

NÚM 26 - 2025

REVISTA PARA LA
DOCENCIA JURÍDICA
UNIVERSITARIA



ISSN:
2172-5004



UCOPress
Editorial Universidad de Córdoba



Facultad de Derecho
y Ciencias Económicas y Empresariales

EL MOOT COURT EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: EL EUROPEAN LAW MOOT COURT COMO CASO DE ÉXITO

CRUZ MANTILLA DE LOS RÍOS, Pablo

Profesor Lector de Derecho Constitucional

Universidad Pompeu Fabra

pablo.cruz@upf.edu

<https://orcid.org/0000-0001-8634-2308>

Cómo citar/Citation

Cruz Mantilla de los Ríos, Pablo (2025)

El moot court en la enseñanza del Derecho: el European Law Moot Court como caso de éxito

Docencia y Derecho, n.º 26, págs. 1-18.

RESUMEN:

Este artículo analiza el *moot court* como metodología docente en la enseñanza del Derecho, con especial atención al European Law Moot Court (ELMC) como caso de estudio. A partir de una revisión histórica y un análisis detallado del diseño, normas y funcionamiento del ELMC, se examinan sus virtudes como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias profesionales clave —como la argumentación jurídica, la expresión oral y escrita, el trabajo en equipo o el dominio de idiomas— en estudiantes de Derecho. Asimismo, se abordan críticamente algunas limitaciones del modelo, especialmente en cuanto a su fidelidad con respecto a los procesos judiciales reales. El estudio concluye que el *moot court* representa una estrategia docente altamente recomendable para complementar la formación jurídica universitaria, promoviendo la conexión entre la teoría y la práctica, el prestigio institucional y una mejor integración del Derecho de la Unión Europea en la docencia jurídica.

PALABRAS CLAVE: *moot court*, European Law Moot Court, metodología docente, competencias profesionales

MOOT COURT IN LEGAL EDUCATION: THE EUROPEAN LAW MOOT COURT AS A SUCCESS STORY

ABSTRACT:

This article analyses moot court as a teaching methodology in legal education, with a special focus on the European Law Moot Court (ELMC) as a case study. Based on a historical overview and a detailed examination of the ELMC's design, rules, and functioning, the article evaluates its value as a pedagogical tool for developing essential professional skills—such as legal writing and oral advocacy, teamwork, time management, and multilingual communication—in law students. It also critically addresses some limitations of the model, particularly regarding its fidelity to real judicial procedures. The study concludes that moot court constitutes a highly effective teaching strategy to complement university legal training, fostering the link between theory and practice, enhancing institutional prestige, and promoting a better integration of European Union law in legal education.

KEY WORDS: moot court, European Law Moot Court, teaching methodology, professional skills.

*Fecha de recepción: 31-07-2025
Fecha de aceptación: 20-10-2025*

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. BREVES NOTAS HISTÓRICAS DEL MOOT COURT. 3. ORGANIZACIÓN Y DISEÑO DEL EUROPEAN LAW MOOT COURT. 3.1. Historia de la organización del ELMC. 3.2. Diseño y normas del concurso 4. VIRTUDES (Y ALGUNA CRÍTICA) DEL MOOT COURT EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

El *moot court* es una metodología de enseñanza particularmente apta para la formación universitaria de un estudiante de Derecho. En una primera aproximación, la *moot practice* en el mundo del Derecho se basa esencialmente en la técnica de la simulación, recreando una situación ficticia en la que se ha de resolver un problema en el que el estudiante adopta el papel de un agente jurídico determinado¹. Es un sistema de aprendizaje que, encuadrado dentro de las denominadas metodologías activas², aspira a una participación dinámica del estudiante en su proceso de instrucción. Se caracteriza por combinar esencialmente dos métodos didácticos: el estudio del caso y el aprendizaje colaborativo³.

Lejos de modelos de enseñanza universitarios más tradicionales, en los que ha predominado una metodología basada en la transmisión del conocimiento por vía oral y de manera unidireccional bajo el añejo modelo de la lección magistral, existen alternativas que pueden complementar el abanico de recursos docentes en manos del profesor universitario en Derecho. Es sobradamente conocido el nuevo paradigma de enseñanza superior que trajo consigo la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se proponía, además de la adquisición de conocimientos teóricos, desarrollar habilidades o competencias de carácter

¹ Desde una perspectiva más general, el *mooting* no es una técnica didáctica exclusiva de las Ciencias Jurídicas. Entendido en su sentido más elemental como una simulación con fines pedagógicos en un espacio universitario, el *role playing* es una metodología docente ampliamente extendida en otros ámbitos de las Ciencias sociales, como es el caso de la Economía, las Ciencias Políticas o las Relaciones Internacionales. *Vid.* FACH GÓMEZ, Katia y RENGEL, Alexandra, “El aprendizaje a través de la simulación en el *moot practice*: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 9, 2013, p. 25.

² MARTÍN FERNÁNDEZ, Carmen y URBANO SÁNCHEZ, Lucía, “La simulación de un juicio con carácter interdisciplinar como experiencia docente en tiempos de pandemia”, *Revista Docencia y Derecho*, núm. 17, pp. 197 y 199.

³ ARAMENDI JAUREGUI, Pedro, BUJAN VIDALES, Karmele, GARÍN CASARES, Segundo, VEGA FUENTE, Armando, “Estudio de caso y aprendizaje colaborativo en la universidad”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.18, núm.1, 2014.

transversal y profesionales⁴. Precisamente esa es una de las grandes virtudes del *moot court*, que trata de hacer de puente entre el saber teórico y la praxis profesional trasladando el espacio de aprendizaje del aula universitaria a la sala de juicios.

Es apreciable la creciente popularidad que han ido ganando los *moot courts* en los últimos años, hasta el punto de que no sería exagerado afirmar que se han convertido en un fenómeno de moda. Estos concursos simulados de juicios han ido aumentando en número y los más afamados consiguen congregar a centenares de estudiantes procedentes de universidades de todo el mundo. Tras superar un largo letargo, habiendo sido recurrente entre la doctrina referir la escasa tradición de esta experiencia docente en España⁵, es una práctica que está atrayendo cada vez más interés, incluso con la creación de nuevas competiciones radicadas en nuestro país⁶. Este florecimiento ha captado también la atención de la comunidad jurídica desde una perspectiva pedagógica, que está indagando sobre las bondades del *moot court* como herramienta didáctica⁷.

Con estos antecedentes, el propósito de este artículo es analizar el fenómeno del *moot court* como una metodología de enseñanza singularmente idónea para la formación de un futuro egresado en Derecho. Pese a que existe una literatura académica que se ha interesado recientemente en los *moot courts*, se trata en la mayoría de los casos de contribuciones bajo la forma de experiencias docentes. Se

⁴ Sobre el régimen jurídico por el que se instauró el EEES, mereciendo una lectura su preámbulo, *vid.* Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En la actualidad, dicho marco normativo ha quedado derogado por la aprobación de la vigente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

⁵ NEIRA LÓPEZ, Alberto, “Los Moor Court”, *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, vol. 15, 2007, p. 268; FACH GÓMEZ, Katia y RENGEL, Alexandra, “El aprendizaje a través de la simulación en el *moot practice*: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES”, *op.cit.*, p. 27.

⁶ A modo de ejemplo, cabe mencionar un par de *moot courts* de reciente implantación que son organizados en España. Es el caso del Moot Madrid, un concurso universitario internacional de arbitraje y de Derecho Mercantil que se organiza por la Universidad Carlos III de Madrid desde el año 2007 y que ya ha cosechado un lugar destacado en el competitivo mundo de los *moot courts*. Otro caso que merece ser citado es el AEDEUR *moot court*, tanto por razón de su cercanía temática con el caso de estudio de esta investigación (European Law Moot Court) como por haberse inspirado en este último para su creación.

⁷ *Vid.* REGUART SEGARRA, Núria, “Las competiciones de juicio simulado desde la perspectiva del coach: a propósito de la primera edición de la Moot Court AEDEUR”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 27, 2023; SOLER GARCÍA, Carolina, FERRER LLORET, Jaume, GUARDIOLA LOHMULLER, Ana Victoria, MARROQUÍN GARCÍA, Shaily Stefanny, REQUENA CASANOVA, Millán y URBANEJA CILLÁN, Jorge, “Los juicios simulados o ‘Moot court’ como metodología docente en Derecho Internacional Público, en Rosana SATORRE CUERDA (ed.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*, Octaedro, 2022; BOBOC, Silvia M. y VICENTE MAMPEL, Clara, “El desarrollo de las competencias orales en el Grado en Derecho a través de la participación en competiciones de arbitraje”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 21, 2020, pp. 1-30; LLOPIS NADAL, Patricia, “La simulación de juicios como actividad de innovación docente del grado en Derecho”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, vol. 24, 2020; FANEGO OTERO, J. David, GARCÍA ALONSO, Beatriz, MORENO LÓPEZ, Patricia, PÉREZ RODRÍGUEZ, Daniel y SERRANO DE HARO SÁNCHEZ, Agustín, “OMC, Universidad Autónoma y la práctica de los moot courts”, *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, núm. 20, 2009.

advierte, pues, una insuficiente teorización doctrinal sobre la que conviene profundizar. Este es un estudio en el que se conjuga al propio tiempo un examen de los fundamentos teóricos de esta técnica didáctica y una visión práctica con un enfoque detenido en el exitoso caso del European Law Moot Court (ELMC). Más concretamente, esta investigación se estructura en torno a las siguientes cuestiones principales: en primer lugar, se abordará una breve aproximación histórica del *moot court*; en segundo lugar, se expondrá el diseño y organización interna del ELMC; en tercer lugar, se culminará con unas reflexiones sobre los ventajas e inconvenientes de esta práctica docente.

Conviene cerrar esta introducción con una justificación sobre la elección del ELMC como caso de estudio. Primero de todo, es oportuno comenzar refiriendo que quien escribe estas líneas ha sido durante varias ediciones el *coach* del equipo de la Universidad Pompeu Fabra participante en este concurso, lo que me ha permitido tener un conocimiento más profundo fruto de la experiencia. Un factor sin duda más determinante para prestar particular atención a esta específica competición es que la misma es la más longeva e importante en el ámbito del Derecho de la Unión Europea. Así lo ha afirmado Vassilios Skouris, quien fuera el presidente del Tribunal de Justicia de la Unión Europea entre 2003 y 2015⁸. Esta decisión también aparece respaldada por la voluntad de no incurrir en generalizaciones imprecisas como consecuencia de un examen superficial de la gran variedad de *moot courts* existentes hoy. Por último, el ELMC merece un análisis individualizado por razón tanto de la ausencia de investigaciones sobre el mismo entre la doctrina española y de su singularidad para la esfera de conocimiento del Derecho de la Unión Europea.

2. BREVES NOTAS HISTÓRICAS DEL *MOOT COURT*

Es común señalar que los primeros antecedentes del *moot court* se remontan a la Inglaterra medieval como una formación práctica de los futuros abogados en el marco de la peculiar cultura del *common law*⁹. Una primera pista de sus orígenes la podemos encontrar en la propia palabra *moot*. De un lado, hay quienes sostienen que esta procede del término del inglés antiguo *mot*, que deriva del sustantivo *meeting*, el cual puede traducirse como encuentro o reunión. Con ese vocablo se designaba históricamente a las asambleas medievales integradas por todos los

⁸ SKOURIS, Vassilios, “Foreword to the First Edition / Préface à la Première Édition”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2^a edición, ELMC, 2024, p. 11.

⁹ Entre la literatura especializada, es habitual encontrar referencias a un breve texto preparatorio de una conferencia en el seno de una asociación norteamericana de Ciencias Políticas en el que se contiene el estudio más detallado sobre la historia de los *moot courts* en el Reino Unido y los Estados Unidos. Con todo, no deja de ser un documento de menos de una decena de páginas. En ese escrito se indica que la primera mención a un *moot* se puede encontrar en la *law of Ethereld the Unready*, publicada en el año 997. RACHID, Mohamed y KNERR, Charles R., “Brief History of Moot Court: Britain and U.S.”, *Presentation at the Annual Meeting of the Southwestern Political Science Association*, 2000, p. 1.

hombres libres de una comunidad que se reunían para ejercer funciones legislativas o judiciales¹⁰. De otro lado, también contamos con textos históricos que han puesto el énfasis en las raíces latinas del término *moot*. En este sentido, se ha defendido que “otro tipo de ejercicio en los Inns of Court se llamaban moots, que procede del latín *moveo*, moverse, agitarse, o debatir, significaba argumentar un caso”¹¹. Continúa añadiendo esa misma fuente que

“en esos moots participaban usualmente estudiantes de una cierta clase, como preparación de su práctica inicial. Los mootmen en los tiempos de Lord Coke eran aquellos que defendían casos in la House of Chancery (...). Entre los mootmen, tras ocho años de estudio, se elegían los Utter Barristers”¹².

Todos los estudios históricos sobre los *moot courts* apuntan a que sus primeras experiencias se desarrollaron bajo el cobijo de los denominados *Inns of Court* o *Inns of Chancery*, que eran los colegios profesionales ingleses de los *barrister* y *solicitors*, respectivamente. Existen indicios de que a finales del siglo XIV los *moot courts* eran una experiencia formativa asentada dentro de la vida orgánica de dichas asociaciones profesionales¹³. Según el testimonio de Lord Justice Atkin, la práctica del *mooting* era no solo una costumbre histórica en la formación jurídica, sino que incluso llegó a constituir un entrenamiento obligatorio para integrarse en un *Bar* inglés, que sería asimilable a nuestro colegio de abogados¹⁴.

Esos primigenios *moot courts* adoptaban una estructura sencilla en dos partes (*lecture* y *argument*): una primera de carácter más expositivo impartida por el profesor responsable de la sesión y, seguidamente, una segunda en la que se trasladaban una serie de preguntas a los discentes, quienes debían argumentar la legalidad de ciertas cuestiones ante el profesor, que emulaba la posición de un juez¹⁵. Estos ejercicios tenían por objeto dotar a los estudiantes de una preparación que les entrenara en la práctica de la litigación ante un tribunal ficticio, evitando así perjudicar los intereses de sus clientes a resultas de una todavía escasa experiencia. Ese diseño didáctico inicial fue evolucionando a formas más competitivas y fue entonces cuando derivaron en concursos universitarios en los que se premiaban las dotes orales y argumentativas¹⁶.

Esta innovación pedagógica no tardó en cruzar de una orilla a otra del Atlántico hasta llegar a las facultades de Derecho de EE.UU. Y fue una incursión bien recibida, pues “se tiene constancia de que esta *moot practice* formó parte del

¹⁰ AA.VV., “Moot”, *Webster’s New Riverside University Dictionary*, 1984; NEIRA LÓPEZ, Alberto, “Los Moor Court”, *op.cit.*, p. 268

¹¹ Traducción propia.

¹² CRABB, George, *A History of English Law*, Chauncey Goodrich, 1831. Traducción propia.

¹³ PEARCE, Robert R., *A Guide to the Inns of Court and Chancery*, Butterworth’s, 1855.

¹⁴ ATKIN, Lord Justice, *The Moot Book of Gray’s Inn*, Chiswick Press, 1824.

¹⁵ RACHID, Mohamed y KNERR, Charles R., “Brief History of Moot Court: Britain and U.S.”, *op.cit.*, p. 5.

¹⁶ VALLINDAS, Georges, “The Value of the ELMC Competition: Enhancing EU Law Education”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2^a edición, ELMC, 2024, p. 18.

currículum obligatorio de los estudiantes de Derecho de la Universidad de Harvard ya desde 1820”¹⁷. A medida que esa institución académica fue aumentando el número de estudiantes matriculados, paso de ser una parte integrante y obligatoria del plan de estudios de Derecho a una actividad meramente voluntaria. Los *moot courts* fueron institucionalizados en ese país en 1825 a iniciativa del Marshall Club, primera asociación estadounidense de estudiantes de Derecho, integrado en la Universidad de Harvard. Dicha asociación es la organizadora del Ames Moot Court Competition, cuyos inicios se retrotraen a 1911 y siguen en activo hoy¹⁸. Enmarcados en una cultura nacional fuertemente competitiva, los *moot courts* se prodigaron con rapidez a facultades de Derecho de todo EE.UU.

Esa expansión adquiere un marcado vigor en la segunda mitad del siglo XX cuando empiezan a brotar populares concursos entre estudiantes de Derecho. Existe una tipología muy amplia de *moot courts*, que pueden diferenciarse en atención a diversos criterios. A modo de aclaración terminológica, es preciso diferenciar una noción estricta de *moot courts*, que es la que nos interesa en esta investigación, de otras modalidades con las que guarda ciertas similitudes. Debe distinguirse la modalidad objeto de nuestro estudio de otros supuestos como los “mini-moot courts”¹⁹ –una suerte de *moot courts* de pequeña escala que puede implementarse como una formación práctica más dentro de la enseñanza de una asignatura integrante del plan de estudios regular de la carrera de Derecho– o de las sesiones de preparación de los abogados con vistas a una futura vista oral, a las que también se les refiere como *moot court*.

Hecha esta precisión, dos criterios clasificatorios que pueden ser útiles para una mejor comprensión de este fenómeno didáctico es el geográfico y el material. De un lado, se organizan *moot courts* con una distinta proyección territorial, que van desde una organización más modesta entre universidades de una misma región a otros más complejos de ámbito nacional o internacional. De otro, estos concursos pueden ser más generalistas o especialistas en atención a la rama del Derecho involucrada, entre los que abundan aquellos que se ocupan del Derecho arbitral o Derecho de la competencia. Entre las competiciones de juicios simulados con más raigambre merecen al menos ser nombradas el Philipp C. Jessup International Law Moot Court –que se celebra anualmente en EE.UU. desde el año 1960, organizado por la International Law Student Association y patrocinado por la American Society of International Law– y la Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot –que se celebró por primera vez en Viena en 1993 bajo la organización de la

¹⁷ FACH GÓMEZ, Katia y RENGEL, Alexandra, “El aprendizaje a través de la simulación en el *moot practice*: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES”, *op.cit.*, p. 28.

¹⁸ Véase la página web del Ames Moot Court Competition en la que se contiene una reseña histórica sobre dicha competición: <https://hls.harvard.edu/ames-moot-court/history-of-the-ames-moot-court-competition/>, última consulta: 28 de agosto de 2025.

¹⁹ Vid. CORPAS PASTOR, Luis, “La simulación tipo mini-‘moot court’ como metodología activa en la docencia del derecho sustantivo”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 30, 2024.

estadounidense Pace University–. Ambas reúnen cada año a miles de estudiantes provenientes de centenares de facultades de Derecho de todo el mundo.

3. ORGANIZACIÓN Y DISEÑO DEL EUROPEAN LAW MOOT COURT

3.1. Historia de la organización del ELMC

El European Law Moot Court es una de las competiciones de juicios simulados de mayor prestigio en el ámbito académico y judicial debido a su longevidad y a su organización. En particular, es el *moot court* pionero en el ámbito del Derecho de la Unión Europea. Es cierto que hubo algunos precedentes de concursos similares sobre Derecho comunitario en la primera mitad de la década de los años ochenta del pasado siglo con la participación del entonces denominado Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas (TJCE)²⁰. No obstante, esas primeras iniciativas no lograron consolidar un proyecto estable y duradero en el tiempo.

En la actualidad, el ELMC se organiza anualmente de manera ininterrumpida desde el año 1988 bajo los auspicios de la European Law Moot Court Society, sociedad sin ánimo de lucro de acuerdo con la legislación española. Sus fundadores fueron unos estudiantes de Derecho de la Universidad de Múnich que, como se narra habitualmente en las clasificadorias regionales en todas las ediciones²¹, reunidos en un *biergärtchen* decidieron crear este *moot court* ante la inexistencia de una competición de estas características sobre Derecho comunitario²². Elaboraron una propuesta de *moot court* inspirados en el Jessup Moot Court y en el René Cassin Competition, que dirigieron al presidente del TJCE, Lord Stuart McKenzie (1984-1988), quien, estando al final de su mandato, recomendó a su sucesor, Ole Due (1988-1994), que acogiera favorablemente esta empresa. Su primera edición se celebró en el Instituto Europeo de Florencia en 1988 con el respaldo de su director, Emile Noël, en la que compitieron once universidades. Desde el año 1991, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) acoge en sus instalaciones la gran final, en la que actúan como miembros del jurado los propios jueces y abogados generales en activo ante esa misma institución europea²³. En cada edición participa una media de ochenta equipos

²⁰ KENNEDY, Tom, “A Moot Point: Sven Norberg and the European Law Moot Court Competition”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2ª edición, ELMC, 2024, p. 47.

²¹ VALLINDAS, Georges, “The Value of the ELMC Competition: Enhancing EU Law Education”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2ª edición, ELMC, 2024, p. 15.

²² Para una descripción más detallada de la historia del ELMC, *vid.* VAAGT, Christoph, “European Community Law Moot Court – What I am Proud of”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2ª edición, ELMC, 2024, pp. 37-40.

²³ La final de la última edición del ELMC (2024-2025) contó con un tribunal con la siguiente composición: Irmantas Jarukaitis (presidente de la Sala Cuarta del Tribunal de Justicia), María Lourdes Arastey Sahún (presidenta de la Sala Quinta del Tribunal de Justicia), Laila Medina

universitarios de distintas universidades, principalmente europeas –tanto de Estados miembros de la Unión Europea como de otros que no lo son–, aunque también de EE.UU. y Asia, dando buena cuenta del interés que despierta esta competición.

