

COLECCIÓN
INNOVACIÓN DOCENTE EN
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

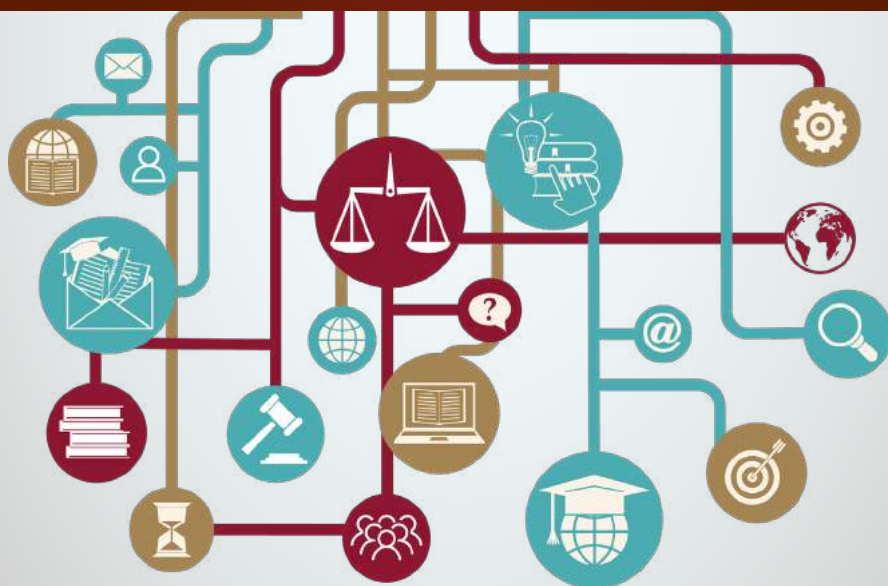
INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO: HERRAMIENTAS DIGITALES, NUEVOS DESARROLLOS Y PERSPECTIVA GLOBAL

Directores

Belén Andrés Segovia, Carlos Pedrosa López
Pedro Chaparro Matamoros, Carlos Gómez Asensio

Prólogo

Isabel Celeste Monteiro Da Fonseca



eBook en www.colex.es







¡Gracias por confiar en Colex!

La obra que acaba de adquirir incluye de forma gratuita la versión electrónica. Acceda a nuestra página web para aprovechar todas las funcionalidades de las que dispone en nuestro lector.

Funcionalidades eBook



Acceso desde cualquier dispositivo



Idéntica visualización a la edición de papel



Navegación intuitiva



Tamaño del texto adaptable

Puede descargar la APP “Editorial Colex” para acceder a sus libros y a todos los códigos básicos actualizados.



Síguenos en:



COLECCIÓN INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

Directoras:

ISABEL SERRANO MAÍLLO

Profesora Titular de Derecho Constitucional. Directora de la Sección Departamental de Derecho Constitucional de la Facultad de Ciencias de la Información en la Universidad Complutense de Madrid.

ÁNGELA MORENO BOBADILLA

Profesora en la Sección Departamental de Derecho Constitucional de la Facultad de Ciencias de la Información en la Universidad Complutense de Madrid.

Consejo editorial:

LEOPOLDO ABAD ALCALÁ

*Catedrático de Derecho Constitucional,
Universidad San Pablo CEU.*

IGNACIO BLANCO ALFONSO

*Catedrático de Periodismo,
Universidad San Pablo CEU.*

LORETO CORREDOIRA Y ALFONSO

*Profesora Titular de Derecho de la Información,
Universidad Complutense de Madrid.*

LORENZO COTINO HUESO

*Catedrático de Derecho Constitucional,
Universidad de Valencia.*

CARMEN DROGUETT GONZÁLEZ

*Profesora Titular de Derecho Constitucional,
Universidad Andrés Bello de Chile.*

ESTRELLA GUTIÉRREZ DAVID

*Profesora Contratada Doctor de Derecho de la
Información, Universidad Complutense de Madrid*

ESTHER MARTÍNEZ PASTOR

*Catedrática de Publicidad,
Universidad Rey Juan Carlos.*

ARANCHA MORETÓN TORQUERO

*Profesora Titular de Derecho Constitucional,
Universidad de Valladolid.*

EMILIO OÑATE VERA

*Profesor Titular de Derecho Administrativo,
Universidad Central de Chile.*

FERNANDO REVIRIEGO PICÓN

*Profesor Titular de Derecho Constitucional,
UNED.*

CAROLINA RIVEROS FERRADA

*Profesora Titular de Derecho Civil,
Universidad de Talca de Chile.*

ALFONSO SERRANO MAÍLLO

*Catedrático de Derecho Penal y Criminología,
UNED.*

**COLECCIÓN
INNOVACIÓN DOCENTE EN
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS**

1

**INNOVACIÓN DOCENTE EN
DERECHO: HERRAMIENTAS
DIGITALES, NUEVOS
DESARROLLOS Y
PERSPECTIVA GLOBAL**





1

INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO: HERRAMIENTAS DIGITALES, NUEVOS DESARROLLOS Y PERSPECTIVA GLOBAL

Directores

Belén Andrés Segovia
Carlos Pedrosa López
Pedro Chaparro Matamoros
Carlos Gómez Asensio

Prólogo

Isabel Celeste Monteiro Da Fonseca

Primera edición, 2023

Esta obra ha sido financiada con cargo al Proyecto de innovación educativa «LXTALKS (Qualidret IV)» (referencia: I8G002-666), concedido por la Unitat de Formació i Innovació Educativa (UFIE) de la Universitat Jaume I, en la convocatoria para el curso 2023/2024.

Los editores y directores no se hacen responsables de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. Los capítulos que integran esta obra recogen las experiencias de sus autores, las cuales han sido expuestas como manifestación de su derecho a la libertad de expresión.



Copyright © 2023

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) garantiza el respeto de los citados derechos.

Editorial Colex S.L. vela por la exactitud de los textos legales publicados. No obstante, advierte que la única normativa oficial se encuentra publicada en el BOE o Boletín Oficial correspondiente, siendo esta la única legalmente válida, y declinando cualquier responsabilidad por daños que puedan causarse debido a inexactitudes e incorrecciones en los mismos.

Editorial Colex S.L. habilitará a través de la web www.colex.es un servicio online para acceder a las eventuales correcciones de erratas de cualquier libro perteneciente a nuestra editorial, así como a las actualizaciones de los textos legislativos mientras que la edición adquirida esté a la venta y no exista una posterior.

© Belén Andrés Segovia, © Carlos Pedrosa López, © Pedro Chaparro Matamoros,
© Carlos Gómez Asensio

© Editorial Colex, S.L.
Calle Costa Rica, número 5, 3.º B (local comercial)
A Coruña, C.P. 15004
info@colex.es
www.colex.es

SUMARIO

PREFÁCIO	19
PRESENTACIÓN	23

INNOVACIÓN DOCENTE EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. CONTEXTO Y RETOS

LA INNOVACIÓN DOCENTE DENTRO Y FUERA DE LAS AULAS DE DERECHO

Belén Andrés Segovia

1. INTRODUCCIÓN	28
2. GLOBALIZACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN DERECHO.	29
3. CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO DENTRO Y FUERA DEL AULA	30
4. METODOLOGÍA Y RESULTADOS	34
5. CONCLUSIONES	38
BIBLIOGRAFÍA	39

DE LA LOU´2001 A LA LOSU´2023: LA INNOVACIÓN DOCENTE A LO LARGO DE LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS

Pedro Chaparro Matamoras

1. INTRODUCCIÓN: EL «CALDO DE CULTIVO» DE LA INNOVACIÓN DOCENTE ..	41
2. DIFICULTADES OBSERVADAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO 'COMPETENCIAL' EN LAS AULAS	43
3. INNOVACIÓN... ¿O ADAPTACIÓN DOCENTE?	48

4. ¿HASTA CUÁNDO SEGUIREMOS HABLANDO DE «INNOVACIÓN DOCENTE»? .	50
BIBLIOGRAFÍA	52

CRISIS PANDEMICA: LA OPORTUNIDAD HACIA NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Pablo Gustavo Di Gerónimo

1. INTRODUCCIÓN: CAMBIOS CULTURALES Y METODOLOGÍAS ANTIGUAS.	55
2. CONTEXTO CURRICULAR-INSTITUCIONAL DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR EN LA ETAPA PRE-PANDEMIA	57
3. REACCIÓN INSTITUCIONAL ANTE LA CRISIS SANITARIA	59
4. LA CONECTIVIDAD A INTERNET. RECURSO ESENCIAL	60
5. NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. MODALIDAD DE LAS CLASAS A DISTANCIA	61
6. SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS/LOS ESTUDIANTES ANTE LA NUEVA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA	62
7. CONCLUSIÓN	65
BIBLIOGRAFÍA	66

MODULACIÓN DE TÉCNICAS ANALÓGICAS A DIGITALES PARA INCENTIVAR EL APRENDIZAJE

Carlos Pedrosa López

1. MODULACIÓN DE LAS TÉCNICAS ANALÓGICAS A LAS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	67
2. TÉCNICAS DIGITALES PARA INCENTIVAR EL APRENDIZAJE DENTRO Y FUERA DEL AULA.	68
3. LA NECESIDAD DEL PROFESORADO DE ADAPTARSE A LA DÉCADA DIGITAL	69
4. ENFOQUES METODOLÓGICOS Y FUNCIONALIDAD EN LA INTERACCIÓN DEL ALUMNADO	71
5. ALINEACIÓN CON DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA AL IMPARABLE FENÓMENO DE LA DIGITALIZACIÓN	72
6. CONSIDERACIONES FINALES	73
BIBLIOGRAFÍA	74

APUNTES SOBRE LA FUNCIONALIDAD DEL EXAMEN ORAL EN EL GRADO EN DERECHO

Sara Sistero Ródenas

1. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO: CONSIDERACIONES DESDE LA NEUROCIENCIA	77
2. LUCES Y SOMBRAS DEL EXAMEN ORAL	80
3. BUENAS PRÁCTICAS EN LA IMPLANTACIÓN DEL EXAMEN ORAL	81
3.1. La planificación previa del diseño del examen y publicación de una rúbrica de evaluación	81
3.2. Preparación del profesorado	81
3.3. Preparación del alumnado mediante formación de competencias transversales: oratoria y dialéctica	82
3.4. La estandarización del examen oral	82
4. EXÁMENES ORALES Y SALUD MENTAL	83
5. CONCLUSIONES	84
BIBLIOGRAFÍA	84

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LAS CLASES PRÁCTICAS DE DERECHO

Anna Raga i Vives

1. CONSIDERACIONES GENERALES	87
2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EL DERECHO	88
3. EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ESTUDIO PRÁCTICO DEL DERECHO	90
4. UN EJEMPLO PRÁCTICO EN DERECHO PENAL	91
5. CONSIDERACIONES CONCLUSIVAS	92
BIBLIOGRAFÍA	93

O ChatGPT E A EDUCAÇÃO: RISCOS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Wilson Engelmann

1. INTRODUÇÃO	96
2. O ChatGPT E SEUS DESAFIOS	97
3. O ChatGPT E AS OPORTUNIDADES	99
4. CONCLUSÃO	103
BIBLIOGRAFIA	104

**HERRAMIENTAS ANALÓGICAS Y DIGITALES PARA
INCENTIVAR EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO**

**EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL
ALUMNADO EN DERECHO A TRAVÉS DE LAS PRESENTACIONES 20X20**

Javier Martínez Calvo

1. JUSTIFICACIÓN.....	109
2. PRINCIPALES OBJETIVOS	111
3. MARCO TEÓRICO	112
4. METODOLOGÍA.....	112
5. HERRAMIENTAS TIC EMPLEADAS	115
6. EVALUACIÓN	115
7. BREVE REFLEXIÓN FINAL	117
BIBLIOGRAFÍA	117

**CULTIVANDO LA SINERGIA: UNA APROXIMACIÓN
INNOVADORA AL TRABAJO EN EQUIPO**

Javier Badenas Boldó

1. INTRODUCCIÓN	119
2. CONTEXTO DE APLICACIÓN	120
3. METODOLOGÍA.....	121
4. OBJETIVOS A ALCANZAR	123
5. RESULTADOS OBTENIDOS.....	125
6. CONCLUSIONES.....	127
BIBLIOGRAFÍA	128

**REDES SOCIALES Y JUEGOS DE ROL, EL TÁNDEM PERFECTO PARA
MEJORAR EL DEBATE JURÍDICO EN UN AULA DE DERECHO**

Cristina García Arroyo

1. INTRODUCCIÓN	131
2. MODELOS METODOLÓGICOS: EJEMPLOS Y MUESTRAS	132
3. A MODO DE CONCLUSIÓN	136
BIBLIOGRAFÍA	137

HERRAMIENTAS PARA MEJORAR LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA EN EL AULA UNIVERSITARIA: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Víctor Moreno Soler

1. INTRODUCCIÓN	139
2. HERRAMIENTAS PARA MEJORAR LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA EN EL AULA UNIVERSITARIA	141
1.1. Herramientas para mejorar la argumentación jurídica oral.	142
1.2. Herramientas para mejorar la argumentación jurídica escrita	143
3. FORTALEZAS Y DEBILIDADES	144
BIBLIOGRAFÍA	146

INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO A TRAVÉS DEL CINE O PONGAMOS QUE HABLO DE *BAJO EL SOL DE LA TOSCANA*

Alfonso Ortega Giménez

1. LAS RELACIONES ENTRE EL CINE Y EL DERECHO	147
2. Y DESDE EL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO, PONGAMOS UN EJEMPLO: <i>BAJO EL SOL DE LA TOSCANA</i>	148
3. REFLEXIÓN FINAL	152
BIBLIOGRAFÍA	153

LA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINAR DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN TITULACIONES NO JURÍDICAS

Miguel Ángel Andrés Llamas

1. INTRODUCCIÓN	155
2. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PARA NO JURISTAS	157
3. HACIA UNA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINAR DEL DERECHO ADMINISTRATIVO	158
4. EL CONOCIMIENTO DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EN TITULACIONES NO JURÍDICAS	161
5. CONCLUSIONES	163
BIBLIOGRAFÍA	163

EL FUTURO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO CONCURSAL Y ODS

Carlos Gómez Asensio

1. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE	167
2. ODS 8 Y MARCO PARA LA RESPUESTA SOCIOECONÓMICA INMEDIATA A LA COVID-19	169
3. INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO CONCURSAL Y ODS	170
3.1. Descripción del Proyecto de Innovación Docente	171
3.2. Incorporación de entidades no lucrativas en las didácticas de innovación docente	172
3.3. Incorporación del ODS 8 «trabajo decente y crecimiento económico» a la docencia	174
BIBLIOGRAFÍA	175

LA INNOVACION DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO PENAL. ALGUNAS DUDAS Y CERTEZAS

Juan José Periago Morant

1. INTRODUCCIÓN	177
2. LAS PRIMERAS DUDAS ¿QUÉ ES INNOVAR EDUCATIVAMENTE? ¿NECESIDAD O VIRTUD?	179
3. INNOVAR EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL ¿SÍ O NO? ¿DESTERRAMOS DE NUESTRAS AULAS LA LECCIÓN MAGISTRAL?	183
4. APUESTAS POR OTRAS METODOLOGÍAS DOCENTES: LAS CLÍNICAS JURÍDICAS	185
BIBLIOGRAFÍA	187

LA INTEGRACIÓN DEL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA EN NUESTRAS FACULTADES

María Gómez Santos

1. INTRODUCCIÓN	189
-----------------------	-----

2. EL GRADO DE DERECHO COMO REQUISITO PREVIO PARA EL ACCESO A LA ABOGACÍA	190
3. SOBRE LA NECESARIA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DOCENTE DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL EJERCICIO PROFESIONAL	193
3.1. Problemática en torno al acceso a la formación práctica por parte del personal docente e investigador a tiempo completo de las universidades	194
3.2. Posibles soluciones	195
4. CONCLUSIONES	196

EL MÉTODO DEL CASO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CIVIL

Federico Arnau Moya

1. PRECEDENTES	197
2. VENTAJAS DE LA TÉCNICA DEL MÉTODO DEL CASO	199
3. MÉTODO DEL CASO COMO HERRAMIENTA MULTIDISCIPLINAR	203
4. MÉTODO DEL CASO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CIVIL	205
5. MÉTODO DEL CASO EN TRABAJOS DE FINAL DE GRADO O DE MÁSTER	206
6. MÉTODO DEL CASO EN EXÁMENES	207
7. CONCLUSIONES	208
BIBLIOGRAFÍA	209

MICROMÓDULOS DIGITALES SOBRE PARTICIPACIÓN CIUDADANA CON LA ADMINISTRACIÓN COMO FORMA PIONERA DE INNOVACIÓN DOCENTE DEL DERECHO CONSTITUCIONAL TRAS LA NUEVA LOSU

Jaime Clemente Martínez

1. LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA HACIA NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA: LA IMPLANTACIÓN DIGITAL Y LAS MICROCREDENCIALES	212
2. EL PROYECTO PRODITAL-UJI COMO «PRUEBA PILOTO» DE MICROCREDENCIALES Y SU RELACIÓN CON LA DOCENCIA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL	215
3. CONCLUSIONES	218
BIBLIOGRAFÍA	219

TÉCNICAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ROL DEL/DE LA PROFESIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL, TANTO EN EL PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO COMO EN EL PROCEDIMIENTO CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVO

María José Fabregat Aragonés

1. INTRODUCCIÓN	222
2. TÉCNICAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS DISTINTOS ROLES DEL/DE LA PROFESIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL EN EL PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO ..	222
3. TÉCNICAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS DISTINTOS ROLES DEL/DE LA PROFESIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL EN EL PROCEDIMIENTO CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVO	224

LAS COMPETICIONES INTERNACIONALES DE ESTUDIANTES COMO MÉTODO DE INNOVACIÓN DOCENTE: EUCOTAX WINTERCOURS

Raquel Alamà Perales

1. INTRODUCCIÓN	228
2. LAS COMPETICIONES INTERNACIONALES DE ESTUDIANTES: LA ENSEÑANZA TEÓRICA BASADA EN EL MÉTODO PRÁCTICO	229
3. LA COMPETICIÓN INTERNACIONAL EUCOTAX WINTERCOURSE.	232
4. LA INFLUENCIA DE LA DIGITALIZACIÓN TRAS LA COVID-19	234
5. CONCLUSIÓN	236
BIBLIOGRAFÍA	237

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN UN MUNDO GLOBALIZADO

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE CLÍNICAS JURÍDICAS. LA EXPERIENCIA DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Marcos Guillermo Fernández Peña

1. INTRODUCCIÓN. MARCO NORMATIVO-INSTITUCIONAL	241
--	-----

2. LOS CAMBIOS EN EL DEPARTAMENTO DE DERECHO	243
3. SUSTENTO PEDAGÓGICO DE LAS CLÍNICAS JURÍDICAS	245
4. LA EXPERIENCIA DE LAS CLÍNICAS JURÍDICAS EN EL DEPARTAMENTO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR	246
5. CONCLUSIONES	248
BIBLIOGRAFÍA	249

**DESAFÍO EN UN MUNDO GLOBALIZADO: RESPETO POR LA LIBERTAD
DE CONCIENCIA EN EL CONTEXTO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Tamara Paredes

1. INTRODUCCIÓN. LO QUE SOMOS. DESAFÍO DOCENTE ANTE UN MUNDO GLOBALIZADO.	251
2. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LIBERTAD RELIGIOSA PUNTO DE VISTA CONSTITUCIONAL	253
3. LA OBJECCIÓN DE CONCIENCIA.	256
4. LA LIBERTAD DE CONCIENCIA Y RELIGIOSA EN LAS AULAS	258
5. CONCLUSIONES	261

**LA EVALUACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.
ALGUNAS REFLEXIONES**

Laura Elisabet Giménez

1. INTRODUCCIÓN	264
2. LA EVALUACIÓN.	265
3. ALGUNOS ASPECTOS EN LA PRÁCTICA EVALUATIVA.	267
4. REFLEXIONES FINALES	271
BIBLIOGRAFÍA	272

APUNTES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS

Pedro Manuel Ribeiro de Sousa Meneses

APUNTES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS	273
BIBLIOGRAFÍA	276

NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA: AUMENTANDO A RELAÇÃO ENTRE TEORÍA E PRÁTICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL

Martinho Botelho

1. ENSINO JURÍDICO E PRÁTICA JURÍDICA NO BRASIL.	278
2. O PAPEL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE: OS NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO.	281
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.	285
BIBLIOGRAFIA	285

DIREITO E CINEMA: A ARTE COMO EXPERIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANO

Camilo Stangherlim Ferraresi

1. INTRODUÇÃO	287
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.	288
3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS POR MEIO DO FILME: «ELES NÃO USAM BLACK TIE».	291
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.	294
BIBLIOGRAFIA	295
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS	296

DERECHO DIGITAL COMO ASIGNATURA FINAL

Alfredo Delgadillo López

1. EL DERECHO EN UNA REALIDAD SOCIAL DE CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL	297
2. LA CONVERGENCIA DE LA TECNOLOGÍA CON LAS RAMAS DEL DERECHO .	301
3. DERECHO DIGITAL	303
4. NECESIDAD DE INCLUIR AL DERECHO DIGITAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO	306
5. CONCLUSIONES	307
BIBLIOGRAFÍA	307

PREFÁCIO

Os colegas das universidades espanholas de Valência e Castellón pediram-me para escrever o prólogo da obra «Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global», pedido a que acedi, de imediato, por todas as razões, começando naturalmente por evidenciar a oportunidade e a excelência da publicação.

Tive este ano a possibilidade de, pela terceira vez, frequentar a Formação Docência+ que a Universidade do Minho organiza em parceria com a Universidade de Aveiro, na qual ambas as Universidades portuguesas procuram dotar os respetivos docentes universitários de ferramentas pedagógicas adequadas a introduzir inovação na docência. Percebi que as Tecnologias de Informação e de Comunicação estão a revolucionar o ensino e as aprendizagens no Ensino Superior, bastando pensar nas mil e uma utilidades que o ChatGPT já oferece aos docentes e aos alunos. Dou-me por isso mais conta da valia deste livro, uma vez que o setor da educação se encontra em constante transformação e os professores nem sempre dispõem de ferramentas adequadas para enfrentar estes novos desafios pedagógicos com sucesso, sendo tão valiosa a partilha de experiências já efetivamente desenvolvidas.

