caso práctico (o trabajos similares) que posteriormente se corrige y se evalúa (en función de la calidad de la intervención) en el aula parece poco realista. Una carga de trabajo desproporcionada puede desmotivar al alumno o, simplemente, que acude a sistemas de “fraude” o cualquier otro tipo de técnicas para, por falta de tiempo, resolver de cualquier manera los casos prácticos.

En este contexto, esas siete semanas constituyen un espacio muy adecuado para “experimentar” o “probar” con otro tipo de prácticas, desarrolladas en su mayoría en el aula. Estas complementan el modelo que tradicionalmente se emplea para la evaluación continua en el que prima el trabajo autónomo y en casa del alumno. En este trabajo trataré de exponer las alternativas que he intentado implementar a lo largo del cuatrimestre durante esas siete semanas, aunque primero me detendré brevemente en analizar el sentido o la utilidad de la clase práctica. No obstante, baste apuntar aquí que la concentración de un contenido tan amplio, que recorre desde la jurisdicción hasta el urbanismo, en un cuatrimestre de 14 semanas me parece ya de por sí negativo.

2. EL SENTIDO Y UTILIDAD DE LAS CLASES PRÁCTICAS

La llegada del método de Bolonia con la consiguiente sustitución de la licenciatura de 5 años por el grado de 4 años supuso un cambio en la metodología docente. El dominio que tradicionalmente había tenido la clase magistral tuvo que ceder ante la introducción de un espacio horario dedicado al “acercamiento tópico” a las asignaturas mediante la resolución de casos prácticos, elaboración de

Universidad de Cantabria 18 ECTS, Universidad de Sevilla 18 ECTS, Universidad de Málaga 18 ECTS, Universidad de Valladolid 16,5 ECTS, Universidad de Extremadura 21 ECTS, Universidad de Vigo 21 ECTS, Universidad de León 16,5 y Universidad de Córdoba 20 ECTS. No obstante, también se pueden encontrar ejemplos similares a los de la Universidad de Oviedo, como el de la Universidad Rey Juan Carlos (15 ECTS).

dictámenes o lectura de textos jurídicos y doctrinales⁴. No se pretende en este trabajo hacer una comparativa entre ambos modelos, principalmente porque me gradué en Derecho en el año 2018 y no he podido experimentar el funcionamiento del sistema anterior a Bolonia. En cualquier caso, me parece que tampoco se puede afirmar que los planes anteriores prescindiesen por completo de la parte práctica de las asignaturas⁵, aunque parece innegable que su contenido ha crecido tras la reforma. Y como egresado de ese sistema puedo decir que, bien planteadas, tienen su utilidad y un potencial formativo para nada desdeñable.

Desconozco los verdaderos motivos por los que se ha apostado por ese cambio de modelo en la enseñanza universitaria, pero lo cierto es que sobre las Facultades de Derecho siempre pesa la acusación del desconocimiento sobre lo que sucede en la realidad práctica. Son muchas (demasiadas, diría) las acusaciones y comentarios redundantes sobre el escaso valor que tiene la enseñanza teórica en las Universidades. Incluso se dice y se escucha que en la carrera no se aprende nada o que dos días en un despacho ya son más fructíferos que cuatro años en la Universidad. No creo, sinceramente, que estos perfiles estén extendidos y pienso que existe todavía una masa de alumnos que valoran positivamente el servicio que les ofrecemos. No obstante, es cierto que esa crítica existe y que, por desgracia, tiene más voz de la que verdaderamente merece. Se cuestiona al profesor REBOLLO si aquellos que dicen que no han aprendido nada en la Universidad, verdaderamente lo han aprendido después⁶; añado yo, simplemente, que habría que ver los motivos por los que no aprendieron nada.