Para cerrar este breve recorrido histórico sobre el ELMC, no está de más apuntar que el mismo cuenta con una destacada participación española. Así se evidencia en al menos dos aspectos organizativos clave, a saber: la *hosting university* en la actualidad es la Universidad CEU San Pablo de Madrid –precedida por las universidades de Florencia, Maastricht, Nijmegen, Estocolmo, Copenhague y Lisboa– y entre sus cinco patrocinadores se cuentan un prestigioso despacho de abogados (Uriá Menéndez) y uno de los blogs online de referencia en todo el continente sobre Derecho de la Unión (EU Law Live). En definitiva, estas circunstancias vienen a poner de relieve la plena recepción del popular fenómeno del *moot court* en el panorama universitario español, superándose con ello las tradicionales críticas de la doctrina sobre la tardía y lenta incorporación en España de esta iniciativa didáctica. En todo caso, como indudable aspecto de mejora, esto contrasta con los modestos resultados de los equipos universitarios nacionales, habiendo ganado una sola vez una universidad española (Universidad Autónoma de Madrid²⁴) en treinta y seis años de concurso²⁵.

3.2. Diseño y normas del concurso

El ELMC gira en torno a un caso ficticio (“case”), elaborado por algún experto en Derecho de la Unión Europea previa petición de la ELMC Society, que constituye el asunto contencioso sobre el que habrán de litigar los equipos participantes. Esos conjuntos estarán constituidos por un máximo de cuatro estudiantes en Derecho y pueden ser supervisados por un *coach*. No existe ningún requisito de nacionalidad –ni los miembros de los equipos ni la universidad a que estén vinculados deben ser de algún Estado miembro de la Unión Europea– ni de nivel de estudios –pudiendo participar estudiantes de grado, máster o doctorado–. El caso siempre atiende a cuestiones de actualidad en el ámbito de Derecho de la Unión respecto de las que no hay una jurisprudencia asentada. Está redactado guardando un delicado equilibrio para que ambas partes procesales dispongan de

(abogada general del TJUE), Colm Mac Eochaidh (juez del Tribunal General), Suzanne Kingston (jueza del Tribunal General) y Raphaël Meyer (juez del Tribunal General). *Vid. Annual Report 2024/2025, ELMC,* <https://europeanlawmootcourt.eu/annual-report/>*, última consulta: 28 de agosto de 2025.*

²⁴ Son meritorios los resultados obtenidos por los equipos preparados por la Universidad Autónoma de Madrid, que no solo se alzaron con la ELMC Cup en la edición del año pasado (2023-2024), sino que se han clasificado para la final en repetidas ocasiones en las últimas convocatorias. *Vid.* <https://www.uam.es/derecho/estudiantes/mootcourt/moot-european-law>*, última consulta: 28 de agosto de 2025.*

²⁵ AA.VV. “The ELMC Hall of Fame / Le Palmarès du ELMC”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2^a edición, ELMC, 2024, pp. 134-136.

sólidos argumentos en favor de sus respectivas pretensiones. Es un supuesto de hecho de una gran complejidad en el que tienen igual peso cuestiones procesales y sustantivas sobre cualquier asunto dentro del amplio paraguas que supone el Derecho de la Unión Europea.

El pistoletazo de salida de cada edición tiene lugar con la publicación del caso el 1 de septiembre de cada año. Aunque pueda parecer intrascendente, las universidades españolas pueden verse perjudicadas por esta fecha de inicio porque nuestro calendario académico comienza con retraso respecto a otras instituciones académicas europeas²⁶. A eso hay que añadir que los plazos de la competición entre las diferentes fases son relativamente breves. Teniendo en cuenta que la siguiente meta volante es a finales de octubre –que es cuando se han de presentar los escritos de demanda y de contestación a la demanda–, el comienzo de las clases universitarias en España a mediados o finales de septiembre apremia a trabajar dentro de unos estrechos márgenes temporales. A pesar de todo, esto podría considerarse como una adaptación a las circunstancias reales en la práctica de la abogacía en la que se disponen de tiempos limitados para la preparación de un caso, cuando no varios simultáneamente.

Es obligatorio el pago de una tasa (“fee”) en concepto de participación, que habrá de abonarse en el momento de la inscripción, a la que habrán de sumarse dos pagos adicionales en caso de pasar a la fase regional y a la final. Esos pagos se emplean únicamente para correr con los gastos de la organización, y no como una vía de financiación, puesto que es una entidad sin ánimo de lucro. Esos costes suelen cubrirlos cada universidad participante, que asume los gastos que puedan incurrir sus estudiantes a lo largo de la competición, incluyendo también aquellos relativos al desplazamiento y alojamiento en la ciudad donde se celebren las regionales o la final. En consecuencia, las universidades comprometen recursos propios en la participación del ELMC, que no solo son puramente económicos –en la forma de gastos de participación, desplazamiento y alojamiento–, sino también de capital humano, ya que algunas conforman equipos con varios *coachs* y en ocasiones involucran a numerosos profesores mediante la organización de sesiones de preparación o simulacros.

La competición se organiza en torno a dos fases principales: una primera escrita y una segunda oral que, a su vez, se subdivide en regionales y final. La primera etapa consiste en la redacción de un escrito de demanda y otro de contestación a la demanda de una extensión máxima de quince páginas. Ese estricto límite en cuanto a la dimensión de los escritos procesales promueve una potenciación de la capacidad de síntesis de los contendientes. Además, está en línea con la política adoptada por algunos tribunales superiores –nacionales, europeos e internacionales– que están apostando por la implantación de formularios

²⁶ Comisión europea, *The organization of the academic year in Europe 2023/2024*, Publications Office of the European Union, 2023, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/95d0d65f-52af-11ee-9220-01aa75ed71a1/language-en>, última consulta: 28 de agosto de 2025.

obligatorios que constriñan el número de palabras de los recursos, a efectos de alcanzar de una mayor agilidad y evitar que los recurrentes incurran en errores de forma²⁷. A diferencia de otros *moot courts*, cada equipo debe adoptar tanto la posición de demandante como de demandado. Se ha valorado positivamente este rasgo del diseño del ELMC porque fomenta la construcción de un debate racional en un contexto caracterizado por una discusión pública extremadamente polarizada basada en la demagogia y en la apelación a los sentimientos²⁸.

Existen unas normas (“the rules”) en la que se dan instrucciones detalladas sobre las características de los textos que deben presentarse y los criterios que se evaluarán, así como la puntuación para cada uno de ellos. En particular, se valoran principalmente tres criterios: a) el correcto análisis jurídico y la argumentación, b) la presentación y estilo, y c) las habilidades lingüísticas. Junto a ellos, se provee un elenco de infracciones que en caso de ser cometidas darán lugar a penalizaciones. No menos importantes son los idiomas que pueden utilizarse, que son el inglés y el francés, procurándose así replicar los usos del Tribunal de Justicia donde el francés es considerado como la lengua habitual de trabajo. Se obtienen más puntos por el empleo de ambos idiomas, salvo en el caso de que sea la lengua materna de alguno de los concursantes.

Entre las decenas de equipos universitarios participantes, tan solo 48 pasan a la fase regional, anunciándose los resultados en la página web oficial del ELMC a mediados de enero. Se desarrollan paralelamente cuatro sesiones regionales en distintas universidades de toda Europa entre finales de enero y principios de marzo, en la que participan 12 conjuntos en cada una de ellas. Cada regional se estructura en tres rondas: preliminar, semifinal y final. Eso comporta que los equipos que vayan superando favorablemente cada ronda deberán repetir en varias ocasiones el mismo ejercicio, con variaciones respecto de sus rivales y de los miembros integrantes del Tribunal.

Frente al carácter estrictamente escrito de la primera fase, la segunda se caracteriza por la oralidad, que deberá limitarse también a las dos únicas lenguas oficiales del concurso: inglés y francés. Existe una distribución desigual según el rol que adopta cada concursante, pero básicamente se conceden 15 minutos a demandante y demandado en una primera intervención y 10 minutos para la réplica. A ello se suman las intervenciones de los estudiantes a quienes se asignan las funciones de Agente de Comisión europea o del Abogado general en otro intento por adoptar las características singulares de un proceso ante la jurisdicción europea.

²⁷ Entre otros casos, cabe mencionar que esta es una práctica introducida por nuestro Tribunal Constitucional en el año 2023, en virtud de la cual impone obligatoriamente un formulario para la interposición del recurso de amparo. Justificaba nuestro tribunal de garantías constitucionales la implantación de este modelo en que era un uso existente en diversos tribunales internacionales. *Vid.* Acuerdo de 15 de marzo de 2023, del Pleno del Tribunal Constitucional, por el que se regula la presentación de los recursos de amparo a través de su sede electrónica.

²⁸ VALLINDAS, Georges, “The Value of the ELMC Competition: Enhancing EU Law Education”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2^a edición, ELMC, 2024, p. 28.

Una de las peculiaridades del ejercicio es que los miembros del Tribunal pueden interrumpir al orador; de hecho, siempre lo hacen para formularles preguntas teóricas y prácticas sobre su exposición oral. Este es uno de los rasgos del diseño que dificulta sobremanera la intervención porque obliga a demostrar capacidad de adaptación, resolución de dudas de manera instantánea y control de los tiempos de exposición.

Tras varios días de competición, generalmente en el emplazamiento de auténticos tribunales de justicia –aunque no es infrecuente que también se desarrolle en las instalaciones de una universidad–, saldrá un equipo vencedor de cada competición regional que se medirán en la gran final en marzo o abril. Esta decisión se toma con base en un baremo de puntuaciones precisado en las normas del concurso que se ajusta a lo previamente expuesto para la fase escrita, con la salvedad de que se añade un cuarto criterio de evaluación: la capacidad de rebatir los argumentos del oponente en las respuestas al Tribunal y en el turno de réplicas. La final se desarrolla de acuerdo con unos criterios similares a los que acabamos de exponer respecto de las rondas regionales, si bien, vale recordar, se celebra en la sede oficial del Tribunal de Justicia en Luxemburgo ante un Tribunal evaluador constituido por los miembros en activo en ese órgano jurisdiccional.

4. VIRTUDES (Y ALGUNA CRÍTICA) DEL MOOT COURT EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La docencia universitaria en Derecho a través de la metodología del *moot court* reporta numerosos beneficios a sus participantes. Así se manifiesta unánimemente la literatura académica, que ha identificado un amplio listado de competencias transversales y profesionales asociadas al empleo de esta técnica docente²⁹. Sin embargo, llama la atención que mucha menos reflexión han suscitado sus puntos débiles y, fruto de esa inmerecida inadvertencia, son pocas las contribuciones doctrinales que sugieren propuestas de mejora para superar sus inconvenientes.

A primera vista, destacan dos competencias que son especialmente cultivadas. En primer lugar, la habilidad de redactar escritos jurídicos de carácter técnico, que es fundamental en cualquier oficio del ámbito jurídico. Desgraciadamente, no es en absoluto inusual que un estudiante de Derecho termine su carrera universitaria sin haber elaborado (o siquiera visto) una demanda o una contestación a una demanda. No solo se enseña a redactar ese tipo de textos en un *moot court*, sino que además se atiende a la capacidad de síntesis argumentativa, a fundamentar jurídicamente sus argumentos y a razonar críticamente sobre el

²⁹ FACH GÓMEZ, Katia y RENGEL, Alexandra, “El aprendizaje a través de la simulación en el *moot practice*: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES”, *op.cit.*, pp. 36-39; REGUART SEGARRA, Núria, “Las competiciones de juicio simulado desde la perspectiva del coach: a propósito de la primera edición de la Moot Court AEDEUR”, *op.cit.*, p. 6.

ordenamiento jurídico. En segundo lugar, la comunicación oral, tradicionalmente desatendida en la docencia universitaria en Derecho, si bien en los *moot courts* es una de las habilidades más potenciadas. En concreto, el diseño del ELMC está pensado para poner en práctica la flexibilidad y la reacción a la hora de responder a preguntas formuladas por el tribunal en la vista oral. En conexión con esta última destreza, cabe destacar el desarrollo de capacidades escritas y orales en idiomas distintos al español en un contexto típicamente jurídico. Sobresale el caso del ELMC en el que se emplean obligatoriamente dos lenguas (inglés y francés), que son usuales en el ámbito laboral de las instituciones europeas –y particularmente en el Tribunal de Justicia, aunque también en muchos otros tribunales internacionales–, aunque su exigencia está muy extendida en un mercado laboral cada vez más internacionalizado.

En un segundo bloque de competencias podrían agruparse otras destrezas por su carácter más general o transversal, esto es, que también pueden adquirirse en otros métodos de enseñanza de carácter práctico más difundidos en las aulas universitarias. Junto a las anteriores, conviene mencionar otras tres competenciales principales que tienen un indudable valor añadido para la formación del estudiante: a) se fomenta el trabajo en equipo, lo que comporta saber organizar tareas, repartir labores y asumir conjuntamente la responsabilidad de los resultados finales; b) se aprende a gestionar recursos limitados, especialmente el tiempo; c) trabajar bajo presión³⁰.

Llegados a este punto, se ofrecería un análisis incompleto sobre las ventajas asociadas al fenómeno del *moot court* si tan solo se atendieran a los beneficios que aporta a los estudiantes. Desde el punto de vista de la universidad, alzarse con la victoria u obtener un puesto destacado en las clasificatorias regionales o finales redonda en el prestigio de la institución académica. Refuerza su imagen de excelencia y de internacionalización en un contexto académico cada vez más competitivo en el que se presta una atención creciente a los rankings de universidades³¹. No extraña, pues, que las universidades den visibilidad y difundan los buenos resultados obtenidos por sus equipos.

Otros de los favorecidos por el ELMC es el propio ordenamiento jurídico europeo. Este tipo de competiciones contribuyen a fomentar el conocimiento, la correcta interpretación y la uniformidad del Derecho de la Unión Europea³²,

³⁰ Sin ser una propiamente una competencia promovida por la participación en un *moot court*, una ventaja indudable es que obtener una posición destacada constituye una oportunidad para integrarse como becario en alguna institución europea o en algunos de los despachos de abogados patrocinadores de la competición. Previéndose en las normas del concurso, es una costumbre que se ha consolidado con los años y que goza de un carril preferente frente a otras prácticas en instituciones de la Unión Europea o, de manera más general, en la conocida como “EU bubble”. VALLINDAS, Georges, “The Value of the ELMC Competition: Enhancing EU Law Education”, *op.cit.*, p. 28.

³¹ FACH GÓMEZ, Katia y RENGEL, Alexandra, “El aprendizaje a través de la simulación en el *moot practice*: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES”, *op.cit.*, p. 39.

³² Sobre las ventajas del ELMC para el sistema jurídico europeo, afirma Georges Vallindas, presidente actual de la European Law Moot Court Society, que “dissemination of knowledge of its

promover la creación de una red de expertos (y la continua interacción entre los mismos una vez establecida)³³ e, incluso, facilitar un sentimiento de comunidad europea gracias a la puesta en contacto entre nacionales de diferentes Estados miembros mediante el empleo de un idioma compartido. Aunque en una escala mucho menor, no hay que desmerecer el papel que el ELMC puede jugar a la hora de crear lazos en común que contribuyan a reforzar una sociedad europea más integrada y mejor cohesionada, en línea con otras competiciones deportivas o musicales continentales.

Considerados los beneficios que puede comportar a diferentes agentes la participación en esta competición, es necesario también expresar algunas deficiencias advertidas en este modelo de enseñanza. Una crítica común a los *moot courts* es la falta de concordancia entre estas competiciones simuladas y un proceso judicial real³⁴. Esta afirmación se materializa a través de diferentes manifestaciones. En este sentido, entre otras, la calificación de los equipos participantes en ambas fases no se mide exclusivamente por la correcta interpretación y aplicación del Derecho de la Unión Europea con base en una profunda investigación de las fuentes, la doctrina y la jurisprudencia, sino que se puntúan otros parámetros que no necesariamente influyen en la práctica jurídica (e.g. la referencia a citas bibliográficas en los escritos procesales o el empleo de varios idiomas en un mismo alegato de la vista oral). No existe una relación entre abogado y cliente, obviándose un aspecto clave del ejercicio de la profesión. Por último, el resultado del juicio en nada afecta a la situación laboral del concursante, ni en términos retributivos ni a sus expectativas de promoción profesional.

Todos estos defectos son hasta cierto punto deudores de un modelo de naturaleza ficticia. No por ello deja de ser necesaria una reflexión encaminada a tratar de acortar la distancia entre el *moot court* y la práctica profesional. En todo

case law in the Member States is crucial in order to ensure the effectiveness of EU law at the earliest national jurisdictional level possible. Having fresh lawyers, that may also become judges or agents, which have an in-depth knowledge of CJEU case law but also have practiced how to apply it to concrete cases is key to facilitate the Court's mission of correct and uniform interpretation and application of EU law". VALLINDAS, Georges, "The Value of the ELMC Competition: Enhancing EU Law Education", *op.cit.*, p. 19.

³³ Los *moot courts* han sido conceptualizados como "comunidades de práctica", en virtud de las cuales se crea "una comunidad de actores sociales, políticos e institucionales cuya actuación retroalimenta positivamente el funcionamiento del sistema y, al mismo tiempo, incentiva el cumplimiento de las decisiones de sus órganos hacia el interior de cada Estado". PEROTTI PINCIROLI, Ignacio, "Moot courts y comunidades de práctica en derechos humanos en América Latina", en Rabia M. RABET TEMSAANI y Lorena CALLER TRAMULLAS (coords.), *Nuevas herramientas metodológicas para el fortalecimiento de las competencias en Derecho*, Dykinson, 2023, p. 462.

³⁴ SCOTT, David M. y SOIRILA, Ukri, "The Politics of the Moot Court", *The European Journal of International Law*, vol. 32, núm. 3, 2021, pp. 1080-1081; PUETZ, Achim, "La participación en competiciones de arbitraje como herramienta didáctica en la enseñanza del Derecho", en Joaquín BELTRÁN ARANDES Y Rosa M. RIPOLLÉS MELIÁ (eds.), *V Jornada Nacional sobre estudios universitarios: I Taller de Innovación Educativa*, Publicaciones Universitat Jaume I, 2015, pp. 400-401; FACH GÓMEZ, Katia y RENGEL, Alexandra, "El aprendizaje a través de la simulación en el *moot practice*: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES", *op.cit.*, pp. 40-41.

caso, sin caer en la autocomplacencia, el ELMC cuenta con un diseño en el que se aprecia un interés para adaptar todo lo posible este concurso a la práctica procesal ante el Tribunal de Justicia, como sucede con el emplazamiento de la vista oral en la Gran Sala del Tribunal de Luxemburgo, la constitución de la misma por jueces y abogados generales en activo, el empleo del francés como lengua de trabajo o que el caso aborde supuestos irresueltos aún por la jurisprudencia que con el tiempo han terminado por llegar a conocimiento de este tribunal supranacional. Otras circunstancias que impiden que el *moot court* sea un fiel reflejo de lo que sucede en la praxis profesional son difícilmente superables o requerirían un mayor grado de complejidad del modelo que quizás pudiera ir en detrimento de su configuración actual en el específico caso del ELMC.

Si acaso, las propuestas de mejora podrían venir de la mano de una mejor incorporación del *moot court* en los planes de estudio. Una buena práctica adoptada por la Universidad Pompeu Fabra, susceptible de ser exportada porque no está generalizada en todas las universidades españolas, es la convalidación de esta actividad formativa voluntaria por el trabajo final de grado (TFG). Esto supone un gran incentivo para los estudiantes, que permite recompensarles por el elevado número de horas que requiere la preparación del caso. Esa misma lógica también podría ser aplicable al *coach*, de modo que la supervisión de un *moot court* pudiera ser reconocida a efectos de una menor carga docente en el curso siguiente. Otra tarea pendiente es la de crear una cultura de *moot court* que permita explotar todos los recursos existentes en las facultades de Derecho, especialmente el profesorado. Lo ideal sería no solo involucrar a un único profesor que asuma la responsabilidad del *coach*, sino a un grupo de docentes más amplio que puedan colaborar con un caso que suele incidir sobre parcelas diversas del Derecho de la Unión Europea mediante sesiones de trabajo teóricas, así como la preparación de la fase oral.

5. CONCLUSIONES

En consideración a todo lo expuesto, es posible afirmar que el *moot court* es una metodología docente sumamente recomendable para un estudiante de Derecho. Es un sistema de aprendizaje que permite aunar los conocimientos teóricos incorporados en el currículum universitario obligatorio con una actividad voluntaria de naturaleza práctica que les ayuda a adquirir competencias sumamente valiosas para su formación, especialmente la habilidad de redactar escritos técnico-jurídicos y las destrezas orales ante un tribunal ficticio compuesto por auténticos jueces. Es una experiencia didáctica singularmente compleja y rica que tiene entre sus beneficiarios no solo a los estudiantes, sino también a la Universidad y a una comunidad de expertos más amplia. En todo caso, una visión crítica sobre sus déficits es necesaria para tratar de pulir algunas características de este modelo que son susceptibles de mejora.