Este trabalho surge precisamente como resultado dos estudos apresentados por alguns dos seus autores no *Congreso Internacional de Innovación Docente en el ámbito jurídico. Resultados de su aplicación práctica* realizada em 8 de junho de 2023, na Universidade de Valência e dirigida pelo Dr. Carlos Pedrosa López. Dado o número de pedidos de informação sobre os temas debatidos, decidiram os seus mentores, em boa hora, compilar todas as intervenções e dar vida a este trabalho que visa ajudar e apoiar os docentes de toda a comunidade universitária, e especialmente aqueles que lecionam na Licenciatura em Direito, e o pessoal interessado nessas técnicas, oferecendo um conjunto inovador de boas práticas que podem traduzir um plus de inovação às aulas na universidade.

Sabemos que ensinar na universidade, hoje, não é fácil, e sobretudo não é fácil ensinar com inovação no ensino universitário. Existem ainda algumas lacunas neste domínio, o que, por vezes, impede que se alcance o resultado esperado. No entanto, não há dúvida de que a inovação é necessária e

saber gerir novas ferramentas e novos métodos (tanto de ensino como de avaliação), é absolutamente essencial na Universidade do século XXI. E assim é tanto em consequência de como o sistema educativo nos centros de ensino superior tem experimentado um avanço muito dinâmico na forma como os professores ministram aulas como no que concerne às necessidades colocadas pelos alunos aos seus professores. É por tudo isto que aceitei dar este contributo, pois considero que a obra em causa, e os vinte e seis capítulos em que esta se estrutura, responde aos novos desafios que se colocam ao setor da educação, estando esta dirigida a atingir um objetivo global e não apenas local, que é ajudar a construir um mundo melhor.

Como bem se sabe, de entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas para 2030, também a educação é colocada como meta a alcançar. Na Agenda, o 4.º ODS assinala precisamente a necessidade de avançar para uma «educação de qualidade», que responda às necessidades que vão surgindo ao longo do tempo. A pandemia evidenciou como a digitalização não era uma oportunidade, mas sim uma necessidade, reforçando assim este argumento. Nessa perspetiva, justifica-se que a obra tenha sido escrita por professores de diversas universidades e de diferentes proveniências e lugares do mundo, não sendo apenas europeu, mas acolhendo também autores da América Latina, por exemplo, o que enormemente enriquece o seu conteúdo.

Para alcançar estes objetivos, este manual avança, logo no seu início, com uma referência ao contexto em que nos encontramos. Responde, assim, à questão de saber quais são os desafios que o setor da educação terá de enfrentar. Superado este, o segundo bloco, permite-nos considerar o cenário atual e algumas das suas manifestações, se devemos continuar a apostar nos aspetos mais analógicos ou digitais. De mãos dadas com o presente, começamos a observar o terceiro bloco com otimismo, uma vez que dá um passo à frente e trata do futuro da inovação no ensino e do ensino universitário. Finalmente, o quarto bloco de textos realiza uma análise global, onde o ponto de vista mais amplo é evidenciado através de um conjunto de estudos que se agrupam para falar sobre inovação no ensino num mundo globalizado. Em cada um destes grupos de estudo definidos são dados exemplos claros de práticas de ensino que têm sido bem sucedidas na sua aplicação. A sua escrita obedece ao necessário rigor académico que exige o tratamento do assunto, sendo, contudo, concretizada uma escrita simples e clara, que permite a leitura fácil do tema e dos assuntos. O registo utilizado é ainda uma expressão da visão pessoal dos seus autores, que é marcado pelas circunstâncias e experiências que tiveram no seu tempo de estudantes, agora de formadores, e, em todo o caso, de cidadãos.

Finalmente, o congresso e o trabalho contam com a colaboração de vários projetos de inovação de ensino, de diferentes universidades espanholas, tais como: *"La innovación docente inmersa en la digitalización y el debate jurídico para alcanzar los ODS"* (Universitat de València), (UV-SFPIE_PIEE-

2735215), para o ano letivo 2023-2024, dirigidos por Carlos Pedrosa López; Grupo Consolidado de Innovación Docente «Ludoteca Jurídica» (LUDOJUR) de la Universitat de València (ref. GCID23_2585659) e "La ludoteca jurídica". (UV-SFPIE_PIEC-2734629) (Universitat de València), dirigidos por Pedro Chaparro Matamoros, (RENOVAPID, UV-SFPIE_PID-2078007), para o ano letivo 2022-2023, cujo pesquisador principal é Carlos Pedrosa López; Grupo Consolidado de Innovación Docente «Ludoteca Jurídica» (LUDOJUR) de la Universitat de València (ref. GCID23_2585659) y *Juega y aprende. La Ludoteca Jurídica 3.0.* (RENOVAPID, UVSFPIE_PID-2077829) (Universitat de València) para o ano letivo 2022-2023, dirigidos por Pedro Chaparro Matamoros; *Aprendizaje colaborativo, simulación de roles y mentoría para la enseñanza del nuevo Derecho Concursal,* (RENOVAPID, UVSFPIE_PID-2076834), (Universitat de València) para o ano letivo 2022-2023, sob o comando de Carlos Gómez Asensio; *PRACTIUS* (Universitat Jaume I), *Grupo de Innovación Educativa en Práctica Jurídica*, cujo início remonta a 2023 dirigido por María Lidón Lara Ortiz; *NOVESMET, Grupo de innovación educativa, Novedades Metodológicas en el Derecho Administrativo,* (I8G002-667), Universitat Jaume I, dirigido por Sara Sistero Ródenas; y la *Clínica jurídica e intervención en la tramitación normativa: desarrollo de una participación responsable ciudadana,* (Referencia del proyecto: 46184; Tipo C), Universitat Jaume I, cuyos investigadores principais são José Luis Blasco Díaz e Antonio Fernández Hernández. O grande número de projetos associados ao *Congreso Internacional de Innovación Docente en el ámbito jurídico* e à obra «Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global» demonstra o empenho das universidades, e especialmente da Universitat de València e da Universitat Jaume I, no desenvolvimento das melhores práticas de ensino universitário, o que me permite registar, felicitar e sublinhar que estamos a lidar com iniciativas pedagógicas que devem ser tidas como modelos a seguir e referências de inovação no ensino superior, que devem ser divulgadas e replicadas a nível global.

Isabel Celeste Monteiro Da Fonseca

Braga, a 23 de julho de 2023



PRESENTACIÓN

La obra que presentamos corresponde a las ponencias que fueron presentadas y defendidas en el «Congreso Internacional sobre innovación docente en el ámbito jurídico. Resultados de su aplicación en la práctica», dirigido por Carlos Pedrosa López, celebrado en la Universitat de València, en formato *online* el pasado día 08 de junio de 2023, con la colaboración de los proyectos de innovación educativa: «La innovación docente inmersa en la digitalización y el debate jurídico para alcanzar los ODS» (UV-SFPIE_PIEE-2735215) (Universitat de València), para el curso académico 2023-2024, dirigido por Carlos Pedrosa López; Grupo Consolidado de Innovación Docente «Ludoteca Jurídica» (LUDOJUR) de la Universitat de València (ref. GCID23_2585659) y «La ludoteca jurídica», (UV-SFPIE_PIEC-2734629) (Universitat de València), dirigido por Pedro Chaparro Matamoros; «Aprendizaje colaborativo, simulación de roles y mentoría para la enseñanza del nuevo Derecho Concursal» (RENOVAPID, UVSFPIE_PID-2076834) (Universitat de València), para el curso académico 2022-2023, con la dirección de Carlos Gómez Asensio; «PRACTIUS» (Universitat Jaume I), Grupo de Innovación Educativa en Práctica Jurídica, cuyo inicio se remonta a 2023 dirigido por María Lidón Lara Ortiz; «NOVESMET», Grupo de innovación educativa, Novedades Metodológicas en el Derecho Administrativo, (I8G002-667), Universitat Jaume I, dirigido por Sara Sistero Ródenas; y la «Clínica jurídica e intervención en la tramitación normativa: desarrollo de una participación responsable ciudadana» (Referencia del proyecto: 46184; Tipo C), Universitat Jaume I, cuyos investigadores principales son José Luis Blasco Díaz y Antonio Fernández Hernández y la Escola de Direito de la Universidade do Minho.

El éxito de esta iniciativa académica fue patente: 36 ponencias presentadas, 26 nacionales y 10 extranjeras, de las cuales hemos seleccionado algunas para la redacción de esta obra. Gracias a las ayudas que ofrecen las «Estancias de movilidad en el extranjero José Castillejo 2022» para jóvenes doctores, del Ministerio de Universidades del Gobierno de España, adicionalmente, hemos conseguido conocer y adicionar algunos autores que han permitido potenciar el contenido de la presente obra. Entre los cuales debemos

agradecer a la profesora Isabel Celeste Monteiro Da Fonseca por aceptar llevar a cabo, con tan buen tino, el prefacio de ésta y su compromiso por la innovación.

Como podrán comprobar, todos los autores proceden del mundo universitario y/o profesional. Así, la obra «Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global», da cuenta de cuatro ejes temáticos a través de los cuales los docentes pueden comenzar a apostar por la innovación en sus aulas: «Innovación docente en los Centros de Enseñanza Superior. Contextos y retos» (Parte Primera); «Herramientas analógicas y digitales para incentivar el aprendizaje del alumnado; el futuro de la innovación docente en la docencia universitaria» (Parte Segunda); «El futuro de la innovación docente en la docencia universitaria» (Parte Tercera) y «La innovación docente en un mundo globalizado» (Parte Cuarta). En definitiva, con esta obra pretendemos animar al lector a introducirse en el ámbito de la innovación educativa, de modo que sea aplicable a todas las universidades, particularmente al Grado en Derecho impartido en la Universitat Jaume I de Castelló, ya que el presente estudio, en su conjunto, se ha desarrollado en el marco del Proyecto de innovación educativa “LEXTALKS (Qualidret IV)” (referencia: I8G002-666), concedido por la Unitat de Formació i Innovació Educativa (UFIE) de la Universitat Jaume I, en la convocatoria para el curso 2023/2024, y del que es investigadora principal Sara Sistero Ródenas.

No queremos terminar estas palabras de presentación sin agradecer a la Editorial Colex (<https://www.colex.es>) que nos haya confiado este primer número de su colección de innovación docente. Su apuesta decidida por la innovación docente en formato papel nos permite seguir aprendiendo de los compañeros y mejorar como docentes, elementos ambos que redundan en nuestro compromiso conjunto por alcanzar una mejora del modelo educativo.

Belén Andrés Segovia

Carlos Pedrosa López

Pedro Chaparro Matamoros

Carlos Gómez Asensio

INNOVACIÓN DOCENTE EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. CONTEXTO Y RETOS





LA INNOVACIÓN DOCENTE DENTRO Y FUERA DE LAS AULAS DE DERECHO¹

Belén Andrés Segovia

*Profesora Ayudante Doctora de Derecho Administrativo
Universitat Jaume I, Castelló*

RESUMEN: El presente capítulo pretende abordar como el sector educativo se encuentra en una constante transformación como consecuencia de las virtudes y brechas que plantea la innovación. La tendencia, en todo caso, es una evolución hacia un espacio más amplio de docencia que surge como consecuencia de la globalización. Por lo tanto, las clases de Derecho ya no solo deberán ser observadas como un elemento que se circunscribe a un ámbito local o particular —dentro de un aula— sino que, para lograr su correcta expansión y actualización, precisamos de un segundo elemento más global, en ocasiones hasta virtual —fuera del aula—. En esta convicción, proponemos técnicas de innovación educativa que combinan algunas prácticas positivas, no solo nacionales sino también como fruto de las sinergias compartidas entre las diferentes disciplinas y compañeros/as que ponen en valor la importancia de llevar a cabo estas actividades para lograr motivar a los estudiantes y a los propios docentes en cada curso académico.

¹ El presente trabajo se ha elaborado en el marco de los siguientes proyectos de investigación: "La innovación docente inmersa en la digitalización y el debate jurídico para alcanzar los ODS" (Universitat de València), (UV-SFPIE_PIEE-2735215), para el año lectivo 2023-2024, IP: Carlos Pedrosa López; "La Ludoteca Jurídica". (UV-SFPIE_PIEE-2734629) (Universitat de València) para el año lectivo 2023-2024, IP: Pedro Chaparro Matamoros; PRACTIUS (Universitat Jaume I)- Grupo de Innovación Educativa en Práctica Jurídica, cuyo inicio remonta a 2023 dirigido por María Lidón Lara Ortiz; y NOVESMET, Grupo de innovación educativa, Novedades Metodológicas en el Derecho Administrativo, (18G002-667), Universitat Jaume I, dirigido por Sara Sistero Ródenas.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las Ciencias Jurídicas ha experimentado una evolución en los últimos años². Aunque los alumnos sigan sintiendo un interés por participar de esta carrera académica³ las necesidades mudaron al mismo tiempo que lo hacía la revolución tecnológica. Los cuadernos y los lápices fueron dejando paso a ordenadores que, a golpe de *click*, no solo posibilitan la escritura de lo que un docente está expresando y divulgando en las aulas, sino que también permite obtener información a una velocidad acelerada, inimaginable hace tan solo unas décadas⁴. Es en este contexto donde se confeccionan las diferentes guías docentes. Los profesores de cada una de las áreas deben señalar cuáles son los conceptos más importantes que los estudiantes deben interiorizar si desean que sus resultados académicos sean exitosos.

Es en este aspecto, donde se plantean modalidades no solo para la impartición de las clases sino también de determinación de los métodos de evaluación docente. Poner la vista en el fenómeno que nos presenta la globalización nos ofrece dos ventajas que pueden ser identificadas: por un lado, la mejora educativa a través de la digitalización, puesto que permite compartir experiencias con educadores de todo el mundo y, por otro lado, ser más conscientes con el medio que nos rodea a través de la sostenibilidad. Sendas preocupaciones deben ser debatidas desde un plano global y

-
- 2 El 12 de abril de 2023 entró en vigor la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), planteando así una nueva forma de entender los Centros de Enseñanza Superior en España. Entre las medidas, podemos citar las siguientes: «asegurar la calidad de las enseñanzas y del profesorado; reducción de la temporalidad del profesorado, del 40 % que fija la legislación anterior al 8 %; mejora de las condiciones y estatus del profesorado asociado; creación de la figura del profesorado sustituto; compromiso de un gasto mínimo del 1 % del PIB en la Universidad; establecimiento de un máximo en las tasas universitarias». Ver en: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/reformas-en-educacion-superior>. Fecha de última visita: 07.07.2023.
 - 3 Según el Sistema Integrado de Información Universitaria, *Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU), Curso 2021-2022*, del Gobierno de España, Ministerio de Universidades, el total de estudiantes matriculados en el Sistema Universitario Español (SUE) en el curso 2021-2022 es de 1.690.947. Los estudiantes de Grado representan el 79,1 % de los alumnos matriculados, los de Máster el 15,3 % y los de Doctorado el 5,5 %. En el curso 2021-2022 inician un nuevo estudio de Grado 345.108 estudiantes. La rama con más alumnos de nuevo ingreso es la de Ciencias Sociales y Jurídicas con el 46,4 % de las nuevas matrículas, la rama de Ciencias es la menor, con sólo el 6,3 %. Las universidades privadas se concentran en las ramas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, con representación exigua en Ciencias. Véase en: http://sepie.es/doc/comunicacion/prensa/2022/Principales_resultados_EEU_2021-22.pdf. Fecha de última consulta: 07.07.2023.
 - 4 Como afirma SCHWAB, K., *La cuarta revolución industrial*, Debate, Ciudad de México, 2016, pág. 102, Son muchos los factores que afectan a la competitividad de las naciones y regiones, desde la innovación y la educación hasta la infraestructura y la administración pública.

aplicadas desde un plano local. La preocupación de los docentes de todo el mundo por estos dos elementos, muestran una conciencia social que se traslada al alumno desde el aula y que, años más tarde, implementará en su ámbito laboral. Las relaciones no quedan proscritas solo entre docentes, sino que también se extenderá entre los alumnos. Compartir experiencias permitirá una apertura del conocimiento sin paragón tal y como mostrará el presente estudio.

2. GLOBALIZACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN DERECHO

Aun cuando no exista un consenso en relación con el concepto de globalización, nadie pone en cuestión que vivimos en un mundo cada vez más globalizado. Es un hecho que se hace visible diariamente por la constante difusión de mensajes emitidos por los medios de comunicación y por el constante vaivén de personas de diferentes países a escala mundial, por razones que no tienen por qué ser semejantes. Estamos asistiendo a un fenómeno que se manifiesta desde diferentes planos —con relevancia a nivel económico, social y educativo— y que, como consecuencia del extraordinario desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación alcanza una relevancia inimaginable⁵.

Desde el plano de la educación, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (en adelante DDHH), ya atisbó la relevancia que dispone el derecho a la educación a una escala global. En el artículo 26.1. DDHH observamos que, «Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos». Por lo tanto, el derecho a la educación no es solo una responsabilidad nacional, autonómica o local, sino de todos los países del mundo, que deberán ser garantes de este. En este escenario los docentes cobran un papel protagonista por cuanto se convierten en transmisores del mensaje. Corresponde a los mismos la preparación de las aulas, para que los alumnos perciban el mundo de la forma más ajustada a la realidad posible. Solo así, conseguirán alimentar ese pensamiento crítico y práctico que les permitirá ser autónomos en nuevas etapas de su proceso de aprendizaje.

Ante las posibilidades que genera este intercambio los educadores, que provienen de cualquier rincón geográfico, tienen en común que son poten-

5 MORGADO, J. C. e FERREIRA, J. B., «Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências», en MOREIRA, A. F. y PACHECO, J. A. (orgs.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*, Porto Editora, Porto, 2006, pág. 63.

ciales transformadores de la humanidad y tienen por tanto una enorme responsabilidad sobre esta. Cada profesional, dentro de su campo, intenta responder a las expectativas del alumno diseñando, aunque en pequeña escala en el aula, el rostro futuro del mundo⁶. Para construir nuestro porvenir, el jurista traza las líneas para conseguir un mundo más justo, construyendo así las bases para que los ciudadanos puedan convivir de forma adecuada entre sí. Sin embargo, en este camino se perciben ciertos riesgos que no pueden ser eludidos. La creación de la Agenda 2030⁷ pone en evidencia que aún queda un largo camino por recorrer. En concreto, por el objeto del presente estudio, nos gustaría centrarnos en dos de los objetivos marcados en este camino: el Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y el Objetivo 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. La combinación de ambos puede suponer no solo un avance en el conocimiento, sino en la sociedad en su conjunto. Son elementos que no pueden ser desligados de la sociedad, puesto que la forma en la que actuará esta tendrá que ver con el modelo cultural y educativo que esta defienda.

3. CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO DENTRO Y FUERA DEL AULA

Si realmente queremos que los alumnos aprendan de acuerdo con lo que sugieren los nuevos estándares y las complejas exigencias de la sociedad actual, será necesario desarrollar la enseñanza de manera que vaya mucho más allá de simplemente dar información, pruebas y una calificación determinada⁸. Es desde este plano donde los docentes deben dibujar nuevas estrategias para conseguir tres objetivos.

6 HANNOUN, H., *Educação: certezas e apostas*, Editoria UNESP, Rio de Janeiro, 1998, pág. 9.

7 NACIONES UNIDAS, *Objetivos de desarrollo sustentável. 17 objetivos para transformar o nosso mundo*, Centro Regional de Información para Europa Occidental, 2015. En el contenido del documento señala como, «2015 pasará a la historia como el año en el que se definió la Agenda 2030, compuesta por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La Agenda 2030 es una agenda amplia y ambiciosa que aborda varias dimensiones del desarrollo sostenible (socio, económico, ambiental) y promueve la paz, la justicia y las instituciones eficaces. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible se basan en los avances y lecciones aprendidas con los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio, establecidos entre 2000 y 2015, y son el resultado del trabajo conjunto de gobiernos y ciudadanos de todo el mundo. La Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible son la visión común para la humanidad, un contrato entre los líderes mundiales y las personas y “una lista de cosas que hacer en nombre de las personas y el planeta”. Ver en: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>. Fecha de última consulta: 08.07.2023.

8 DARLING-HAMMOND, L., «The Quiet Revolution: Rethinking Teachers Development», *Educational Leadership*, núm. 53 (6), 1996, pág. 7.

El primero de ellos, *la continua actualización de los conceptos jurídicos adquiridos por el docente*. La revolución tecnológica permite generar nuevos empleos en el ámbito educativo. Sin embargo, requiere que las personas que se postulan a estos títulos posean nuevas capacidades y una sistematización de los recursos disponibles que sea adecuada a los nuevos retos que puedan surgir. Pongamos un ejemplo sencillo, hace tres décadas, quienes sentían inquietud por los estudios académicos de Derecho, debían realizar una dedicada labor investigadora de búsqueda en Boletines Oficiales y manuales de jurisprudencia que se encontraban en formatos físicos. Hallar la sentencia o escrito en cuestión podía demorar días. Con la llegada de internet, y la amplia oferta de base de datos, este proceso ha avanzado. De modo, que podemos obtener información sin tan siquiera salir de nuestro despacho y en cuestión de minutos. A su vez, este elemento se encuentra con una dificultad, que es la brecha tecnológica. Internet no es una herramienta totalmente eficaz. En ocasiones, sufre cortes en la red de servicios o, en el peor de los casos, no encuentra cobertura. Pese a estas dificultades, que se generan de forma puntual, se trata de una herramienta que anima a la investigación, a la productividad y genera una cercanía entre profesor y alumno más acentuada.