En este sentido, la formación teórica me parece esencial y es a lo que debe aspirar cualquier grado en Derecho o asimilados. Siempre he pensado y sigo manteniendo que una profesión, al menos en nuestro ámbito, no se puede aprender en un aula. La práctica forense tiene sus atajos, estrategias, *soft skills*... que deben interiorizarse justamente cuando se empieza a ejercer cualquier profesión jurídica. No es ni debe ser tarea de la Universidad la formación de profesionales, sino, simplemente, de juristas. Incluso aquellos que han compatibilizado la carrera académica con el ejercicio profesional de la abogacía son conscientes de ello. Y sobre esto me parecen ejemplares las palabras del profesor Luis Díez-PICAZO: “no creo que las facultades de Derecho tengan como función preparar profesionales de todas clases. Más bien, la preparación profesional me parece postuniversitaria. Los estudios de Derecho, en las facultades deben tener por objeto las bases o los fundamentos de un conocimiento suficiente de los más importantes cuerpos de normas y de las instituciones, que tiene que ser profundizado en los estudios posteriores o en el ejercicio profesional”⁷. Es más, si no se defiende con especial ahínco el sentido de la teoría y, en esencia, de la profesión universitaria⁸, la carrera

⁴ DÍAZ-HOCHLEITNER, Javier y RODRÍGUEZ DE SANTIAGO, José María; “El proceso de Bolonia y el nuevo plan de estudios de Derecho de la UAM”, *RJUAM*, n.º 18, 2008, págs. 137-138.

⁵ Una descripción de un sistema universitario mucho más tradicional en el que incipientemente empiezan a aparecer las primeras “prácticas” se puede encontrar en LÓPEZ RAMÓN, Fernando, “La enseñanza del Derecho en el Tardofranquismo”, *Revista Aragonesa de Administración Pública*, n.º 60, 2023, pág. 224 y pág. 231.

⁶ REBOLLO PUIG, Manuel, “Los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad”, *Docencia y Derecho*, n.º 24, 2024, pág. 16.

⁷ “Entrevista a D. Luis Díez-Picazo Ponce de León”, *RJUAM*, n.º 6, 2002.

⁸ Sobre este tema, ampliándolo también a un tema igualmente crucial como es la selección del profesorado universitario, HUERGO LORA, Alejandro, “Prólogo”, en RODRÍGUEZ CEMPELLÍN, Diego, *Potestad sancionadora y grupos de empresas*, Iustel, 2024, págs. 19-20.

académica pasará a catalogarse como especie protegida porque, como es lógico, de la práctica los que mejor saben son los prácticos.

En este contexto, y sin perder la perspectiva correcta, no hay que desdeñar la utilidad de las clases prácticas. No me parece ni mucho menos negativo que un alumno prepare algún escrito procesal, maneje diversas bases de datos, elabore un dictamen, presencie una vista de un juicio, o resuelva casos prácticos, incluso aunque sean de “laboratorio”⁹. Pero estos casos prácticos además pueden ser extraídos de supuestos reales, particularmente en la parte especial del Derecho administrativo que ofrece un sinfín de ejemplos que, además, pueden ser útiles para mostrar al alumno la “actualidad” o “trascendencia” de la asignatura¹⁰. No me parece que así convirtamos a esos alumnos en brillantes abogados, pero sí contribuimos a su mejor formación teórica y como juristas. Las destrezas que tienen que poner en valor a la hora de realizar muchas de estas prácticas, especialmente la recopilación y lectura de sentencias o textos doctrinales, son parte esencial de esa formación del jurista, que posteriormente repercute y resulta de utilidad en su desempeño profesional.