Una atención especial ha merecido el caso de éxito del ELMC. Tras más de treinta y cinco años desde su fundación, se ha consolidado como el *moot court* más

prestigioso en el ámbito del Derecho de la Unión Europea. Reúne anualmente una media de ochenta equipos universitarios de toda Europa que participan para alzarse con la ELMC Cup. Los miembros del Tribunal, valga insistir en que son los jueces y abogados generales en ejercicio reunidos para la final en la propia Gran Sala del TJUE, alaban cada edición el elevadísimo nivel de los *mooters*. Participan en una simulación que es un fiel reflejo de un proceso real ante la máxima autoridad judicial en materia de Derecho de la Unión. Todas estas características hacen del ELMC una experiencia didáctica muy aconsejable para aquellos estudiantes que estén interesados en recibir una formación adicional en esta rama del Derecho, así como para quienes desean reforzar su currículum para aspirar a oportunidades profesionales relacionadas con el mundo de la abogacía o de las instituciones europeas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV., “Moot”, *Webster’s New Riverside University Dictionary*, 1984.
- AA.VV. “The ELMC Hall of Fame / Le Palmarès du ELMC”, European Community Law Moot Court – What I am Proud of”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2^a edición, ELMC, 2024, pp. 134-136.
- ARAMENDI JAUREGUI, Pedro, BUJAN VIDALES, Karmele, GARÍN CASARES, Segundo, VEGA FUENTE, Armando, “Estudio de caso y aprendizaje colaborativo en la universidad”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.18, núm.1, 2014, pp. 413-429.
- ATKIN, Lord Justice, *The Moot Book of Gray’s Inn*, Chiswick Press, 1824.
- BOBOC, Silvia M. y VICENTE MAMPEL, Clara, “El desarrollo de las competencias orales en el Grado en Derecho a través de la participación en competiciones de arbitraje”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 21, 2020, pp. 1-30. DOI: <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31285>
- CORPAS PASTOR, Luis, “La simulación tipo mini-‘moot court’ como metodología activa en la docencia del derecho sustantivo”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 30, 2024, pp. 17-38.
- CRABB, George, *A History of English Law*, Chauncey Goodrich, 1831.
- FACH GÓMEZ, Katia y RENGEL, Alexandra, “El aprendizaje a través de la simulación en el *moot practice*: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 9, 2013, pp. 23-48.
- FANEGO OTERO, J. David, GARCÍA ALONSO, Beatriz, MORENO LÓPEZ, Patricia, PÉREZ RODRÍGUEZ, Daniel y SERRANO DE HARO SÁNCHEZ, Agustín, “OMC, Universidad Autónoma y la práctica de los moot courts”, *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, núm. 20, 2009, pp. 185-193.

- KENNEDY, Tom, “A Moot Point: Sven Norberg and the European Law Moot Court Competition”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2^a edición, ELMC, 2024, pp. 45-49.
- LLOPIS NADAL, Patricia, “La simulación de juicios como actividad de innovación docente del grado en Derecho”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, vol. 24, 2020, pp. 222-230. DOI: <https://doi.org/10.17979/afduc.2020.24.0.7497>
- MARTÍN FERNÁNDEZ, Carmen y URBANO SÁNCHEZ, Lucía, “La simulación de un juicio con carácter interdisciplinar como experiencia docente en tiempos de pandemia”, *Revista Docencia y Derecho*, núm. 17, pp. 195-211. DOI: <https://doi.org/10.21071/redd.vi17.16653>
- NEIRA LÓPEZ, Alberto, “Los Moor Court”, *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, vol. 15, 2007, pp. 267-281.
- PEARCE, Robert R., *A Guide to the Inns of Court and Chancery*, Butterworth's, 1855.
- PEROTTI PINCIROLI, Ignacio, “Moot courts y comunidades de práctica en derechos humano en América Latina”, en Rabia M. RABET TEMSAANI y Lorena CALLER TRAMULLAS (coords.), *Nuevas herramientas metodológicas para el fortalecimiento de las competencias en Derecho*, Dykinson, 2023, pp. 461-477.
- PUETZ, Achim, “La participación en competiciones de arbitraje como herramienta didáctica en la enseñanza del Derecho”, en Joaquín BELTRÁN ARANDES Y Rosa M. RIPOLLÉS MELIÁ (eds.), *V Jornada Nacional sobre estudios universitarios: I Taller de Innovación Educativa*, Publicaciones Universitat Jaume I, 2015, pp. 396-406.
- RACHID, Mohamed y KNERR, Charles R., “Brief History of Moot Court: Britain and U.S.”, *Presentation at the Annual Meeting of the Southwestern Political Science Association*, 2000. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED442343>
- REGUART SEGARRA, Núria, “Las competiciones de juicio simulado desde la perspectiva del coach: a propósito de la primera edición de la Moot Court AEDEUR”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1344/REYD2023.27.40245>
- SCOTT, David M. y SOIRILA, Ukri, “The Politics of the Moot Court”, *The European Journal of International Law*, vol. 32, núm. 3, 2021, pp. 1079-1105. DOI: <https://doi.org/10.1093/ejil/chab068>
- SKOURIS, Vassilios, “Foreword to the First Edition / Préface à la Première Édition”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2^a edición, ELMC, 2024, pp. 11-14.

-SOLER GARCÍA, Carolina, FERRER LLORET, Jaume, GUARDIOLA LOHMULLER, Ana Victoria, MARROQUÍN GARCÍA, Shaily Stefanny, REQUENA CASANOVA, Millán y URBANEJA CILLÁN, Jorge, “Los juicios simulados o ‘Moot court’ como metodología docente en Derecho Internacional Público, en Rosana SATORRE CUERDA (ed.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*, Octaedro, 2022, pp. 162-171.

-VAAGT, Christoph, “European Community Law Moot Court – What I am Proud of”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2^a edición, ELMC, 2024, pp. 37-40.

-VALLINDAS, Georges, “The Value of the ELMC Competition: Enhancing EU Law Education”, en Alezini LOXA, Georges VALLINDAS y Rafael MOLINA VEGA (eds.), *European Law Moot Court Competition – History, Cases & Materials*, 2^a edición, ELMC, 2024, pp. 15-29.

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

HERNÁNDEZ-DIEZ, Enrique

Profesor Contratado Doctor de Derecho Administrativo

Universidad de Extremadura

ehernandezdiez@unex.es

ORCID 0000-0003-3112-8704

Cómo citar/Citation

Hernández-Diez, Enrique (2025).

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

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

RESUMEN:

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

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

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

ABSTRACT:

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

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

Fecha de recepción: 26-06-2025

Fecha de aceptación: 30-09-2025

SUMARIO

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

2. ORIGEN E INTERCONEXIÓN DEL PROYECTO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷ Ídem.

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

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

4. EL MÉTODO DE IMPLANTACIÓN DEL LABORATORIO

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

4.1. Tres niveles o prototipos de actividades prácticas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. ALGUNOS RESULTADOS PROVISIONALES DEL PROYECTO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RECURSOS MATERIALES PARA ENSEÑAR LOS PRINCIPIOS Y VALORES CONSTITUCIONALES CON RECURSOS AUDIOVISUALES. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA CON PERSPECTIVA HISTÓRICA Y GLOBAL

RÍO SANTOS, Fruela

Profesor sustituto de Derecho constitucional

Universidad de Oviedo

rio.fruela@uniovi.es

<https://orcid.org/0000-0002-2928-070X>

Cómo citar/Citation

Río Santos, Fruela (2025).

Recursos materiales para enseñar los principios y valores constitucionales con recursos audiovisuales. Una propuesta didáctica con perspectiva histórica y global.
Docencia y Derecho, n.º 26, págs. 35-59.

*Stets hat vor Gott und der Welt der Stärkere das Recht,
seinen Willen durchzusetzen¹*
Adolf Hitler

RESUMEN:

La enseñanza universitaria del Derecho constitucional exige una aproximación crítica que trascienda la mera exposición de normas, categorías dogmáticas o principios descontextualizados. Los textos constitucionales no emergen en el vacío; responden a decisiones jurídico-políticas deliberadas frente a experiencias históricas de ruptura institucional, violencia estructural y negación de

¹ Traducción del autor: “Siempre, ante Dios y ante el mundo, el más fuerte tiene el derecho de imponer su voluntad”.

la dignidad humana. Su estudio exige reconstruir las condiciones materiales y culturales que justifican su existencia, desplazando el foco desde la norma hacia el conflicto fundacional que la precede. En este horizonte, la formación del jurista no puede agotarse en la adquisición de técnicas interpretativas, ya que requiere orientarse hacia la construcción de una racionalidad jurídica enraizada en la historia y comprometida con los valores que sostienen el orden constitucional. El uso didáctico del lenguaje audiovisual, especialmente en torno a los totalitarismos del siglo XX, constituye un marco pedagógico especialmente fértil para representar la quiebra del Derecho, el ejercicio ilimitado del poder y el deterioro de las garantías jurídicas. Articular estos recursos con el estudio de la historia constitucional comparada permite identificar patrones normativos comunes en las constituciones nacidas tras la catástrofe bélica. Este enfoque combina memoria, análisis crítico y reflexión ética, y contribuye a situar el Derecho constitucional como una disciplina humanista, orientada a preservar la democracia frente a su posible degradación. El artículo concluye con propuestas docentes aplicables al aula universitaria, destinadas a fomentar el análisis crítico, la argumentación jurídica y la construcción de una conciencia constitucional sólida en los futuros profesionales del Derecho.

Palabras clave: Derecho constitucional, docencia universitaria, constitucionalismo democrático, recursos audiovisuales, totalitarismo, memoria histórica.

MATERIAL RESOURCES FOR TEACHING CONSTITUTIONAL PRINCIPLES AND VALUES WITH AUDIOVISUAL RESOURCES. AN EDUCATIONAL PROPOSAL WITH A HISTORICAL AND GLOBAL PERSPECTIVE

ABSTRACT:

The teaching of constitutional law at university requires a critical approach that goes beyond the mere exposition of rules, dogmatic categories or decontextualised principles. Constitutional texts do not emerge in a vacuum; they respond to deliberate legal and political decisions in the face of historical experiences of institutional breakdown, structural violence and the denial of human dignity. Studying them requires reconstructing the material and cultural conditions that justify their existence, shifting the focus from the rule to the foundational conflict that precedes it. In this context, the training of lawyers cannot be limited to the acquisition of interpretative techniques, as it requires a focus on the construction of a legal rationality rooted in history and committed to the values that sustain the constitutional order. The didactic use of audiovisual language, especially in relation to 20th-century totalitarianism, provides a particularly fertile pedagogical framework for representing the breakdown of law, the unlimited exercise of power and the deterioration of legal guarantees. Articulating these resources with the study of comparative constitutional history makes it possible to identify common normative patterns in the constitutions that emerged after the catastrophe of war. This approach combines memory, critical analysis and ethical reflection, and contributes to positioning constitutional law as a humanistic discipline, aimed at preserving democracy in the face of its possible degradation. The article concludes with teaching proposals applicable to the university classroom, aimed at fostering critical analysis, legal argumentation and the construction of a solid constitutional awareness in future legal professionals.

Keywords: Constitutional law, university teaching, democratic constitutionalism, audiovisual resources, totalitarianism, historical memory.

Fecha de recepción: 02-07-2025

Fecha de aceptación: 16-12-2025

SUMARIO

1. EDUCAR EN VALORES CONSTITUCIONALES DESDE LA IMAGEN. 1.1. El desafío formativo del Derecho constitucional en el siglo XXI. 1.2. Utilidad del recurso audiovisual en el aprendizaje jurídico-crítico. **2. FUNDAMENTACIÓN JURÍDICA Y TEÓRICA.** 2.1. Los principios y valores constitucionales como categoría normativa. 2.2. Función formativa del Derecho constitucional en la construcción democrática. 2.3. Enseñar valores desde los hechos históricos: una exigencia universitaria. **3. LA FUERZA DEL AUDIOVISUAL EN LA FORMACIÓN CRÍTICA DEL JURISTA.** 3.1. Imagen y memoria como vía de acceso al pensamiento jurídico. 3.2. Contra el formalismo vacío: enseñar desde el conflicto. **4. NARRATIVAS AUDIOVISUALES HISTÓRICAS DEL SIGLO XX.** 4.1. Nazismo y antisemitismo. 4.2. Totalitarismo soviético y represión ideológica. 4.3. Propuesta didáctica: analizar el régimen nazi desde el Derecho constitucional mediante preguntas orientadas. **5. CONCLUSIONES. 6. BIBLIOGRAFÍA.**

1. EDUCAR EN VALORES CONSTITUCIONALES DESDE LA IMAGEN

La enseñanza universitaria del Derecho constitucional no puede limitarse a la transmisión técnica de contenidos normativos y jurisprudenciales, exige una renovación pedagógica de alcance profundo que integre la formación en valores democráticos como eje estructural del proceso educativo.² Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio privilegiado para trabajar el conocimiento de las instituciones y la interiorización de una cultura pública basada en el respeto a la dignidad humana, la igualdad y el pluralismo.

En un contexto histórico atravesado por la reaparición de discursos abiertamente autoritarios y por la erosión paulatina de la cultura jurídica democrática asociada a fenómenos neopopulistas, la tarea docente adquiere un acento ineludiblemente ético: urge diseñar y aplicar metodologías que articulen el aprendizaje jurídico con la conciencia moral, la memoria histórica y la sensibilidad frente a las desigualdades y exclusiones que atraviesan el tejido social. En este marco, la imagen –y de manera muy destacada el lenguaje audiovisual– ofrece una opción para interpelar al estudiantado en planos que desbordan lo puramente intelectual y alcanzan las dimensiones emocional, simbólica y experienciales de su formación.³

² BURGUERA AMEAVE, Leire, “Educación y adhesión a los principios y valores constitucionales”, en Francisco Javier DÍAZ REVORIO y Carlos VIDAL PRADO, *Enseñar la Constitución, educar en democracia*, Aranzadi, 2021, págs. 85 a 108

³ BARTHES, Roland, *Lo obvio y lo obtuso*, Paidós, 1986, págs. 350-355.

La educación en valores constitucionales a través de la imagen no pretende desplazar el estudio sistemático de la Constitución, aunque aspira a enriquecerlo mediante una mirada crítica que permita comprender la génesis histórica, la función práctica y la fragilidad política de principios como la dignidad de la persona, la igualdad jurídica, el pluralismo político o la libertad. El recurso obligado a representaciones visuales de los grandes acontecimientos del siglo XX proporciona al profesorado herramientas pedagógicas de enorme potencial para reconstruir la trayectoria normativa de los derechos fundamentales, activar la memoria como recurso formativo y consolidar en el futuro jurista una conciencia constitucional atenta tanto a los logros del constitucionalismo democrático como a sus vulnerabilidades.

1.1. El desafío formativo del Derecho constitucional en el siglo XXI

En el siglo XXI, el Derecho constitucional afronta un desafío formativo de gran envergadura. La aceleración de los cambios políticos, tecnológicos y sociales ha transformado de manera profunda las coordenadas en las que se asentaba tradicionalmente la enseñanza del Derecho público y ha modificado, al mismo tiempo, las formas de percibir el poder, la ciudadanía y los derechos. En un escenario marcado por la mutación del Estado, la expansión de actores transnacionales con capacidad de condicionar la agenda normativa y el incremento de la desafección ciudadana hacia las instituciones representativas, se hace ineludible someter a crítica los modelos de formación jurídica, con el objetivo de preparar a futuras generaciones capaces de defender, reformular y proyectar el constitucionalismo democrático.

La crisis de legitimidad democrática, el debilitamiento del Estado de Derecho en diversos contextos y los retrocesos en la protección efectiva de los derechos fundamentales exigen que la enseñanza del Derecho constitucional desborde el formalismo normativo y se vincule a una comprensión crítica, históricamente informada y éticamente orientada del orden constitucional.

Este reto formativo obliga a dejar atrás un modelo docente centrado casi exclusivamente en el aprendizaje memorístico de la Constitución, de la legislación complementaria y de la jurisprudencia constitucional. En su lugar, resulta necesario perfilar una pedagogía que articule de manera coherente el conocimiento técnico con la reflexión sobre el origen, el sentido y la función de los principios que estructuran el Estado democrático, así como sobre las tensiones, conflictos y ambivalencias que los acompañan. Desde las perspectivas teóricas contemporáneas, la enseñanza de la Constitución no puede reducirse a la exposición de un texto cerrado o formalmente neutro, ya que ha de asumirse como respuesta histórica a rupturas del orden jurídico y, al mismo tiempo, como un marco normativo vivo que reclama actualización constante, disputa argumentativa y compromiso cívico sostenido.

El desafío no se agota en la elección de técnicas docentes, porque posee también una dimensión epistemológica. Formar juristas supone algo más que entrenar en la aplicación técnica de normas y precedentes, porque implica fomentar la capacidad de comprender el sentido del Derecho constitucional, sus raíces históricas, sus límites estructurales y las contradicciones internas que lo atraviesan. Para ello, la incorporación de metodologías activas de aprendizaje se vuelve

imprescindible, de modo que el estudiantado se vea interpelado en su conciencia crítica a través del análisis de casos reales, de la práctica sistemática de la argumentación jurídica en contextos conflictivos y del recurso a materiales audiovisuales que permitan reconstruir el trasfondo histórico y político de los textos constitucionales.

La sociedad contemporánea demanda, además, una formación jurídica transversal que integre de manera deliberada recursos audiovisuales capaces de generar *conceptos-imagen* o *conceptos-idea*,⁴ orientados a responder al cuestionamiento creciente del constitucionalismo liberal, a identificar y enfrentar los riesgos de regresión autoritaria y a sostener un compromiso ético firme con la dignidad humana, la justicia y la legalidad democrática.⁵

Desde esta perspectiva, el desafío de enseñar Derecho constitucional excede el campo de la metodología didáctica y entraña una responsabilidad cívica profunda. La educación constitucional ha de concebirse como un proceso formativo orientado a la libertad, a la defensa activa de la democracia y a la construcción de una conciencia jurídica capaz de resistir todo ejercicio arbitrario del poder.

1.2. Utilidad del recurso audiovisual en el aprendizaje jurídico-crítico

En este sentido, el lenguaje audiovisual, más que nunca, se presenta como un dispositivo didáctico privilegiado para activar procesos reflexivos complejos en los que convergen teoría jurídica, memoria histórica y sensibilidad ética.⁶ Lejos de funcionar como un simple recurso ornamental, la imagen en movimiento introduce una ruptura consciente con el modelo transmisor tradicional, porque sitúa al estudiantado ante experiencias narrativas densas, atravesadas por el conflicto, que exigen adoptar un posicionamiento moral y jurídico explícito frente a la vulneración de derechos, los abusos de poder y la degradación del espacio público. En esta misma línea, los trabajos de Esther González y David Delgado Ramos sobre la técnica del *storytelling* en la enseñanza del Derecho ponen de relieve cómo la narración jurídica estructurada facilita la implicación del estudiantado en conflictos normativos complejos sin renunciar al rigor dogmático.⁷

La potencia formativa de este enfoque se manifiesta en varios niveles estrechamente conectados.

En un primer plano, permite visualizar de manera vívida las consecuencias jurídicas y humanas del autoritarismo, de la represión estatal, de la exclusión política y de la violencia institucional. A través de imágenes y relatos, el alumnado se enfrenta al texto jurídico acompañado por el contexto humano que lo hizo

⁴ CABRERA, Julio, *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*, Gedisa, 1999, págs. 17-32.

⁵ SALAZAR BENÍTEZ, Octavio, “La educación para la ciudadanía a través del cine. Igualdad e inclusión como objetivos del sistema educativo”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 42, 2023, págs. 227-250.

⁶ MORENO BOBADILLA, Ángela y GUTIÉRREZ GARCÍA, Elisa, *Recursos audiovisuales para enseñar y aprender Derecho. El uso de películas y series como herramientas didácticas*, Colex, Coruña, 2025, págs. 75-78.

⁷ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Esther y DELGADO RAMOS, David, “La enseñanza del Derecho a través de la técnica del storytelling”, *Docencia y Derecho*, núm. 18, 2021, págs. 137-152.

imprescindible: el sufrimiento de las víctimas, el silencio de las instituciones, la construcción posterior de garantías.

En un segundo plano, el recurso audiovisual potencia competencias transversales decisivas para la formación del jurista, como la interpretación crítica de discursos, la argumentación en escenarios de tensión constitucional y la capacidad de traducir fenómenos históricos complejos a categorías jurídicas precisas.

Finalmente, contribuye a una forma de empatía jurídica entendida como reconocimiento del otro en cuanto sujeto de derechos, incluso en entornos de extrema deshumanización o violencia estructural en los que esa condición aparece radicalmente negada.

Este tipo de aprendizaje, asumido plenamente como un *modo de educar*,⁸ resulta particularmente eficaz para trabajar los valores constitucionales en contextos de posguerra o de transición política, donde el orden jurídico se reconstruye sobre las ruinas del abuso y de la arbitrariedad.

Los materiales audiovisuales que abordan fenómenos como el nazismo, el estalinismo, la dictadura franquista o la represión imperial japonesa se convierten en escenarios privilegiados para articular debates normativos en torno a los límites del poder, la tutela efectiva de los derechos y la función garantista del Derecho constitucional. Al mismo tiempo, configuran un espacio de memoria colectiva que consolida el vínculo entre Derecho, democracia y dignidad humana, y sitúan al estudiantado en una posición activa: interpretar, problematizar y defender el sentido del constitucionalismo democrático pasa a ser parte de su experiencia formativa y no únicamente un objeto de estudio externo.