El segundo de los objetivos pasa por, *lograr que el alumno se sienta motivado en el aula*, solo así los resultados que logrará alcanzar serán positivos. Los estudiantes demuestran al inscribirse en una carrera académica su intención de seguir reforzando sus conocimientos. Este aspecto es esperanzador por cuanto posibilita construir sociedades más preparadas. Una educación de calidad se muestra como el elemento nuclear para poder combatir las injusticias del mundo actual. En palabras de Evans, la motivación se encuentra ligada al grado de satisfacción que se tiene en relación con una actividad, estando este aspecto marcado por la persecución de determinadas necesidades. Así, la motivación, vista en un contexto laboral, es el deseo de obtener la realización profesional. Los estados de ánimo están determinados por la expectativa de obtener una continua satisfacción en el trabajo y son la consecuencia de altas expectativas. Las cuales invitan a los individuos a realizar una actividad centrada en unos objetivos cuyo resultado se esperan alcanzar, aumentando la satisfacción laboral que, a su vez, mejorará su propio deleite⁹.

Es importante por tanto que, en este camino por alcanzar el éxito académico y laboral, el estudiante se sienta motivado. Esta es una labor compleja, ya que ni todos los alumnos son iguales, ni todos presentan las mismas cualidades e intenciones. En este supuesto, podemos encontrar: el caso del aprendiz que desea la obtención del título por el simple hecho de saber, el alumno que desea comenzar su andadura por el ámbito de la judicatura, notariados, registros, despachos —bien de forma autónoma bien trabajando para un tercero— o también existe el perfil del estudiante que superado estos

9 EVANS, L., *Teacher Morale, job satisfaction and motivation*, Paul Chapman Publishing, London, 1998, pág. 40.

estudios continúan con un máster para reforzar los conocimientos adquiridos o, en su caso, para dar comienzo a los estudios de doctorado... Dependiendo de las necesidades de cada uno se irá hilando su destino.

Lo que sí que es común a todos es la necesidad de que, los estudios no supongan una etapa más en su vida académica sino, más bien, que sepan aprovecharla al máximo para poder enfrentar los retos de futuro. Es en este aspecto donde el docente tiene una labor que no siempre se aprende en las aulas de Derecho pero que, bien de forma natural o con trabajo, se puede cultivar: la creatividad. Ser creativos es una cualidad muy importante en una era donde las tecnologías ganan paso cada vez a más cualidades humanas, sustituyendo en algunos casos su actuación. Si bien encontramos ejemplos tales como, la inteligencia artificial y la robótica, donde ya comienzan a sustituir algunos de los trabajos que ha desarrollado tradicionalmente la humanidad, su acción debe servir más como una herramienta complementaria de ayuda y no sustitutiva. Las máquinas, a diferencia de la inteligencia humana, aún no han logrado alcanzar algunas de las cualidades más positivas en el ser humano: la empatía. Es por ello que lograr combinar todas estas cualidades servirá para que los estudiantes, no solo no abandonen los estudios jurídicos, sino que deseen la construcción de sociedades más adaptadas y garantes de los intereses públicos y privados.

En tercer lugar, una *adaptación de los planes de estudios que ayuden a poder acercar a toda la comunidad universitaria a las cuestiones que se plantean en el ámbito laboral*. En esencia, en el día a día de la esfera de trabajo a la cual dirigen sus esfuerzos los alumnos. Como señalaba HANSEN, el trabajo de un profesor debe ser observado como una vocación gracias a la cual genera un compromiso personal de cultivar la mente y el espíritu de los alumnos de la forma más adecuada¹⁰. Entre las posibilidades que se barajan en este ámbito las diferentes áreas deben determinar cuántas horas van a destinar a la impartición de clases teóricas y cuantas a prácticas. Las opciones son diversas y dependerá del perfil que presenten los alumnos y de lo acordado entre los docentes. Dejar un porcentaje abierto desde un plano general permitirá que cada profesor pueda desarrollar su aplicación con carácter especial. En otros términos, podría llegarse a un acuerdo en la asignatura de Derecho Administrativo (Parte General) como asignatura tron-

10 Para HANSEN, D., «la enseñanza es una actividad continua de fomento y fortalecimiento de actitudes, orientaciones y comprensiones que permiten a los estudiantes progresar como seres humanos en lugar de retroceder, crecer en lugar de verse limitados en su visión del mundo y conjunto de habilidades (...) En igualdad de condiciones, la persona con un sentido de la vocación vivirá su rol docente más plenamente que un individuo que lo ve únicamente como un trabajo (...) y podrá ejercer más fácilmente una influencia y una dinámica intelectual y moral más amplia en sus estudiantes (...) Cuando se trata de una vocación, la enseñanza es un servicio público que premia también la realización personal del individuo». En HANSEN, D. T., *The Call to teach*, Teachers College Press, New York, 1995 y HANSEN, D.T., Conception of teaching and their consequences, in LANG, M., OLSON, J., HANSEN, H and BÜNDER, J. W. (eds.), *Changing schools/ Changing practices: Perspectives on educational reform and teaching professionalism*, Garant, Louvain, 1999, págs. 91-98.

cal del Grado en Derecho que estableciera que un 70 % de las calificaciones serán el resultado de un examen teórico y un 30 % de dicha evaluación fuera destinada a la parte práctica. Mientras, para la asignatura de Derecho de la Comunicación, podría ser un 60 % teoría y un 40 % prácticas. Con ello queremos demostrar que el sistema no es estanco y permite que los docentes adapten a cada uno de los cursos, las necesidades educativas que presentan sus estudiantes. Del mismo modo que, los conceptos tampoco son absolutos. La participación de las clases teóricas ya no solo se circunscribe a las clásicas clases magistrales, sino que, en algunos casos, pueden incluir la colaboración de otros docentes que se materializaría a través de seminarios.

Esta práctica es muy interesante, desde varios puntos de vista. Desde una perspectiva genérica, puesto que permite al alumno observar otros puntos de vista sobre los desafíos que se plantean en la cotidianidad del ejercicio de la abogacía. Desde una parte más específica, conocer el Derecho más allá de las aulas. No solo desde un ámbito de actuación local, sino también global. Es en este segundo aspecto donde ponemos el acento de la importancia de conocer los diferentes fenómenos desde la experiencia, no solo de otros docentes nacionales sino también internacionales. Conocer la práctica realizada en diferentes partes del mundo, provoca una apertura del conocimiento que no entiende de límites.

La digitalización se ha convertido en este aspecto en una herramienta no solo adecuada, sino también necesaria para compartir estas experiencias. Sin ella, no conoceríamos los principales éxitos y aprendizajes de otros modelos tanto educativos como en materia jurídica o, al menos, sería mucho más complejo. La innovación se convierte así en una oportunidad para poder crecer como sociedad y como cultura, si el pensamiento es elevado. De esta innovación y proceso de adaptación, surgirán, no solo nuevas oportunidades para los docentes, sino también servirá para establecer un marco diferencial entre los estudiantes que reciben este modelo educativo y que se evidencia entre las diferentes universidades¹¹.

Hablar de innovación no debe circunscribir el estudio a un ámbito geográfico determinado. Uno de los principales enclaves que estamos viviendo en los últimos años es que la innovación pasa por entender los diferentes procesos, no solo a escala local sino también global. Es por ello por lo que, consideramos necesario poner el enfoque del presente estudio en la importancia de conocer las experiencias de compañeros docentes de otras universidades que han aplicado a las aulas diferentes estrategias de innovación docente que han sido fructíferas. Con ello pretendemos poner en evidencia que la innovación en las aulas de Derecho

11 MORA-CANTALLOPS, M., INAMORATO DOS SANTOS, A., VILLALONGA-GÓMEZ, C., LACALLE REMIGIO, J.R., CAMARILLO CASADO, J., SOTA EGUIZÁBAL, J.M., VELASCO, J.R., RUIZ MARTÍNEZ, P. M., *Competencias digitales del profesorado universitario en España. Un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu*, Comisión Europea, 2022. Ver en: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC129320/competencias_digitales_del_profesorado_universitario_en_espa%C3%B1a_-_print.pdf. Fecha de última consulta: 11.07.2023.

supone un avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pese a lo positivo que pareciera ser este proceso, no está exento de alguna polémica. Siguen existiendo en la actualidad algunos aspectos que dificultan este proceso, algunos de los cuales serán resueltos a lo largo del presente estudio y otros en los capítulos posteriores.

4. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

HAAVIO era un educador finlandés que identificó tres características claves para ser un buen profesor: 1) *Discernimiento pedagógico*: la capacidad de utilizar el tipo de enseñanza más adecuado para cada individuo; 2) *Amor pedagógico*: el instinto de cuidar, es decir, el deseo de ayudar, proteger y apoyar; y, 3) *Conciencia vocacional*: se apodera de la personalidad del docente de tal manera que esté dispuesto a dar lo mejor de sí en su actividad y encuentra en ella una gratificación interior y el sentido de su vida¹². Estas tres estrategias convergen en un mundo cada vez más globalizado. Internet y la mejora en los medios de transporte permiten acercar las experiencias de docentes e investigadores que ejercen su labor en Centros de Enseñanza Superior de todo el planeta. Esto posibilita el intercambio de experiencias que permitirán enriquecer este proceso. Tras el intercambio de iniciativas guiadas por una condición consustancial a todos ellos, la pasión por la enseñanza¹³, hemos podido comprobar que son los modelos educativos que se están aplicando en los diferentes centros universitarios con el fin de que los alumnos despierten su motivación sobre la asignatura y que se dividen en dos vertientes antes anunciados: la parte teórica y la práctica.

En la *parte teórica* la innovación se encuentra más constreñida. El tipo de clases magistrales tradicionales consiste en que los alumnos reciben, de parte de su profesor/a o de los compañeros (a través de la que se conoce como aula invertida o *flipped classroom*) los diferentes conceptos que guardan relación con la asignatura. Es uno de los elementos que, aún no han logrado ser replicados con el éxito suficiente para ser remplazado por las máquinas, puesto que la falta la creatividad y la empatía son características propias de la condición humana.

Señaladas las ventajas que ofrece la parte teórica pasamos a anunciar algunas de las características de la *parte práctica*. Muchos autores comienzan a esbozar las ventajas de lo que viene a ofrecer la inteligencia artificial como una herramienta complementaria al modelo establecido de enseñanza universitaria. Como hemos adelantado, la misma no podría ser entendida sin otro tipo de inteligencia, la humana, la cual se expresa a través de diferentes modelos, que pasamos a anunciar y desarrollar respecto a su ámbito de aplicación.

12 HAAVIO, M., HAAVIO (1969). Citado en ESTOLA, E., ERKKILA, R. y SYRJALA, L., «Caring in Teacher's Thinking: Three Stories». *Paper presented to the 8th Biennial Conference of the International Study Association on Teacher's Thinking, Kiel, Germany, 1-5 October 1997.*

13 DAY, CHRISTOPHER, *A Paixão pelo Ensino*, Porto Editora, Portugal, 2003.

En primer lugar, la *inteligencia verbal-lingüística* hace referencia a las discusiones, debates, conferencias, ensayos, historias, sentencias, actividades auditivas, de lectura, etc. Pongamos como ejemplo discutir sobre una sentencia dictada por el Tribunal Supremo y señalar cuál es el objeto principal de la misma y determinar si la respuesta que dio el Tribunal se ajusta a lo estudiado en el aula. Además de lo señalado, resulta muy importante el poner el acento en la relevancia que dispone el aprendizaje de diferentes competencias lingüísticas. El estudio de diferentes lenguas favorece la apertura de barreras geográficas con las cuales poder desarrollar los estudios universitarios o el futuro laboral. Por ello resulta interesante desarrollar esta estrategia dentro de este tipo de inteligencia puesto que, con la misma, no solo conocemos nuevas culturas, sino que logramos que el alumno tenga un conocimiento más amplio de la disciplina¹⁴.

En segundo lugar, encontramos la *inteligencia lógico-matemática*. En este aspecto se abordan los aspectos de asignaturas tales como economía, el cálculo de las sanciones, infracciones y penas, experiencias, comparaciones con otros modelos, utilización de pruebas, formulación de hipótesis, etc. Este es el caso del docente que formula un caso que ha sido constitutivo de un ilícito. Otro ejemplo es dar respuesta a la cuestión sobre cómo procedemos a explicar al alumnado la fórmula que precisan las Administraciones públicas para el cálculo de un caso de Responsabilidad Patrimonial de la Administración, por la caída de una persona avanzada edad debido al mal estado en el que se encontraba la acera.

En tercer lugar, tenemos la *inteligencia visual-espacial*. Aborda la creación de mapas conceptuales, tablas, gráficos, proyectos artísticos, visualización de películas y videos que complementen los conceptos dados en clase, *slides*, presentaciones visuales, etc. En este caso, el docente puede reproducir alguna película relacionada con los conceptos que se han impartido en las aulas. En el caso de Derecho Administrativo algunas de las sugerencias que se realizan pueden ser: «Bahía negra» (concesiones en dominio público marítimo-terrestre)¹⁵, «Río Salvaje» (expropiación forzosa, aprovechamientos hidroeléctricos y sostenibilidad)¹⁶; «Valkiria» (la mutua dependencia entre el gobierno y la administración)¹⁷; entre otras.

14 BANACLOCHE GINER, L. y ANDRÉS SEGOVIA, B., «Portugués en el aula como método de aprendizaje en Derecho», en CHAPARRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C. y PEDROSA LÓPEZ, C. (dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Editorial Universitat de Valencia, 2022, págs. 226-245.

15 TORRES LÓPEZ, M.A., «Bahía negra»: concesiones de dominio público marítimo-terrestre, en la obra de PERNAS GARCÍA, J. J., *El derecho administrativo en el cine: materiales didácticos para un sistema ECTS*, Universidade da Coruña, Servizo da Publicacións, A Coruña, 2011, págs. 23-29.

16 PERNAS GARCÍA, J. J., «Río Salvaje»: expropiación forzosa, aprovechamientos hidroeléctricos y sostenibilidad, en la obra de PERNAS GARCÍA, J.J., *El derecho administrativo en el cine: materiales didácticos para un sistema ECTS*, Universidade da Coruña, Servizo da Publicacións, A Coruña, 2011, págs. 209-216.

17 ALENZA GARCÍA, J. F., «“Valkiria”»: La mutua dependencia entre el gobierno y la adminis-

En cuarto lugar, respecto a la *inteligencia corporal-cinestésica* hace referencia a la representación de los diferentes países del globo. Cada uno de ellos hace referencia a la forma en la que afrontan el modelo de enseñanza y que juega un papel muy relevante respecto a: su cultura, ejercicios de prácticas en despachos de abogados y, mímica. En este sentido podemos mostrar cómo afrontar un supuesto de Derechos humanos visto desde América latina y desde España. Ambos disponen de una regulación, acorde a la Declaración Universal de Derechos Humanos, determinada. Sin embargo, cada país lleva a cabo una interpretación normativa del precepto. Es en este punto donde, la puesta en común de los resultados de su aplicación resulta interesante para que los ciudadanos puedan comprender como se está ejecutando su protección y buscar, de este modo, vías con las que poder mejorar el sistema establecido en su propio ámbito geográfico. También podemos, dentro de esta categoría, estudiar cuál es el comportamiento de los diferentes individuos en un juicio y que sirven de base para interpretar el lenguaje no solo verbal sino también el no verbal que desean transmitir.

En quinto lugar, disponemos de la *inteligencia musical*. El análisis de la música que, desde el punto vista jurídico, puede ser objeto de controversia. Este es el caso de poner en común, por ejemplo, en el aula de Derecho de la Comunicación, la existencia de determinadas canciones más o menos controvertidas. Porque, como decía Wadsworth Longfellow «la música es el lenguaje universal de la humanidad»¹⁸.

En sexto lugar, la *inteligencia intrapersonal*, permite dividir las aulas en grupos de alumnos y animarlos a la realización de trabajos que guarden relación con el objeto estudiado en clase. Posteriormente, deberán debatir sobre sus estudios, esto permitirá que sean críticos con la sociedad que les rodea. Los resultados de este trabajo quedarán reflejados en un sistema triple de examen: autoevaluación, evaluación de los miembros del equipo y valoración del trabajo realizado por los compañeros. Esta técnica anima al aprendizaje colaborativo. Algunos profesores, materializan este modelo a través de la gamificación o *blogs* jurídicos. Técnicas que ha experimentado, respectivamente, una gran relevancia en los últimos años en las aulas y que permite, acercar el ocio y las virtudes de internet al conocimiento. En este tipo de actividades, el número de participantes puede ser ilimitado en número de usuarios, pero limitado en materia por el propio profesor. Dentro de esta modalidad también podemos contemplar la impartición de conferencias o seminarios donde los profesores, de los diferentes continentes, pueden mostrar sus experiencias. Esta actividad anima a que los estudiantes realicen

tración», en PERNAS GARCÍA, J. J., *El derecho administrativo en el cine: materiales didácticos para un sistema ECTS*, Universidade da Coruña, Servizo da Publicacións, A Coruña, 2011, págs. 233-239.

18 Gobierno de España, *Música contra la violencia de género*, Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Por una sociedad libre de violencia de género, 2023. Ver en: <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/sensibilizacionConcienciacion/laSociedad/musica/home.htm>. Fecha de última visita: 10.07.2023.

estancias de investigación y puedan ser más críticos con el modelo implementado en su país de origen. Por último, dentro de esta modalidad, encontramos la realización de actividades culturales y sociales. Esta se trata de una parte práctica que permitirá complementar las clases. Los alumnos pueden asistir a juicios, conocer los Tribunales de Justicia, asistencias a centros penitenciarios y colaborar con labores de atención a víctimas, etc. Esto permite tener conciencia de la relevancia de los estudios jurídicos y conocer más de cerca hacia donde desean encaminar su futuro profesional.

En séptimo lugar debemos desarrollar lo que se conoce como *inteligencia intrapersonal*. En esta modalidad se encuentra el estudio de la prensa, de los boletines oficiales, hablar sobre la opinión que genera en el alumnado los hechos que son de actualidad y poner en común las ideas. En múltiples ocasiones hemos observado como los estudiantes memorizan un texto, pero no comprenden cuál es su alcance. Este tipo de inteligencia anima a que ellos mismos, sean capaces de detectar los problemas jurídicos que surgen a su alrededor y debatir sobre cómo combatirlos. También resulta interesante en este punto poner de relieve la importancia de realizar intercambios o conectar alumnos a través de las redes sociales. La globalización y la innovación permiten que los intercambios entre los diferentes profesionales sea una realidad. De esta acción se puede aprender mucho, no solo de otras lenguas sino también de los diferentes aspectos culturales y tradiciones jurídicas.

Por último, en séptimo lugar, encontramos la *inteligencia naturalista*. El estudio sobre las repercusiones que tiene la sostenibilidad en el campo del Derecho es una de las cuestiones que más se actúan en los últimos años en los planes de estudio de Facultades de Ciencias Jurídicas y Económicas. Su carácter transversal, permite que sea contemplado desde diferentes disciplinas. Con todo, no podemos dejar su expresión al azar, con el objetivo de cubrir un expediente académico. Su importancia ha quedado constata en varios informes europeos, donde señalan que la digitalización y la sostenibilidad son algunos de los retos que debemos afrontar en esta década. Para lograr este objetivo, los diferentes grados universitarios deberán realizar un análisis de campo sobre los efectos medio ambientales que las prácticas en Derecho puedan suponer en un ámbito determinado. Pongamos por caso, la respuesta a la siguiente cuestión: la implementación o paso de una Administración tradicional a una digital ¿supone o no ventajas sobre el sistema establecido respecto a la sostenibilidad? El resultado marca una línea de investigación que puede ser interesante a fin de proponer mecanismos que permitan la mejora de la calidad del medio ambiente, de la vida y la salud de las personas.

En definitiva, todas estas prácticas tienen como fin que los alumnos se sientan no solo más motivados sino también más preparados para los desafíos a los que le irá llamando el mundo laboral. Sin embargo, los resultados que se obtienen de este tipo de experiencias no siempre son los esperados. El docente, debe contar con esa posibilidad si no quiere sentir que fracasó en su labor. Decía Rosenholtz que, quienes se sienten confiados con sus prácticas educativas y las capacida-

des que presentan sus alumnos tendrán una tendencia a atribuir las buenas y las malas consecuencias de su desempeño a algo que hicieron en lugar de atribuirle la responsabilidad de este al azar o a la suerte al tratarse de una tarea compleja. Por este motivo, para alcanzar el éxito, debemos enfrentar los nuevos desafíos con un gran optimismo y esfuerzo¹⁹.

5. CONCLUSIONES

Las universidades *avanzan en lugar de estancarse*. Son lugares donde se mantienen los valores y propósitos fundamentales, oportunidades regulares y frecuentes para compartir experiencias, intercambiar ideas, normas de compañerismo, observación entre pares, revisión y experimentación. Habrán actividades de desarrollo profesional apoyadas dentro y fuera del aula, desde: el conocimiento para la práctica (conocimiento formal puesto a disposición de los docentes para ser utilizado), el conocimiento en la práctica (el conocimiento práctico de los docentes expertos de modo que se hace explícito y puede ser compartido) el conocimiento de la práctica (los docentes investigarán su conocimiento sobre los resultados que ha tenido la implementación de una tarea de innovación educativa y el de los demás) y, lo que es más importante, el conocimiento de sí mismo (los docentes reflexionan críticamente sobre sus motivaciones, emociones, conductas e identidades), aspectos que más tarde se verán reflejados positivamente en los alumnos.

Todas estas *ideas no son estancas*, sino que más bien convergen en un punto en común, *el intercambio de experiencias*. En un mundo globalizado como el que vivimos, no podemos eludir la responsabilidad de educar teniendo en cuenta que no todos los sistemas jurídicos son iguales. Realizar un estudio comparado de todos ellos nos ayudará a enfrentar no solo el modelo de aprendizaje sino también las diferentes disciplinas, desde el modelo que sea más atractivo para los estudiantes. Depositando mayor o menor énfasis en la parte teórica o práctica.

Conocer y afrontar *la motivación* de las partes que participan en este proceso resulta *fundamental para poder ejecutarlo con éxito*. El sistema educativo no puede llegar a un punto en el que nos sintamos rendidos. En otros términos, no podemos considerar que se hizo todo lo que se podía hacer. El nuevo modelo de aprendizaje y enseñanza requiere de un elemento que lo fundamenta «la constancia». La continua actualización de información permitirá que el modelo educativo que deseemos implementar sea ajustado a las necesidades que plantean los diferentes planes de estudios. Es ahí donde se requiere no solo de un esfuerzo global sino también particular de actualización de conceptos que, gracias a internet, es más fácil de ejecutar.