Recientemente, el surgimiento de la IA generativa, especialmente a partir de la llegada de *ChatGPT*, ha hecho que nos replanteemos el modelo de prácticas. Los alumnos pueden utilizar esta herramienta para resolver los casos prácticos y lo mismo parece estar sucediendo con otro tipo de trabajos como el TFG o el TFM. La solución más radical sería abolir todos estos trabajos y concentrarlo todo en el aula, lo que tampoco soluciona nada salvo que se prohíba el uso de cualquier dispositivo con acceso a internet. Creo, sinceramente, que esta opción no es realista; es más, me parece hasta contraproducente¹¹. La IA generativa puede ser una herramienta interesante en el ámbito jurídico y de hecho ya se emplea en muchas de sus profesiones. Prohibir su uso es, sencillamente, retrasar lo inevitable o ponerle puertas al campo. En este sentido, lejos de erradicar cualquier trabajo autónomo del alumno me parecen más interesantes aquellas propuestas que pasan por otorgar un mayor peso a actividades como la defensa o exposición oral del caso. De hecho, la puntuación que se otorgue al alumno en la evaluación continua debería depender, en gran medida, de sus intervenciones en clase, sin que eso suponga validar cualquier comentario y tratando de favorecer la participación de todos. Es conveniente evitar que un grupo reducido de estudiantes monopolicen todas las intervenciones.

No obstante, como apuntaba al comienzo de este trabajo, cuando fruto de esos nueve créditos se pasa a dos clases prácticas por semana, se corre el riesgo de sobrecargar al alumno con trabajo autónomo en casa. Por eso, durante ese periodo del cuatrimestre es conveniente buscar fórmulas alternativas a la resolución y corrección de un caso práctico (que se mantiene en la otra sesión de prácticas). Y aquí se pueden poner en marcha muchas de las propuestas vinculadas con la

⁹ A veces hay una cierta connotación negativa en la expresión “de laboratorio”. No obstante, coincido con REBOLLO PUIG en sus explicaciones sobre el sentido y utilidad del empleo de esos supuestos. *Vid.* REBOLLO PUIG, Manuel, “Los métodos tradicionales en la enseñanza del Derecho”, *op. cit.*, págs. 10.

¹⁰ Subraya la utilidad de los casos reales, PEMÁN GAVÍN, Juan María, “Reflexiones en torno a la docencia universitaria: la visión de un administrativista senior”, *Revista Aragonesa de Administración Pública*, n.º 59, 2022, pág. 56.

¹¹ Al respecto, *vid.* CERRILLO I MARTÍNEZ, Agustí, “El fomento de la integridad académica en tiempos de inteligencia artificial generativa”, *Docencia y Derecho*, n.º 24, 2024, p. 23 y p. 34.

innovación docente o, simplemente, con las buenas prácticas docentes, tal y como detallaré a continuación. Estas prácticas se tienen que desarrollar, por los objetivos expuestos, en el aula.

3. ALTERNATIVAS AL MODELO DEL CASO PRÁCTICO

3.1. Una primera aproximación a la doctrina

Uno de los riesgos más evidentes del uso de aplicaciones de IA generativa es la reducción del número de horas de lectura y escritura. Si nos centramos en lo primero, aplicaciones como *ChatGPT* pueden servir de apoyo para la resolución de asuntos jurídicos o para la búsqueda de jurisprudencia. Sin embargo, una “fe ciega” en su fiabilidad provoca la imposibilidad de evaluar y comprobar la validez de sus pronunciamientos¹². Si el estudiante renuncia a la adquisición propia de conocimiento mediante la búsqueda propia y lectura de jurisprudencia y doctrina será un profesional absolutamente dependiente de la IA. Me parece que es importante apuntar e insistir a los alumnos en esta idea, especialmente cuando preguntan si pueden utilizar el *ChatGPT* para resolver las prácticas. Por eso creo que fomentar de alguna forma la lectura de textos jurídicos (en sentido amplio) es una actividad positiva que se puede desarrollar en el aula y que sirve para insistir, refrescar o ampliar las lecciones de la clase teórica.