2. FUNDAMENTACIÓN JURÍDICA Y TEÓRICA

La enseñanza del Derecho constitucional exige una fundamentación jurídica y teórica robusta, que permita ir más allá del conocimiento literal de los textos y haga inteligibles las razones históricas, políticas y filosóficas que explican su configuración. Las normas constitucionales no pueden entenderse únicamente como un conjunto articulado de preceptos; en su núcleo laten principios y valores que han cristalizado a través de conflictos sociales, rupturas del orden jurídico y procesos de construcción democrática. Presentar esos principios como simples enunciados solemnes o como un repertorio de eslóganes institucionales vacíos de contenido empobrece de manera radical su función en el sistema.

Los principios y valores constitucionales deben concebirse como auténticas categorías normativas, dotadas de eficacia vinculante, carga axiológica intensa y capacidad para orientar la creación, interpretación y aplicación del Derecho. Actúan como criterios de validez y de legitimidad de las decisiones jurídicas, como parámetros de control del poder y como referentes para la determinación del contenido material de los derechos. La comprensión de su estatuto normativo resulta, por ello, imprescindible para entender el modo en que se articula el orden democrático y las formas en que este orden responde a la experiencia histórica de la injusticia, la exclusión y la violencia institucional.

⁸ GONZÁLEZ, Juan Francisco, *Aprender a ver cine*, Rialp, 2002, págs. 31 a 34.

El propósito de este apartado consiste en examinar, desde esa perspectiva, el lugar que ocupan los principios y valores constitucionales dentro del sistema jurídico, su función estructurante en la configuración del Estado democrático y su relevancia específica en la formación jurídica. Interesa, en particular, analizar cómo operan como ejes de coherencia del ordenamiento, como fundamentos de la justicia constitucional y como punto de encuentro entre la racionalidad jurídica y las exigencias éticas de una comunidad política que se proclama democrática.

La perspectiva asumida parte de una comprensión crítica del Derecho como fenómeno histórico, cultural y político, atravesado por relaciones de poder, disputas interpretativas y luchas por el reconocimiento. En este marco, la tarea formativa no se limita a entrenar en técnicas de subsunción, argumentación o manejo de fuentes, ya que aspira a formar juristas capaces de identificar el contenido sustantivo de los valores constitucionales, reconstruir su origen conflictivo y evaluar su grado de realización efectiva en las prácticas institucionales.

A través de este enfoque, el estudio del Derecho constitucional gana en profundidad analítica, se emancipa del formalismo normativo y refuerza su dimensión ética y transformadora, al presentar el orden constitucional como un proyecto normativo siempre incompleto que reclama vigilancia crítica, compromiso cívico y responsabilidad profesional.

2.1. Los principios y valores constitucionales como categoría normativa

Los principios y valores constitucionales integran el núcleo axiológico del ordenamiento jurídico y han de ser comprendidos como verdaderas categorías normativas dotadas de eficacia jurídica, y no como meras fórmulas programáticas o cláusulas de estilo sin consecuencias prácticas. Su presencia en el texto constitucional responde a la necesidad de proporcionar un fundamento ético-jurídico al sistema legal en su conjunto y de fijar parámetros materiales de corrección para la creación, interpretación y aplicación del Derecho. Nociones como la dignidad de la persona, la libertad, la igualdad, la justicia o el pluralismo político adquieren así carácter vinculante y se proyectan sobre todas las ramas del ordenamiento, condicionando su desarrollo, la forma concreta en que se aplican las normas y la legitimidad de las decisiones que adoptan los poderes públicos. Al mismo tiempo, esos valores operan como criterios hermenéuticos generales, como límites estructurales a la actuación estatal y como referencias necesarias para la determinación del contenido de los derechos fundamentales.

Desde el punto de vista doctrinal, puede sostenerse que los valores constitucionales actúan como fundamentos legitimadores del sistema y como horizonte axiológico de referencia, mientras que los principios que de ellos se desprenden funcionan como normas que no establecen mandatos cerrados, sino exigencias de realización en la mayor medida posible, de acuerdo con las posibilidades fácticas y jurídicas de cada caso, en la línea de lo que ha teorizado Robert Alexy⁹ al caracterizar los principios como normas de optimización. Esta configuración confiere a los principios una función integradora y correctora frente a la rigidez de las reglas porque permiten resolver antinomias que el legislador no ha previsto, orientan la ponderación en situaciones de colisión de derechos, aportan

⁹ Tesis mantenida por ALEXY, Robert, *Teoría de los derechos fundamentales*, CEPC, 2022.

contenido material a las cláusulas abiertas del texto constitucional y contribuyen a asegurar que el sistema jurídico permanezca vinculado a un mínimo irreductible de justicia.

De este modo, los principios constitucionales articulan la relación entre derechos, poderes públicos y fines del Estado, y preservan el sentido democrático del orden constitucional frente a interpretaciones puramente formalistas.

En el ámbito de la enseñanza, comprender la naturaleza normativa de los principios y valores constitucionales implica abandonar una concepción del Derecho centrada únicamente en la validez formal de las normas y asumir su dimensión crítica, integradora y transformadora. El jurista debe aprender a reconocer estos principios como auténticos dispositivos normativos que estructuran la legalidad democrática, sustentan la garantía de los derechos fundamentales y orientan la actuación del Estado conforme a fines constitucionalmente legítimos. Esto exige trabajar en el aula con una lectura sistemática de la Constitución y de la jurisprudencia que ponga en primer plano el papel de los principios, pero también confrontar al estudiantado con conflictos concretos, contextos históricos y prácticas institucionales en los que se evidencia el grado de realización efectiva de esos valores.

Sólo así la enseñanza del Derecho constitucional puede contribuir a formar profesionales capaces de evaluar críticamente el funcionamiento del ordenamiento, de identificar las fracturas entre la Constitución normativa y la Constitución real, y de asumir su responsabilidad en la defensa activa de un marco jurídico comprometido con la dignidad, la igualdad y la libertad.

2.2. Función formativa del Derecho constitucional en la construcción democrática

El Derecho constitucional desempeña una función formativa esencial en la configuración de una cultura jurídica genuinamente democrática. Su contribución va mucho más allá de la enseñanza técnica de normas o de la explicación formal de las instituciones, porque entraña la transmisión de un *ethos* político-jurídico orientado a la garantía de los derechos fundamentales, al control jurídicamente estructurado del poder y al reconocimiento del pluralismo como principio básico de organización de la convivencia. La Constitución no se limita a distribuir competencias o enunciar catálogos de derechos, porque formula un determinado modelo de sociedad y de poder público, sometido a límites y orientado por valores. En el caso español, la Constitución de 1978 cristaliza una apuesta normativa por un orden político democrático, abierto, socialmente sensible y fundado en la centralidad de la dignidad humana como presupuesto y criterio de toda actuación estatal. En una línea próxima, Carlos Vidal ha defendido que el núcleo de una educación para la ciudadanía democrática ha de constituirse precisamente en torno a los principios y valores constitucionales y a los derecho y libertades fundamentales reconocidos en la Constitución, en particular la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.¹⁰

¹⁰ VIDAL PRADO, Carlos, “La educación cívica como herramienta para construir y fortalecer la democracia y el Estado de Derecho”, *Revista General de Derecho Público Comparado*, núm. 32, 2022.

Desde esta perspectiva, el Derecho constitucional posee una dimensión pedagógica intrínseca, inseparable de su propia estructura normativa. A través de sus categorías –derechos fundamentales, separación de poderes, Estado social y democrático de Derecho, pluralismo político– se conectan valores y pautas de legitimidad que deben ser internalizados por quienes, en el futuro, interpretarán y aplicarán el ordenamiento. Educar en esta disciplina significa contribuir a la formación de sujetos jurídicos capaces de comprender el sentido del orden constitucional, de identificar sus puntos de tensión y de criticar sus desviaciones cuando se vulneran los compromisos materiales que lo sustentan. Implica, asimismo, capacitarles para participar de manera activa en su defensa y desarrollo, ya sea desde la jurisdicción, la abogacía, la función pública, la academia o cualquier otro espacio de responsabilidad jurídica.

Este proceso formativo adquiere una intensidad especial en contextos de crisis institucional, retrocesos democráticos o banalización del discurso de los derechos, cuando se normalizan prácticas que erosionan garantías básicas o se relativiza el valor de las reglas del juego constitucional. En escenarios de este tipo, el jurista no puede reducir su función al desempeño técnicamente correcto de la subsunción normativa. Su papel ha de proyectarse como el de un garante activo de los principios democráticos, dispuesto a utilizar las herramientas del Derecho constitucional para proteger la integridad del orden democrático frente a la arbitrariedad, la concentración abusiva de poder o la exclusión de sectores vulnerables de la comunidad política. Esta dimensión de compromiso no se opone a la exigencia de neutralidad institucional, aunque sí reclama una clara adhesión profesional a los valores que la propia Constitución proclama.

Además, una formación con vocación democrática exige conectar de manera sistemática el aprendizaje jurídico con la historia constitucional y con los procesos sociales que han dado lugar a los textos fundamentales. El estudio del constitucionalismo como resultado de luchas políticas, conflictos sociales y procesos de emancipación permite comprender por qué determinados derechos están formulados en unos términos concretos, qué abusos del pasado pretenden evitarse y qué equilibrios de poder se buscó institucionalizar. La reconstrucción crítica de esta trayectoria histórica otorga mayor profundidad al estudio del Derecho, desactiva lecturas ahistóricas del texto constitucional y refuerza el compromiso ético del estudiantado con la legalidad democrática, entendida no como un sistema de reglas válidas, sino como un proyecto de justicia siempre en construcción.

La función formativa del Derecho constitucional trasciende el ámbito estrictamente académico y se convierte en un pilar de la ciudadanía crítica. Contribuye a dotar a las personas de categorías para interpretar la realidad política, identificar las derivas autoritarias y valorar las implicaciones jurídicas de decisiones públicas y privadas. Al mismo tiempo, se erige en un instrumento indispensable para la consolidación de democracias resilientes, capaces de resistir los embates del autoritarismo, la exclusión y la degradación institucional, de renovar sus compromisos fundamentales a través de la deliberación pública, el control jurídico del poder y la vigencia efectiva de los derechos.

2.3. Enseñar valores desde los hechos históricos: una exigencia universitaria

En el ámbito universitario, y de forma muy particular en la enseñanza del Derecho constitucional, la transmisión de valores no puede apoyarse en fórmulas abstractas ni en referencias normativas descontextualizadas que presenten la Constitución como un conjunto de enunciados neutros. La comprensión crítica de principios como la libertad, la igualdad, la dignidad o la justicia exige reconstruir los contextos históricos concretos que motivaron su positivización como respuestas normativas frente a situaciones de violencia estructural, exclusión política, persecución ideológica o colapso institucional. Enseñar estos principios implica mostrar que emergen de experiencias de sufrimiento, resistencia y conflicto, y que su sentido jurídico permanece estrechamente vinculado a la memoria de esas vulneraciones. En este sentido, enseñar desde los hechos históricos se convierte en un recurso didáctico central del constitucionalismo democrático.¹¹

Los grandes acontecimientos del siglo XX –guerras mundiales, régimenes totalitarios, genocidios, dictaduras y procesos de descolonización– constituyen el trasfondo histórico de las constituciones contemporáneas y operan como referentes ético-políticos imprescindibles para entender el Derecho como garantía frente al abuso del poder. Eliminar o relegar esa dimensión supone desactivar la carga crítica del Derecho constitucional y neutralizar su potencial emancipador, reduciendo el texto constitucional a un artefacto técnico sin tomar en consideración la experiencia de la injusticia. Por esta razón, el aula universitaria debe configurarse como un espacio de reconstrucción de la memoria jurídica, en el que el alumnado identifique la génesis conflictiva del orden constitucional, reconozca las fracturas históricas que las normas intentan reparar y asuma la necesidad de una defensa activa del marco democrático en contextos de fragilidad institucional o de avance de discursos autoritarios.

El estudio sistemático de los hechos históricos permite, además, desmentir visiones formalistas del Derecho que lo conciben como una estructura técnico-normativa autorreferencial, ajena a las condiciones políticas, culturales y sociales que lo generan, lo condicionan y lo transforman. Desde esta perspectiva, la enseñanza jurídica ha de incorporar el conflicto social, el dolor histórico y la resistencia ciudadana como dimensiones constitutivas del constitucionalismo, y mostrar que los textos fundamentales se inscriben en luchas por el reconocimiento, procesos de inclusión y exclusión, y dinámicas de movilización democrática. De este modo, la formación del jurista se orienta a la construcción de una conciencia plena de que los valores constitucionales no aparecen garantizados de manera automática e inalterable, ya que responden a conquistas históricas cuya pervivencia depende del conocimiento crítico de su origen, de la conciencia de su fragilidad y de un compromiso activo con su defensa, actualización y transmisión a las generaciones futuras.

3. LA FUERZA DEL AUDIOVISUAL EN LA FORMACIÓN CRÍTICA DEL JURISTA

El uso del recurso audiovisual en la enseñanza del Derecho constitucional permite activar de manera especialmente intensa la sensibilidad ética, la memoria histórica y el juicio crítico del estudiantado. Su fuerza pedagógica reside en la

¹¹ Afirmación que también comparte ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Ignacio, *Enseñar Derecho constitucional*, Coruña, Colex, 2024, págs. 73 a 77.

capacidad de mostrar de forma directa, concreta y emocionalmente significativa las consecuencias jurídicas, políticas y humanas de la ruptura del orden constitucional, la degradación del Estado de Derecho y de la banalización de la violencia institucional. Allí donde el discurso exclusivamente conceptual puede resultar distante o excesivamente abstracto, la imagen en movimiento introduce rostros, voces y relatos que hacen visible el impacto real de las vulneraciones sobre las personas y sobre las comunidades políticas.

La integración de documentales, discursos históricos, materiales propagandísticos, testimonios de víctimas o registros audiovisuales de juicios emblemáticos convierte el aprendizaje en un proceso reflexivo más complejo, en el que el estudiante no se limita a estudiar las normas y sentencias, ya que también confronta la experiencia histórica que hizo necesaria la formulación de los principios constitucionales. El análisis de estos materiales permite comprender de manera más profunda el alcance de conceptos como dignidad, libertad, igualdad, justicia o pluralismo, y revela las condiciones extremas que pusieron a prueba su vigencia. De este modo, el audiovisual opera como catalizador de preguntas críticas sobre el origen de los textos fundamentales, sobre sus silencios y sobre los riesgos de regresión autoritaria que persisten en las democracias contemporáneas.

En términos formativos, el recurso audiovisual contribuye a que el alumnado articule el conocimiento normativo con la toma de posición ética frente a la vulneración de derechos, favorece la empatía jurídica hacia quienes han sufrido la violencia del poder y refuerza la comprensión de la Constitución como instrumento de protección frente a esos abusos. Se configura, así, como una herramienta que enriquece el análisis técnico de las normas con una dimensión experiencial indispensable para la cultura jurídica democrática, al subrayar que la defensa del orden constitucional no es sólo una operación intelectual, sino también una responsabilidad cívica que se alimenta de memoria, sensibilidad y conciencia crítica.

3.1. Imagen y memoria como vía de acceso al pensamiento jurídico

El pensamiento jurídico no se construye únicamente a partir del razonamiento lógico-formal ni del análisis abstracto de normas. Requiere también una capacidad interpretativa y crítica que sitúe el Derecho en su dimensión histórica, política y humana, y que permita comprenderlo como respuesta a conflictos concretos y a experiencias de vulneración masiva de derechos. En este proceso, la imagen audiovisual se configura como un vehículo privilegiado de acceso al conocimiento jurídico cuando se articula con la memoria colectiva y se inserta en una reflexión sistemática sobre el sentido de los textos constitucionales.

La enseñanza del Derecho no debe reducirse a una experiencia estética, aunque resulta imprescindible reconocer que determinadas imágenes audiovisuales poseen una fuerza expresiva singular. En ellas se condensan acontecimientos que alteraron de manera profunda el orden jurídico y que, a través de su evocación visual, facilitan la reconstrucción del significado normativo de los valores constitucionales.

La memoria visual activa una pedagogía de la implicación que consiste en interpelar al estudiantado, lo desplaza de la posición pasiva del oyente y lo sitúa

ante los dilemas históricos y los conflictos morales que precedieron a la aprobación de los textos constitucionales. De hecho, documentales, secuencias cinematográficas y testimonios audiovisuales se convierten en instrumentos de mediación entre el pasado traumático y la conciencia jurídica del presente, haciendo visible la experiencia de las víctimas y la responsabilidad de las instituciones. La imagen no reemplaza al texto constitucional, pero ayuda a comprender su necesidad histórica. La visión del horror –la represión totalitaria, la guerra, el genocidio, la discriminación sistemática, la tortura institucionalizada– revela de forma inmediata el vacío normativo y la indefensión radical que se producen cuando se desmantelan las garantías jurídicas. Es precisamente en esa carencia representada donde se reactivan el sentido y la urgencia normativa de principios como la dignidad, la legalidad, la igualdad o la libertad.

Por tanto, la imagen no cumple una función meramente ilustrativa. Es performativa, produce sentido, genera afectos, moviliza reflexión ética y contribuye a moldear categorías de comprensión jurídica. En el contexto universitario, su uso exige un tratamiento riguroso, y debe ser seleccionada con criterios claros, contextualizada históricamente, sometida a análisis crítico y acompañada de una guía docente que evite la simplificación o la tergiversación de los acontecimientos. Integrada de este modo en el proceso formativo del jurista, la imagen abre una vía distinta, más densa y experiencial, para acceder a la comprensión del Derecho como proyecto humanista orientado a la protección de las personas frente al poder. La memoria deja de ser un mero ejercicio de evocación del pasado y actúa como un dispositivo activo en la configuración del presente político y jurídico, al recordar continuamente las condiciones bajo las cuales los valores constitucionales dejaron de ser abstractos para convertirse en exigencias normativas irrenunciables.

3.2. Contra el formalismo vacío: enseñar desde el conflicto

Como se ha indicado, la enseñanza no puede reducirse a la mera transmisión de normas, principios abstractos o estructuras institucionales formalizadas. Una concepción fijada en un enfoque exclusivamente dogmático termina por vaciar de contenido el sentido ético y político de los principios constitucionales y por presentar la Constitución como un artefacto técnico desvinculado de los conflictos que explican su existencia. Frente a este formalismo empobrecedor resulta necesaria una pedagogía guiada por el conflicto que permita al estudiantado comprender que los textos constitucionales no emergen en escenarios de neutralidad institucional. Muy al contrario, se configuran como respuestas normativas frente a fracturas históricas, procesos de dominación, vulneraciones masivas de derechos o quiebras del poder legítimo.

En este marco, enseñar desde el conflicto supone reconstruir las condiciones materiales, políticas y culturales que preceden y justifican el nacimiento de un orden constitucional y que continúan condicionando su vigencia. Las constituciones dejan de entenderse como fórmulas técnicas sin memoria y pasan a contemplarse como sedimentaciones jurídicas nacidas de experiencias extremas de violencia, opresión y resistencia colectiva. Formar juristas con conciencia crítica exige asumir el conflicto como eje pedagógico, incorporarlo de manera activa al proceso de enseñanza del Derecho y trabajar con casos, testimonios y relatos históricos que hagan visible la tensión permanente entre poder y garantía.

La discusión guiada a partir de estos recursos permite identificar los límites del Derecho, percibir sus zonas de sombra y apreciar la función garantista de la Constitución como respuesta civilizatoria frente al horror y la arbitrariedad. Enseñar desde el conflicto no niega el valor del Derecho, más bien lo reafirma desde su raíz ética, lo humaniza y le otorga un sentido que trasciende la mera corrección técnica, ya que lo presenta como herramienta de contención del poder, reconocimiento de la dignidad y reconstrucción de la convivencia democrática.

En este enfoque pedagógico adquiere especial relevancia la decisión de curricularizar el conflicto como clave para la educación democrática. En esta línea, Pérez Lledó ha puesto de relieve la necesidad de superar el paradigma doctrinal cerrado que ha dominado buena parte de la enseñanza jurídica en España y de avanzar hacia una formación crítica y contextualizada, atenta a las condiciones reales en las que opera el Derecho y a las tensiones que atraviesan el constitucionalismo contemporáneo.¹²

4. NARRATIVAS AUDIOVISUALES HISTÓRICAS DEL SIGLO XX

El siglo XX ha dejado un legado profundamente ambivalente. Por una parte, ofrece una secuencia de episodios de barbarie institucionalizada y de destrucción sistemática de garantías jurídicas; y por otra, bien diferenciada, alberga la elaboración de algunos de los textos constitucionales más garantistas y exigentes en materia de protección de los derechos humanos y de sujeción del poder a límites materiales. En el marco de la enseñanza universitaria, comprender esta tensión entre devastación y reconstrucción normativa no puede considerarse una simple opción metodológica prescindible. Constituye una exigencia epistemológica que afecta directamente a la formación del juicio crítico del jurista y a la comprensión del constitucionalismo democrático como respuesta histórica a la experiencia del horror. Transmitir los valores constitucionales sin vincularlos con las condiciones históricas que los hicieron necesarios conduce a una visión formalista y despolitizada del Derecho, incapaz de percibir los riesgos de regresión autoritaria que atraviesan las democracias contemporáneas.