19 ROSENHOLTZ, S. J., *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*, Logman, New York, 1989, pág. 425 y ASHTON, P. T. y WEBB, R. B., *Making a difference. Teachers' sense of Efficacy and Student Achievement*, Longman, New York, 1986.

La innovación nos abre la puerta a *nuevos modelos de enseñanza aprendizaje* que aterrizan a una velocidad acelerada. Siempre existe algo más que proponer, que hacer, un libro que nos falta por leer, un juego que podrá ser implementado en el aula, una nueva idea que pueda dar un nuevo rumbo a las cosas. Es ahí donde la creatividad, juega un papel muy importante en el avance del conocimiento. La innovación no podrá ser entendida sin el pensamiento creativo de los docentes. Los cuales, durante el curso académico, diseñan y buscan fórmulas con las cuales el alumno logre interiorizar de la mejor forma los diferentes conceptos jurídicos. Ayudarnos no solo de la inteligencia artificial sino también de la inteligencia: *verbal-lingüística; lógico-matemática; visual-espacial; corporal-cinestésica musical; intrapersonal, intrapersonal; y, la naturalista*, nos permitirá combatir alguno de los retos que ya se muestran en las aulas.

Por todo lo señalado en este campo, podemos afirmar que el fenómeno de *la globalización representa un progreso en la humanidad*. Esto se debe a que permite llevar acciones encaminadas a la cooperación, solidaridad, aspiraciones por alcanzar una democracia global... Estos elementos no son puntuales, sino que se materializan de forma trasversal en la sociedad, política, cultura y el sistema educativo. Por consiguiente, debemos atender a las bondades que nos proporciona y aprender de aquellas prácticas que han sido exitosas en otros modelos educativos. Si bien en ocasiones se torna una actividad compleja, desatender esta realidad provocará una ineficaz gestión de la evolución del sector educativo. Por lo tanto, el impacto de esta transformación global debe ser afrontado desde el continuo aprendizaje conjunto de docentes y alumnos. Solo así conseguiremos un Espacio de Enseñamiento Superior eficaz y adaptado a los desafíos que sugiere y admite la innovación.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRÉS SEGOVIA, B.**, "La creatividad en la educación ante la crisis sanitaria", en la obra de AA.VV, de ORTEGA GIMÉNEZ, A, ARRABAL PLATERO, P, y MORENO TEJADA, S. (coords.), *Innovación docente y ciencias jurídica (ahora en tiempos de covid-19)*, Aranzadi, 2021, pp. 75-80.
- ASHTON, P. T.**, y **WEBB, R. B.**, *Making a difference. Teachers' sense of Efficacy and Student Achievement*, Longman, New York, 1986.
- BANACLOCHE GINER, L.** y **ANDRÉS SEGOVIA, B.**, «Portugués en el aula como método de aprendizaje en Derecho», en CHAPARRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C. y PEDROSA LÓPEZ, C. (dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Editorial Universitat de Valencia, 2022, págs. 226-245.
- DARLING-HAMMOND, L.**, «The Quiet Revolution: Rethinking Teachers Development», *Educational Leadership*, núm. 53 (6), 1996, pág. 7.

- DAY, C.**, *A Paixão pelo Ensino*, Porto Editora, Portugal, 2003.
- EVANS, L.**, *Teacher Morale, job satisfaction and motivation*, Paul Chapman Publishing, London, 1998, pág. 40.
- HAAVIO, M.**, Haavio (1969). Citado en ESTOLA, E., ERKKILA, R. y SYRJALA, L., «Caring in Teacher's Thinking: Three Stories». *Paper presented to the 8th Biennial Conference of the International Study Association on Teacher's Thinking*, Kiel, Germany, 1-5 October 1997.
- HANNOUN, HUBERT**, *Educação: certezas e apostas*, Editoria UNESP, Rio de Janeiro, 1998, pág. 9.
- HANSEN, D. T.**, Conception of teaching and their consequences, in LANG, M., OLSON, J., HANSEN, H and BÜNDER, J. W. (eds.), *Changing schools/ Changing practices: Perspectives on educational reform and teaching professionalism*, Garant, Louvain, 1999, págs. 91-98.
- HANSEN, D.T.**, *The Call to teach*, Teachers College Press, New York, 1995.
- MORA-CANTALLOPS, M., INAMORATO DOS SANTOS, A., VILLALONGA-GÓMEZ, C., LACALLE REMIGIO, J. R., CAMARILLO CASADO, J., SOTA EGUIZÁBAL, J.M., VELASCO, J. R., RUIZ MARTÍNEZ, P. M.**, *Competencias digitales del profesorado universitario en España. Un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu*, Comisión Europea, 2022. Ver en: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC129320/competencias_digitales_del_profesorado_universitario_en_espa%C3%B1a_-_print.pdf. Fecha de última consulta: 11.07.2023.
- MORGADO, J.C. e FERREIRA, J. B.**, «Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências», MOREIRA, A. F. y PACHECO, J.A. (orgs), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*, Porto Editora, Porto, 2006, pág. 63.
- NACIONES UNIDAS**, *Objetivos de desarrollo sustentável. 17 objetivos para transformar o nosso mundo*, Centro Regional de Información para Europa Occidental, 2015. Ver en: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>. Fecha de última consulta: 08.07.2023.
- ROSENHOLTZ, S.J.**, *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*, Logman, New York, 1989, pág. 425.
- SCHWAB, K.**, *La cuarta revolución industrial*, Debate, Ciudad de México, 2016, pág. 102.

DE LA LOU´2001 A LA LOSU´2023: LA INNOVACIÓN DOCENTE A LO LARGO DE LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS²⁰

Pedro Chaparro Matamoros

*Prof. Contratado Dr. de Derecho Civil (acred. a TU)
Universitat de València*

RESUMEN: El presente estudio tiene por objeto explicar el origen y surgimiento de la innovación docente, así como el sentido actual del término. Se propone un cambio de nomenclatura que incida no tanto en la necesidad de «innovar», sino en la necesaria adaptación que todo profesor debe hacer de su docencia a los tiempos que corren y a las particulares necesidades del alumnado, que varían de generación en generación.

1. INTRODUCCIÓN: EL «CALDO DE CULTIVO» DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

Como suele ser lugar común cuando se produce un cambio, el origen del mismo se produce con la constatación de que algo funciona mal o, al menos no funciona como se espera. En concreto, desde finales del siglo pasado, se viene advirtiendo una brecha entre los contenidos que los alumnos aprenden en la Universidad y las necesidades de las empresas, que en poco o nada tienen que ver con los referidos contenidos, de corte fundamentalmente teórico.

Las razones que explican dicha brecha son diversas, pero se pueden sintetizar en las siguientes:

a) Excesiva importancia de los conocimientos teóricos en detrimento de la aplicación práctica de los mismos.

Hubo un tiempo en el que el acceso al conocimiento era limitado, lo que explicaba la valía de aquellos profesionales «sabios» o que eran capaces de

²⁰ El presente trabajo se enmarca en el Grupo Consolidado de Innovación Docente «Ludoteca Jurídica» (LUDOJUR) de la Universitat de València (ref. GCID23_2585659) y en el *Proyecto de Innovación Educativa Consolidado «La ludoteca jurídica»*, concedido por la Universitat de València (ref. UV-SFPIE_PIEC-273462), de los cuales es coordinador el prof. Pedro Chaparro Matamoros.

almacenar mucha información y/o conocimiento. Sin embargo, hoy en día la información se ha «democratizado», siendo lo difícil no encontrarla, sino discriminar qué contenidos nos interesan y cuáles no. Pese a ello, en las universidades se ha seguido formando, principalmente, en contenidos teóricos al alumnado, en perjuicio de la aplicación práctica de los mismos. Es decir, los alumnos son capaces de almacenar y retener información, pero la práctica profesional pone de manifiesto que tienen dificultades para apreciar en qué momento han de aplicar un cierto contenido teórico determinado (lo que se ha venido en denominar *know how*, saber hacer).

Teniendo en cuenta que, como se ha dicho, el acceso a la información es hoy en día muy sencillo disponiendo de Internet, lo verdaderamente útil, que discrimina la valía de unos y otros profesionales, es saber qué hacer con esa información.

b) Escasa (o nula) enseñanza de competencias y/o habilidades interpersonales.

También se ha observado, en la práctica, dificultad por parte de los alumnos para manifestar o transmitir sus pensamientos de forma coherente y ordenada, especialmente en el discurso oral. La mera lección magistral o el dictado de apuntes, desde luego, no ayudan a la formación en competencias orales, que permitan al alumno (especialmente al de Derecho) ser capaz de estructurar un discurso oral que pueda convencer a quien lo oye.

Muy relacionadas con lo anterior, se encuentran aquellas otras competencias que requieren un dominio de la expresión oral para ser eficaces. Por ejemplo, las que tienen que ver con la argumentación o la capacidad de persuasión, cuya eficacia radica en un uso adecuado de la palabra, y que son fundamentales en el mundo de negocios actual, caracterizado por la necesidad de dominar las habilidades comerciales.

c) Dificultad para trabajar en equipo.

Otra competencia muy demandada por las empresas y por la sociedad, y que por su importancia merece una mención especial, es la capacidad para trabajar en equipo. En efecto, en un mundo como el actual, que tiende a la especialización del conocimiento, es necesaria la participación de diversos profesionales para la resolución de problemas complejos, en los que deviene fundamental una adecuada coordinación en aras de ofrecer una solución integral que pueda ser válida. Por ello, habilidades como el liderazgo, la adaptabilidad, la capacidad para asumir diversos roles, la aceptación de opiniones ajenas, el reconocimiento de la propia ignorancia, etc., son básicas hoy en día, pese a la poca atención que a las mismas se presta en las aulas²¹.

21 Incluso, aun cuando se proponen trabajos que exijan una colaboración o participación de diversos alumnos, los mismos se resuelven como una suma de partes (es decir, un 'corta-pega' de la tarea que en el reparto se ha asignado cada uno) que, en muchos casos, se ve afectada por los problemas propios de esta forma individual de trabajar: repetición de

d) Falta de capacidad para trabajar en entornos internacionales.

Como consecuencia de la globalización y de la homogeneidad de las costumbres, ha surgido un mercado económico mundial, en el que la lengua propia de los negocios es, como es bien sabido, el inglés. Por ello, junto a las competencias relacionales referidas en los apartados anteriores, el dominio de idiomas (en especial, el inglés) deviene fundamental para poder trabajar en entornos marcados por la comunicación con personas y/o empresas de muy distintas partes del mundo²².

2. DIFICULTADES OBSERVADAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO 'COMPETENCIAL' EN LAS AULAS

A muy grandes rasgos, las razones relacionadas en el epígrafe anterior fueron las que propiciaron el advenimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que trajo consigo el consabido modelo «competencial». Pese a lo loable de la proclamación del cambio de paradigma a un modelo «competencial»²³, en el que la adquisición de competencias sea el nuevo eje, lo cierto es que su implantación en las aulas (especialmente, en las de Derecho) está resultando ciertamente compleja y no está teniendo, a nuestro juicio, el impacto que se le presuponía. Y no hablamos exclusivamente de una implantación total, sino también de una implantación moderada o aceptable.

contenidos, falta de coherencia del trabajo, transiciones bruscas de la parte elaborada por un alumno a la hecha por otro, etc.

22 Para potenciar el conocimiento del inglés, no son pocas las universidades que ofrecen titulaciones que se imparten de manera plena (o casi en su totalidad) en inglés. Desde luego, y como pone de manifiesto JIMÉNEZ LÓPEZ, M.^º DE LAS N., «La docencia universitaria en idioma distinto al castellano: el reto de enseñar Derecho Procesal en inglés», en FONTSTAD PORTALÉS, L., RAMÓN SUÁREZ, P. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, Colex, A Coruña, 2021, págs. 168-169, uno de los principales retos a los que se enfrenta la Universidad es ser capaz de garantizar una docencia de calidad en un idioma extranjero, algo que exige que el docente conozca no sólo el vocabulario de dicha lengua extranjera, sino también los tecnicismos propios de la materia que imparta.

23 Al hilo de esta cuestión, MARTÍNEZ ALARCÓN, M.^º L., «Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario», en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010, pág. 46, entiende que el proceso de convergencia europea es 'loable', «aunque sólo sea porque a su través se han producido algunas reflexiones, hasta ese momento muy minoritarias, sobre la misión de la institución universitaria y sobre el modelo docente de enseñanza y aprendizaje que hemos venido utilizando y que se basa en la transmisión y memorización de una gran cantidad de información acerca de contenidos de normas, instituciones y conceptos jurídicos».

Los motivos son diversos, si bien se pueden sintetizar básicamente en cinco.

1.º) *La oposición de una parte del profesorado al cambio de paradigma.*

Existe un sector del profesorado universitario que no comulga con el Proceso de Bolonia, especialmente el profesorado de mayor edad. En ello pueden tener influencia, seguramente, dos factores:

- a) de un lado, la dificultad para adaptarse a los cambios y, en particular, dejar de hacer «las cosas que siempre se han hecho» en el aula y que han venido funcionando relativamente bien en cuanto a la transmisión del conocimiento; y
- b) a lo anterior, se une la escasa participación del profesorado universitario en los nuevos cambios que iban a producirse con el proceso de convergencia europeo y que les afectaban directamente en tanto en cuanto suponían un replanteamiento de una parte importante de su trabajo como es la docencia, lo que ha supuesto un desapego y distanciamiento de los docentes respecto a un proceso en el que están llamados a jugar un papel fundamental, pero en el que su opinión no ha sido solicitada ni, mucho menos, tenida en cuenta²⁴.

24 De este problema ya advirtió en el año 2002 ORTEGA CASTRO, V., «El nuevo espacio europeo en educación superior», en SÁENZ DE MIERA, A. (coord.), *La Universidad en la nueva economía. V Encuentro del Consejo de Universidades*, Cuadernos del Consejo de Universidades, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2002, págs. 137-138, quien puso de manifiesto, en los albores del proceso de convergencia, que el profesorado era «poco propicio a los cambios» y que, en lugar de una transición drástica hacia la implantación del Proceso de Bolonia, era preferible «un proceso de debate, de discusión, de convencimiento seguido de una marcha, a veces imperceptible, en el corto plazo, hacia los objetivos marcados por Bolonia». También, a este respecto, MUÑOZ SAN ROQUE, I., «El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)», *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 64, núm. 124, 2006, pág. 40-41, sostuvo que «en el diseño de los cimientos de la Universidad del futuro, se ha descuidado al profesorado y esto puede repercutir en una falta de concienciación positiva hacia el cambio de este colectivo [...]». La autora añade que, precisamente, en esta falta de participación «puede estar el origen de las visiones críticas por parte de profesores universitarios y de algunos gestores educativos [...]».

De la misma manera, BARANDIARAN GALDÓS, M., BARRENETXEA AYESTA, M., CARDONA RODRÍGUEZ, A., MIJANGOS DEL CAMPO, J. J. y OLASKOAGA LARRAURI, J., «El perfil del profesor universitario para la cooperación y el desarrollo humano y social en el siglo XXI», en MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. J., MIRETE RUIZ, A. B., ESCARBAJAL FRUTOS, A. y GIMÉNEZ GUALDO, A. M.^a. (coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2011, pág. 23, explican que «Si estamos convencidos de la urgente necesidad de profundos cambios en la mayoría de universidades existentes, el principal obstáculo es la actitud y la preparación de una buena parte del personal universitario -directivos, docentes, investigadores, administradores y técnicos-».

2.º) *La dificultad para potenciar las competencias sin menoscabo de la adquisición de los conocimientos previstos en el programa de la asignatura.*

Otro motivo que ha influido en la escasa implantación del modelo competencial, no menos importante que el anterior, es la dificultad para potenciar las competencias sin menoscabo de la adquisición de los conocimientos previstos en el programa de la asignatura. En efecto, cabe tener en cuenta, de partida, que el profesorado universitario se ve, en ciertas asignaturas, con la «soga al cuello» ya desde el inicio del cuatrimestre, por cuanto hay una previsión de contenidos en el programa cuya correcta impartición excede, a todas luces, del tiempo de docencia presencial previsto. A ello hay que añadir que, presumiblemente, la docencia presencial se verá menguada por algún festivo o acontecimiento inesperado, como puede ser una huelga de los estudiantes, una suspensión de las clases por las circunstancias climatológicas, etc. Es por ello que, en estas asignaturas, aun impartiendo el contenido básico, existe poco margen para la previsión de actividades que puedan potenciar las competencias de los estudiantes.

3.º) *El escaso peso atribuido a la docencia en la promoción del profesorado universitario.*

De entre las diversas facetas o tareas típicamente asignadas al profesor universitario (docencia, investigación y gestión, a las que recientemente se ha unido la llamada «transferencia del conocimiento»), la docencia ha estado tradicionalmente infravalorada en los procesos de acreditación del profesorado universitario, en detrimento, principalmente, de la investigación²⁵.

Hay que ser conscientes de las consecuencias de seguir manteniendo un modelo de promoción del profesorado universitario que únicamente vele por la calidad de la investigación. La consecuencia más inmediata, como puede fácilmente intuirse, es una desigual dedicación a las cuatro facetas aludidas, de manera que el profesor universitario dedica la mayor parte de su jornada laboral fuera del aula a la investigación²⁶.

25 Ya lo advirtió en su momento ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad (adaptación con indicaciones y notas para los cursos y conferencias de Raúl J. A. Palma)*, Buenos Aires, 2001 (disponible en <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>), pág. 18, al afirmar que «uno de los males traídos por la confusión de ciencia y Universidad ha sido entregar las cátedras, según la manía del tiempo, a los investigadores, los cuales son casi siempre pésimos profesores, que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo».

26 MAYOR RUIZ, C. y SÁNCHEZ MORENO, M., *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*, Universidad de Sevilla, Editorial Kronos, 2000, pág. 12, advierten que «la actividad central y más premiada es la investigación, lo que provoca que el énfasis recaiga sobre esta actividad en detrimento de las otras dos [docencia y gestión], esencialmente de la docencia».

Por su parte, el informe de la COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD, *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de

Y, aun admitiendo que sin una buena investigación no existe una buena docencia, en la medida en que se trata de vasos comunicantes, valorar la docencia de forma residual choca, necesariamente, con el modelo «competencial». No se puede diseñar un modelo basado en la adquisición de competencias, que implica una mayor dedicación docente del profesor (preparación de las clases y materiales de la asignatura, diseño de actividades destinadas a la adquisición de las competencias por los estudiantes, corrección de un mayor número de ejercicios, etc.), al tiempo que el peso de la docencia ocupa un papel secundario en los procesos de promoción del profesorado universitario, valorándose, básicamente, la cantidad (número de horas) de la docencia impartida, y no tanto su calidad o cómo ha influido esa docencia en los alumnos²⁷.

En cualquier caso, este ítem se está tratando de paliar recientemente por la ANECA, con iniciativas como la vinculación de la obtención del quinquenio docente a la superación del nivel básico del programa DOCENTIA, o la anunciada implementación de un sexenio docente, que valorará, si es que se implanta, la especial dedicación a la docencia de aquellos profesores más comprometidos con esta faceta de su profesión²⁸.

Información y Publicaciones, 2006, pág. 58 (disponible para su descarga en formato PDF en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12114_19; fecha de consulta: 5 de agosto de 2021), puso de manifiesto que «El sistema de evaluación de la actividad profesional global del profesorado [...] tiene como consecuencia no deseada una desmotivación hacia la actividad docente que constituye la primera misión de una institución educativa».

- 27 DE VERDA Y BEAMONTE, J. R., «Prólogo», en COBAS COBIELLA, M.^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.), *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2014, pág. 13, se refiere a la necesidad de valorar por igual ambas facetas (la docente y la investigadora), pues, de lo contrario, se correría el riesgo de que los frutos de las investigaciones de prestigiosos profesores no lleguen, «de manera clara, directa y comprensible, a los estudiantes».
- 28 Ya en el año 2006, la COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD, *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, cit.*, concluyó que «si sólo se atiende a la formación y no se buscan motivaciones e incentivos, no se podrá operar el cambio de actitud del profesorado -pie-dra angular del cambio- que le lleve a mejorar su formación y su práctica pedagógica» (pág. 8), tras haber enumerado en su informe, como algunos de los obstáculos a la renovación de las metodologías docentes, «la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente» y «la escasa valoración de la docencia para la promoción» (pág. 44). Por su parte, MARTÍNEZ ALARCÓN, M.^a. L., «Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario», *op. cit.*, pág. 53, explica a este respecto que el profesorado universitario «ve impotente cómo los niveles de exigencia [en el desarrollo de la labor docente] se elevan sin contraprestaciones que motiven su trabajo en este sentido». La autora matiza que con el uso del término «contraprestación» no se está refiriendo a un aumento de las retribuciones salariales que percibe el profesorado universitario por el desempeño de su trabajo, «sino, sobre todo, y especialmente por lo que a las nuevas generaciones se refiere, a su falta de estabilidad laboral y, en definitiva, a su situación de precariedad laboral».

4.º) Falta de concienciación del alumnado de su importancia individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La adaptación al nuevo modelo «competencial» no es una cuestión exclusivamente del profesorado. También lo es del estudiantado. Y el alumnado que llega a nuestras aulas es un alumnado que, por lo general, ha estado acostumbrado a una participación escasa en su proceso de enseñanza-aprendizaje en etapas preuniversitarias, por lo que no ha sido capaz de desarrollar el pensamiento crítico que la formación universitaria requiere²⁹.