En mi caso, la práctica de esa semana se dedicó a los recursos administrativos. Es cierto que no coincidía con la explicación de la clase teórica, pues el incremento de clases prácticas se produce después del primer mes de clase, pero también servía para volver sobre algún tema previamente explicado. La actividad consistió, simplemente, en la lectura de un artículo doctrinal para un posterior debate en el aula. En este caso el trabajo elegido fue el de la profesora CARBONELL PORRAS, “La sustitución de los recursos administrativos ordinarios (o la alteración de algún elemento de su régimen general): algunas sugerencias ante el inmovilismo del legislador”, en la obra colectiva coordinada por Alejandro HUERGO LORA, *Nuevas perspectivas en la defensa de los ciudadanos frente a las Administraciones Públicas: I Seminario Internacional de Derecho Administrativo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo*, 2018, Iustel, págs. 53-100. Previamente se habían preparado unas preguntas/guion para orientar el debate.

En ocasiones, la extensión del texto puede ser demasiado larga como para tener tiempo suficiente para trabajarlo íntegramente en clase, lo que quizá cuestione su utilidad para esta actividad. No obstante, si el texto lo permite, se puede dividir en varias partes y asignar cada una a un grupo de alumnos. Pero, en cualquier caso, lo decisivo es que el alumno lea Derecho y comprenda la utilidad y necesidad de hacerlo. Es precisamente en este momento de abundancia de fuentes y recursos donde lo más sencillo, creo, puede ser lo más disruptivo y formativo¹³.

3.2. Preparación de escritos administrativos y procesales

¹² CERRILLO I MARTÍNEZ, Agustí, *ibid.*, pág. 23.

¹³ En sentido similar, REBOLLO PUIG, Manuel, “Los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad”, *op. cit.* pág. 12.

Otra de las actividades que me parecen positivas para la formación del alumno es la elaboración de escritos administrativos y procesales. En la enseñanza del Derecho administrativo, donde hay una fase administrativa previa o el proceso se inicia con un escrito de interposición, la redacción de estos documentos puede reputarse como útil. Además, el programa de nuestra asignatura facilita este tipo de actividades ya que los primeros temas están dedicados a los recursos administrativos y contencioso-administrativo. Así, durante varias semanas, los alumnos prepararon y redactaron en el aula un recurso de reposición ante la imposición de una multa, el escrito de interposición de un recurso contencioso-administrativo y la elaboración de una demanda.

El desarrollo de las diversas actividades se realizaba en grupos de tres personas, libremente organizados por los alumnos. El trabajo colectivo, para este tipo de actividades, me parece interesante ya que se puede apreciar cómo los propios alumnos se reparten las tareas, discuten sobre su resultado final y entre ellos van planteándose una serie de dudas. Creo, además, que el trabajo en equipo es importante de cara a un futuro profesional. Aun hoy el trabajo del jurista puede ser individual, pero especialmente en despachos de abogados de cierto tamaño lo normal es preparar equipos de varias personas para cada asunto. En principio, la ideal es que los alumnos trabajen en el aula, aunque se les permite desplazarse a la biblioteca de ciencias jurídico-sociales, cuyo edificio está próximo al de la Facultad de Derecho, para la consulta del material que necesiten. Una opción que ofrece la propia biblioteca y que probablemente tenga en cuenta en cursos próximos es la de impartir la docencia en los espacios habilitados en la propia biblioteca. De esa forma, el acceso y consulta de los manuales es más sencillo y el incentivo para los alumnos, que no tendrán que desplazarse (por mínimo que sea el recorrido) es mayor.

La distribución de las sesiones fue la siguiente: dos sesiones para el recurso de reposición, una para el escrito de interposición y otras dos para la redacción de la demanda. No obstante, al comienzo de la sesión se explica brevemente el supuesto de hecho que previamente se les ha facilitado a través del campus virtual y se recuerda las herramientas digitales y bases de datos a las que pueden acceder para, por ejemplo, descargarse los formularios. También, en la sesión dedicada al escrito de interposición se mostró a los alumnos el servicio de apoderamientos electrónicos apud acta, aunque se les exigió que adjuntasen en su escrito un poder general para pleitos. Al final de esas sesiones, los alumnos tienen que subir al campus virtual sus trabajos. Tras la lectura de estos, en la siguiente clase práctica (recuérdese que existen durante este periodo dos por semana) se hace una pequeña corrección general a partir de los fallos y defectos observados tras la lectura de los documentos. En este caso, la nota es grupal, con los consiguientes riesgos por todos conocidos. No obstante, ese riesgo se mitiga en tanto que la mayoría de las prácticas, exceptuando las de las 7 semanas de incremento docente, son individuales.