El lenguaje audiovisual ofrece una vía adecuada para recuperar esa densidad histórica, ética y emocional que muchas veces se diluye en el discurso estrictamente dogmático. A través del análisis de documentales, cine histórico y, en determinados supuestos, obras de ficción construidas con rigor documental, el estudiantado accede, bajo la mediación crítica del profesorado, a los contextos de conflicto que explican el surgimiento de las categorías constitucionales fundamentales y la configuración de las garantías frente al poder. Cuando se utiliza con criterios rigurosos, el cine histórico impulsa una enseñanza del Derecho más crítica, compleja y humanista y contribuye a que la cultura jurídica democrática no quede reducida a un repertorio de fórmulas normativas desconectadas de la experiencia social. El recurso audiovisual deja así de cumplir una función meramente ilustrativa y se convierte en un acceso privilegiado a la conciencia jurídica crítica, al mostrar cómo la Constitución se erige sobre un trasfondo de vulneraciones masivas y de exigencias de justicia largamente postergadas.

¹² PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, “La enseñanza del Derecho en España. Un diagnóstico crítico y algunas propuestas”, *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 46, 2023, pp. 348 y 351.

La utilización de narrativas filmicas que abordan los totalitarismos europeos, los crímenes contra la humanidad, las dictaduras militares, los procesos de transición democrática o los enjuiciamientos de responsables de violaciones graves de derechos ofrece un terreno pedagógico especialmente fecundo. En ese marco docente, el alumnado puede articular conocimiento jurídico, memoria histórica y sensibilidad normativa. Al ser confrontado con representaciones visuales del horror, de la represión ideológica, del colapso institucional o de la vida cotidiana bajo estados de excepción, se activa una dimensión formativa en la que los principios constitucionales dejan de aparecer como contenidos teóricos abstractos y se perciben como referencias prácticas frágiles y políticamente indispensables. La experiencia audiovisual integrada de manera reflexiva en el aula contribuye, en definitiva, a que la dignidad, la libertad, la igualdad o el pluralismo sean entendidos como conquistas históricas cuya vigencia depende del recuerdo de su origen, de la conciencia de su vulnerabilidad y de un compromiso profesional y cívico sostenido con su defensa.

4.1. Nazismo y antisemitismo

El ascenso de Adolf Hitler al poder en 1933 constituye un caso paradigmático de transformación autocrática desde dentro del propio orden constitucional. El nazismo no alcanzó su hegemonía mediante un golpe militar clásico apoyado exclusivamente en la fuerza, ya que se abrió camino a través de la legalidad vigente y utilizó con enorme habilidad las herramientas normativas ofrecidas por el sistema constitucional de la República de Weimar. El estudio de este proceso desde el Derecho constitucional permite comprender cómo un entramado jurídico carente de contrapesos efectivos, de cultura de límites y de ética puede convertirse en un instrumento de exclusión sistemática, persecución estatal y violencia masiva al servicio de un proyecto totalitario.

El incendio del *Reichstag*, el 27 de febrero de 1933, marcó un punto de inflexión decisivo. A instancias de Hitler, el presidente Hindenburg promulgó el Decreto del Presidente del *Reich* para la Protección del Pueblo y del Estado, mediante el cual quedaron suspendidos derechos fundamentales esenciales. Libertad personal, inviolabilidad del domicilio, secreto de las comunicaciones, libertades de expresión, reunión y asociación quedaron sometidas a una situación de excepción presentada como respuesta a una amenaza interna difusa. Menos de un mes después, el 23 de marzo de 1933, el *Reichstag* aprobó la llamada Ley Habilitante (*Gesetz zur Behebung der Not von Volk und Reich*; también conocida como *Ermächtigungsgesetz*), que otorgó al ejecutivo la facultad de dictar normas con rango de ley sin control parlamentario y aun en contra del propio texto constitucional. La combinación de estas medidas desarticuló en la práctica la separación de poderes, vació de contenido al Parlamento como órgano de representación y control y permitió la concentración progresiva del poder en manos del ejecutivo.

Esta acumulación jurídicamente ordenada de poder abrió el camino a la institucionalización del antisemitismo como política de Estado. Las Leyes de Núremberg¹³ de 1935 expulsaron a la población judía del cuerpo político, negaron

¹³ Las Leyes de Núremberg de 1935 se concretan, en lo esencial, en la *Reichsbürgergesetz* (Ley de ciudadanía del *Reich*), que redefine la condición de ciudadano y excluye a la población judía del cuerpo político, y en la *Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre* (Ley para

la ciudadanía y diseñaron una clasificación legal basada en criterios raciales, con lo que se instauró un sistema de derecho racial completamente incompatible con cualquier concepción de los derechos fundamentales como posiciones jurídicas universales. Sobre esta base normativa se elaboró un entramado de disposiciones administrativas, penales y civiles que fue estrechando de manera gradual el margen de vida social, económica y jurídica de la población perseguida. El régimen elaboró lo que denominó “solución final de la cuestión judía”, expresión utilizada para designar un plan de exterminio de la población judía europea concebido de manera organizada, planificada y administrativamente estructurada. La decisión no respondió a una lógica improvisada ni exclusivamente bélica, ya que fue adoptada y ejecutada desde el aparato estatal con respaldo expreso de las más altas instancias del Tercer Reich.

La formalización política y administrativa de este plan se produjo en la conferencia de Wannsee, celebrada el 20 de enero de 1942. Altos funcionarios del Estado y del Partido Nacionalsocialista acordaron en esa reunión los mecanismos concretos para coordinar el genocidio. El objetivo se expresó con absoluta claridad, la eliminación total del pueblo judío en Europa mediante deportaciones masivas a campos de exterminio, trabajos forzados, asesinatos sistemáticos y condiciones de vida diseñadas para provocar la muerte. El aparato administrativo, policial, militar y ferroviario quedó integrado en esta maquinaria, lo que muestra hasta qué punto un Estado moderno puede llegar a poner su capacidad organizativa al servicio de un proyecto de aniquilación.

El exterminio se ejecutó en campos como Auschwitz-Birkenau, Treblinka, Sobibor o Majdanek, donde se utilizaron cámaras de gas, crematorios y otras formas de asesinato industrializado. Las estimaciones sitúan en más de seis millones el número de judíos asesinados como resultado directo de este plan, junto con cientos de miles de personas gitanas, personas con discapacidad, opositores políticos, testigos de Jehová, personas perseguidas por su orientación sexual y otros colectivos considerados indeseables por el régimen. El Derecho, lejos de operar como límite frente al poder, quedó puesto al servicio de la destrucción de la persona, mediante normas que legitimaban la persecución, decisiones administrativas que organizaban deportaciones y resoluciones judiciales que convalidaban la marginación.

Para la enseñanza del Derecho constitucional, esta inversión del sentido del Derecho resulta especialmente relevante porque muestra que la legalidad puede transformarse en herramienta de crimen cuando se pierde la incorporación en los valores materiales del constitucionalismo democrático.

El recurso a documentales y materiales audiovisuales de carácter histórico ofrece una vía pedagógica de gran potencia para aproximarse a estos procesos de destrucción del Estado de Derecho. En el contexto de la docencia universitaria, su uso permite que el estudiantado visualice la progresión desde la crisis constitucional de Weimar hasta la instauración del régimen totalitario y comprenda cómo

la protección de la sangre y el honor alemanes), que establece prohibiciones y restricciones dirigidas a preservar la llamada pureza racial y regula de forma discriminatoria las relaciones personales y familiares. Ambas normas, aprobadas el 15 de septiembre de 1935, constituyen el núcleo del llamado derecho racial de Núremberg y sientan las bases jurídicas de la progresiva privación de derechos y de la posterior persecución sistemática. A estas leyes se añade, con menor relevancia dogmática, pero significativa en términos simbólicos, la *Reichsflaggengesetz* (Ley de la bandera del Reich), que consagra los emblemas del régimen y refuerza la dimensión propagandística del nuevo orden.

decisiones aparentemente técnicas pueden erosionar de manera irreversible las garantías constitucionales.

Resultan especialmente recomendables los siguientes materiales:

- <https://www.rtve.es/play/videos/apocalipsis/führer/6656530/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=5NDzSmLOtLo>

Estos recursos audiovisuales permiten que el estudiante conecte el discurso jurídico con realidades históricas extremas y confronte el Derecho con sus propios límites. El análisis guiado en el aula favorece la identificación de los pasos concretos que condujeron al colapso del orden constitucional de Weimar, la comprensión de cómo el lenguaje jurídico y las instituciones pueden ser manipulados para legitimar la violencia estatal y la toma de conciencia sobre la fragilidad de los derechos cuando se normaliza la excepción.

Integrados en una metodología crítica, estos materiales contribuyen a formar un juicio constitucional atento a la relación entre legalidad y legitimidad, exigen reflexionar sobre la responsabilidad de juristas, jueces, legisladores y funcionarios en contextos de deriva autoritaria y refuerzan la idea de que Estado de Derecho, derechos fundamentales, pluralismo y dignidad humana no representan enunciados retóricos garantizados de forma automática. La experiencia visual, acompañada de una lectura sistemática de los textos normativos y de la jurisprudencia, ayuda a comprender que la defensa del orden constitucional requiere vigilancia, cultura de límites y compromiso activo. Desde esta perspectiva, el análisis del ascenso y consolidación del nazismo se convierte en un laboratorio histórico de enorme valor para la enseñanza del Derecho constitucional y para la formación de una ciudadanía jurídica capaz de advertir y resistir los procesos contemporáneos de vaciamiento democrático.

4.2. Totalitarismo soviético y represión ideológica

El régimen soviético, particularmente durante la era de Stalin (1924–1953), constituye un ejemplo extremo de cómo un Estado puede instrumentalizar el aparato legal y administrativo para consolidar un poder absoluto y suprimir de manera sistemática las libertades individuales. Este periodo se caracteriza por una centralización extrema del poder en el Partido Comunista de la Unión Soviética, por la eliminación efectiva de cualquier separación de poderes y por la instauración de un sistema de partido único que penetraba todos los ámbitos de la vida social, económica y política. La Constitución soviética, especialmente la de 1936, consagraba formalmente un catálogo amplio de derechos y una estructura institucional aparentemente garantista, mientras en la práctica funcionaba como fachada legitimadora de un poder que operaba al margen de cualquier límite jurídico real.

Dentro de este entramado normativo uno de los instrumentos legales más notorios fue el artículo 58 del Código Penal de la RSFSR. Esta disposición tipificaba una amplia gama de delitos políticos mediante fórmulas abiertas como actividades contrarrevolucionarias o propaganda antisoviética, lo que permitía perseguir prácticamente cualquier forma de disidencia o simple desviación respecto de la línea oficial. Sobre esa base se articularon las grandes purgas políticas de la década de 1930, conocidas como la Gran Purga, durante las cuales cientos de miles

de personas fueron arrestadas, deportadas o ejecutadas sin garantías procesales mínimas. La represión se dirigió contra cuadros del propio partido, intelectuales, militares, campesinos y trabajadores, y se apoyó en confesiones obtenidas bajo tortura, procesos sumarísimos y decisiones administrativas dictadas por órganos extrajudiciales.

La violencia estatal no afectó únicamente a individuos considerados enemigos políticos. También se proyectó sobre grupos étnicos completos mediante deportaciones masivas y políticas de reasentamiento forzoso. Entre las décadas de 1930 y 1950 se llevaron a cabo desplazamientos colectivos de pueblos como los tártaros de Crimea, chechenos, ingusetios o alemanes del Volga, acusados de colaboración con enemigos externos o de deslealtad al Estado soviético. Estas medidas se adoptaron mediante decisiones administrativas carentes de control judicial efectivo y dieron lugar a formas de limpieza étnica institucionalizada, con elevados índices de mortalidad durante el traslado y en los lugares de destino. En paralelo se desarrolló una red de campos de trabajo forzado, el sistema de Gulags, que se convirtió en un componente central del dispositivo represivo. Millones de personas fueron condenadas a trabajos forzados en condiciones inhumanas, a menudo por delitos políticos, acusaciones fabricadas o simples conductas de supervivencia.

Otro mecanismo especialmente revelador desde una perspectiva jurídico-constitucional fue el uso de la psiquiatría con fines represivos. Determinados disidentes políticos, activistas o intelectuales críticos fueron internados en hospitales psiquiátricos a partir de diagnósticos fabricados, lo que permitía neutralizar la oposición presentándola como enfermedad mental. De este modo se disolvía la dimensión política de la discrepancia y se convertía en un problema clínico, gestionable mediante internamiento y medicalización forzosa. El discurso científico se ponía al servicio de la deslegitimación del disenso, mientras el aparato jurídico avalaba estas medidas bajo la apariencia de protección del orden socialista. Desde una perspectiva constitucional todo este entramado muestra la instrumentalización del Derecho como herramienta de opresión, en la que las normas dejan de operar como límites al poder para convertirse en instrumentos flexibles al servicio de la razón de Estado. El principio de legalidad queda subordinado a decisiones políticas adoptadas por la cúpula del partido, la independencia judicial resulta inexistente y los derechos proclamados en el texto constitucional carecen de mecanismos reales de garantía. El estudio de este periodo permite reflexionar sobre la importancia de los contrapesos institucionales, de la división de poderes, del control jurisdiccional de la administración y de una cultura jurídica que entienda los derechos fundamentales como posiciones indisponibles frente al poder.

Para la enseñanza del Derecho constitucional la experiencia soviética ofrece un ejemplo extremo de cómo un orden jurídico puede conservar una apariencia de constitucionalidad mientras se desvincula por completo de los valores materiales que fundamentan un Estado de Derecho.

Para profundizar en el análisis del totalitarismo soviético y de su aparato represivo resultan especialmente útiles varios documentales disponibles en línea.

Entre ellos pueden destacarse:

- <https://www.youtube.com/watch?v=eewxo3oAw20>
- <https://www.youtube.com/watch?v=XlitV5JUGy4>

- <https://www.youtube.com/watch?v=EjBsBF0a6Jg>
- <https://www.youtube.com/watch?v=yASeEmUuDzY>

Estos materiales ofrecen una visión detallada de las estrategias de control, de las prácticas de represión y de la lógica interna del régimen estalinista. Su análisis guiado en el aula facilita una comprensión crítica de los peligros del totalitarismo, de la erosión progresiva de los principios constitucionales y de la importancia de preservar estructuras institucionales que garanticen la dignidad humana, la pluralidad política y el control jurídico del poder.

4.3. Propuesta didáctica: analizar el régimen nazi desde el Derecho constitucional mediante preguntas orientadas

Después de haber examinado los principales rasgos históricos, institucionales y jurídicos del régimen nazi, así como su representación mediante recursos audiovisuales de carácter documental, este apartado propone una actividad docente específicamente orientada a la reflexión crítica del alumnado a partir de un conjunto de preguntas estructuradas. La finalidad es consolidar, mediante un diálogo guiado y exigente, la comprensión del nacionalsocialismo como fenómeno de ruptura radical con los principios del constitucionalismo democrático y con la idea misma de Estado de Derecho. Para alcanzar este objetivo resulta indispensable que el profesorado diseñe actividades cuidadosamente planificadas que articulen conocimiento jurídico, pensamiento crítico y formación ética, de manera que el análisis del pasado se convierta en una herramienta para comprender la fragilidad de los valores constitucionales en el presente.¹⁴

Las preguntas que se presentan a continuación no se conciben como un simple instrumento para verificar conocimientos. Aspiran a activar el juicio constitucional del alumnado, a fomentar una conciencia histórica sólida en el jurista en formación y a abrir un espacio de deliberación oral en el aula que permita vincular las experiencias del derrumbe del orden weimariano y de la violencia nazi con los desafíos actuales que afectan a las democracias contemporáneas. Se pretende así que el estudiantado pase de la mera recepción de información a una posición activa de análisis, discusión y reelaboración crítica, en la que deba argumentar, justificar y poner en relación categorías jurídicas, hechos históricos y principios constitucionales.

A modo de referencia puede mencionarse la adaptación de una práctica que se desarrolla en la asignatura de “Derecho Constitucional I”, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo. Aunque las preguntas concretas que se utilizarán aquí no coinciden con las empleadas en dicha experiencia docente, la estructura de trabajo resulta especialmente inspiradora, ya que combina la previa visualización de materiales audiovisuales con un bloque de cuestiones orientadas, el debate en pequeño grupo, la puesta en común en sesión plenaria y, en muchas ocasiones, una breve reflexión escrita posterior. Desde su implantación esta metodología ha obtenido una excelente acogida por parte del alumnado, precisamente porque integra conocimiento jurídico, reconstrucción histórica y toma

¹⁴ GUTIÉRREZ GARCÍA, Elisa, “El cine como herramienta de innovación docente para la enseñanza del Derecho en titulaciones no jurídicas”, en Isabel SERRANO MAÍLLO y Ángela MORENO BOBADILLA, *Prácticas educativas en ciencias sociales y jurídicas*, COLEX, 2023, p. 233.

de postura personal ante la quiebra del constitucionalismo democrático, y convierte el estudio del régimen nazi en un ejercicio de formación jurídica y cívica de alta intensidad.

Bloque 1. Constitución de Weimar (1919), una legalidad frágil

- ¿Qué idea de Constitución se desprende del texto de Weimar de 1919 si se atiende a su estructura, a su catálogo de derechos y al reparto de poderes entre las instituciones del Estado?
- ¿En qué medida puede considerarse que se trata de una Constitución sobre todo en sentido formal como norma suprema del ordenamiento o también en sentido material como decisión jurídico política que fija contenidos indisponibles del orden democrático?
- ¿Qué circunstancias históricas, sociales y económicas del periodo de entreguerras ayudan a explicar la debilidad estructural de aquella norma constitucional y la dificultad para consolidar una cultura de respeto a la Constitución?
- ¿Hasta qué punto la combinación entre un amplio catálogo de derechos y mecanismos de excepción como el recurso frecuente a poderes de emergencia contribuyó a esa fragilidad?
- ¿Puede sostenerse que la Constitución de Weimar carecía de instrumentos eficaces de defensa frente a su propia destrucción o que los existentes resultaron insuficientes por falta de voluntad política y cultura constitucional?

Bloque 2. La Ley de plenos poderes de 1933, legalidad contra la Constitución

- ¿Qué efectos jurídicos produjo la Ley de 24 de marzo de 1933 sobre la vigencia real de la Constitución de Weimar y sobre el equilibrio entre Parlamento y Gobierno?
- ¿Puede calificarse esta Ley de plenos poderes como inconstitucional desde una perspectiva material aunque fuera aprobada conforme a los requisitos formales del sistema vigente?
- ¿Es correcto afirmar que dicha ley supuso una derogación material de la Constitución sin necesidad de una reforma expresa del texto al vaciarla de eficacia práctica?
- ¿Qué enseña esta situación acerca de los límites de un modelo legalista que identifica la validez del Derecho exclusivamente con la aprobación formal de las normas sin incorporar garantías materiales ni controles sustantivos?
- ¿Cómo ayuda este caso a distinguir entre legalidad y constitucionalidad así como entre poder constituyente y poder constituido?

Bloque 3. Inexistencia de un control constitucional efectivo

- ¿Preveía la Constitución de 1919 algún órgano dotado de competencia para anular leyes contrarias a sus principios o para frenar abusos del legislador?

- ¿Qué papel desempeñaba el Tribunal de Estado previsto en el texto weimariano y por qué no puede considerarse un verdadero tribunal constitucional en sentido moderno?
- ¿Habría sido jurídicamente viable en un contexto político distinto impedir la implantación del régimen totalitario mediante un sistema de justicia constitucional independiente y dotado de poderes de control?
- ¿Qué lección ofrece esta ausencia de control sobre la importancia de los tribunales constitucionales en la arquitectura del Estado constitucional contemporáneo?
- ¿Cómo se relaciona esta carencia con la posterior apuesta de los constitucionalismos de posguerra por un control concentrado de constitucionalidad?

Bloque 4. La Ley Fundamental de Bonn de 1949, constitucionalismo con memoria

- ¿Qué modelo de Constitución se configura en la Ley Fundamental alemana de 1949 si se atiende al artículo 93 y al conjunto del sistema de justicia constitucional?
- ¿En qué sentido la configuración del Tribunal Constitucional Federal representa una ruptura respecto del esquema establecido en 1919 en lo relativo a jerarquía normativa y garantía de la supremacía constitucional?
- ¿Qué significa que los derechos fundamentales sean directamente aplicables a todos los poderes públicos y qué consecuencias tiene ello para la actuación del legislador, del Gobierno y de los tribunales ordinarios?
- ¿De qué manera esta aplicabilidad directa dificulta o impide la repetición de abusos semejantes a los cometidos en el periodo 1933–1945 por ejemplo en situaciones de excepción o de crisis de seguridad?
- ¿Puede afirmarse que la Ley Fundamental incorpora una memoria activa de la experiencia nacionalsocialista al diseñar sus mecanismos de protección de derechos y de control del poder

Bloque 5. La dignidad como límite infranqueable del poder

- ¿Qué implicaciones tiene que la dignidad humana, el Estado democrático y otros elementos esenciales del orden constitucional queden protegidos frente a su reforma mediante la cláusula de intangibilidad del artículo 79?
- ¿Hasta qué punto este blindaje expresa una decisión del poder constituyente de vincular incluso al poder de reforma e impedir cualquier retroceso hacia modelos autoritarios bajo cobertura legal?
- ¿Habría sido posible evitar la legalización de un régimen como el nazi si una cláusula similar hubiera existido en la Constitución de Weimar y hubiera contado con mecanismos efectivos de control?
- ¿Cómo se relaciona este blindaje con los horrores narrados en los documentales sobre Auschwitz y con la voluntad de que esa experiencia no vuelva a encontrar un amparo jurídico interno?