Así las cosas, no se puede hacer recaer el éxito (o fracaso) del modelo 'competencial' únicamente en el profesorado universitario, sino que también hay que tener en cuenta si el diseño del resto de enseñanzas invita a que el estudiante tenga la iniciativa y el compromiso con su propio aprendizaje que propugna el Proceso de Bolonia³⁰. No se puede esperar un cambio radical de quien llega a la Universidad habiendo hecho siempre lo mismo: es decir, habiendo sido mero receptor pasivo de la información transmitida por el profesor. A este respecto, consideramos que se ha de potenciar el espíritu crítico y la autonomía en el aprendizaje de los alumnos en las etapas preuniversitarias, en especial, a partir de Secundaria, con el objetivo de lograr que el alumno que llegue a la Universidad sea más permeable al modelo «competencial». Al menos, debería promoverse en las aulas de Secundaria y Bachillerato el desarrollo de las competencias transversales (o genéricas).

De lo contrario, el proceso de convergencia seguirá siendo una utopía, un ideal poco realista de educación. Como consecuencia de esta falta de concienciación del alumnado de su importancia individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente universitario se encuentra con una falta de trabajo autónomo en casa que condiciona el desarrollo del curso, pues debe dedicar tiempo en el aula a explicar de forma detallada unos contenidos

También, sobre el desinterés del profesorado en la preparación de las clases por la primacía de la labor investigadora frente a la docente, v. en la misma línea GÓMEZ FERNÁNDEZ, I., «De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: una experiencia desde el Derecho Constitucional», en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010, pág. 128.

29 PARA RUBIO NÚÑEZ, R., «La enseñanza virtual de un Derecho global», en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010, pág. 39, el alumno que llega a las aulas universitarias tiene «dificultades para el razonamiento, fruto de una formación cada día más audiovisual habitualmente pasiva, que convierte a la persona en mero sujeto receptor, liberándole de cualquier tipo de esfuerzo por procesar la información recibida y aprehenderla».

30 Para MARTÍNEZ ALARCÓN, M.^a L., «Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario», *op. cit.*, pág. 49, el nuevo enfoque metodológico «los obliga a sustituir su actitud básicamente pasiva durante su proceso de aprendizaje por una actitud básicamente activa».

que el alumno debiera, al menos, haber leído o traer preparados de casa, lo que limita o condiciona la puesta en marcha de un modelo «competencial» que principalmente adquiere sentido en el marco del aula, mediante la interacción del alumno con el resto de estudiantes y con el docente.

5.º) La excesiva carga de trabajo del estudiante.

En un escenario ideal, en el que se cumplieran las previsiones del modelo «competencial», el estudiante debería prepararse las clases, subrayándose las cuestiones complejas cuyo entendimiento le hubiera resultado de mayor dificultad. Posteriormente, debería asistir a la clase, en la que escucharía de forma activa las explicaciones del docente, plantearía las dudas halladas en la lectura/estudio de la lección y, asimismo, desarrollaría las competencias previstas mediante las actividades propuestas por el profesor en el aula. Después de clase, ya en su casa, el estudiante debería repasar la lección, realizar las actividades y/o ejercicios que, en su caso, hubiera dispuesto el profesor, y, por último, debería preparar la lección de la clase/semana siguiente³¹.

No parece aventurado, a la vista de lo anterior, concluir que el nuevo modelo plantea un escenario poco realista. Con la carga de trabajo descrita y el resto de actividades a las que el alumno dedica su tiempo, el trabajo autónomo del estudiante en escasas ocasiones se produce de forma espontánea, sino que, en la práctica, obedece a la preparación de actividades evaluables.

Y es que el estudiante todavía está acostumbrado a un modelo de recompensa (el aprobado o, en los alumnos más exigentes, la buena nota) y castigo (el suspenso), orientado hacia el fin (la superación de la asignatura) y no en el propio proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias. Mientras no cambie esta concepción, difícilmente podrá pedirse al alumno que invierta tiempo en todo aquello que no pueda «tangibilizar» de alguna manera, pese a lo deseable que resultaría, pues no hay que olvidar que el alumnado universitario, toda vez encontrarse aún en una etapa formativa, lo está en aquella inmediatamente anterior a su incorporación al mercado laboral, por lo que debe ir incorporando hábitos de trabajo a su rutina para evitar que el salto Universidad-empresa sea drástico.

3. INNOVACIÓN... ¿O ADAPTACIÓN DOCENTE?

Una vez se han puesto de manifiesto las dificultades observadas en la implementación del modelo «competencial» en las aulas, es momento de

31 Esta carga de trabajo, respecto de una asignatura, parece ya de por sí respetable. Supongamos ahora que esa carga se proyecta respecto de 5-6 asignaturas por cuatrimestre, y que, además, coexiste con el resto de actividades del estudiante, ya sean propiamente formativas (cursos de idiomas) o de otra índole, como pueden ser las laborales (derivadas de, por ejemplo, un trabajo a tiempo parcial), deportivas (práctica de un determinado deporte o ir al gimnasio), benéficas (realización de voluntariado en una ONG) y de ocio.

abordar las posibles soluciones a las mismas, que pasan, necesariamente, por el diseño de una metodología docente que fomente una mayor participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la primera consideración que debe hacerse es de tipo normativo: no existen referencias en las Declaraciones que dieron origen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) acerca de las metodologías docentes apropiadas para llevar a cabo los fines propuestos. Es decir, únicamente se previó la necesidad de una convergencia en los sistemas educativos europeos que derivara, en lo que aquí interesa, en un nuevo modelo «competencial», si bien no se especificaron detalles sobre el *modus operandi* a seguir en las aulas para potenciar un aprendizaje basado en competencias³².

Valga decir, de entrada, que no existe una metodología docente universal que sirva a todos los profesores por igual, sino que cada uno debe optar por aquella en la que se sienta más cómodo, teniendo en cuenta que no es necesaria la adopción de un modelo disruptivo, que suponga un cambio radical respecto a lo que se venía haciendo en el aula; sino que, en la mayoría de los supuestos, puede ser suficiente con diseñar actividades que permitan una toma de conciencia del alumnado del papel activo que debe desempeñar en el denominado modelo «competencial».

En este contexto del cambio docente necesario para la implementación del modelo «competencial», se ha dado en denominar «innovación docente» a la búsqueda de la metodología docente más apropiada para la efectiva transmisión de los conocimientos, el fomento de un espíritu crítico del alumno y la asunción de las competencias previstas. La innovación docente representa el esfuerzo del profesorado universitario por implementar de forma efectiva el modelo «competencial», diseñando, frente a las tradicionales metodologías docentes empleadas en la Universidad (lección magistral, mero dictado y transcripción de apuntes, etc.), nuevas fórmulas de transmisión de conocimientos que impliquen una mayor participación del estudiante en el proceso

32 Mayores referencias a la innovación metodológica en la Universidad existen, en cambio, en ciertos documentos de ámbito nacional elaborados con el encargo de abordar el estado de la cuestión y los retos que plantea el modelo 'competencial', siendo muy ilustrativo a estos efectos el estudio titulado «Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad», de cuyas conclusiones, anticipadas en el 'Resumen ejecutivo' del mismo, se desprende que «La lección magistral sigue siendo la práctica pedagógica dominante en los centros universitarios españoles, aunque cada vez se acompaña más de la realización de ejercicios, la resolución de problemas y la discusión de casos prácticos. Se considera conveniente reforzar las enseñanzas de tipo práctico, ya sea en la modalidad de prácticas vinculadas a asignaturas, ya en la modalidad de prácticas preprofesionales externas o estancias en centros de trabajo. La tutoría profesor-estudiante orientada a complementar las clases y el propio trabajo de los alumnos, se considera otra práctica que es preciso potenciar. También las tecnologías informáticas están destinadas a seguir jugando un papel fundamental en la renovación metodológica» (pág. 7).

de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de que pueda asimilar los conceptos y desarrollar las competencias propias de la disciplina de que se trate.

Pese a lo encomiable de su razón de ser y objetivos, generalmente se han asociado connotaciones peyorativas al término «innovación docente», valorándose con cierto desprecio y escepticismo aquellas iniciativas que han propugnado un cambio del modelo docente tradicional. Lo cierto es que, en ocasiones, la «innovación docente» se ha planteado y llevado a cabo en unos términos excesivamente ambiciosos, alejados de las convenciones existentes en cuanto a la docencia (especialmente en el área de Derecho), lo que justifica en parte este inicial rechazo a la misma por parte del profesorado más inmovilista.

Asimismo, también es posible que la terminología empleada (innovación docente) no ayude a la hora de normalizar la búsqueda de metodologías docentes alternativas a las tradicionales. En realidad, según la R.A.E., innovar consiste en «Mudar o alterar algo, introduciendo novedades». Pese a ello, el peso que queda después de oír el concepto no es tanto el de «alterar algo», como el de «cambio radical» de la docencia que se venía impartiendo. Sin embargo, lo cierto es que la innovación docente se refiere, precisamente, a la introducción de novedades en la docencia para adaptarla al nuevo modelo «competencial». De ahí que quizás fuera preferible el empleo de la expresión «adaptación docente», término que no sugiere el cambio disruptivo al que sí parece aludir, pese a la etimología de la palabra, el término «innovación».

Sea como fuere, cabe recordar que la innovación (o adaptación) docente no es un capricho, sino una necesidad del sistema educativo, por lo que todas las iniciativas que traten de aproximar a la realidad el proceso de convergencia europea deben ser bienvenidas, con independencia de su mayor o menor capacidad y efectividad para lograr los fines que aquél se propuso.

4. ¿HASTA CUÁNDO SEGUIREMOS HABLANDO DE «INNOVACIÓN DOCENTE»?

Como se ha sostenido en el epígrafe anterior, bien entendida, la «innovación docente» debe considerarse como el proceso de adaptación de las metodologías docentes al modelo «competencial», con la finalidad de que exista una inversión del protagonismo en el aula y los alumnos adquieran un papel más relevante y activo en su propio proceso de aprendizaje. Ahora bien, no cabe perder de vista que desde los inicios del proceso de convergencia europea han transcurrido ya más de 20 años, por lo que seguir hablando de innovación docente a estas alturas carece de sentido, especialmente si tenemos en cuenta que la mayoría de los docentes jóvenes o de mediana edad ya han incorporado por sistema en sus clases metodologías de innovación docente, bien por convicción propia, bien por exigencias de la ANECA.

Por tanto, si año tras año hacen más o menos lo mismo, parece contradictorio hablar de «innovación docente»³³.

Por ello, consideramos que no es sostenible continuar hablando de «innovación docente» (en su sentido primigenio) en el momento actual, en el que, en mayor o menor medida, todos hemos incorporado matices a la lección magistral participativa que buscan, precisamente, una mayor participación del alumnado en las sesiones. No obstante, la docencia no es un compartimento estanco, sino que evoluciona con el paso de los años, pudiendo añadir el docente a sus clases, de forma sistemática, nuevas técnicas que le hayan dado resultado tras introducirlas de manera experimental en sus sesiones.

Es, quizás, este el sentido actual de la «innovación docente», de contenido mucho más matizado que en su origen, y consistente, en consecuencia, en explorar de manera continua las diferentes posibilidades de perfeccionar la docencia, adaptarse a las necesidades del alumnado y hacer más efectiva la implantación del modelo competencial en el aula³⁴, sobre la base de que la

33 Y menos aún se puede hablar de «innovación docente» para referirse a la implementación de recursos propios de las TIC, las cuales vienen desempeñando un papel de soporte a la docencia (y, en su caso, de vehículo de la misma, como sucedió durante la pandemia por COVID-19) durante un largo periodo de tiempo. A este respecto, PEDROSA LÓPEZ, J. C., «Las actividades *online* adaptadas a la enseñanza universitaria en la era digital», en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, Cuadernos de Educación, núm. 98, Barcelona, 2021, págs. 93-94, reflexiona sobre la llegada de la era digital y sobre el valor añadido que aporta el uso de las tecnologías en la docencia.

En cualquier caso, y pese a la elevada tasa de penetración de Internet en los hogares españoles, no cabe perder de vista que el uso de recursos propios de las TIC puede redundar, todavía hoy, en una diferente recepción de la enseñanza como consecuencia de la denominada «brecha digital», algo que es más apreciable en las sociedades menos avanzadas. V. a este respecto ARNAU MOYA, F., «La brecha digital en la innovación docente», en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, Cuadernos de Educación, núm. 98, Barcelona, 2021, págs. 46-55; y CASTELLANOS CLARAMUNT, J., «Derecho y TIC: la enseñanza jurídica adaptada a las sociedades del siglo XXI», en FONTESTAD PORTALÉS, L., RAMÓN SUÁREZ, P. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, Colex, A Coruña, 2021, págs. 34-35.

34 Parece referirse a este entendimiento de la innovación docente PERIAGO MORANT, J. J., «La gamificación en la enseñanza», en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, Cuadernos de Educación, núm. 98, Barcelona, 2021, pág. 108, quien sostiene que «cuando un profesor pretende innovar en su asignatura, su deseo es el de introducir ciertos elementos que permitan al conjunto de sus alumnos mejorar sus competencias y obtener de ellos unos mejores resultados en el aprendizaje de la materia impartida [...]».

También sobre esta cuestión se pronuncia LÓPEZ DE ZUBIRÍA DÍAZ, S., «La necesidad de una continua (de)construcción como docentes», en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al Estado de Alarma derivado del Covid 19*, Cuadernos Jurídicos, Instituto Iberoamericano de Derecho, núm. 1, 2021, pág. 57, al poner en valor «la voluntad del docente de readaptarse continuamente a un tiempo que, siempre cambiante, contextualiza su labor como profesional de la educación».

docencia impartida ya contempla ciertas actividades destinadas a la adquisición y/o mejora de competencias por parte del estudiantado.

Ello resulta coherente con el art. 6.1. III («La función docente») de la Ley Orgánica 2/2023, de 2 de marzo, del Sistema Universitario, que establece que «La innovación en las formas de enseñar y aprender debe ser un principio en el desarrollo de las actividades docentes y formativas universitarias». Del precepto se deduce claramente esa finalidad instrumental de la innovación docente a la que aludíamos antes, en el sentido de que debe constituir un vehículo para la adquisición de competencias y no un fin en sí misma.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉS SEGOVIA, B., «La creatividad en la educación ante la crisis sanitaria», en ORTEGA GIMÉNEZ, A., MORENO TEJADA, S. y ARRABAL PLATERO, P. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del COVID-19)*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2021.

ARNAU MOYA, F., «La brecha digital en la innovación docente», en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, Cuadernos de Educación, núm. 98, Barcelona, 2021.

BARANDIARAN GALDÓS, M., BARRENETXEA AYESTA, M., CARDONA RODRÍGUEZ, A., MIJANGOS DEL CAMPO, J. J. y OLASKOAGA LARRAURI, J., «El perfil del profesor universitario para la cooperación y el desarrollo humano y social en el siglo XXI», en MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. J., MIRRETE RUIZ, A. B., ESCARBAJAL FRUTOS, A. y GIMÉNEZ GUALDO, A. M.^a (coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2011.

CASTELLANOS CLARAMUNT, J., «Derecho y TIC: la enseñanza jurídica adaptada a las sociedades del siglo XXI», en FONTESTAD PORTALÉS, L., RAMÓN SUÁREZ, P. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, Colex, A Coruña, 2021.

COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2006.

En fin, de la misma manera, ANDRÉS SEGOVIA, B., «La creatividad en la educación ante la crisis sanitaria», en ORTEGA GIMÉNEZ, A., MORENO TEJADA, S. y ARRABAL PLATERO, P. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del COVID-19)*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2021, pág. 78, se refiere a esa adaptabilidad de la que debe hacer gala cualquier docente universitario que se precie, que le permita buscar soluciones, «a un ritmo vertiginoso, [a] las necesidades que plantean las aulas».

- DE VERDA Y BEAMONTE, J. R.**, «Prólogo», en **COBAS COBIELLA, M.^a E.** y **ORTEGA GIMÉNEZ, A.** (coords.), *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2014.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, I.**, «De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: una experiencia desde el Derecho Constitucional», en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, M.^a DE LAS N.**, «La docencia universitaria en idioma distinto al castellano: el reto de enseñar Derecho Procesal en inglés», en FONTESTAD PORTALÉS, L., RAMÓN SUÁREZ, P. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, Colex, A Coruña, 2021.
- LÓPEZ DE ZUBIRÍA DÍAZ, S.**, «La necesidad de una continua (de)construcción como docentes», en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al Estado de Alarma derivado del Covid 19*, Cuadernos Jurídicos, Instituto Iberoamericano de Derecho, núm. 1, 2021.
- MARTÍNEZ ALARCÓN, M.^a L.**, «Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario», en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010.
- MAYOR RUIZ, C.** y **SÁNCHEZ MORENO, M.**, *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*, Universidad de Sevilla, Editorial Kronos, 2000.
- MUÑOZ SAN ROQUE, I.**, «El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)», *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 64, núm. 124, 2006.
- ORTEGA CASTRO, V.**, «El nuevo espacio europeo en educación superior», en SÁENZ DE MIERA, A. (coord.), *La Universidad en la nueva economía. V Encuentro del Consejo de Universidades*, Cuadernos del Consejo de Universidades, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2002.
- ORTEGA Y GASSET, J.**, *Misión de la Universidad (adaptación con indicaciones y notas para los cursos y conferencias de Raúl J. A. Palma)*, Buenos Aires, 2001 (disponible en <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>).

PEDROSA LÓPEZ, J. C., «Las actividades *online* adaptadas a la enseñanza universitaria en la era digital», en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, Cuadernos de Educación, núm. 98, Barcelona, 2021.

PERIAGO MORANT, J. J., «La gamificación en la enseñanza», en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, Cuadernos de Educación, núm. 98, Barcelona, 2021.

RUBIO NÚÑEZ, R., «La enseñanza virtual de un Derecho global», en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010.

CRISIS PANDÉMICA: LA OPORTUNIDAD HACIA NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Pablo Gustavo Di Gerónimo

*Profesor Titular Introducción al Derecho de la carrera de Abogacía
Universidad Nacional del Sur*

RESUMEN: En el contexto socio-cultural del siglo XXI, las nuevas tecnologías se han masificado y forman parte de la vida diaria, por lo que éstas han ingresado en las instituciones educativas, con o sin el consentimiento formal de sus autoridades. El Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur no fue ajeno a esa dinámica. En este sentido, si bien se incorporaron algunas herramientas virtuales en el proceso educativo, la presencialidad fue siempre entendida como un aspecto irremplazable en la formación de los estudiantes. Sin embargo, el advenimiento de la crisis sanitaria implicó el cambio súbito de paradigma, imponiéndose la digitalidad en el proceso de enseñanza, necesariamente a distancia. En este trabajo describiremos el trabajo implementado desde la cátedra de Introducción al Derecho, los resultados que se obtuvieron en una encuesta realizada a los alumnos de toda la carrera relativa a su percepción respecto de varios de los aspectos que acarreó este nuevo modo de aprendizaje en el marco de la crisis sanitaria y la oportunidad para implementar nuevas estrategias de enseñanza sostenidas en el tiempo post pandémico.

1. INTRODUCCIÓN: CAMBIOS CULTURALES Y METODOLOGÍAS ANTIGUAS

Hasta principios del siglo XXI, la palabra escrita y la clase magistral asu-
mían el papel protagónico y casi exclusivo en la enseñanza del Derecho. De

este modo, la Universidad se apegó al libro de texto y a las exposiciones docentes como los elementos por excelencia para comunicar y educar. Sin embargo, el privilegio de la palabra escrita y la clase magistral como únicas transmisoras de saberes, ha sido desplazado en tiempos posmodernos.

No obstante, en muchos cursos se continúa actuando como si ese cambio cultural no se hubiera producido, algo que ya advertía Serres al decir que «el aula de antaño ha muerto, aun cuando todavía no se ve otra cosa»³⁵. Este hecho plantea un serio problema de utilidad, en el sentido de que, quien entra a la Facultad, parece tener una experiencia que poco tiene que ver con lo que ocurre fuera de ella y lo que será su ejercicio profesional. Al ser Introducción al Derecho una de las primeras materias en la que los/as estudiantes tomarán contacto con la carrera, es fundamental revertir esa tendencia.

Esto también supone un problema ético, ya que está comprobado que la educación, si bien no es condición suficiente, sí es condición necesaria para el posterior desarrollo económico y profesional, por lo que alentar la formación en el sentido que el contexto cultural actual lo exige, es un imperativo ético, en tanto la educación es el motor del ascenso social.

En esta sintonía, si no se integra el uso de los multimediales como parte de la enseñanza —más allá del contexto específico de la pandemia—, no se trata meramente de no utilizar un recurso pedagógico que puede ser útil en el proceso de aprendizaje, sino que se está incumpliendo el art. 2, inciso c) de la Ley de Educación Superior argentina, que exige promover políticas de inclusión educativa.

Esto es así dado que «inclusión» implica un proceso democrático integral que involucra la «superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión»³⁶. Es por eso que vedar al/a alumno/a la posibilidad de acceder a una destreza que podría serle fundamental en su desempeño profesional, es una forma de exclusión, al reducirle su campo de competencias profesionales.

En este orden de ideas, CASTELLS³⁷ describe que la enseñanza, en la mayor parte de las Universidades, ha devenido obsoleta, porque insisten en producir una pedagogía basada en la transmisión de información. Esta realidad tiene su repercusión no sólo a nivel del aprendizaje del/a alumno/a, sino que impacta en un profundo desánimo docente, que se traduce en la siguiente dinámica: quien enseña percibe que todo lo que hace es fútil y que no recibe

35 Citado por Cobo, C., *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Debate, Buenos Aires, 2016.

36 Cf. GENTILLI, P., «Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina», en *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, obra colectiva, Siglo XXI Editores/CLACSO, Buenos Aires, 2011, págs. 65-102.

37 Cf. Videoconferencia «Manuel Castells y la obsolescencia de la educación», recuperado en línea en <https://youtu.be/eb0cNrE3I5g> (última consulta 11/07/2023).

la atención deseada por sus alumnos/as ni la valorización esperada (tanto en materia económica como social) de su labor.

Esta frustración se produce, en parte, por factores ajenos al/a docente en sí (como las cuestiones presupuestarias o infraestructurales). Sin embargo, hay un área no menor sobre la cual sí puede influir y producir un cambio: sus prácticas áulicas y su estrategia pedagógica. Si el/la profesor/a, a esta «generación pulgarcita» que «no lee ni quiere escuchar, ya no oye la voz del amo³⁸», continúa queriendo abordarla desde la pedagogía del libro y la obsesión moderna (y capitalista) por el rendimiento y la evaluación, su fracaso es casi inevitable.