Como el objetivo es que los alumnos trabajen en el aula, la complejidad de los supuestos prácticos, aún basados en casos reales, es moderada y se resuelven fácilmente con la búsqueda de alguna sentencia de fácil acceso o con la consulta de algún manual de la disciplina¹⁴. El recurso de reposición se interponía ante una

¹⁴ De nuevo, sobre la necesidad de adaptar los supuestos prácticos al nivel de los estudiantes, REBOLLO PUIG, Manuel, *ibid.*, pág. 10 y, en este sentido, la idea expuesta por el profesor Tomàs

multa del Ayuntamiento de Oviedo impuesta al propietario de un vehículo por el incumplimiento del deber de notificar al conductor que se saltaba un semáforo y era grabado por las cámaras del Ayuntamiento. La dirección postal que constaba en la DGT era incorrecta por lo que, ante un primer intento de notificación fallido, pues esa dirección no existía, el Ayuntamiento sin mayores indagaciones procedió a notificar por edictos esa obligación de identificar al conductor. El propietario del vehículo no vio esa notificación y meses más tarde, ahora sí, recibió en su domicilio el acuerdo de incoación del expediente sancionador. Es un caso basado en hechos reales y, por cierto, que ocurre mucho más de lo que nos podemos imaginar. El repaso de las notificaciones electrónicas, la indefensión y su relación en el presente asunto con el principio de culpabilidad servía también para volver sobre algunos elementos sustantivos del Derecho administrativo sancionador.

El supuesto que sirvió de base para el escrito de interposición y la demanda era un acuerdo de la Consejería de Salud del Principado de Asturias que denegaba una solicitud de responsabilidad patrimonial ante una negligencia médica en un embarazo de riesgo que terminó con la muerte del feto. En este caso, el argumento principal de la Administración era que el resultado de muerte se hubiese producido igualmente, pese a que quizá hubo fallos en el tratamiento. Se pretendía, simplemente, que los alumnos conociesen la doctrina de la pérdida de oportunidad y manejasen alguna sentencia similar, aunque también se insistió en la importancia de la prueba pericial y de los documentos que sirven para acreditar la *lex artis* (en este caso, Guía de la Sociedad Estatal de Ginecología y Obstetricia).

Como se puede apreciar, son casos de resolución moderadamente sencilla, aunque no automática. No veo necesario ir más allá, pues, por un lado, los alumnos están en un proceso formativo y disponen de un tiempo limitado y, además, porque con estas actividades se valora otra cosa. Me interesan más los esfuerzos en la redacción, manejo del lenguaje jurídico, acceso a las bases de datos, conocimiento de los documentos procesales y, también, repaso y refuerzo tanto de la parte procesal (que se ve en las primeras semanas de clase y ya puede estar algo “oxidada” para los estudiantes) y sustantiva. Los resultados, en mi opinión, fueron satisfactorios, tanto por el nivel de los escritos presentados por los alumnos como por su grado de satisfacción con la actividad, manifestado a través de la encuesta de evaluación general de la enseñanza que rellenan a final del cuatrimestre.

3.3. Asistencia a vistas de procedimientos abreviados

La última de las actividades desarrolladas durante esas siete semanas fue la de la asistencia a vistas de procedimientos abreviados de lo contencioso-administrativo. Mi experiencia al respecto es muy positiva y, de nuevo, el grado de satisfacción de los alumnos fue elevado. Por un lado, la asistencia a la vista sirve para reforzar las explicaciones sobre el procedimiento abreviado y creo que facilita enormemente su comprensión. Especialmente los alumnos son conscientes de uno de los desequilibrios más importantes de este procedimiento, el de la contestación

FONT I LLOVET acerca de la adaptación de la docencia en Derecho administrativo al alumno, ya que no se puede aspirar a mostrar al alumno “todo lo que sabe el profesor” sino, más bien, a las cuestiones esenciales de la materia. *Vid.* FONT I LLOVET, Tomás, “Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho administrativo”, *RAP*, n.º 153, 2000, pág. 255.