- ¿De qué modo la elevación de la dignidad humana a principio supremo reconfigura la interpretación de todos los derechos fundamentales y de las competencias estatales?

Bloque 6. Comparación con el constitucionalismo español

- ¿Existe en la Constitución española algún mecanismo de protección semejante al del artículo 79 apartado tercero de la Ley Fundamental alemana frente a reformas de carácter antidemocrático o regresivo en materia de derechos?
- ¿Sería conveniente incorporar de forma expresa límites materiales a la reforma constitucional en el artículo 168 de la Constitución española y qué razones podrían invocarse a favor o en contra de esta opción?
- ¿Por qué los principios rectores del Capítulo tercero del Título primero según el artículo 53 no poseen fuerza normativa directa comparable a la de los derechos fundamentales y qué efectos tiene esta diferencia en la práctica jurídica?
- ¿Qué persigue el constituyente español al distinguir entre derechos fundamentales con protección reforzada y principios rectores que orientan la acción de los poderes públicos?
- ¿Cómo se proyecta esta distinción en ámbitos como la justicia social, el Estado social y la realización progresiva de derechos prestacionales?

Bloque 7. Democracia militante y prevención del autoritarismo

- ¿Qué modelo de democracia se desprende del artículo 21 apartado segundo de la Ley Fundamental que permite prohibir partidos políticos contrarios al orden democrático libre?
- ¿Qué conexión puede establecerse entre este modelo de democracia militante y los hechos históricos analizados en los documentales sobre el ascenso del nazismo y la destrucción de Weimar?
- ¿En qué medida la Constitución italiana de 1948 incorpora una concepción similar por ejemplo mediante su disposición transitoria duodécima sobre la disolución del partido fascista y la prohibición de su reorganización?
- ¿Comparte la Constitución española de 1978 este enfoque de democracia militante o se muestra más abierta incluso frente a propuestas políticas potencialmente autoritarias en materia de partidos y asociaciones?
- ¿Qué riesgos y qué ventajas presenta el modelo de democracia militante para un Estado constitucional contemporáneo y cómo pueden compatibilizarse la defensa activa del orden democrático y la protección de la libertad ideológica y de asociación?

5. CONCLUSIONES

La enseñanza del Derecho constitucional no puede agotarse en la transmisión de un conjunto de normas, principios abstractos o categorías dogmáticas desvinculadas de su origen y de su función en contextos históricos

concretos. Exige una reconstrucción crítica de los fundamentos históricos, políticos y éticos sobre los que se ha edificado el constitucionalismo contemporáneo del siglo XX. Los principios constitucionales no pueden entenderse como construcciones formales neutras, ya que se configuran como respuestas jurídico-políticas deliberadas frente a situaciones de injusticia, represión, arbitrariedad del poder o negación de la dignidad humana. Su formulación expresa en los textos constitucionales cristaliza una reacción normativa frente a episodios de barbarie o regresión institucional que han puesto de manifiesto los límites del Derecho cuando se separa de la razón ética y de la garantía efectiva de los derechos.

En esta perspectiva, la formación del jurista no puede limitarse al aprendizaje de técnicas interpretativas o al dominio formal del aparato normativo, ya que debe orientarse hacia la construcción de una racionalidad jurídica anclada en la historia. Los principios constitucionales no se reducen a consignas ideológicas ni a abstracciones técnicas, porque constituyen sedimentaciones normativas que condensan experiencias de ruptura, violencia estructural y reapropiación del poder por parte de la comunidad política. El estudio de estos procesos exige un desplazamiento del texto hacia el conflicto que lo precede y explica, de la norma hacia las condiciones materiales, culturales y sociales que hacen necesaria su existencia y que condicionan su interpretación.

En este contexto, la tarea docente no se limita a exponer los valores constitucionales, también exige habilitar y estimular en el estudiantado la capacidad de interrogar su origen, su función y su fragilidad. Libertad, igualdad, dignidad o pluralismo deben comprenderse como logros contingentes, fruto de disputas históricas y sometidos a una vulnerabilidad política permanente. Sólo a partir de esta comprensión crítica puede configurarse un perfil profesional capaz de asumir la defensa del orden constitucional como una responsabilidad que implica tomar posición ética frente a la historia y frente al presente. En esta dirección, el uso sistemático de recursos audiovisuales se convierte en un instrumento particularmente valioso para educar en Derecho.¹⁵

El tratamiento audiovisual de acontecimientos históricos extremos, en especial los situados en la mitad del siglo XX, ofrece un marco formativo de gran densidad para el desarrollo de una conciencia constitucional crítica, éticamente informada y políticamente comprometida. La enseñanza universitaria del Derecho constitucional no puede reducirse a la presentación de una arquitectura normativa cerrada, descontextualizada o estática. Ha de concebirse como una tarea reflexiva en profundidad, en la que el jurista en formación aprenda a reconocer los fundamentos históricos y filosóficos que justifican la existencia del constitucionalismo como proyecto normativo, político y ético. El lenguaje audiovisual se convierte, en este sentido, en un medio privilegiado para representar con intensidad la ruptura institucional, la degradación del Derecho y la capacidad humana de violencia ejercida desde el poder público cuando este actúa sin límites. Desde este enfoque resulta imprescindible introducir en la docencia el estudio sistemático de la historia constitucional comparada, entendida no como un inventario de modelos institucionales, sino como un campo analítico que ilumina los vínculos profundos entre las experiencias bélicas del siglo XX y la evolución del pensamiento constitucional. La Segunda Guerra Mundial transformó el mapa

¹⁵ RUIZ SANZ, Manuel, "La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas", *Revista de Educación y Derecho*, núm. 2, 2011, pág. 6.

geopolítico y reformuló los parámetros jurídicos de legitimidad estatal, soberanía, derechos fundamentales y control del poder. Las constituciones surgidas tras los grandes totalitarismos, como la Ley Fundamental de Bonn, la Constitución japonesa de 1947, el sistema constitucional republicano italiano y, en un plano distinto, el proceso de transición española que desemboca en el texto de 1978, se presentan como reacciones normativas profundamente marcadas por la catástrofe histórica y articulan catálogos de derechos al tiempo que expresan rupturas morales, culturales y jurídicas con el pasado inmediato.

El estudio comparado de estos textos permite advertir patrones recurrentes de reconstrucción, entre ellos el refuerzo de los mecanismos de control del poder, la centralidad de la dignidad humana como principio estructurante, la expansión de los derechos sociales, la afirmación del pluralismo político como eje de legitimidad y la progresiva internacionalización del orden constitucional. Todo ello se potencia cuando el proceso de aprendizaje se acompaña de un visionado crítico de recursos audiovisuales que documentan el horror y confrontan al futuro jurista con las consecuencias jurídicas de la supresión de la legalidad, del colapso del Estado de Derecho y de la conversión del Derecho en dispositivo de muerte.

Este itinerario pedagógico, que integra dimensión visual, reconstrucción histórica y análisis normativo, permite reubicar el Derecho constitucional como disciplina profundamente humanista. La función del jurista no se agota en la interpretación técnica del texto constitucional, ya que incluye un compromiso activo con los valores que lo sostienen, valores cuya validez se afirma en su capacidad para prevenir el retorno de lo inaceptable. En este horizonte, la formación de juristas a partir de la memoria visual y del estudio de la historia constitucional comparada se presenta como una exigencia estructural para cualquier sociedad que pretenda mantener su democracia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALEXY, Robert, *Teoría de los derechos fundamentales*, CEPC, 2022.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Ignacio, *Enseñar Derecho constitucional*, Coruña: Colex, 2024.
- BARTHES, Roland, *Lo obvio y lo obtuso*, Paidós, 1986.
- BURGUERA AMEAVE, Leire, “Educación y adhesión a los principios y valores constitucionales”, en Francisco Javier DÍAZ REVORIO y Carlos VIDAL PRADO, *Enseñar la Constitución, educar en democracia*, Aranzadi, 2021.
- CABRERA, Julio, *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*, Gedisa, 1999.
- DÍAZ REVORIO, Francisco Javier y VIDAL PRADO, Carlos, *Enseñar la Constitución, educar en democracia*, Dykinson, 2021.
- GONZÁLEZ, Juan Francisco, *Aprender a ver cine*, Rialp, 2002.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Esther y DELGADO RAMOS, David, “La enseñanza del Derecho a través de la técnica del storytelling”, *Docencia y Derecho*, núm. 18, 2021, pp. 137-152.

- GUTIÉRREZ GARCÍA, Elisa “El cine como herramienta de innovación docente para la enseñanza del Derecho en titulaciones no jurídicas”, en Isabel SERRANO MAÍLLO y Ángela MORENO BOBADILLA, *Prácticas educativas en ciencias sociales y jurídicas*, COLEX, 2023.
- MORENO BOBADILLA, Ángela y GUTIÉRREZ GARCÍA, Elisa, *Recursos audiovisuales para enseñar y aprender Derecho. El uso de películas y series como herramientas didácticas*, COLEX, 2025.
- PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, “La enseñanza del Derecho en España. Un diagnóstico crítico y algunas propuestas”, *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 46, 2023, pp. 348-351.
- PÉREZ TRIVIÑO, José Luis, “Cine y Derecho: aplicaciones docentes”, *Quaderns de cine*, núm. 1, 2007.
- RUIZ SANZ, Manuel, “La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 2, 2011.
- SALAZAR BENÍTEZ, Octavio, “La educación para la ciudadanía a través del cine. Igualdad e inclusión como objetivos del sistema educativo”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 42, 2023.
- VIDAL PRADO, Carlos, “La educación cívica como herramienta para construir y fortalecer la democracia y el Estado de Derecho”, *Revista General de Derecho Público Comparado*, núm. 32, 2022.

DEL AULA A LA REALIDAD: INNOVACIÓN DOCENTE PARA CONECTAR EL DERECHO ADMINISTRATIVO CON SU APLICACIÓN PRÁCTICA

TUMMINELLI, Davide

Assegnista di Ricerca in Diritto Amministrativo

Università di Ferrara

tmmvdv@unife.it

<https://orcid.org/0000-0002-4988-7138>

Cómo citar/Citation

Tumminelli, Davide (2025),

Del aula a la realidad: Innovación docente para conectar el

Derecho Administrativo con su aplicación práctica

Docencia y Derecho, n.º 26, págs.60-70.

RESUMEN:

La enseñanza del Derecho Administrativo se enfrenta al reto constante de superar el exceso de abstracción teórica, lo que en ocasiones limita la capacidad del alumnado para conectar los conceptos jurídicos con la realidad administrativa. El presente artículo expone una experiencia de innovación docente desarrollada en la Universidad de Ferrara, centrada en el uso de metodologías activas como la clase invertida y el trabajo colaborativo, con el fin de fomentar la participación del alumnado, su pensamiento crítico y la comprensión aplicada del Derecho Administrativo. A través del análisis de casos prácticos en sectores específicos (como sanidad, medio ambiente o extranjería), se promueve el tránsito de lo general a lo particular, estableciendo un vínculo directo entre la teoría y la práctica jurídica. Se presentan aquí los fundamentos pedagógicos, el diseño metodológico, los resultados y las posibilidades de replicabilidad de la experiencia.

PALABRAS CLAVE: Derecho Administrativo, docencia activa, innovación educativa, clase invertida, aprendizaje significativo, trabajo en grupo.

FROM THE CLASSROOM TO REAL LIFE: TEACHING INNOVATION TO CONNECT ADMINISTRATIVE LAW WITH ITS PRACTICAL APPLICATION

ABSTRACT:

The teaching of Administrative Law faces the constant challenge of overcoming an excess of theoretical abstraction, which at times limits students' ability to connect legal concepts with administrative reality. This article presents an innovative teaching experience developed at the University of Ferrara, focused on the use of active methodologies such as the flipped classroom and collaborative work, with the aim of fostering students' active participation, critical thinking, and applied understanding of Administrative Law. Through the analysis of practical cases in specific sectors (such as healthcare, environment, or immigration), the transition from the general to the particular is encouraged, establishing a direct link between theory and legal practice. The article presents the pedagogical foundations, methodological design, preliminary results, and the potential for replicability of the experience.

KEYWORDS: Administrative Law, active teaching, educational innovation, flipped classroom, meaningful learning, group work.

*Fecha de recepción: 3-09-2025
Fecha de aceptación: 21-10 -2025*

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE. 2.1. La justificación de la experiencia. 2.2. Los destinatarios de la actividad propuesta. 2.3. El diseño de la actividad. 2.4. Cronología de las fases de la estrategia de innovación. 2.5. Algunos ejemplos concretos. 2.6. Los beneficios de esta experiencia. **3. EL FEEDBACK DEL ALUMNADO PARTICIPANTE.** **4. CONCLUSIONES.** **5. BIBLIOGRAFÍA.**

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho Administrativo en la universidad constituye un reto singular en la formación de juristas. A lo largo de las últimas décadas, diversos autores han señalado las limitaciones de la docencia centrada exclusivamente en la lección magistral. Aunque es posible compartir ciertos planteamientos, en este trabajo se parte de la base de que la lección magistral es un elemento irrenunciable del Grado en Derecho. La enseñanza del Derecho requiere la lección magistral¹, aderezada con algunas clases prácticas, y el estudio de manuales, normativa, jurisprudencia y doctrina². Esto no quita que en la actualidad se esté presenciando un cambio de paradigma que hace pensar que contenidos altamente teóricos desincentivan la asistencia a clase. Ello, unido a la llegada de las herramientas de Inteligencia Artificial, hace que sea cada vez más difícil conseguir que los estudiantes presten atención y asimilen conceptos y esquemas complejos.

En un escenario como el actual, la presente propuesta de innovación pretende lograr el aprendizaje significativo de los alumnos a los que se dirige y para ello recurre a la práctica del Derecho como elemento esencial para incrementar la motivación de los alumnos y su interés por las clases. Autores como AUSUBEL ya habían insistido en que el aprendizaje significativo requiere que las nuevas informaciones se conecten con los conocimientos previos del estudiante³. Esta perspectiva cobra particular relevancia en el ámbito del Derecho, donde los estudiantes deben ser capaces de trasladar categorías generales a casos concretos y de advertir sus implicaciones en contextos diversos. DEWEY, por su parte, defendía que la educación debía ser siempre una experiencia vital⁴, y en este proyecto esa idea se materializa en el tránsito de lo general a lo particular.

¹ Se alude aquí a la lección magistral preparada concienzudamente por el docente, tanto en su forma como en su fondo, para llegar a los estudiantes y hacerles retener conceptos e ideas. Sobre lo que sería una buena lección magistral, vid. REBOLLO PUIG, Manuel, “Los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad”, *Docencia y Derecho*, n.º 24, 2024, pp. 6-7.

² *Ibidem*, p. 4.

³ AUSUBEL, David P., *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, 1968, p. 18.

⁴ DEWEY, John, *Experience and Education*, Macmillan, 1938, p. 25.

La introducción de metodologías activas, como la clase invertida o el trabajo colaborativo, no responde únicamente a modas pedagógicas, sino a una necesidad real de transformar la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. Como señala BIGGS, el objetivo no es enseñar más, sino enseñar mejor, y ello implica diseñar actividades que promuevan un aprendizaje profundo y reflexivo⁵.

En el caso del Derecho Administrativo, este planteamiento resulta especialmente pertinente. Se trata de una disciplina en la que el exceso de abstracción, a pesar de muchos ejemplos ofrecidos desde la realidad del administrar, suele ser la norma. GARCÍA DE ENTERRÍA ya advertía en 1991 que el Derecho Administrativo solo puede comprenderse en su constante fricción con el poder y con la vida social, y que cualquier intento de enseñarlo en abstracto conduce a una visión empobrecida⁶. En este sentido, la presente experiencia busca superar esa visión y ligar las explicaciones teóricas a cuanto acontece en la realidad.

2. LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

La experiencia de innovación docente denominada “De lo general a lo particular: el Derecho Administrativo en el mundo real” se concibió con el propósito de transformar radicalmente la docencia de las asignaturas de Derecho Administrativo y Derecho Urbanístico del Grado en Derecho y de Derecho Público del Turismo del Máster en Manager de los Itinerarios Culturales de la Universidad de Ferrara. No se trataba simplemente de añadir actividades prácticas al margen del temario, sino de replantear el conjunto de la experiencia educativa. En este sentido, la propuesta se ha apoyado en los principios de la clase invertida: el estudiante prepara previamente el contenido teórico y la clase se dedica a discutir y aplicar esos conceptos en contextos concretos.

Dado que los destinatarios de la experiencia eran alumnos del Grado en Derecho y de un Máster con perfil profesional, procedentes de diversos contextos, se trató de instaurar una metodología flexible y adaptable. El diseño de la estrategia contempló tanto la explicación de los fundamentos generales del Derecho Administrativo como su aplicación a sectores específicos (sanidad, educación, medio ambiente, urbanismo, extranjería, turismo, etc.). Cada grupo de estudiantes debía localizar un acontecimiento práctico en el que se ponían de manifiesto diferentes cuestiones relacionadas con el Derecho Administrativo, analizarlo jurídicamente e identificar las diferencias entre la parte general y la sectorial. En epígrafes posteriores se profundizará en el contenido de la experiencia.

La estrategia de innovación educativa se implementó en las titulaciones mencionadas desde febrero hasta mayo de 2023 y desde septiembre hasta diciembre 2024, siguiendo una secuencia de fases que se explicarán en un apartado posterior.

Los beneficios observados, que se resumirán en el apartado 2.6, fueron múltiples, pero pueden resumirse en una nueva percepción del Derecho

⁵ BIGGS, John, *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press, 1999, p. 111.

⁶ GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo, La lucha contra las inmunidades del poder en el Derecho Administrativo, Civitas, 1991, pp. 170-180.

Administrativo como una disciplina viva por parte de los estudiantes y el consiguiente aumento de su motivación e interés por la asignatura⁷.

2.1. La justificación de la experiencia

Las clases de Derecho Administrativo, si se imparten exclusivamente desde la abstracción, corren el riesgo de convertirse en explicaciones “vagas” para el alumnado, sin anclaje en su experiencia ni proyección práctica. La experiencia que aquí se explica nació precisamente para evitar ese resultado y para que el estudiante entendiese qué había detrás de las categorías de la parte general del Derecho Administrativo y cómo se materializan esos conceptos en los distintos sectores de actividad administrativa.

La implementación de la estrategia se proyectó en tres planos complementarios:

- En primer lugar, en el plano pedagógico: se pretendió pasar de una recepción pasiva a una implicación activa del estudiante, fortaleciendo la motivación, la atención y la participación en clase mediante tareas de búsqueda, análisis y exposición de casos reales. BONWELL y EISON en el 1991 demostraron que la participación activa de los estudiantes incrementa la retención de conocimientos y su capacidad crítica⁸. SCHÖN, ya en el 1983, al hablar del profesional reflexivo, había subrayado que el verdadero aprendizaje se produce cuando el individuo reflexiona en y sobre la acción, una idea que aquí se traduce en el análisis de casos reales por parte del alumnado⁹. En este sentido, el proyecto se alinea con la tradición pedagógica que concibe la docencia como un proceso dialógico y experiencial. El objetivo del proyecto es consolidar el aprendizaje y hacerlo significativo, de forma que los conceptos generales se conecten con situaciones concretas y el alumnado desarrolle competencias de localización y gestión de información, interpretación normativa, análisis crítico, oratoria y trabajo en equipo.
- En segundo lugar, en el plano disciplinar: con la presente experiencia se trató de explicar la diferencia y las conexiones que existen entre la Parte general y la Parte sectorial del Derecho Administrativo. Para ello, los estudiantes indagaron sobre ejemplos reales donde los principios generales (fuentes, organización, procedimiento, control, potestades, responsabilidad, etc.) se modulaban al aterrizar en sectores como sanidad, educación, medio ambiente, urbanismo, extranjería, energía o seguridad. La comparación constante entre lo general y lo sectorial les permitió comprender las razones de las

⁷ En palabras de CASSESE, el Derecho Administrativo es una disciplina en movimiento y su enseñanza debe reflejar esa vitalidad: CASSESE, Sabino, *Diritto amministrativo: storia e prospettive*, Bologna: Il Mulino, 1994, p. 22.

⁸ BONWELL, Charles C., & EISON, James A., *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC, 1991, *passim*.

⁹ SCHÖN, Donald, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Capítulo 2: *From Technical Rationality to Reflection-in-Action*, Basix Books, 1983, pp. 46 y ss.

especificidades sectoriales y evaluar su coherencia con el armazón común del Derecho Administrativo.

- En tercer lugar, en el plano institucional y evaluativo: con la experiencia se buscó mejorar la docencia (amenizar las clases, instruir en el manejo de TIC aplicadas al Derecho Administrativo, construir redes entre estudiantes), mejorar la evaluación (recompensar el trabajo continuado y obtener retroalimentación formativa) y visibilizar tanto la proyección social de las instituciones jurídico-administrativas como sus interrelaciones con otras ramas (civil, fiscal, laboral).

En definitiva, puede decirse que la experiencia de innovación docente venía justificada por un aumento de la calidad del aprendizaje y de la motivación de los estudiantes y por la concienciación de la relevancia social de la materia.