En suma, como advertía el pedagogo brasileño FREIRE «enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades para su producción o construcción³⁹». Si ya era difícil sostener en el pasado que el/a docente se colocase como la única fuente del saber autorizada, en el mundo hiper-digitalizado en el que se desarrolla la abogacía del siglo XXI, ello se ha acentuado.

Teniendo en cuenta estas premisas, el trabajo se estructurará de la siguiente forma: los primeros dos apartados se destinarán a realizar una breve referencia del contexto institucional del Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur. En éstos describiremos la situación previa a la pandemia, tanto a nivel curricular como en los métodos de enseñanza, y los desafíos y problemáticas que implicó la crisis sanitaria.

El siguiente acápite lo destinaremos a analizar el recurso clave en medio de la crisis —internet— y las estrategias que llevó adelante el Departamento de Derecho para tratar de garantizar su acceso a todo el alumnado. Posteriormente, reseñaremos las estrategias de educación a distancia que utilizó la materia Introducción al Derecho en el primer cuatrimestre de 2020. El sexto apartado estará destinado a analizar la percepción de los/as alumnos/as de esta experiencia educativa a distancia, en función de las respuestas recibidas a una encuesta realizada por el Proyecto Grupo de Investigación de la UNS «Desafíos de la Enseñanza del Derecho en el Siglo XXI» a 845 estudiantes de la carrera. Concluiremos con una breve reflexión final.

2. CONTEXTO CURRICULAR-INSTITUCIONAL DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR EN LA ETAPA PRE-PANDEMIA

El modelo de enseñanza del plan de estudios 2009 no difería del que se puede observar en las otras Universidades Nacionales del país; se reali-

38 SERRES, M., *Pulgarcita*, Gedisa, Barcelona, 2014.

39 FREIRE, P., *Pedagogía de la autonomía*. Silgo XXI Editores, Buenos Aires, 2005.

zaba mayormente a través de la tradicional clase magistral, que replicaba el modelo que, como vimos en el apartado anterior, critica CASTELLS: el/a profesor/a —en teoría versado/a en la norma— exponía a los futuros abogados las regulaciones que forman el sistema y éstos debían reproducirlas fielmente en los exámenes para lograr un tránsito universitario exitoso y, en teoría, un desarrollo adecuado de su profesión.

Capella hace una descripción que sintetiza el modo de enseñar en nuestras facultades y el que se derivaba de la conformación del plan 2009:

Un monólogo...impartido a centenares de personas a la vez, ininterrumpido, salvo excepcionalmente (lo que no lo vuelve dialógico dado el número de asistentes), seguido en ocasiones, al acabar la clase, de aclaraciones y consultas por parte de alumnos interesados⁴⁰.

En este sentido, uno de los problemas que más preocupación ha generado al plantel docente es la pasividad generalizada de los/as alumnos/as de Derecho. Sin embargo, lo que sorprende es que cause sorpresa la pasividad del alumnado cuando el método típico de enseñanza exige un formato en el cual el/a estudiante juega un papel casi absolutamente pasivo⁴¹.

Ese plan teórico distaba de ser coherente con la realidad del ejercicio profesional: desde hace unos años, el paradigma del abogado ha cambiado, las instancias contenciosas se han ido reduciendo a la vez que se han implementado métodos alternativos de solución de conflictos, como las etapas de mediación o conciliación, donde no se discuten hechos ni normas jurídicas y donde se requieren herramientas sociales, culturales, económicas, sociológicas, psicológicas etc.

En lo que respecta al Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires, se han instaurado figuras tales como el Consejero de Familia en el Fuero de Familia, la Oficina de Conciliación Penal en el Fuero Penal —circunscrita a determinados presuntos delitos—, y la Mediación Prejudicial Obligatoria en materia Civil y Comercial. A su vez, continua en pleno desarrollo la instauración definitiva del sistema de oralidad para el desarrollo de las causas contenciosas en materia Civil y Comercial.

Con el objetivo de innovar su currícula, para adaptarla a las nuevas destrezas necesarias para el desempeño de las múltiples facetas que implica el título de Abogado en el mundo actual, el Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur reformó su plan de estudios y sancionó uno nuevo, que comenzaría a regir —y que de hecho así sucedió— en el año 2020.

40 CAPELLA, J. R., *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*, Editorial Trotta, Madrid, 1998, págs. 25-26.

41 Cf. FIX-ZAMUDIO, H., «Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica», en WITKER, J. (dir.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, 2.ª ed., Editorial UNAM, México, 1995, pág. 78.

Esencialmente, ese nuevo plan incluyó diversos aspectos relacionados con la práctica jurídica, entendida en un sentido amplio como todas aquellas actividades, más allá de la enseñanza estrictamente teórica, que coadyuven al desarrollo de otras capacidades y destrezas cognitivas esenciales para el desarrollo de la profesión. En este sentido, señala SANTARELLI que «el desafío principal consiste en que, en este ambiente de metamorfosis, el aporte profesional mantenga valor; lo que requerirá de nuevas capacidades y conocimientos»⁴².

Sin embargo, a pesar de la inclusión de las prácticas de modo transversal en el nuevo plan de estudios a implementarse —incluso en Introducción al Derecho—, en lo que respecta a estrategias de educación a distancia, su introducción quedó librada a la voluntad de los/as docentes a cargo de las materias, ya que la presencialidad, además de constituir una exigencia normativa, siempre fue entendida como indispensable para un tránsito universitario exitoso.

En esta sintonía, si bien la Universidad provee a todos los Departamentos la plataforma virtual Moodle para el intercambio digital entre docentes y alumnos/as, hasta inicios de 2020, eran los/as profesores/as quienes decidían si, cómo y qué de esa plataforma utilizarían.

Este esquema se vio modificado súbitamente por el advenimiento de la crisis sanitaria, que cambió no sólo el método de dictado de clases sino la forma misma de interrelación entre docentes y estudiantes y hasta el acceso a la bibliografía. El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) dispuesto por medida gubernamental, implicó que todos los/as profesores/as debieran implementar, en algún grado, la tecnología para el dictado de clases.

3. REACCIÓN INSTITUCIONAL ANTE LA CRISIS SANITARIA

El inicio del cursado correspondiente al primer cuatrimestre del año 2020 de la asignatura Introducción al Derecho, como el resto de las asignaturas, se vio frustrado a partir del ASPO dispuesto por el Estado como medida de prevención para hacer frente al COVID-19.

Esta situación inédita generó en docentes y autoridades dos reacciones consecutivas y dicotómicas: en primer lugar, un sentimiento de desconcierto, provocado por la paralización casi total de las actividades educativas, productivas, y, en general, sociales. Sin embargo, en breve tiempo, se comenzó a desarrollar una actitud proactiva, que se inició en las autoridades Universitarias —tanto desde los órganos de gobierno centrales como luego

42 SANTARELLI, F., «Los desafíos del abogado», *La Ley*, núm. 161, Año LXXXI (29/08/2018), pág. 1.

de las autoridades departamentales— y que luego se trasladó a los/as docentes, quienes a fuerza de vocación y eficiencia llevaron adelante el proceso educativo.

El desafío fue enorme, dado que, en poco tiempo, debía ponerse en marcha un sistema de educación muy distinto al que estábamos acostumbrados. Debíamos iniciar un proceso de enseñanza que se realizaría enteramente a través de medios digitales, dado que la presencia en las aulas, como cualquier otro encuentro de carácter físico, resultaba completamente vedado.

Esto implicó una transformación sideral, dado que no solamente debieron modificarse las estructuras del dictado de clases, sino también las evaluaciones, puesto que los exámenes, tanto parciales como finales, debieron igualmente implementarse de modo digital, con todas las cuestiones administrativas y pedagógicas que tal cambio trae consigo.

A la luz de los resultados que más abajo expondremos, nos es posible afirmar que la experiencia, sin perjuicio de las dificultades que hubo que sortear, fue exitosa. Asimismo, el ciclo educativo 2020 dejó muchos aspectos para reflexionar e innovar de cara a los tiempos de post pandemia.

4. LA CONECTIVIDAD A INTERNET. RECURSO ESENCIAL

La enseñanza pública parte, o debería partir, de la premisa de la igualdad de oportunidades; en ese sentido, la nueva situación planteaba desde el inicio un desafío importante: el acceso a internet y la posesión de dispositivos adecuados para acceder a las clases por parte de los/as estudiantes.

Tanto desde la Universidad Nacional del Sur en su administración central como desde el Departamento de Derecho, se implementó rápidamente un programa de adquisición de tabletas, que fue realizado con la intervención de la Secretaría de Bienestar Estudiantil. De este modo, se abordó la problemática entregando en comodato un gran número de dispositivos electrónicos para aquellos estudiantes que carecieran de dicho recurso.

En la encuesta que se realizó desde el Proyecto de Investigación referido anteriormente, una de las consultas tenía que ver precisamente con este aspecto y, si bien la misma estuvo dirigida a la totalidad de los/as alumnos/as de la carrera, un buen porcentaje de las respuestas correspondió a los cursantes de Introducción al Derecho.

Al respecto, consultados sobre la conectividad a internet y el acceso a dispositivos adecuados, los/as estudiantes, en un alto índice —el 83 %— manifestaron no tener inconvenientes. No obstante ello, un 13,3 % manifestó tener mala conexión a internet y un porcentaje menor expresó no tener internet o carecer de un dispositivo adecuado.

Teniendo en cuenta estos porcentajes, consideramos que, si bien hubo respuesta adecuada y oportuna por parte de las autoridades universitarias, es un aspecto al que debe prestársele mucha atención aún en etapa de post pandemia, a efectos de bajar ese índice a cero.

5. NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. MODALIDAD DE LAS CLASES A DISTANCIA

La primera disyuntiva a la que se enfrentó la cátedra de Introducción al Derecho ante el dictado del ASPO, fue si debía replicarse la misma modalidad de enseñanza que se utilizaba en las clases cuando se realizaban presencialmente —es decir, si lo único que debía hacerse era dictar la típica clase magistral, pero por medios digitales— o el cambio había sido tal que se debía idear otra estrategia.

La decisión no implicaba simplemente una cuestión pedagógica, sino que también se encontraban involucradas limitantes infraestructurales. En efecto, frente a la comodidad que la mera réplica de la clase magistral a través de medios digitales podía ofrecerle al/a docente, se contraponían, al menos, dos problemas: uno relacionado con la posibilidad práctica de los/as alumnos/as, como la carencia o insuficiencia de datos móviles o baja calidad en el servicio de internet; y otro propio de los *software* informáticos, como ser que muchas de las plataformas plantean límites a la cantidad de participantes muy inferiores a la cantidad de alumnos integrantes de las comisiones de cursado.

Teniendo en cuenta estos obstáculos, en el caso de Introducción al Derecho la modalidad implementada se caracterizó por lo siguiente:

- La plataforma principal de trabajo fue Moodle.
- Las comisiones de cursado —en los hechos— se unificaron y se trabajó coordinadamente entre los profesores adjuntos de las tres comisiones, toda vez que, si a la situación de incertidumbre propia de la nueva modalidad agregábamos que cada comisión de cursado tuviera su propio sistema, dificultaría sobremanera el entendimiento por parte de los/as alumnos/as. Por otra parte, el sistema de comisión única permitía optimizar los recursos humanos docentes.
- En cuanto a la organización del tiempo, a diferencia del clásico cronograma de clases por día, con tema y profesor/a a cargo, se dividió el cuatrimestre en semanas, correspondiendo cada semana a una clase y sus respectivos temas, con un/a docente a cargo, encargado de generar y diagramar la misma, subirla al sistema Moodle, y atender las consultas de los/as estudiantes.
- En torno a la bibliografía, ésta afortunadamente ya estaba digitalizada, por lo que pudo ser subida al sistema Moodle, teniendo los estudiantes acceso directo a la totalidad de la misma, sin costo.

- Respecto del contenido de las clases, se optó por métodos asincrónicos, como videos, *power points*, enlaces de internet, entre otros. Estas herramientas eran seleccionadas y trabajadas a criterio dell/a docente a cargo, pero se convino que cada clase tuviera necesariamente un guía de preguntas que acompañara y orientara al/a alumno/a en la lectura bibliográfica, ayudándolo a establecer los temas importantes, las relaciones temáticas, las cuestiones teóricas, etc. y que pudiera a partir de ello generar sus propias síntesis, resúmenes, cuadros sinópticos, etc.
- Como actividad sincrónica se previeron clases de consulta semanales, utilizando el sistema *Zoom* o *Google Meet*.
- Un aspecto relevante de las clases estuvo constituido por la propuesta de actividades o trabajos prácticos, respondiendo a una exigencia establecida en el nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional del Sur, pero sobre todo debido a los incuestionables beneficios pedagógicos que implican ese tipo de actividades para los/as alumnos/as. En este sentido, cada clase preveía dos o más trabajos prácticos, que los/as estudiantes resolvían a partir de las actividades teóricas igualmente propuestas y sobre el final de la semana, se publicaba la solución de los mismos y se habilitaba la respectiva retroalimentación.
- La innovación a nivel evaluativo fue casi total. La tradicional metodología de preguntas a desarrollar no aparecía como satisfactoria, ni conveniente, por lo que se optó por realizar exámenes mediante cuestionarios generados a partir de la plataforma Moodle con la siguiente estructura: preguntas de opción múltiple con una respuesta correcta, opción múltiple con más de una respuesta correcta, verdadero/falso; elige la palabra perdida, etc. En este sentido, debido a que los parciales estuvieron pensados e implementados bajo esa modalidad, se decidió desde la cátedra que los exámenes finales fueran necesariamente orales, lo que se implementó a través de diversos sistemas de comunicación audiovisual.
- Por último, resultaba sumamente importante generar satisfactorios sistemas o canales de consultas, para ello se habilitaron foros semanales en Moodle para cada clase, contando también tanto con el sistema de mensajería de dicha plataforma, comunicación vía correo electrónico de cada docente y clases de consulta vía *Zoom*.

6. SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS/LOS ESTUDIANTES ANTE LA NUEVA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Como adelantamos, al finalizar el primer cuatrimestre de 2020, desde el Proyecto Grupo de Investigación sobre enseñanza del derecho que quien suscribe estas líneas dirige, implementamos una encuesta de opinión voluntaria

y anónima dirigida a los/as estudiantes de todas las materias de la carrera cursadas en ese lapso del calendario académico.

Dicha encuesta, además de incluir un importante número de estudiantes de Introducción al Derecho, gracias a la colaboración de los docentes de cátedra de otras asignaturas que se dictaron en ese cuatrimestre, permitió un amplio universo de respuestas alcanzándose las 845 encuestas completadas.

La consulta abarcó diferentes aspectos: bibliografía; conectividad —al que ya referimos—, actividades prácticas, relación docente-estudiante, valoración sobre la metodología de enseñanza y una última pregunta abierta referida a los obstáculos que el/a estudiante experimentó.

Respecto a la cuestión bibliográfica, la situación de aislamiento provocó el cierre temporal de la biblioteca del Departamento de Derecho y de las instalaciones del Centro de Estudiantes de Abogacía (CEAB), espacios a los que históricamente los/as alumnos/as recurrieron para acceder a la bibliografía de estudio. Frente a esta problemática, las cátedras digitalizaron el material necesario, señalando enlaces que permitían acceder a los textos, si los hubiere, o en su caso, sugiriendo nueva bibliografía digitalizada.

Específicamente, en Introducción al Derecho trabajamos con dos obras: *Introducción a la Teoría del Derecho*, de José Juan Moreso y Josep María Vilajosana (editorial Marcial Pons) e *Introducción al Análisis del Derecho* de Carlos Santiago Nino (editorial Astrea). Dado que ambos textos se encontraban digitalizados o con enlaces de acceso ya disponibles, se facilitó enormemente el abordaje de la cuestión.

El resultado que arrojó la encuesta fue consecuente con las facilidades ofrecidas, dado que los/as estudiantes manifestaron conformidad tanto con la bibliografía disponible, como con el acceso a la misma, en valores del 67,9 % y 77,5 % respectivamente. No obstante, consideramos que la circunstancia de que el 22,5 % haya manifestado algún grado de dificultad de acceso bibliográfico requiere un esfuerzo por parte de los/as docentes y del Departamento de Derecho para optimizar dicho aspecto.

El otro aspecto consultado a partir de la no presencialidad, es el vinculado a cómo se desarrolló la relación docente-estudiante. La mayoría de las cátedras utilizó generalmente actividades asincrónicas, pero a su vez se implementaron canales de consultas mediante foros sincrónicos y sistemas de mensajes propios de la plataforma Moodle. También se habilitaron consultas por e-mail y clases de consulta mediante la aplicación *Zoom*, *Google Meet*, o similares.

Consideramos que el resultado, de acuerdo a lo que arroja la encuesta, es bueno, pero que requiere mejoras. Así vemos que quienes contestaron que la relación docente-estudiante fue muy buena o buena integran más de la mitad del universo consultado (58,5 %) y regular (que podríamos entenderlo como medianamente positivo) alcanzó el 14,8 %.

Sin embargo, si analizamos la situación de quienes consideraron no haber tenido una buena experiencia al respecto, el porcentaje entre mala (10,8 %) o inexistente —que consideramos negativo— (15,9 %), alcanza al 26,7 %. Si a ello le sumamos que, en las dificultades manifestadas por los alumnos al final de la encuesta —respuesta para la que tenían libertad de opción—, un elevado porcentaje hace referencia a la demora o ausencia de respuestas en las consultas realizadas, resulta claro que es un aspecto que merece ser atendido y que además es de muy fácil resolución.

En ese orden de ideas, un aspecto que debemos incorporar como docentes, es que, si decidimos habilitar un sistema de consultas sincrónico o asincrónico, debemos representarnos el aula y toda consulta presentada merece respuesta y en tiempo oportuno. ¿Nos imaginaríamos acaso una situación áulica en la que el/a docente habilita las consultas, un/a estudiante levanta su mano y, una vez que realiza su pregunta, el/a docente simplemente lo ignore? ¿No reprocharíamos esa actitud docente? ¿Cuál sería la diferencia si esa actitud de indiferencia, en vez de canalizarse desde la verbalización presencial, la concretamos desde un espacio digital? La virtualidad no habilita la opción de responder o no consultas, o participar o no en un foro habilitado, y, en verdad, con sólo ese cuidado, muchos de los obstáculos manifestados por los/as estudiantes para la construcción de la relación con los/as docentes serían salvados.

El análisis de este tópico, nos obliga a meritar el uso por parte de los/as estudiantes de canales de consultas habilitados por cada cátedra. Los resultados indican que, si bien más de la mitad de los/as alumnos/as (55,4 %) hizo consultas —el 38,3 % realizó hasta cinco consultas y el 13,4 % entre seis y diez consultas y el 3,7 % más de diez consultas—, no es menor el porcentaje de quienes no efectuaron consulta alguna durante todo el cuatrimestre: el 44,6 %

De dichos números, podemos hacer una lectura positiva y otra negativa. En primer lugar, podríamos decir que el número de quienes han realizado consultas, es elevado y quizás, más elevado que el porcentaje de las consultas que solemos recibir en clases presenciales. No obstante, no es menor que más del 40 % de los/las estudiantes, no consultó. ¿Acaso no hubo ninguna cuestión que ameritara durante todo el cuatrimestre a consultar con sus docentes, o por el contrario, en el ejercicio de nuestra función no hemos podido generar la confianza suficiente para que el estudiante interactúe? Quizás lo que reflexionamos antes sobre casos de ausencia de respuestas ante las consultas recibidas, o una cuestión más actitudinal del docente, no permitió que el/a estudiante tuviera la confianza para interactuar de algún otro modo.

El último aspecto a analizar está referido a una cuestión que seguramente hemos pensado y reflexionado con los pares, por aquel entonces y que igualmente se consultó a los/as estudiantes: ¿cuánto de lo incorporado como metodología digital de enseñanza debiera persistir cuando se produzca el regreso a las clases presenciales?

La encuesta da cuenta de que sólo un 13 % de ellos/as cree conveniente mantener exclusivamente el cursado virtual, lo que evidencia que la presencialidad es una necesidad estudiantil. Sin embargo, ante la posibilidad de volver al sistema de clases presenciales o combinar ambos sistemas —digital y presencial— la segunda opción suma la mayor cantidad de preferencias, con el 54.6 %, en tanto que la primera ha sido elegida por el 32.4 %. Evidentemente hay aspectos positivos de ambos modelos que no desean ser perdidos por los/as estudiantes.

7. CONCLUSIÓN

Los modelos de enseñanza —por medios digitales o de modo presencial—, no resultan en modo alguno incompatibles. De hecho, como expresamos con anterioridad, muchos/as docentes venían implementando antes de la pandemia metodologías de enseñanza con utilización de *TICs*. La novedad que impuso la crisis sanitaria es que eliminó la interacción presencial y obligó a que todo el proceso de enseñanza sea por medios digitales, incluso para docentes que históricamente los resistieron.

La realidad ha indicado que las herramientas del «mundo digital» han aportado elementos útiles para optimizar el proceso de enseñanza. Entre otras ventajas de las que hemos advertido que se dieron en el marco de la pandemia, podemos señalar:

- Un cronograma de clases mucho más ordenado y cumplible.
- Optimización en la sistematización y el acceso a la bibliografía de estudio.
- Incremento de la utilización de herramientas pedagógicas (*power point*, videos, audios, enlaces de internet, guías de estudios) que permiten al estudiante contar con opciones variadas para su estudio.
- Optimización en la organización y administración del tiempo de estudio de los estudiantes.
- Optimización en el aprovechamiento de los recursos humanos docentes.
- Mejor accesibilidad para los estudiantes que trabajan y los no residentes en la ciudad asiento de la sede universitaria.
- Variedad en los métodos evaluativos que permiten indagar sobre el desarrollo de nuevas destrezas en los/as estudiantes.