“sorpresa” de la demanda en la vista, denunciado también por nuestra doctrina¹⁵. En clase se insiste en el desequilibrio entre las partes, pero de esta forma sin duda que se percibe mucho mejor.

Por otro lado, siempre y cuando los pleitos guarden relación con los temas de la asignatura, la asistencia a la vista se convierte en otra herramienta útil de repaso. Para ello es recomendable conocer de antemano los señalamientos y aquí es fundamental la colaboración con el LAJ o, incluso, con el propio juez de lo contencioso-administrativo. Pero, incluso cuando no haya esa coincidencia, me parece que la actividad sigue siendo interesante. En nuestro caso, los pleitos trataron sobre sanciones administrativas, responsabilidad patrimonial y conflictos sobre bienes de dominio público, por lo que la coincidencia con el temario de la asignatura fue plena.

Las dificultades para el desarrollo de esta actividad creo que son por todos conocidas¹⁶. Las limitaciones de espacio de los juzgados de lo contencioso-administrativo puede impedir la asistencia del grupo al completo a la vista. En mi caso, el grupo de prácticas no era muy numeroso (de unos 25-30 alumnos) y con alguna silla de refuerzo pudieron entrar todos en la sala. No obstante, hay grupos más numerosos, especialmente en el grado en Derecho, que complicaría enormemente esa asistencia, al menos en forma “grupal”. La alternativa en este caso sería la asistencia autónoma del alumno¹⁷, lo que también puede ser positivo, aunque no siempre es posible, especialmente en aquellos casos en los que la vista coincide con horario lectivo.

También se plantean a veces problemas de coordinación con otras asignaturas, sobre todo cuando se imparte la docencia en el grupo de mañanas, que es cuando, al menos en Oviedo, se celebran las vistas. El tiempo de clase del que se dispone es de una hora y media y no siempre a primera o última hora de la mañana. Eso implica que, de una forma u otra, los alumnos se tengan que desplazar. En nuestro caso es sencillo ya que los juzgados de lo contencioso-administrativo no se encuentran muy alejados de la Facultad de Derecho. No obstante, en cualquier caso, exige cierta predisposición de otros profesores para ceder parte de su espacio horario, algo a lo que, como es obvio, no están obligados.

En mi caso, y a diferencia de otros compañeros¹⁸, no les exigí ningún tipo de actividad para evaluar como, por ejemplo, un resumen de las vistas. Es una cuestión que me planteo de cara a futuras visitas, aunque no tengo claro si necesariamente tiene que ser todo “evaluable” y si no es preferible, a veces, que los

¹⁵ HUERGO LORA, Alejandro, “La necesidad de reformar el procedimiento abreviado contencioso-administrativo para que la contestación a la demanda se formule por escrito”, *Almacén del Derecho*, consultado a 15/06/2025, disponible en: <https://almacendederecho.org/la-necesidad-de-reformar-el-procedimiento-abreviado-contencioso-administrativo-para-que-la-contestacion-a-la-demanda-se-formule-por-escrito>.

¹⁶ Las señala también, ARAGÜETE MORALO, Manuel, “Prácticas de asistencia a juicios contencioso-administrativos: ¿tradición o innovación docente? Problemática y enfoques”, *Docencia y Derecho*, n.º 24, págs. 191-192.

¹⁷ Tomo en este caso el ejemplo del profesor Eduardo GAMERO CASADO, que subió esa actividad en el repositorio que la AEPDA ha abierto para compartir las “fichas experiencias MID”, disponible en: <https://www.aepda.es/docencia/fichas-experiencias-mid/>. El nombre de la actividad es “Asistencia a vistas de los juzgados de lo contencioso-administrativo”.