2.2. Los destinatarios de la actividad propuesta

En la experiencia participaron estudiantes del Grado en Derecho y de un Máster profesional relacionado con el Turismo, ambas titulaciones de la Universidad de Ferrara. Se trataba de estudiantes con perfiles muy heterogéneos y con intereses, bagaje y expectativas diversos. Ello no resultó un obstáculo para el desarrollo de la actividad; al contrario, hizo que los debates en las clases y los temas tratados fuesen variados.

El número de alumnos participantes dependía de la clase concreta, pero oscilaba entre los 30 y los 50. Si el grupo es especialmente numeroso, lo ideal es dividir a los estudiantes en grupos de unas 4 o 5 personas, para que trabajen en equipo y así todos los ejemplos tratados por ellos puedan ser analizados en clase con la ayuda y orientación del profesor. No obstante, el diseño de la actividad permite que, si el profesorado lo estima oportuno, se lleve a cabo un desarrollo individual de la actividad.

La flexibilidad de la actividad que aquí se propone permite que se pueda implementar en escenarios de enseñanza bimodal (presencial y virtual) o puramente *online*, lo que facilita la continuidad del aprendizaje más allá del aula.

2.3. El diseño de la actividad

El diseño de la actividad articula un ciclo didáctico estable en cada sesión y a lo largo del semestre. Se trata de llevar a cabo las siguientes fases en cada una de las clases “teóricas”:

- a) Apertura teórica (1/3 de la clase): lección magistral breve y focalizada para activar los esquemas conceptuales de la parte general (fuentes, organización, potestades, procedimiento, contratos, responsabilidad, control, etc.).
- b) Transición guiada (1/3 de la clase): clarificación por parte del docente de los vectores prácticos de lo explicado, pudiendo apoyarse en herramientas de mapas conceptuales (p. ej., Wooclap) para que el propio alumnado identifique nodos y conexiones claves.

- c) Trabajo en grupo por parte de los estudiantes (1/3 de la clase): grupos de 4/5 estudiantes analizan casos reales (noticias, resoluciones administrativas, sentencias, datos públicos) de un sector asignado por el profesor para evitar repeticiones y cubrir un abanico amplio (turismo, urbanismo, seguridad ciudadana, energía, sanidad, educación, costas, aguas, medio ambiente, extranjería). Se les exige describir los hechos, identificar la legislación aplicable (general y sectorial), determinar los órganos y unidades administrativos implicados y su inserción en la estructura administrativa, comparar la regulación general y sectorial, destacando sus diferencias y, si es posible, justificándolas, y, por último, realizar una reflexión crítica sobre el aprendizaje logrado.

Una vez hecho esto, se trata de llevar a cabo una clase práctica que se subdivida en las siguientes fases:

- a) Presentación de los resultados de cada equipo de trabajo: cada grupo elabora una presentación breve sobre su trabajo y la expone en clase¹⁰. Pueden emplearse materiales audiovisuales (minivídeos, podcasts o presentaciones), pero lo fundamental es que se priorice la claridad, el rigor y la fundamentación jurídica.
- b) Debate en clase: los demás alumnos deben reflexionar sobre la presentación de los compañeros y hacerles preguntas. Se debe activar un debate entre los alumnos, en el que el profesor solo debe orientar las cuestiones y moderar las intervenciones.
- c) *Feedback* del docente: para finalizar la sesión práctica, el profesor debe afinar los análisis realizados por los estudiantes, corregir los errores que hayan podido cometer y realizar una especie de conclusión sobre el tema tratado que sirva de cierre para después continuar con una temática diversa. Igualmente, el profesor debe dar un *feedback* a los alumnos que han realizado su presentación, así como a aquellos que hayan participado en el debate.

Para finalizar, hay que destacar que es importante tener en cuenta la participación de los alumnos en la actividad, por lo que se aconseja considerarla un elemento más en la evaluación continua. Además de la exposición que realicen, se debe valorar también su participación en las clases “teóricas”, en los debates que se activen durante las presentaciones ajenas, así como la calidad de las fuentes empleadas y del razonamiento realizado.

2.4. Cronología de las fases de la estrategia de innovación

La experiencia se desarrolló en dos semestres, de febrero a mayo de 2023 y de septiembre a diciembre de 2024, y siguió una secuencia de fases claramente diferenciadas:

¹⁰ Para una adecuada gestión del tiempo, lo ideal es que en cada sesión de una hora presente un único grupo, seleccionado mediante sorteo informatizado y de forma que se garantice que todos los estudiantes han expuesto al menos una vez en el semestre.

Fase 0. Preparación (febrero y septiembre): en el Aula virtual se publica la lista de sectores y se explican objetivos, dinámica, criterios de evaluación y calendario. Se crean los grupos rotatorios y se verifican los requisitos técnicos (acceso a bases de datos, recursos audiovisuales).

Fase 1. Puesta en marcha (febrero y septiembre): primeras sesiones con el esquema bimodal (magistral breve + trabajo en grupo). Entrenamiento en búsqueda de información y técnicas de análisis; se introduce el uso de mapas de conceptos para fijar ideas fuerza.

Fase 2. Desarrollo ordinario (marzo–abril/octubre–noviembre): ciclo semanal estable (teoría → transición guiada → análisis en grupos → preparación de presentaciones). Asignación y rotación de sectores para garantizar cobertura temática y diversidad.

Fase 3. Presentación de resultados (marzo–mayo/octubre–diciembre): presentaciones sucesivas en clase con debate general. El docente conduce la discusión, plantea dilemas y vincula las conclusiones con el programa de la parte general.

Fase 4. Cierre y retroalimentación (mayo y diciembre): síntesis colectiva de aprendizajes (qué conceptos de la parte general resultaron más sensibles a la adaptación sectorial y por qué) y recogida estructurada de *feedback* para ajustar el diseño en futuras ediciones.

2.5. Algunos ejemplos concretos

Durante el desarrollo de la actividad se abordaron diversos casos prácticos que permitieron conectar los principios de la Parte general del Derecho Administrativo con su aplicación sectorial. A continuación, se sintetizan algunos de los más representativos:

- Medio ambiente y discrecionalidad técnica

Un grupo examinó la resolución de la Regione Veneto sobre la denegación de una autorización ambiental integrada para una planta de tratamiento de residuos. El caso permitió analizar la noción de discrecionalidad técnica, la participación pública en el procedimiento y la función del principio de precaución. El alumnado contrastó la parte general del procedimiento administrativo (Ley 241/1990) con la normativa ambiental europea y nacional, comprendiendo cómo los principios se concretan en sectores con alta carga técnica.

- Urbanismo y silencio administrativo

En el ámbito urbanístico, los estudiantes trabajaron sobre una sentencia del TAR Emilia-Romagna que resolvía un conflicto por silencio administrativo en la concesión de una licencia de obras. El grupo identificó los elementos del procedimiento, la naturaleza jurídica del silencio y las diferencias entre el silencio positivo y

negativo. La comparación con el régimen de autorizaciones turísticas mostró cómo el mismo principio general puede recibir tratamientos distintos en función del interés público implicado.

- Extranjería y servicios públicos

Otro grupo examinó un caso relativo a la denegación de una prestación social a un ciudadano extracomunitario con permiso de residencia. La actividad permitió discutir la aplicación del principio de igualdad y no discriminación, así como la relación entre la normativa estatal de extranjería y las competencias municipales en materia de servicios sociales. El grupo destacó el papel de la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea en la concreción de los derechos de los residentes de terceros países.

- Sanidad pública y potestad sancionadora

Un cuarto grupo analizó un expediente real del Servizio Sanitario dell'Emilia-Romagna relativo a la imposición de sanciones a una residencia para mayores por incumplimiento de las normas higiénico-sanitarias durante la pandemia de COVID-19. El ejercicio permitió aplicar los principios generales de legalidad, tipicidad y proporcionalidad de la potestad sancionadora, comparándolos con la regulación específica del sector sanitario. El debate giró en torno a la compatibilidad entre la urgencia de protección de la salud pública y el respeto al procedimiento administrativo sancionador.

- Energía y responsabilidad patrimonial de la Administración

Un grupo trabajó sobre un caso relativo a la reclamación de daños por parte de una empresa frente a la *Regione Lombardia* a causa del retraso en la autorización de una instalación fotovoltaica. El análisis permitió examinar los elementos de la responsabilidad patrimonial, el nexo causal y la función del principio de buena administración. A partir de la jurisprudencia del *Consiglio di Stato*, los estudiantes discutieron si el mero retraso procedural constituye una lesión indemnizable y cómo se equilibra la tutela de la eficiencia energética con la seguridad jurídica.

- Turismo y concesiones administrativas

Finalmente, en el ámbito turístico, un grupo estudió la renovación de concesiones de playas en la costa adriática, a la luz de la Directiva Bolkestein y de la jurisprudencia italiana reciente. El caso sirvió para revisar los principios de concurrencia, transparencia y proporcionalidad en la gestión del dominio público, subrayando la tensión entre la práctica local y las exigencias del Derecho europeo.

Estos ejercicios permitieron a los estudiantes reconocer cómo los conceptos abstractos (potestades, procedimiento, control, responsabilidad) adquieren sentido y matices al aplicarse en contextos concretos. Además, las presentaciones orales y los debates posteriores facilitaron la interiorización de los principios jurídicos y fortalecieron la capacidad argumentativa y crítica del alumnado.

2.6. Los beneficios de esta experiencia

Los beneficios observados son académicos, competenciales y sociales:

- En el plano académico, aumentan la asistencia, la atención, la motivación y la participación de los estudiantes. Por otra parte, el alumnado consolida su aprendizaje al aplicar categorías generales a casos sectoriales y reconstruir sus argumentos en público. Además, el proyecto mejora la evaluación al recompensar el trabajo continuado y al recoger retroalimentación del alumnado.
- En el plano competencial, se fortalecen la localización y gestión de información (jurídica y no jurídica), la comprensión lectora (extracción de datos, argumentación e interpretación normativa), el análisis y la crítica (contextualización institucional, proyección social, identificación de relaciones colaterales entre diversas ramas del Derecho), la oratoria (realización de debates y presentación de resultados) y el trabajo en equipo.
- En el plano social, se visibiliza la proyección pública del Derecho Administrativo y se construyen redes entre estudiantes, a la vez que se incorporan las TIC jurídicas y no jurídicas al trabajo de los alumnos (bases de datos, búsquedas en Internet, presentaciones, mini-vídeos, podcasts, etc.).

3. EL FEEDBACK DEL ALUMNADO PARTICIPANTE

El *feedback* de los estudiantes constituyó un elemento fundamental para evaluar la eficacia de la estrategia de innovación docente. La mayoría coincidió en que esta metodología les permitió comprender mejor los contenidos y, sobre todo, apreciar su utilidad práctica. Algunos señalaron que habían comenzado a leer la prensa con una nueva mirada jurídica, identificando normas, órganos administrativos y procedimientos detrás de las noticias cotidianas. Otros destacaron la mejora en su capacidad de expresión oral y en el trabajo en equipo.

Las críticas constructivas también fueron valiosas. Se solicitó, por ejemplo, disponer de más tiempo para preparar las presentaciones, así como una mayor flexibilidad en la elección de los sectores. Estas observaciones permitirán perfeccionar la metodología en futuras ediciones. En cualquier caso, el balance general fue ampliamente positivo y confirmó que la implicación activa del alumnado es la clave de un aprendizaje significativo.

4. CONCLUSIONES

La experiencia descrita confirma que es posible transformar la enseñanza del Derecho Administrativo en una experiencia más significativa, motivadora y conectada con la realidad. El tránsito de un modelo centrado en el docente a otro centrado en el estudiante ha mostrado beneficios claros: aumento de la motivación, mejora de la capacidad crítica y desarrollo de competencias transversales. Sin embargo, también ha puesto de relieve los retos que implica una docencia

innovadora, como la necesidad de una planificación cuidadosa y la complejidad de la gestión del tiempo en clase.

De cara al futuro, resulta pertinente explorar la replicabilidad de este modelo en otras asignaturas jurídicas y en otros contextos universitarios. El Derecho no puede enseñarse al margen de la sociedad a la que sirve, y este proyecto constituye una contribución a esa idea de una docencia más comprometida con la formación integral de los futuros juristas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, David P., *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BIGGS, John, *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press, 1999.
- BONWELL, Charles C., & EISON, James A., *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC, 1991.
- CASSESE, Sabino, *Diritto amministrativo: storia e prospettive*, Bologna: Il Mulino, 1994.
- DEWEY, John, *Experience and Education*, Macmillan, 1938.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, 1970.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo, La lucha contra las inmunidades del poder en el Derecho Administrativo, Civitas, 1991.
- REBOLLO PUIG, Manuel, “Los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad”, *Docencia y Derecho*, n. 24, 2024, pp. 3–16.
- SCHÖN, Donald, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Capitulo 2: From Technical Rationality to Reflection-in-Action*, Basix Books, 1983.

DISEÑO DE UN RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO DEL RÉGIMEN JURÍDICO DE LA PUBLICIDAD

COUTO CALVIÑO, Roberto

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Mercantil

Universidade de Vigo

rcouto@uvigo.gal

<https://orcid.org/0000-0002-5152-9698>

Cómo citar/Citation

Couto Calviño, Roberto (2025).

Diseño de un recurso didáctico para el estudio del régimen jurídico de la publicidad.

Docencia y Derecho, nº 26, págs. 71-84.

RESUMEN:

Se presenta aquí de manera ordenada y sistemática un sencillo recurso o material docente, perfectamente accesible, destinado a servir de apoyo para el estudio del régimen jurídico de la publicidad. En sí mismo, el recurso viene a constituir un elenco de anuncios, susceptibles de plantear debate a propósito de diversos tipos de publicidad ilícita, al modo del tradicional método del caso, aunque de manera más visual. Pero no se ha incidido sólo en la descripción del material, sino más bien en su proceso de elaboración, a fin de explicitar su virtualidad y valor pedagógico, de manera crítica y razonada. A tal fin, se comienza detallando el contexto previsto en el que ha surgido, incluyendo los elementos materiales necesarios para su implementación y su incardinación en la actividad docente. A continuación, se ha puesto en relación con los objetivos o competencias, así como los contenidos sobre los que puede incidir principalmente, de entre los propios del contexto para el que se ha creado. Finalmente, se describe su desarrollo y se facilita una sucinta guía de uso, para cada una de las actividades propuestas, en todo caso, susceptible de adaptación, en función de las concretas circunstancias del alumnado destinatario, pues a la postre, se trata de un recurso sumamente versátil o adaptable.

PALABRAS CLAVE: recursos didácticos, publicidad ilícita, método del caso.

THE DESIGN OF A DIDACTIC RESOURCE FOR THE STUDY OF THE LEGAL REGIME OF ADVERTISING

ABSTRACT:

A simple resource or teaching material, perfectly accessible, is presented here in an orderly and systematic manner, intended to serve as a support for the study of the legal regime of advertising. In itself, the resource is a list of advertisements, which can be used to discuss various types of unlawful advertising, in a similar manner to the traditional case method approach, although in a more visual way. However, the focus is not only on the description of the material, but rather on its elaboration process, in order to make explicit its virtuality and pedagogical value, in a critical and reasoned manner. To this end, we began by detailing the context in which it was developed, including the material elements necessary for its implementation and its inclusion in the teaching activity. Then, it has been related to the objectives or competences, as well as the contents on which it can mainly influence, among those indicated in the context for which it has been created. Finally, its development is described and a brief guide of use is provided, for each of the proposed activities, in any case, susceptible to adaptation, depending on the specific circumstances of the target students, since in the end, it is a highly versatile or adaptable resource.

KEYWORDS: teaching resources, illegal advertising, case method.

Fecha de recepción: 28-07-2025
Fecha de aceptación: 16-12-2025

SUMARIO

1. CONTEXTUALIZACIÓN E INTERÉS. 1.1. Identificación. 1.2. Infraestructura necesaria. 1.3. Análisis de la situación de partida. **2. FUNCIONES DEL RECURSO.** **3. OBJETIVOS O COMPETENCIAS.** **4. CONTENIDOS A TRABAJAR.** **5. ACTIVIDADES.** **6. ELABORACIÓN DEL RECURSO.** **7. GUÍA DE USO.** **8. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DEL RECURSO.** **9. BIBLIOGRAFÍA.**

1. CONTEXTUALIZACIÓN E INTERÉS

1.1. Identificación

El recurso que aquí presentamos se ha diseñado para su implementación en la Facultad de Derecho de la Universidade de Vigo, sita en el Campus de Ourense y constituye un elenco de spots audiovisuales para el estudio del régimen jurídico de la publicidad.

El régimen jurídico de la publicidad es uno de los temas a tratar conforme a la vigente Guía docente de la materia de *Derecho Mercantil I*, que se imparte en los estudios de Grado en Derecho, así como en los de doble grado de Administración y Dirección de Empresas y Derecho (PCEO ADE-Derecho), más concretamente, en el curso tercero de ambas titulaciones.

A la hora de determinar el posible número de personas participantes en las actividades que plantea el recurso que se ha diseñado, hemos de decir que el alumnado matriculado en la materia de Derecho Mercantil I del Grado de Derecho suele rondar las 60 personas. Dicho número es sustancialmente menor en el PCEO ADE-Derecho, donde simplemente alcanza de 15 a 20 personas, debido a la limitación de plazas que se impone para el acceso a los estudios de dicho doble grado. En cualquier caso, consideramos que el recurso planteado, resulta suficientemente versátil para su utilización en grupos de destinatarios de tamaño heterogéneo, dado que se basa, en buena medida, en el trabajo individual y autónomo del alumnado.

Por tal motivo, la única consecuencia de la utilización del recurso con un alumnado de mayor o menor tamaño es el mayor o menor trabajo de revisión que supondrá para el profesorado. No obstante, habida cuenta de la pluralidad de casos o anuncios que se plantean, como veremos, en caso de que el alumnado destinatario sea numeroso, puede optarse por realizar agrupamientos para cada spot o par de spots, de entre los incluidos en el elenco propuesto.

1.2. Infraestructura necesaria

Para la utilización del recurso que hemos diseñado el alumnado simplemente necesitará contar con un dispositivo apto para visualizar archivos digitales de vídeo. Asimismo, también deberá contar con acceso a la plataforma digital abierta denominada *Youtube*, a través de Internet, a fin de poder ver los archivos de vídeo.

A día de hoy, cabe estimar que el alumnado tiene fácil acceso a los elementos indicados, pues mayormente dispone de teléfonos móviles tipo *smartphone*, tabletas u ordenadores con los que visualizar los archivos. De la misma manera, también suele tener a su disposición acceso a Internet o *wifi*.

Adicionalmente, para la puesta en común que las actividades a desarrollar comportan, resultaría de interés contar en el aula también con panel de proyección, ordenador y acceso a Internet.

1.3. Análisis de la situación de partida

El uso de recursos didácticos¹ para el proceso enseñanza-aprendizaje en los estudios de Derecho suele estar circunscrito, básicamente, al empleo de manuales, textos legales, presentaciones y también, sobre todo en los últimos lustros, supuestos prácticos por escrito, de elaboración propia o seleccionados de obras bibliográficas existentes en el mercado. Divididas las sesiones docentes, conforme a los vigentes planes de estudio de Derecho, en clases o sesiones teóricas y prácticas, los manuales, textos legales y presentaciones resultan los materiales didácticos más socorridos para las sesiones teóricas y los textos legales y supuestos prácticos escritos para las clases prácticas.

Sin ánimo de desdeñar la utilidad y pertinencia de los recursos de la índole de los antes señalados, el material que planteamos estimamos que reviste mayor interés que dichas propuestas más comunes, en la medida en que hibrida el método del caso con elementos audiovisuales y comporta, también, el empleo básico de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)².

¹ Sobre la diversidad terminológica empleada para nombrar los materiales o medios educativos/didácticos/curriculares, instrumentos de enseñanza y/o aprendizaje, o recursos didácticos (término que nosotros utilizamos aquí mayormente), vid. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Jesús y MONTERO MESA, María Lourdes, “Indefinición terminológica y tecnología educativa”, *Pixelbit, Revista de Medios y Educación*, núm. 22, 2004, pp. 51-65, sobre todo, pp. 52 y ss. En la literatura pedagógica especializada más moderna, viene a acogerse mayormente la expresión de recurso didáctico, entendido, sencillamente, como todo medio que el docente utilice para la planificación y desarrollo de las clases, tal y como viene a señalar LUCENA FERRERO, Ricardo, “El profesor que programa: la programación como instrumento de trabajo”, en Juan Carlos SÁNCHEZ HUETE (coord.), *Compendio de Didáctica general*, CCS, 2008, pp. 207-242, sobre todo pp. 220 y ss.

² Sobre el aprovechamiento de las TIC en la docencia universitaria, vid. CABERO ALMENARA, Julio., “La red como instrumento de formación. Bases para el diseño de materiales didácticos”, *Pixelbit, Revista de Medios y Educación*, núm. 22, 2004, pp. 5-23; y postulando sus bondades en términos de eficacia, calidad y satisfacción, vid. también Recio Saucedo, Michelle Adriana y CABERO ALMENARA, Julio, “Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales”, *Pixelbit, Revista de Medios y Educación*, núm. 25, 2005, pp. 93-115.