Por estos motivos, a pesar de las consecuencias negativas que pudo haber producido la pandemia a nivel social, económico y —obviamente— sanitario, la crisis dejará algunos aspectos positivos. Dependerá de la competencia docente e institucional saberlos aprovechar.

Nuestra disciplina permite que el/a estudiante pueda aproximarse al tema de estudio sin nuestra providencial disertación áulica. Esto no implica aban-

donarla por completo, sino encauzarla. La tarea áulica debe ser reenforcada a diseñar actividades que le permitan al/a estudiante pensar, razonar, debatir, y con ello, fijar, muchos de los conceptos o temas ya estudiados a través de la tecnología.

La premisa que debe guiar nuestra actividad es la que expresaba Freire: «Enseñar no es transmitir conocimientos⁴³». En el mundo de la abogacía actual, enseñar implica transmitir destrezas aptas para resolver problemas que, tal vez, ni siquiera se han planteado.

BIBLIOGRAFÍA

CAPELLA, J. R., *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*. Trotta, Madrid, 1998.

COBO, C., *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, ED. Debate, Buenos Aires, 2016.

DEPARTAMENTO DE DERECHO UNS, web oficial, Plan de Estudios 2009, consultable en <https://www.derechouns.com.ar/wp-content/uploads/2016/08/PLAN-DE-ESTUDIOS-PRINCIPAL-2009-V3.pdf>.

Encuesta realizada por el Proyecto Grupo de Investigación «Desafíos de la Enseñanza del Derecho en el Siglo XXI: la inserción de las prácticas jurídicas en los planes de estudio de las universidades nacionales». Resultados disponibles en https://docs.google.com/forms/d/17w-K5ipNj5Pis1WwXZ-gcqywjDM42ApbW9Tghhjzq2Ew/edit?usp=sharing_eip&ts=5f84b54c. **FIX-ZAMUDIO, H.**, «Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica», en *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, obra colectiva, **WITKER, J.** director, 2.^a ed., Editorial UNAM, México, 1995.

FREIRE, P., *Pedagogía de la autonomía*. Silgo XXI Editores, Buenos Aires, 2005.

GENTILI, P., «Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina», en *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, obra colectiva, Siglo XXI Editores/CLACSO, Buenos Aires, 2011.

SANTARELLI, F., «Los desafíos del abogado», en *La Ley*, núm. 161, Año LXXXI (29/08/2018).

SERRES, M., *Pulgarcita*, Gedisa, Barcelona, 2014.

43 FREIRE, P., *PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA*. Silgo XXI Editores, Buenos Aires, 2005.

MODULACIÓN DE TÉCNICAS ANALÓGICAS A DIGITALES PARA INCENTIVAR EL APRENDIZAJE⁴⁴

Carlos Pedrosa López

*Profesor Ayudante Doctor de Derecho Financiero y Tributario
Universitat de València*

RESUMEN: Las tradicionales técnicas analógicas de enseñanza han evolucionado hacia metodologías digitales para incentivar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Buena prueba de ello es el blog jurídico digital, que se basa en el uso de las tecnologías en la docencia como herramienta fundamental para hacer frente a los desafíos que plantea el fenómeno de la digitalización con el fin de dinamizar las aulas y mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes. El blog digital es una actividad que se adecua perfectamente a esta realidad.

El blog jurídico incentiva la generación de debate académico, la reflexión jurídica y el análisis crítico, así como, a través de los hipervínculos y la creación de un espacio de interacción digital, se contextualiza como un medio de transmisión del conocimiento. Asimismo, el blog jurídico online promueve una interactividad conversacional, permitiendo respuestas más creativas por parte de los estudiantes de acuerdo con su naturaleza abierta e interconectada con un determinado grupo de la comunidad universitaria.

1. MODULACIÓN DE LAS TÉCNICAS ANALÓGICAS A LAS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Las técnicas digitales han sustituido métodos de enseñanza tradicionales analógicos en el marco de la educación superior. Buena prueba de ello es el

44 El trabajo se encuadra dentro del Proyecto de innovación docente titulado, "La innovación docente inmersa en la digitalización y el debate jurídico para alcanzar los ODS" (Universitat de València), (UV-SFPIE_PIEE-2735215), para el curso académico 2023-2024, dirigido por Carlos Pedrosa López.

blog jurídico digital. Etimológicamente, el «blog», es el resultado de la fusión de los términos «web» y «log». El blog se ha consolidado como un medio digital de alta relevancia que ha experimentado una considerable evolución⁴⁵. Su transformación de una mera plataforma de publicación en línea, similar a un diario personal, hasta convertirse en una herramienta revolucionaria ha sido notable. Su capacidad para facilitar la colaboración, la difusión de conocimientos y el intercambio de ideas ha generado un reconocimiento mundial en el ámbito digital⁴⁶.

Este enfoque innovador de enseñanza ha adoptado los blogs o foros en línea como instrumentos de aprendizaje, manejados por los propios estudiantes. Este recurso educativo se ha demostrado especialmente efectivo en el ámbito de la educación superior, particularmente en el campo de la instrucción jurídica. La accesibilidad y flexibilidad de los blogs los convierten en una opción educativa ideal que abre un nuevo abanico de posibilidades pedagógicas y didácticas.

Además de ser una herramienta para la diseminación del conocimiento académico, este método digital también tiene en cuenta los objetivos profesionales de los estudiantes y fomenta la colaboración. Al hacerlo, se alinea con las metas del Espacio Europeo de Educación Superior, fortaleciendo así su validez y relevancia en el entorno educativo contemporáneo. Este cambio significativo en la pedagogía va más allá del aprendizaje teórico convencional y promueve el desarrollo de habilidades, aptitudes y actitudes necesarias para resolver problemas.

En este nuevo paradigma educativo, los estudiantes pasan de ser meros receptores de información a ser actores activos en su propia formación. Esta transición implica que los estudiantes asuman una responsabilidad directa en su aprendizaje autónomo y colaborativo. Además de aumentar su implicación en el proceso educativo, este enfoque también refuerza capacidades cruciales para su futuro profesional. Entre estas capacidades se incluyen el análisis crítico, el trabajo en equipo y la capacidad para argumentar y defender ideas, todas ellas esenciales en cualquier ámbito profesional⁴⁷, pero especialmente en el jurídico.

2. TÉCNICAS DIGITALES PARA INCENTIVAR EL APRENDIZAJE DENTRO Y FUERA DEL AULA

La implementación de tecnología, especialmente los blogs, en la enseñanza revitaliza las clases, fomenta la interacción y promueve la proactividad

45 WILLIAMS, J. B. y JACOBS, J. S., «Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector», *Australasian journal of education technology*, vol. 20, núm. 2, 2004, pág. 232.

46 HILER, J., «Blogs as disruptive tech: How weblogs are flying under the radar of the content management giants», en *Webcrimson.com*, 2002.

47 CHAMORRO Y ZARZA, J. A. Y LÓPAZ PÉREZ, A. M., «La utilidad del blog en la enseñanza-aprendizaje de disciplinas jurídicas: su empleo en el ámbito del Derecho tributario», en *Derecho y TIC: Últimas novedades docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, pág. 88.

y cooperación entre los estudiantes. Esta herramienta, parte de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), se adapta perfectamente a la enseñanza en línea, permitiendo una edición sencilla de contenido y fomentando un aprendizaje abierto con los estudiantes teniendo un papel activo. Así, se abre camino para cambiar administración, comunicación y metodologías en la educación universitaria⁴⁸.

Los blogs, aplicados a la enseñanza jurídica, por ejemplo, pueden facilitar la difusión de conocimiento académico y profesional. Este método de enseñanza impulsa la colaboración bajo el principio de «todos enseñan, todos aprenden», requerido para maximizar el beneficio del aprendizaje. Además, al permitir que los estudiantes seleccionen recursos y controlen su propio aprendizaje, se promueven habilidades fundamentales como la comunicación, la búsqueda de recursos bibliográficos alternativos y la gestión de herramientas.

En este contexto, el papel del profesor no solo consiste en transmitir conocimientos, sino en adaptarse a las tecnologías digitales y diseñar actividades en línea que fomenten el trabajo colaborativo. Esta estrategia permite la construcción colectiva del conocimiento, motivando a los estudiantes a participar en actividades que les permitan familiarizarse con los recursos de la realidad virtual.

La introducción de este modelo de enseñanza ha transformado los métodos pedagógicos en la educación superior. Las nuevas tecnologías permiten la creación de entornos de aprendizaje más flexibles, eliminan barreras para la interacción, incrementan los métodos de comunicación, y promueven el aprendizaje independiente y colaborativo⁴⁹. Así, se brindan nuevas oportunidades para la tutoría, la difusión de información y la adquisición de conocimientos.

Finalmente, las TICs, como los blogs, no deben ser vistas solo como un complemento a la enseñanza tradicional, sino como una herramienta que potencia y explora nuevos métodos de aprendizaje. Estas tecnologías permiten a los estudiantes trabajar de manera individual y en grupo, creando contenidos y promoviendo dinámicas interactivas sin necesidad de presencia física. Así, el uso de estas tecnologías puede ser un valioso complemento para el aprendizaje en la nueva sociedad digital.

3. LA NECESIDAD DEL PROFESORADO DE ADAPTARSE A LA DÉCADA DIGITAL

Esta herramienta no se limita a un ámbito específico, sino que su aplicación es viable en numerosas disciplinas como técnica para compartir cono-

48 BARCELLS PADULLÉS, J., BERGE BRAVO R. y SOFÍA CARDENAL, A., «El Blog como herramienta docente», en *Derecho y TIC: Últimas novedades docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, pág. 276.

49 CABRERO ALMENARA, J., «Las TIC y las Universidades: retos, posibilidades y perspectivas», *Revista de la Educación Superior*, XXXIV, 2005, pág. 82.

cimientos a través del fomento del debate académico. En cada campo, el profesor a cargo puede ponerlo en práctica en diversas materias que enseña. Los participantes no se limitan a estudiantes de licenciatura, ya que también puede ser implementado en programas de doble titulación. Además, este método resulta útil independientemente del idioma en el que se imparta la enseñanza, ya sea español, valenciano, inglés o cualquier otra lengua.

La naturaleza interdisciplinaria de este método permite la participación activa de un gran número de estudiantes en las publicaciones del blog. Los estudiantes del grupo en el que se implementa son los que aportan y gestionan el contenido del blog. El profesor incorpora esta actividad en su materia, y sus alumnos son quienes se encargan de mantenerla y gestionarla. En el modelo actual de educación superior, el estudiante desempeña un papel principal que incluye, entre otros aspectos, el aprendizaje autónomo⁵⁰, que debe ser complementado con su capacidad de análisis crítico y de trabajo en equipo⁵¹. Aquí es donde el blog puede resultar útil como herramienta colaborativa de aprendizaje, siempre y cuando su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje sea lógica y coherente.

El contenido del blog siempre trata sobre temas pertinentes y actuales de la disciplina en cuestión, siendo el estudiante quien, en última instancia, elige el tema de la publicación. El estudiante puede publicar un artículo sobre una noticia de prensa, una sentencia relevante, una crítica a una nueva ley, o una reflexión sobre la implementación de una serie de cambios en una norma específica, así como cualquier otro tema relevante de su disciplina⁵².

La contribución al blog no se limita a lo que publica el estudiante, ya que el resto de los compañeros también pueden seguir el contenido del blog de manera regular para hacer comentarios u observaciones a las publicaciones, con el fin de expresar su opinión crítica, debatir sobre un tema de interés, incluir un enlace a otra página, adjuntar un video, cargar archivos de audio o presentaciones de todo tipo, así como cualquier otra anotación que resulte de interés. Dado que el blog funciona como un diario, los comentarios y publicaciones están ordenados de manera cronológica y correlativa. Sin embargo, en última instancia, el contenido del blog es determinado por el supervisor o autor. Este contenido siempre debe ser coherente con el objetivo y la naturaleza del blog en cuestión. Mediante este método, los estudiantes generan

50 MARÍN DÍAZ, V., MUÑOZ GONZÁLEZ, J. M. y SAMPEDRO REQUENA, B. E., «Los blogs educativos como herramienta para trabajar en la inclusión desde la educación superior», *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, núm. 29, 2014, pág. 117.

51 COBO ROMANÍ, C. y PARDO KULINSKI, H., «Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food», *Universidad de Vic. Flaco*, México D.F. 2007, pág. 103.

52 CHAMORRO Y ZARZA, J. A. y LÓPAZ PÉREZ, A. M., «La utilidad del blog en la enseñanza-aprendizaje de disciplinas jurídicas: su empleo en el ámbito del Derecho tributario», en *Derecho y TIC: Últimas novedades docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, pág. 90.

una interacción y un debate jurídico sobre un tema determinado, volviendo a cumplir con la máxima «todos enseñan, todos aprenden».

4. ENFOQUES METODOLÓGICOS Y FUNCIONALIDAD EN LA INTERACCIÓN DEL ALUMNADO

El enfoque subyacente a esta herramienta requiere una consideración multifacética. La infraestructura que creemos apropiada para llevar a cabo la actividad es el aula virtual correspondiente de la universidad a la que todos los estudiantes pueden acceder. A través de esta plataforma, se establecerá un blog en cada una de las materias de las diferentes especialidades y grupos jurídicos, que actuará como espacio digital de interacción entre profesor y estudiantes. Esta elección es práctica, factible y no supone una carga excesiva ni para el docente que lo organiza ni para el estudiante que publica una entrada.

Lo idóneo es utilizar el aula virtual donde los participantes podrían hacer sus publicaciones y comentarios, mientras que la creación de un formato basado en *WordPress* u otra plataforma similar podría ser más complicada y menos eficiente. Además, este enfoque realza las herramientas proporcionadas por la universidad correspondiente donde se lleva a cabo esta actividad, y el uso del aula virtual es el método preferido.

El blog digital, fundamentado en la metodología, asegura la participación del estudiante ya que esta actividad puede integrarse en la evaluación continua de la asignatura. Cada estudiante debe publicar, como mínimo, una cantidad específica de entradas que cumplen un cierto estándar para obtener una calificación particular en la evaluación continua. Sin embargo, aquellos estudiantes que participen más a través de la inserción de comentarios críticos, generando debate académico en las publicaciones de sus compañeros, pueden obtener un porcentaje adicional. También se puede establecer una longitud mínima para las publicaciones y los comentarios a las entradas de otros estudiantes.

De esta forma, el blog digital se mantiene constantemente actualizado con publicaciones relacionadas con el curso académico. Además, su contenido puede variar según los estudiantes decidan publicar una noticia, análisis jurídico de una nueva regulación, cambios en las normativas, o comentarios jurídicos derivados del análisis de un documental, una película u otro material o información relevante. Para fomentar aún más la participación en esta actividad, se recomienda que el profesor a cargo de la asignatura elija un comité de gestión del blog digital formado por estudiantes interesados en supervisar y controlar el buen desarrollo de esta iniciativa. Con este enfoque innovador de enseñanza, garantizamos una alta participación, así como que el blog siempre esté equipado con contenido, tanto en lo que respecta a las publicaciones como a los comentarios a las entradas de otros estudiantes.

El profesor, finalmente, es responsable de revisar las publicaciones, asegurando un estándar mínimo y controlando el correcto funcionamiento y contenido del blog digital.

Este método innovador de enseñanza puede ser considerado como una única iniciativa que se implementa en diferentes grupos de las asignaturas seleccionadas. Desde el punto de vista de la colaboración, esta actividad no consiste en un trabajo en el que cada miembro asume una parte específica del trabajo, sino que todos los miembros implementan el blog digital en uno o más grupos en los que dan clases. Este trabajo sincrónico permite crear sinergias con los colegas de la facultad correspondiente que realizan esta actividad, independientemente de si pertenecen o no a la misma universidad.

Al finalizar la asignatura, el profesor a cargo prepara un informe final para detallar el desarrollo de la actividad, el número de grupos en los que se ha implementado, el idioma en el que se ha realizado el blog, el impacto de esta actividad en la comunidad académica, tanto estudiantes como profesores, así como cualquier otro aspecto relevante.

5. ALINEACIÓN CON DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA AL IMPARABLE FENÓMENO DE LA DIGITALIZACIÓN

Vivimos en una era en la que la información y el conocimiento son la fuerza motriz de la progresión en diversas esferas como la economía, la industria, la tecnología, la cultura y la sociedad en general. Este fenómeno, conocido como la sociedad de la información, se está volviendo cada vez más evidente. Machlup fue quien propuso por primera vez este concepto en 1962, sugiriendo que actualmente más individuos están involucrados en la manipulación y tratamiento de información que en labores de esfuerzo físico.

En respuesta a esta realidad, es crucial que la formación docente incorpore las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para poder afrontar los retos que plantea esta sociedad basada en el conocimiento⁵³. Esto implica un cambio fundamental en el papel de los educadores, especialmente en la educación superior.

Para que los educadores sean efectivos en un ambiente digital, necesitan desarrollar habilidades que les permitan comprender y adaptarse a su renovado papel. Ya no son meramente transmisores de conocimiento, sino que ahora deben funcionar como facilitadores, organizando y orientando el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

53 CUEVAS CORDERO, F. Y GARCÍA FALLAS, J., «Las TIC en la formación docente» en *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 2014, <http://www.oei.es/historico/congreso2014/contenedor.php?ref=memorias>

Es crucial tener en cuenta que el potencial de las TIC no reside simplemente en la tecnología per se. En lugar de eso, su valor radica en cómo se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y cómo se pueden vincular con objetivos realistas y efectivos. No todas las herramientas están al alcance de todos, ni todas son apropiadas para cada propósito. Por ejemplo, el uso de un blog digital como método de innovación docente no lograría su mayor beneficio si se trata de forma aislada. Es necesario que se integre de manera efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que pueda explotar su máximo potencial.

El blog digital ofrece la posibilidad de extender su impacto más allá de una única materia o disciplina, llegando a un público académico más amplio. Gracias a su adaptabilidad a la era digital, elimina ciertas restricciones y facilita un acceso más amplio para la comunidad académica y educativa. Esta característica flexible permite la generación de un debate académico continuo sobre diversos temas, ya sean de naturaleza jurídica, económica u otra.

De este modo, el blog digital es una técnica adecuada para la era digital, ofreciendo flexibilidad, creatividad y utilidad para fortalecer el aprendizaje. Este recurso puede utilizarse en diferentes niveles, desde el más básico, como una plataforma para compartir contenido, hasta niveles más sofisticados, sirviendo como un espacio para la comunicación y creación de conocimiento.

El blog digital también representa un espacio de apertura y transparencia, ya que es una actividad que se lleva a cabo en público y donde todos los miembros del aula pueden leer las aportaciones de todos los demás. Este formato permite superar la relación jerárquica tradicional entre docente y estudiante, favoreciendo una dinámica más horizontal donde todos los participantes pueden aprender de las contribuciones y logros de los demás.

La dinámica horizontal en un blog digital puede ser un factor motivador para los estudiantes y puede fomentar respuestas más creativas. Así, el blog digital se convierte en un valioso recurso que promueve la construcción colectiva de conocimientos, el intercambio de ideas y un aprendizaje más interactivo y participativo.

6. CONSIDERACIONES FINALES

La innovación educativa está en alza, cambiando la forma en que se enseña y se aprende. Aunque no siempre es fácil adoptar nuevas estrategias y metodologías que rompan con las prácticas tradicionales, la integración de tecnología en la enseñanza se ha vuelto imprescindible. Esta integración dinamiza el aula y mejora la interacción entre profesores y estudiantes, permitiéndoles no solo adquirir conocimientos del tema, sino también explorar métodos de estudio alternativos y enfoques de trabajo basados en la cooperación y la iniciativa.

Una técnica que se ha destacado es el uso de foros jurídicos en línea, que se centran en expandir el conocimiento sobre temas específicos y alinear los objetivos educativos con las metas profesionales de los estudiantes. Este enfoque de aprendizaje, arraigado en las necesidades de la vida laboral futura de los estudiantes, fomenta la colaboración dentro y fuera del aula, impulsando el debate jurídico y la reflexión crítica sobre temas relevantes.

En esta línea, el blog digital surge como un recurso ideal. Este recurso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) puede ser implementado en la educación superior con el objetivo de enseñar disciplinas jurídicas. La enseñanza se adapta a las nuevas realidades y se orienta hacia la creación de actividades en línea que estén en línea con las necesidades académicas y profesionales a corto plazo de los estudiantes.

Esta adaptación es especialmente importante dada la constante evolución de la realidad académica, social, económica y política. La innovación y los avances tecnológicos, junto con la digitalización, requieren cambios en las prácticas y adaptaciones a nuevas formas de operar. Este cambio de paradigma también tiene consecuencias en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Los profesores y las técnicas de enseñanza deben evolucionar con los tiempos y adaptarse a este nuevo contexto. Los estudiantes están alterando sus métodos y técnicas de estudio debido a la incorporación de nuevos medios, y nosotros, como profesores, debemos estar atentos a este fenómeno.

Nuestra tarea es adecuar la enseñanza académica a la situación actual, utilizando medios tecnológicos, herramientas digitales y otras técnicas innovadoras. Todo ello con el objetivo de garantizar una transmisión de conocimientos eficaz a los estudiantes universitarios, en un contexto cada vez más digital y conectado.

BIBLIOGRAFÍA

BARCELLS PADULLÉS, J., BORGE BRAVO R. y SOFÍA CARDENAL, A., «El Blog como herramienta docente», en *Derecho y TIC: Últimas novedades docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.

CABRERO ALMENARA, J., «Las TIC y las Universidades: retos, posibilidades y perspectivas», *Revista de la Educación Superior*, XXXIV, 2005.

CHAMORRO Y ZARZA, J. A. y LÓPAZ PÉREZ, A. M., «La utilidad del blog en la enseñanza-aprendizaje de disciplinas jurídicas: su empleo en el ámbito del Derecho tributario», en *Derecho y TIC: Últimas novedades docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.

COBO ROMANÍ, C. y PARDO KULINSKI, H., «Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food», *Universidad de Vic. Flaco*, México D.F. 2007.

CUEVAS CORDERO, F. y GARCÍA FALLAS, J., «Las TIC en la formación docente», *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 2014.