¹⁸ Tomo de nuevo el ejemplo de ARAGÜETE MORALO, Manuel, “Prácticas de asistencia a juicios contencioso-administrativos: ¿tradición o innovación docente? Problemática y enfoques”, *opus cit.* págs. 191-192.

alumnos simplemente asistan, presten atención y adquieran cierto interés por la práctica del Derecho. En cualquier caso, la colaboración del juez fue esencial para el buen desarrollo de la actividad; antes de que comenzase cada vista hacía una breve introducción y explicación del caso. Esto es fundamental porque, como es lógico, no se tiene el acceso a la demanda, y por eso es muy recomendable concertar previamente la visita con el juzgado. Posteriormente, aprovechando el espacio de la próxima clase, se retoma y se comenta alguna de las cuestiones vistas en los juicios. Y, en este sentido, creo que resulta muy útil que el juez envíe al docente las sentencias anonimizadas de esos juicios.

4. CONCLUSIONES

La impartición de la parte especial del Derecho administrativo en una asignatura de nueve créditos me parece compleja y poco pedagógica, hasta el punto de que la puede convertir en asignatura “crítica”. Los alumnos tienen que asimilar en un tiempo muy concentrado un temario muy amplio que, como se ha dicho, recorre desde la jurisdicción hasta el urbanismo. Por mucha simplificación que se pueda hacer con determinados temas, la extensión es evidente. A ello se le suma que durante siete de las catorce semanas que tiene el cuatrimestre se añade una nueva clase práctica, de tal forma que los alumnos tienen hasta cuatro clases (dos teóricas y dos prácticas) por semana durante ese periodo. Me parece que la división de las asignaturas en seis créditos, con modelos próximos a tres o cuatro asignaturas de Derecho administrativo durante los cuatro años de Grado, es mucho más convincente en términos formativos y pedagógicos.

En cualquier caso, si el sistema es ese, es necesario buscar vías que eviten una excesiva carga de trabajo para el alumno, especialmente durante esas siete semanas de incremento de la docencia práctica. Por ello se pretende buscar actividades que se desarrollen íntegramente en el aula o, incluso, fuera de ella (como la asistencia a vistas) pero que, en ningún caso, supongan más trabajo para casa para el alumno. Recuérdese que ya hay otra clase práctica en la que ya se corrige un caso práctico que tienen que resolver autónomamente y que tienen otra asignatura de nueve créditos en el cuatrimestre. En este sentido, las propuestas que se han hecho son tres: lectura de un artículo doctrinal, preparación de escritos administrativos y procesales y asistencia a juicios. Otra opción podría ser, por ejemplo, la simulación de vistas¹⁹, aunque todavía no he podido implementar esta práctica.

Todas estas actividades se desarrollan como complemento o apoyo de la docencia teórica, afirmando su importancia y utilidad. No se pretende sustituir de ninguna manera el papel que tiene que ocupar en la formación universitaria, que no puede convertirse en una especie de “formación profesional” para abogados²⁰. No por ello hay que rehuir de ciertos avances, de poner en práctica ciertas innovaciones docentes o de introducir contenidos prácticos, pero siempre garantizado ese justo equilibrio.

¹⁹ Sobre sus bondades puede verse el trabajo de GAMERO CASADO, Eduardo, “Simulación de vistas contencioso-administrativas: refuerzo de conocimientos y desarrollo de otras habilidades y competencias”, *Docencia y Derecho*, n.º 24, 2024, págs. 129-136.

²⁰ En términos similares (“escuela de formación profesional”) se pronuncia FONT I LLOVET, T., “Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho administrativo”, *opus cit.* pág. 258.