El hecho de que el recurso didáctico propuesto venga constituido por material curricular seleccionado *ad hoc*, determina, en términos generales, una mayor calidad y aplicabilidad didácticas en la intervención docente, frente a los materiales producidos o seleccionados comercialmente que, necesariamente, presentan una menor especificidad ecológica³.

Por otro lado, hemos de resaltar el hecho de que, tradicionalmente, en las Facultades de Derecho españolas se ha venido siguiendo lo que se denomina el método *continental* o *latino* de impartición de la docencia, con fuerte predominio de una enseñanza más bien teórica, basada en procedimientos deductivos, principalmente, mediante exposiciones *ex cathedra*. La articulación de las últimas reformas en la docencia universitaria ha propiciado un cambio de cierto calado que, en el referido ámbito jurídico, ha supuesto que se haya abierto paso, en importante medida, la utilización de métodos de enseñanza más inductivos, característicos de los sistemas anglosajones o de países con sistemas jurídicos de *common Law*, donde se parte del estudio del caso concreto y se extraen reglas de los precedentes judiciales, o se propicia más la adquisición de habilidades o destrezas, por encima de la simple memorización de conocimientos⁴.

El recurso propuesto, como decimos, parte de la filosofía del método del caso, pero en lugar de reflejar un supuesto de laboratorio relatado o de carácter escrito, presenta evidencias reales, extraídas de la práctica publicitaria, en forma de spots o vídeos fácilmente accesibles, a fin de dilucidar su acomodación al marco regulatorio de la publicidad. El tema a tratar resulta especialmente idóneo para hacer un planteamiento visualmente más atractivo y, por ello, se ha aprovechado para sustituir el planteamiento aséptico del caso escrito, más común y de prácticamente única opción comercial, por vídeos accesibles de selección propia.

³ Cfr. MONEDERO MOYA, Juan José, “El diseño de los materiales educativos ante un nuevo reto en la enseñanza universitaria: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 21-1, 2017, pp. 51-68, especialmente, pp. 60-61.

⁴ Vid. acerca del sistema de enseñanza jurídica de corte anglosajón y su aplicabilidad en España, LAVILLA RUVIRA, Juan José, “Sobre el *case-method* para la enseñanza del Derecho. La experiencia de la Harvard Law School”, *Revista de Administración Pública*, núm. 117, 1988, pp. 433-446; sobre los orígenes del método del caso y su aplicación o necesaria adaptación al ámbito jurídico continental o latino, vid. TOLLER, Fernando M., “Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, núm. 9, 2005, pp. 921-941, sobre todo, p. 941; y ROPERO CARRASCO, Julia, GARCÍA SÁNCHEZ, Beatriz y SANZ-DÍEZ DE ULZURRUN LLUCH, Marina, *Claves para la aplicación de nuevas metodologías docentes en derecho inspiradas en el proceso de Bolonia*, Dykinson, 2012, pp. 20 y ss. En su materialización más clásica en el ámbito anglosajón, vid. también LANGDELL, Christopher Columbus, *Selection of Cases on the Law of Contracts*, Little Brown and Company, 1879. Más específicamente, refiriendo la aplicación de este método en la docencia del Derecho Mercantil, vid. SANTOS MARTÍNEZ, Vicente, *Para una didáctica del Derecho (con especiales referencias al Derecho mercantil)*, Instituto de Ciencias de la Educación, 1978, p. 64; y en su variante relativa al estudio a partir de resoluciones jurisprudenciales, vid. ASENSI MERÁS, Altea, FERNÁNDEZ PÉREZ, Nuria e ÍÑIQUEZ ORTEGA, Pilar, “La relevancia de la metodología del aprendizaje del Derecho Mercantil a través de la jurisprudencia”, en María Teresa TORTOSA YBÁÑEZ, José Manuel ÁLVAREZ TERUEL y Neus PELLÍN BUADES (coord.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Retos de futuro en la enseñanza superior. Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*, Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación, 2013, pp. 721-733.

2. FUNCIONES DEL RECURSO

El elenco de spots audiovisuales para el estudio del régimen jurídico de la publicidad que presentamos no resulta disruptivo en la dinámica general de las sesiones prácticas docentes propias del contexto para el que ha sido pensado o diseñado, esto es, de la materia de Derecho Mercantil I del Grado de Derecho o del PCEO ADE-Derecho de la Facultad de Derecho de Ourense, y puede incardinarse, de manera natural, en la dinámica docente habitualmente seguida en cualquier Facultad de Derecho o estudios jurídicos de grado, que incluyan entre sus contenidos el estudio del régimen jurídico de la publicidad.

Como tendremos oportunidad de comprobar en el apartado subsiguiente de descripción del recurso, el elenco posibilita el acceso a spots audiovisuales, tras cuyo visionado se suscita el análisis jurídico, a partir de la normativa aplicable a las comunicaciones comerciales. Ello supone una recreación del método del caso, usual en las sesiones prácticas de docencia de Derecho Mercantil, pero incorporando como novedad un soporte más atractivo, moderno y realista, resultando, por ende, más cercano y accesible al alumnado al que va dirigido⁵. Con ello, se proscribe la ruptura con la línea metodológica habitual, resultando al tiempo un material significativo y coherente con la dinámica de instrucción establecida y propugnada por el vigente Plan de estudios, conforme es deseable, a juicio de la doctrina pedagógica, en el diseño de cualquier recurso didáctico⁶.

Por otro lado, el material cuyo diseño hemos abordado resulta perfectamente asequible en términos económicos, pues aprovecha recursos de acceso abierto que nos ofrece Internet. Asimismo, aunque supone la utilización de las TIC, su manejo resulta sumamente sencillo y adaptable a las circunstancias del alumnado destinatario, con lo que cumple los parámetros funcionales, técnicos y didácticos más comúnmente exigibles⁷.

3. OBJETIVOS O COMPETENCIAS

Atendiendo al contexto para el que el recurso se ha diseñado, de entre las competencias básicas, generales, específicas y transversales que habrá de adquirir el alumnado, perfiladas en el vigente Plan de Estudios del Grado en Derecho y el parejo PCEO ADE-Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidade de Vigo y recogidas en la correspondiente Guía Docente de la materia Derecho Mercantil I, a cuyo estudio se destina el recurso propuesto, podemos señalar aquellas más concernidas con la utilización de éste.

Así, de las competencias básicas, el recurso diseñado se muestra particularmente apto para alcanzar el objetivo de que el alumnado sepa aplicar sus

⁵ Haciéndose eco de las ventajas predicables respecto de las actividades más prácticas y apegadas a la realidad, como la propuesta, vid. ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel, “Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico”, en Antonio María MEDINA RIVILLA y María Luisa SEVILLANO GARCÍA (coord.), *Didáctica. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, UNED, 1991, pp. 87-220, sobre todo, p. 188.

⁶ Cfr. MONEDERO MOYA, Juan José, op. cit., pp. 64-65.

⁷ Vid. sistematizando los criterios de selección y uso de recursos didácticos MORENO HERRERO, Isidro, “Medios y recursos didácticos en el aula”, en Primitivo SÁNCHEZ DELGADO (coord.), *Enseñar y aprender*, Tempora, 2005, pp. 169-184, especialmente, pp. 176-177.

conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posea las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio. También se trabaja en la consecución de la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; o que pueda transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

En cuanto a las competencias generales, el recurso propuesto se estima apto para posibilitar que el alumnado también pueda conocer la función del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales y sus distintas manifestaciones en su evolución histórica y en su realidad actual y, asimismo, que sea capaz de identificar problemas jurídicos y abordar su solución de modo interdisciplinar.

A nivel de competencias específicas, al tratarse de una actividad de índole eminentemente práctica o de confrontación de la realidad con la regulación de un fenómeno concreto, como es la publicidad comercial, se coadyuva a que el alumnado consiga saber interpretar y aplicar las normas mercantiles relativas al empresario individual y social.

Finalmente, el recurso propuesto se estima que incentiva que el alumnado adquiera competencias transversales, tales como que sea capaz de resolver problemas e interpretar datos derivados de la realidad en relación con su significado y relacionarlos con las distintas ramas del Ordenamiento jurídico.

En suma, consideramos que el recurso que se presenta permitirá, de manera clara, acercarse al objetivo último de la materia Derecho Mercantil I, que no es otro sino el de conocer las normas reguladoras de la actividad empresarial, entre las cuales están las relativas a la publicidad comercial y aplicar tales conocimientos en el tráfico mercantil.

4. CONTENIDOS A TRABAJAR

Tal y como hemos tenido oportunidad de adelantar en algún apartado precedente, el recurso propuesto pretende servir de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje de la materia Derecho Mercantil I del Grado de Derecho y PCEO ADE-Derecho, más concretamente en lo relativo al tema dedicado al régimen jurídico de la publicidad.

Con ocasión del estudio de dicho tema se abordan, sustancialmente, ciertos aspectos definitorios del fenómeno de la publicidad comercial o, en terminología más actual y certera, las comunicaciones comerciales, tales como su concepto y regulación legal, a fin de centrar el estudio, sobre todo, en los supuestos de *publicidad ilícita*, las acciones protectoras frente a la misma y las peculiaridades de la publicidad comercial en la Sociedad de la Información.

La utilización del recurso propuesto centra el trabajo a realizar en el estudio de los supuestos de publicidad ilícita, calificados como tales a partir de lo dispuesto en los artículos 3 a 6 de la Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad (LGP). Específicamente, el material se centra en contrastar prácticamente diversos supuestos, a fin de valorar si se incurre o no en alguna de las causas legalmente previstas de ilicitud, como la que corresponde a aquella

publicidad que *atenta contra la dignidad de la persona* o vulnera los valores y derechos reconocidos en la Constitución, como son el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen, entre los que destacarían los anuncios que presentan a las mujeres o a menores de forma vejatoria. También se recogen supuestos que podrían ser susceptibles de su consideración como publicidad *engañoso* y se plantean otros que podrían merecer ser calificados como publicidad ilícita por *desleal*, en base a lo que, por remisión, se viene a especificar en la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal (LCD), que incluiría la publicidad de tipo *denigratorio, confusionista, agresiva y comparativa*. Finalmente, también podría plantearse en algún supuesto, en cierta manera, la denominada publicidad *subliminal*, considerada ilícita en base a lo dispuesto en el artículo 4 LGP.

5. ACTIVIDADES

El recurso que presentamos centra su desarrollo, básicamente, en la actividad de reflexión previa y análisis, jurídicamente razonado, que habrá de llevar a cabo y entregar por escrito o exponer el alumnado, a propósito de la licitud o ilicitud del contenido publicitario que se somete a su consideración.

En primer término, el alumnado habrá de proceder al atento visionado de los spots audiovisuales incluidos en el elenco propuesto, bien individualmente fuera de clase, o bien colectivamente durante las sesiones docentes. En uno u otro caso, se propone una ulterior puesta en común en la correspondiente clase práctica.

Lo ideal sería la visualización, individual o en grupo, pero siempre con carácter previo a la clase práctica donde tiene lugar la puesta en común, para posibilitar un análisis más sosegado y elaborado, dándose el tiempo suficiente para la elaboración del pertinente informe jurídicamente razonado y por escrito.

Para la elaboración del indicado informe razonado, el alumnado podrá valerse de las fuentes jurídicas de conocimiento más usuales, tales como los textos legales aplicables, que se hallan a su libre disposición a través de las páginas oficiales de los boletines o diarios oficiales, o bien a través de las bases de datos legales que existan a su disposición, a través del servicio de Biblioteca de su Universidad. La extensión del informe escrito será variable, a voluntad del profesorado, en función de las circunstancias de su utilización (individualmente o en grupo, para trabajar previamente en casa para una puesta en común en clase, o para desarrollar directamente en la sesión práctica).

6. ELABORACIÓN DEL RECURSO

El recurso que hemos elaborado constituye un elenco de anuncios publicitarios, en forma de spots audiovisuales que el alumnado habrá de visionar previamente, antes de proceder a su análisis y valoración jurídica en términos de licitud o ilicitud, en base a la normativa vigente aplicable, tal y como se ha anticipado en el punto precedente.

A tal fin se facilitará dicho elenco al alumnado, previamente al análisis escrito que debe realizar, por el orden en que a continuación se relaciona, bien en

soporte papel, en una simple hoja a repartir a cada persona, o para mayor facilidad, a través de la plataforma de teledocencia de uso habitual, en el que se incluirán los siguientes enlaces para el visionado de los spots a través de la plataforma *Youtube*, identificados unos y otros mediante la marca, producto o servicio que se publicita:

Anuncio de McDonalds:

<https://www.youtube.com/watch?v=7nagr1gQeAs>

Anuncio de Cementos La Unión:

https://www.youtube.com/watch?v=eUz0LuwDPFM&feature=emb_logo

Anuncio de Volkswagen:

https://www.youtube.com/watch?v=SJL15n5P9BU&feature=emb_logo

Anuncio de Audi:

https://www.youtube.com/watch?v=1YA3fcfDZ-U&feature=emb_logo

Anuncio de Zazoo:

<https://www.youtube.com/watch?v=GkpR1amtAd8>

Anuncio de Vitaldent:

<https://www.youtube.com/watch?v=-bGN5LnnSk4>

7. GUÍA DE USO

7.1. Anuncio de McDonalds



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7nagr1gQeAs>

El anuncio precedente habrá de permitir discernir la licitud o ilicitud, a la luz de lo dispuesto en el artículo 3.a) y b) LGP, de un anuncio de la conocida marca de comida rápida *McDonalds*, donde se utiliza el recurso de la comparación con su principal competidora, *Burger King*. Se juega pues con la distinción entre la publicidad vejatoria, comparativa y denigratoria, debiendo valorarse la concurrencia o no de ilicitud en el caso.

7.2. Anuncio de Cementos La Unión



Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=eUz0LuwDPFM&feature=emb_logo

En el spot audiovisual precedente se pone de manifiesto un uso de la figura femenina en la publicidad que podría contravenir lo dispuesto en el artículo 3.a) LGP, dándose la particularidad de que, en este caso, hay jurisprudencia que estudia la campaña concreta que se muestra, con diversas resoluciones en diferentes instancias, antagónicas entre sí y que resultan sumamente expresivas de las diversas sensibilidades o interpretaciones posibles acerca de un mismo supuesto fáctico.

Así pues, juntamente con el visionado del spot señalado, se propone la lectura y comentario de la Sentencia del Juzgado de lo Mercantil número 2 de Valencia, de 22 de diciembre de 2015, que desestima la demanda interpuesta por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, y la Sentencia de la Audiencia Provincial de Valencia, de 17 de octubre de 2016, que resuelve en apelación la resolución precedente, revocándola.

7.3. Anuncio de Volkswagen



Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=SJL15n5P9BU&feature=emb_logo

En el spot precedente se observa a dos niños que juegan a imitar la conducción de un vehículo, asociando el aguante sin respiración, hasta la extenuación, de uno de los niños, al mecanismo de transmisión del vehículo publicitado. Con ello, se utiliza de una manera, cuando menos llamativa, la

imagen de un menor, que resulta susceptible de valorar a la luz de lo dispuesto en el artículo 3.a) LGP. Dicho precepto contempla de modo general la ilicitud de la publicidad que atente contra la dignidad de las personas. En particular, también se proscribe, en cierta manera, presentar a los niños en situaciones peligrosas, sin un motivo justificado.

7.4. Anuncio de Audi



Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=1YA3fcfDZ-U&feature=emb_logo

En este caso, se propone un análisis poliédrico del spot señalado: de una parte, bajo el prisma del supuesto de ilicitud publicitaria recogido por el artículo 3.e) LGP en relación con los artículos 10 y 12 LCD, relativos a los actos desleales de comparación y explotación de la reputación ajena y, por otro lado, desde la perspectiva de lo dispuesto en el artículo 4 LGP, a fin de valorar también su cualidad subliminal.

7.5. Anuncio de Zazoo



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GkpR1amtAd8>

El vídeo publicitario precedente cabría analizarlo en base a lo dispuesto en el artículo 3.a) LGP, que proscribe la publicidad vejatoria con los menores, o incluso, a partir de lo que preceptúa el artículo 3.e) en relación con el artículo 8 LCD, relativo a las prácticas agresivas.

7.6. Anuncio de Vitaldent



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-bGN5LnnSk4>

También se muestra aquí un spot evaluable a la luz de lo que establece el artículo 3.a) LGP sobre la publicidad ilícita en tanto que vejatoria o denigrante por incurrir en estereotipos por razón de nacionalidad. Sobre este anuncio puede plantearse el comentario de la Sentencia que resolvió sobre el particular, dictada por el Juzgado de lo Mercantil número 12 de Madrid, el día 31 de marzo de 2014.

8. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DEL RECURSO

Entre los elementos positivos del recurso, de carácter pedagógico, está la capacidad de motivación que cabría estimar que suscita el material propuesto, al incluir elementos que, generalmente, resultan atractivos para el alumnado, dado su carácter audiovisual y el ser fácilmente reconocibles o cercanos a la realidad. Además, el recurso permite el uso de documentos complementarios, dada la existencia de concretas resoluciones jurisdiccionales que han resuelto reclamaciones formuladas, en relación con algunos de los supuestos planteados. Esto posibilita la profundización jurídica en las cuestiones planteadas de manera autónoma.

Funcionalmente, el elenco que formulamos resulta de gran versatilidad y es sumamente accesible. También es fácilmente utilizable con distintos agrupamientos y diversas dinámicas en el desarrollo de las clases prácticas, pues permite tanto la puesta en común de las conclusiones de modo diferido al previo visionado y estudio, o de manera inmediata a aquél. Además, no resulta ajena a la dinámica de las clases prácticas basadas en el estudio de casos, actualmente muy habitual en los grados jurídicos, si bien en el material que presentamos se trata de supuestos prácticos que se formulan de una manera no tan habitual, por incorporar elementos audiovisuales y tecnológicos, aunque de carácter muy asequible, no exclusivamente escritos, lo cual resulta, por lo demás, un elemento positivo adicional, desde una perspectiva técnico-funcional.

Entre los puntos débiles del recurso, más allá de su carácter más o menos contingente derivado del hecho de que alguno de los spots vaya dejando de estar disponible en la plataforma en la que se hallen colgados, debemos hacer notar su carácter necesariamente parcial o incompleto, en relación con la amplia variedad de conductas ilícitas que pudieran darse en el ámbito publicitario. Lo contrario, en forma de elenco más amplio, amén de la dificultad que supone encontrar ejemplos accesibles, plantea el riesgo de que las posibles actividades a realizar resulten ciertamente abrumadoras para el alumnado. En todo caso, el estudio del caso,

insistimos, siempre resulta esencialmente parcial y, por tanto, tampoco constituye una peculiaridad negativa exclusiva del material expuesto en el presente trabajo.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ASENSI MERÁS, Altea, FERNÁNDEZ PÉREZ, Nuria e ÍÑIQUEZ ORTEGA, Pilar, “La relevancia de la metodología del aprendizaje del Derecho Mercantil a través de la jurisprudencia”, en María Teresa TORTOSA YBÁÑEZ, José Manuel ÁLVAREZ TERUEL y Neus PELLÍN BUADES (coord.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Retos de futuro en la enseñanza superior. Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*, Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación, 2013, pp. 721-733
- CABERO ALMENARA, Julio, “La red como instrumento de formación. Bases para el diseño de materiales didácticos”, *Pixelbit, Revista de Medios y Educación*, núm. 22, 2004, pp. 5-23.
- ROPERO CARRASCO, Julia, GARCÍA SÁNCHEZ, Beatriz y SANZ-DÍEZ DE ULZURRUN LLUCH, Marina, *Claves para la aplicación de nuevas metodologías docentes en derecho inspiradas en el proceso de Bolonia*, Dykinson, 2012.
- LANGDELL, Christopher Columbus, *Selection of Cases on the Law of Contracts*, Little Brown and Company, 1879.
- LAVILLA RUVIRA, Juan José, “Sobre el *case-method* para la enseñanza del Derecho. La experiencia de la Harvard Law School”, *Revista de Administración Pública*, núm. 117, 1988, pp. 433-446.
- LUCENA FERRERO, Ricardo, “El profesor que programa: la programación como instrumento de trabajo”, en Juan Carlos SÁNCHEZ HUETE (coord.), *Compendio de Didáctica general*, CCS, 2008, pp. 207-242.
- MONEDERO MOYA, Juan José, “El diseño de los materiales educativos ante un nuevo reto en la enseñanza universitaria: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 21-1, 2017, pp. 51-68.
- MORENO HERRERO, Isidro, “Medios y recursos didácticos en el aula”, en Primitivo Sánchez Delgado (coord.), *Enseñar y aprender*, Tempora, 2005, pp. 169-184.
- RECIO SAUCEDO, Michelle Adriana y CABERO ALMENARA, Julio, “Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales”, *Pixelbit, Revista de Medios y Educación*, núm. 25, 2005, pp. 93-115.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Jesús y MONTERO MESA, María Lourdes, “Indefinición terminológica y tecnología educativa”, *Pixelbit, Revista de Medios y Educación*, núm. 22, 2004, pp. 51-65.
- SANTOS MARTÍNEZ, Vicente, *Para una didáctica del Derecho (con especiales referencias al Derecho mercantil)*, Instituto de Ciencias de la Educación, 1978.

-TOLLER, Fernando M., “Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, núm. 9, 2005, pp. 921-941.

-ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel, “Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico”, en Antonio María MEDINA RIVILLA, y María Luisa SEVILLANO GARCÍA (coord.), *Didáctica. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, UNED, 1991, pp. 87-220.