Tampoco hay que obviar u omitir los problemas de la formación jurídica pero acaso parece más conveniente centrar mejor el tiro o, al menos, apuntar a aquellas situaciones más críticas. No me voy a detener en el sistema de oposiciones español que ha sido muchas veces cuestionado, pese a que las propuestas de mejora a veces chocan con la resistencia de los propios cuerpos. Sí me gustaría hacer un pequeño apunte sobre la formación del abogado. Me parece que el máster de abogacía no está cumpliendo las funciones para las que en principio estaba ideado y que cada vez más son las personas que optan por hacerlo de forma *online*. Pero, además, el examen de acceso no sirve de filtro, la tasa de aprobados es muy elevada y, para colmo, desde la pandemia de COVID-19 se viene haciendo de forma telemática. Por muchos y buenos que sean los controles, las formas de evitarlos, estoy seguro, también son múltiples. Es, en definitiva, un panorama muy similar al del acceso a la universidad en España.

En contraposición con otros países de la propia Unión Europea, en España el acceso a la profesión de abogado es extremadamente sencillo y eso me parece que debería revertirse, pues va en detrimento del prestigio y de la formación de los futuros abogados. Por poner un ejemplo cercano, en Alemania es necesario la superación de dos exámenes nacionales e, incluso, se combina la preparación del segundo con un periodo prolongado de prácticas en instituciones tanto públicas como privadas. Es una especie de “MIR jurídico” por el que también tienen que pasar los futuros jueces, abogados del estado, etc., de tal forma que la formación inicial de las profesiones de mayor relevancia en la práctica jurídica se equipara. Seguro que el sistema tiene sus fallos, pero, al menos, no convierte el acceso a la abogacía en un mero “trámite”.

5. BIBLIOGRAFÍA

-ARAGÜETE MORALO, Manuel, “Prácticas de asistencia a juicios contencioso-administrativos: ¿tradición o innovación docente? Problemática y enfoques”, *Docencia y Derecho*, n.º 24, págs. 186-195.

-CERRILLO I MARTÍNEZ, Agustí, “El fomento de la integridad académica en tiempos de inteligencia artificial generativa”, *Docencia y Derecho*, n.º 24, 2024, págs. 17-39.

-DÍAZ-HOCHLEITNER, Javier y RODRÍGUEZ DE SANTIAGO, José María, “El proceso de Bolonia y el nuevo plan de estudios de Derecho de la UAM”, *RJUAM*, n.º 18, 2008, págs. 131-147.

-RJUAM, “Entrevista a D. Luis Díez-Picazo Ponce de León”, *RJUAM*, n.º 6, 2002.

-FONT I LLOVET, Tomás, “Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho administrativo”, *RAP*, n.º 153, 2000, págs. 251-266.

-GAMERO CASADO, Eduardo, “Simulación de vistas contencioso-administrativas: refuerzo de conocimientos y desarrollo de otras habilidades y competencias”, *Docencia y Derecho*, n.º 24, 2024, págs. 129-136.

-HUERGO LORA, Alejandro, “La necesidad de reformar el procedimiento abreviado contencioso-administrativo para que la contestación a la demanda se formule por escrito”, *Almacén del Derecho*, consultado a 15/06/2025, disponible en: <https://almacenederecho.org/la-necesidad-de-reformar-el-procedimiento->

[abreviado-contencioso-administrativo-para-que-la-contestacion-a-la-demanda-se-formule-por-escrito.](#)

- “Prólogo”, en RODRÍGUEZ CEMPELLÍN, Diego, *Potestad sancionadora y grupos de empresas*, Iustel, 2024.
- LÓPEZ RAMÓN, Fernando, “La enseñanza del Derecho en el Tardofranquismo”, *Revista Aragonesa de Administración Pública*, n. °60, 2023, págs. 215-231.
- PEMÁN GAVÍN, Juan María, “Reflexiones en torno a la docencia universitaria: la visión de un administrativista senior”, *Revista Aragonesa de Administración Pública*, n. °59, 2022, págs. 13-73.
- REBOLLO PUIG, Manuel, “Los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad”, *Docencia y Derecho*, n.º 24, 2024, págs. 3-16.