HILER, J., «Blogs as disruptive tech: How weblogs are flying under the radar of the content management giants», en *Webcrimson.com*, 2002.

MARÍN DÍAZ, V., MUÑOZ GONZÁLEZ, J. M. y SAMPEDRO REQUENA, B. E., «Los blogs educativos como herramienta para trabajar en la inclusión desde la educación superior», *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, núm. 29, 2014.

WILLIAMS, J. B. y JACOBS, J. S., «Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector», *Australasian journal of education technology*, vol. 20, núm. 2, 2004.



EGEPUD[®]

APUNTES SOBRE LA FUNCIONALIDAD DEL EXAMEN ORAL EN EL GRADO EN DERECHO

Sara Sistero Ródenas

*Profesora asociada de Derecho administrativo
Universitat Jaume I
Departamento de Derecho público*

RESUMEN: El presente artículo se ocupa del examen oral en tanto método de evaluación tradicional en las disciplinas jurídicas. El enfoque es novedoso, en tanto se apoya en la neurociencia para justificar la pervivencia de este tipo de prueba en el proceso de enseñanza-aprendizaje del conocimiento jurídico. Además, se aporta una definición del examen oral, y se analizan sus principales disfunciones. En el centro de la propuesta se recoge una relación de buenas prácticas destinadas a mejorar la planificación, preparación e implementación de la prueba. En ese aspecto, se da cuenta de la importancia de aspectos como la estandarización del procedimiento, la publicación previa de la rúbrica de evaluación, entre otros. Asimismo, al cierre del trabajo se recoge la mención de los problemas de ansiedad que suelen aflorar durante el examen oral, ofreciéndose el análisis de las causas e indicación de las técnicas psicopedagógicas que se han demostrado adecuadas para su superación.

1. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO: CONSIDERACIONES DESDE LA NEUROCIENCIA

El examen oral ha resultado durante décadas la herramienta de evaluación más frecuente en los estudios jurídicos. No siempre pacífico, su utilidad se considera justificada para la formación de abogados, jueces, fiscales o notarios, entre otras salidas profesionales del sector, que requieren de la oratoria, la argumentación y en definitiva de habilidades comunicativas. Sin embargo,

procede una revisión de este mecanismo, que permita reforzar su validez en el escenario actual, y adaptarlo a las nuevas necesidades y problemas del Grado en Derecho.

Tradicionalmente han sido los estudios de Medicina y Derecho los que se han apoyado en esta técnica de evaluación, ya que permite el análisis razonado de situaciones, así como la relación del conocimiento por parte de los estudiantes.

El denominado «viva» o *viva voce*, ha sido predominante en la educación superior alemana y española desde principios del Siglo XX, sin embargo, ha venido reduciéndose su presencia a partir de la década de los 70. Un retroceso en favor del examen escrito y/o de la prueba de respuesta múltiple, que se observaría previamente en las universidades británicas de Cambridge y Oxford, donde ya se constata un progresivo desplazamiento desde el oral hasta el examen escrito entre 1700-1900, aunque no llega a desaparecer, como sí sucede en el sistema americano. Los factores que determinan el desplazamiento son, por un lado, el cambio desde la llamada evaluación grupal socio-moral hacia la cognitiva-individual a finales de 1700, pero fundamentalmente el paulatino incremento de estudiantes. En ese sentido, cabe afirmar que la democratización de los estudios superiores ha ido en detrimento de los exámenes orales, en tanto la personalización de las pruebas se ha vuelto más complicada.

En defensa de este método de evaluación bastara decir que, según la taxonomía Bloom, el examen oral es la forma de evaluación más completa, ya que permite abordar un mayor número de destrezas y no sólo el conocimiento teórico. Sin embargo, resulta propicio ampliar desde el punto de vista de la neurociencia el porqué de esta afirmación⁵⁴.

El examen oral, puesto que abre la posibilidad del intercambio de ideas y argumentos, así como de precisiones exigidas por parte del examinador, obliga al alumno a reelaborar la información que maneja, colocándole en un tipo de aprendizaje activo, por el cual auto cuestionándose, se esfuerza en comprender(se) y en completar el *puzzle* de su conocimiento. A diferencia de cuando se quiere aprender a montar en bicicleta (hábito motor), o una lengua extranjera (hábito mental), aprender Derecho se considera un conocimiento semántico correspondiente al de una materia literaria o científica, caracterizado por la complejidad de los factores en presencia y la versatilidad interpretativa. Es por ello, que al cerebro no le resulta suficiente con entrenar hasta conseguir unas pocas y rígidas conexiones neuronales. Sino que precisa de una red más amplia y flexible de sinapsis neuronales que tienen lugar principalmente en el hipocampo, al tratarse éste de una estructura eminentemente asociativa. Las memorias relacionales albergadas en el hipocampo

54 MORGADO BERNAL, I., «Claves neurocientíficas de la enseñanza y el aprendizaje», *Participación educativa*, vol. 1, núm. 1, 2012 (Ejemplar dedicado a: La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación), págs. 15-18.

son mucho más estables y duraderas según la neurociencia. Además, permiten su aplicación en contextos distintos al original, en el que se produjo el aprendizaje. Justo lo que requiere el jurista que maneja cientos de materiales y fuentes del Derecho y que se enfrentará a múltiples e inciertas situaciones donde aplicar su conocimiento.

Si bien la clave del aprendizaje del Derecho reside en activar el hipocampo y las conexiones neuronales que allí habitan, entonces veamos cómo. La respuesta la ofrece el denominado aprendizaje activo (una serie de pautas sobre la base de la comparación, el análisis y la síntesis). Bajo ese prisma, la mejor forma de aprender es enseñar, tratar de exponer verbalmente lo aprendido. Tratando de reconstruir lo adquirido, demostrando explícitamente el conocimiento hasta estar seguro de saber algo. No basta con la impresión mental de saber algo, pues es engañosa. El conocimiento debe demostrarse. Ese mismo proceso permite conocer las lagunas cognitivas inadvertidas hasta ese preciso momento.

El examen oral obliga al aprendizaje activo, de ahí sus ventajas en el proceso de estudio de materias como es el Derecho. Frente al mito de la memorística que persigue a los juristas, el examen oral garantiza la comprensión profunda del conocimiento y, más importante si cabe, la flexibilidad en su aplicación. Explicar lo aprendido se convierte en parte del proceso de estudio o adquisición del propio conocimiento, más cuando se sabe que la evocación frecuente y distribuida (esto es, no intensiva) potencia las memorias flexibles, que permiten la superación de pruebas en situaciones cambiantes.

Con todo, a pesar del convencimiento sobre la conveniencia de este tipo de prueba, es innegable que la misma debe adaptarse a los múltiples cambios que ha sufrido la educación superior en las últimas décadas. Se considera pendiente un mejor encaje de este tipo de prueba en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EES). Incluso, desde una perspectiva actual, está pendiente integrar en la preparación del examen oral los condicionamientos de salud mental de los estudiantes, mermados frecuentemente por el estrés y ansiedad excesivos, asociados al afrontamiento de la prueba. Por último, es necesario incorporar a la práctica del examen oral los avances que la investigación en innovación docente arroja. En ese sentido, hoy sabemos que la evaluación debe de ser considerada una parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no una mera certificación de conocimientos. Por su idiosincrasia el examen oral abre un espacio en vivo a la prolongación del proceso de enseñanza-aprendizaje, aun cuando en ocasiones profesores y alumnos lo dieron por cerrado tiempo atrás. A su vez, desde el punto de vista de la innovación docente, la evaluación de los alumnos es considerada un claro indicador de la calidad de la educación superior (manifestado a través de las tasas de éxito o rendimiento). Por ende, no puede despreciarse el potencial de mejora que presentan los exámenes orales y su efecto sobre la calidad de los grados, en los que como en Derecho está generalizada este tipo de prueba.

2. LUCES Y SOMBRAS DEL EXAMEN ORAL

El examen oral se define como un método de evaluación por el que el estudiante se expresa oralmente como prueba del aprendizaje realizado. La clave de esa producción oral, que puede darse en forma de respuesta, descripción o justificación, está en que el examinador tiene en todo momento un rol activo y presente en el ejercicio. Una suerte de conductor de la producción oral en cuestión, el examinador puede instar que se amplíen los comentarios y argumentos. Si hay algo que define por encima de todo esta prueba es que es interpersonal, permitiendo el retorno inmediato sobre el resultado de la evaluación. Incluso es frecuente que se someta a consideración del estudiante el fin del examen. Las pruebas orales dialogadas fomentan la aceptación de la evaluación, en una suerte de convencimiento mutuo entre el profesor y el alumno. Entre sus principales bondades, aparte de propiciar las memorias consistentes como se vio anteriormente, destaca la personalización del método, y por ello la consecución de la igualdad real (entre iguales).

A continuación, se presentan las principales carencias y disfunciones que presenta el método de evaluación oral.

- Como es sabido, se genera una importante tensión emocional alrededor del examen oral, que afecta al comportamiento del grupo. La reticencia del estudiante (concretada en la evitación) tiene consecuencias sobre las tasas de rendimiento y éxito del grado. Dada la carga de este punto se traslada su análisis al último epígrafe del presente trabajo.
- El tiempo de duración de la prueba se presenta igualmente como una desventaja habitual, que incrementa el malestar emocional. A su vez el coste docente es elevado.
- Alumnos y profesores siguen preparando la prueba igual que si fuera escrita.
- Se le achaca una supuesta subjetividad, si bien se admite la discrecionalidad técnica siempre controlable.
- Dificultad de que prospere una impugnación.
- Tendencias de los examinadores a caer en la monotonía de las calificaciones del grupo a partir de un número de evaluados que puede ser el décimo (*halo effect*).
- Los errores de contraste: los juicios a un candidato se ven condicionados por las impresiones de los candidatos precedentes.
- Tendencia a testear en una baja taxonomía cognitiva (anulando ventajas del método). Se insiste más en el conocimiento fáctico que en la capacidad de resolver problemas.

- Las puntuaciones pueden mejorarse con atributos en principio irrelevantes como la apariencia o la confianza de los candidatos.
- Variabilidad en la amplitud y profundidad de las preguntas y respuestas esperadas. Sin embargo, la solución a este problema es relativamente sencilla creando un banco de preguntas, distribuidas por bloques y dificultades.

3. BUENAS PRÁCTICAS EN LA IMPLANTACIÓN DEL EXAMEN ORAL

3.1. La planificación previa del diseño del examen y publicación de una rúbrica de evaluación

Resulta imprescindible la inclusión del tipo de examen en la programación docente, con referencia a las competencias evaluadas. Incluso se plantea dotar la guía docente con instrucciones de examen, que incluyan una muestra de una pregunta y una respuesta modelo.

La publicación previa de una rúbrica de evaluación es el imprescindible para corregir cualquier tendencia a la subjetividad. La rúbrica mejora la objetivación del proceso, pues permite valorar adecuadamente aspectos que van más allá del mero conocimiento teórico, sin suponer por ello un perjuicio en la valoración de éste. Es importante para que el profesor y alumno puedan trabajar las competencias transversales incorporadas a la rúbrica. A su vez, la rúbrica permite medir el nivel de la terminología técnica empleada, el grado de concreción en el uso del lenguaje, o el uso de fuentes adicionales.

Se aconseja hacer pedagogía del método de evaluación entre el estudiantado, ya que la justificación y clarificación del método favorecen su implantación.

3.2 Preparación del profesorado

Es relevante para el éxito del método que el profesor abandone la concepción certificadora de la prueba y alinee la estrategia de enseñanza-aprendizaje con la estructura de la evaluación durante todo el curso.

El profesor no debe improvisar las preguntas, sino que debe partir de un diseño cerrado de preguntas. Así mismo, parece lógico que el profesor se prepare en términos de empatía y asertividad.

Debe corregir el predominio de preguntas de reproducción de contenido, y enfocar las preguntas desde el caso o la relación conceptual.

3.3. Preparación del alumnado mediante formación de competencias transversales: oratoria y dialéctica

Desde el grado, se puede programar el acceso a cursos cero o de formación continuada que desarrollen las habilidades transversales del jurista. En gran parte de las universidades españolas existen las ligas de debate, especialmente recomendadas para los estudiantes de Derecho. La creación de aulas participativas o las mesas redondas con exalumnos son otras medidas que pueden apoyar la preparación del examen oral. Por otra parte, es aconsejable que la introducción del método de evaluación se haga desde el primer curso.

A nivel de asignatura, es interesante que el profesor alimente el enfoque de su docencia hacia el examen oral, y que plantee simulaciones del examen oral en el aula como herramienta de preparación y visualización.

Entre las técnicas de estudio potenciadoras en la auto preparación del examen oral, el alumno debe insistir en el trabajo autónomo, la comprensión lectora, la creación de mapas conceptuales, y la participación en el aula. Las lecturas serán sus principales aliadas.

3.4. La estandarización del examen oral

La estandarización de los exámenes orales requiere coordinación docente, pero contribuye a mejorar la percepción del estudiantado sobre la validez, objetividad y confiabilidad de la prueba. No olvidemos que la aceptación del método es esencial en parámetros de calidad del título.

Es básico que el examen sea público, y que la programación evite las largas esperas. Debe ofrecerse al alumno que solicite la participación en la prueba una hora aproximada de examen. Idealmente se puede atender una media de tres estudiantes por hora, es preferible descargar la realización del examen en dos días que acumular exámenes en exceso en el mismo día, pues se merman las capacidades y el juicio del profesorado.

En cuanto a los examinadores, interesa que sean por lo menos dos en el acto de examen. Una vez planteada la primera pregunta, que puede ser de cierta cortesía, o bien elegida por el propio alumno a fin de templar los nervios con la autoeficacia, debe concederse al estudiante un tiempo prudencial para plantear la respuesta y, en su caso, que redacte un croquis con las ideas principales que va a desarrollar en su exposición.

A nivel comparado, debido a que las competencias evaluadas van desde el razonamiento crítico a la resolución de problemas o casos, en los exámenes orales está aceptado que el estudiante acuda a la prueba con sus propios apuntes y notas en la materia, pudiendo consultarlas abiertamente sin problemas.

De enorme importancia es la grabación de los exámenes, como documento probatorio, así como que se levante acta con los aciertos y errores de la intervención. Ambos documentos, junto con el croquis, deben ser guardados y susceptibles de exhibición.

Debe estar prevista la revisión de las calificaciones y su eventual impugnación. Se recomienda la asistencia a la revisión de todo el profesorado implicado.

4. EXÁMENES ORALES Y SALUD MENTAL

La realización del examen oral requiere motivación, creatividad y autoestima intelectual. Sin embargo, el miedo y la inseguridad son la pauta general que afecta al estudiante que realiza una prueba de este tipo. Las causas son la autopercepción, casi siempre errónea, sobre sus competencias comunicativas, y sobre la dificultad intrínseca en el método. De forma infundada se perciben distintos cuando enfrentan una evaluación oral o una escrita. Ciertamente la espera en grupo juega a la contra. En ese sentido, las dinámicas de grupo no favorecen la distracción o la relajación, necesaria en esos momentos previos. Es uno de los principales problemas de los estudiantes universitarios, que afecta directamente al rendimiento académico (déficits de atención, concentración, dificultad de memorización y resolución).

La ansiedad que supone el examen se asocia a algún grado de evaluación social, que deriva en preocupación recurrente por el bajo desempeño (profecía autocumplida), la autculpa y la rumiación. La falta de confianza se asocia a la evitación conductual⁵⁵. Mientras que con niveles más bajos de estrés la aproximación al examen se canaliza a través de una cierta preocupación que favorece la aproximación y la preparación del mismo.

No es el objeto principal de este trabajo abordar la perspectiva psicológica, pero sí incorporar las principales aportaciones que se han hecho en este sentido desde la innovación docente para modular la ansiedad ante el examen oral.

En primer lugar, el profesor debe de propiciar la visión del examen oral como un diálogo o discusión, pues esto hace que el estudiante lo perciba como un reto, para el que se prepara de manera consciente. Es importante que se desenfoque y reste importancia a las habilidades comunicativas si esa es la causa de la ansiedad, centrándose en la cuestión argumental.

Como decíamos antes, no es contraproducente permitir que el alumno se acompañe de sus apuntes para la celebración de ese diálogo, como forma de obtener seguridad. Los primeros minutos del examen son básicos para el control emocional. De ahí que se plantee la denominada reevaluación posi-

55 La postergación, inhibición de la expresión como formas de evitación conductual, que permiten aliviar el malestar emocional asociado al examen oral.

tiva, consistente en acomodar el discurso del examinador al examinado en los primeros momentos del examen.

Lo que se denomina autoeficacia social académica, o las creencias que las personas poseen acerca de sus capacidades para atender a las demandas interpersonales del ambiente educativo⁵⁶ facilitan los procesos de aprendizaje y desempeño académico. El rendimiento en exámenes orales está directamente vinculado a la autoeficacia social académica. De ahí la importancia de trabajar de forma integral y en grupo las emociones como la vergüenza o la culpa.

Las universidades ya trabajan en la salud mental y deben fomentar la adquisición de recursos personales para hacer frente a la ansiedad que genera el examen oral mediante técnicas cognitivo-conductuales, de relajación o *mindfulness*, terapias de aceptación y compromiso, entre otras.

5. CONCLUSIONES

La necesidad del examen oral en el Grado en Derecho ha quedado revalidada en cuanto a las competencias y habilidades transversales exigidas al perfil de nuestros egresados. Con todo, el artículo incluye la visión de la neurociencia para apoyar la pertinencia del examen oral, como fórmula asociada al aprendizaje activo que a su vez favorece el tipo de memorias estables y flexibles, sobre las que se construye el conocimiento jurídico.

En el trabajo se ven reflejadas las diversas e innegables carencias del modelo actual de examen oral, de ahí que además de aportar una definición de la prueba, se repasan las principales disfunciones de este método de evaluación. Correlativamente se hace una propuesta de buenas prácticas que recorre la planificación, preparación y desarrollo del examen oral, haciendo expresa mención a los problemas de salud mental que acompañan con demasiada frecuencia a los estudiantes de Derecho a colación de este tipo de evaluaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., «La evaluación de la expresión oral una propuesta para la acción reflexiva», *Lenguaje y textos*, núm. 9, 1996, págs. 197-208.

ATIENZA, M., «Cinco ideas para la formación del jurista de mediados del siglo XXI», *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 22, 365-378.

56 MEDRANO, L., «El desempeño en exámenes orales y su relación con la autoeficacia social académica», *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 2008.

MEDRANO, L., «El desempeño en exámenes orales y su relación con la autoeficacia social académica», *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 2008.

MORGADO BERNAL, I., «Claves neurocientíficas de la enseñanza y el aprendizaje», *Participación educativa*, vol. 1, núm. 1, 2012 (Ejemplar dedicado a: La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación), págs. 15-18.

PEGORARO, L., «Métodos de evaluación en los exámenes jurídicos», *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, núm. 2, 2010, págs. 21-32.



LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LAS CLASES PRÁCTICAS DE DERECHO

Anna Raga i Vives

*Profesora Ayudante de Derecho Penal
Universidad Jaume I, Castellón*

RESUMEN: El adecuado aprovechamiento de los bancos de datos jurídicos proporcionados por las universidades no garantizan el éxito en la resolución de casos, pero sí aseguran una cierta capacidad para abordarlos en las aulas y permiten que el estudiante se desenvuelva de manera más ágil y precisa en su campo de estudio. Es por ello que la presente contribución tiene como objetivo señalar cómo podría implementarse el uso de la Inteligencia Artificial en las clases, con el fin de que los alumnos puedan profundizar, de forma práctica, en los conocimientos de la disciplina objeto de estudio.

1. CONSIDERACIONES GENERALES

Como es sabido, en los años 80, la búsqueda de jurisprudencia y legislación se realizaba a través de repertorios en papel. Es en los años 90, con la aparición de los primeros soportes de almacenamiento masivo, cuando surgen los sistemas de búsqueda y las primeras aplicaciones de inteligencia para mejorarla. A principios del siglo XXI, con la expansión de internet en el mercado legal, y con el fin de extender su uso, se comenzaron a desplegar medios y recursos públicos y privados en esta área naciendo los primeros productos netamente *online* y las primeras bases de datos en red. A partir del año 2010, el auge de lo que se conoce como «Big Data», dio lugar a que se aplicase Inteligencia Artificial al ámbito del Derecho a través de desarrollos como Watson Ross, Ravel, Lex Machine, entre otros.

En muy poco tiempo, el ámbito jurídico se ha visto fuertemente impulsado hacia el desarrollo tecnológico y la Inteligencia Artificial, cosa que no es casual, pues el Derecho se compone de una inmensa fuente de datos y patrones y algunos de ellos son mecanizables o predecibles. En este sentido,

hoy día, es indiscutible el hecho de que todos los operadores jurídicos tienen, necesariamente, que adaptarse a este nuevo y ya imparable cambio.

Es por ello que se cree sumamente útil y beneficioso que los alumnos de Derecho, en su búsqueda constante de reforzar y enriquecer su formación académica, conozcan a fondo y hagan un adecuado uso de las avanzadas herramientas informáticas que las Universidades les ofrecen (por ej., Tirant Analytics, Jurimetria y VLex Analytics).

Generalmente los alumnos tienen acceso, a través de sus universidades, a bases de datos jurídicas que tienen un potencial extraordinario. Por supuesto, la función que se le quiere dar a la Inteligencia Artificial en este trabajo no es la de infundirles a los alumnos que éstas sustituirán en todo o en parte al Abogado, al Juez o al Fiscal, cuestión que merece de un hondo debate y de la que se han ocupado los especialistas en la materia⁵⁷, sino la de ejemplificar que estas herramientas son un eficaz apoyo para el operador jurídico y, evidentemente, para el estudiante de Derecho que aspira a serlo. Con esta técnica se entremezclaría el uso de la Inteligencia Artificial con la ya tradicional y extendida del aprendizaje del Derecho a través del sistema de casos⁵⁸.

2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EL DERECHO

Como se ha avanzado, la integración de la Inteligencia Artificial en el ámbito del Derecho ha supuesto un auténtico cambio de paradigma. El operador jurídico —el Abogado, el Juez, el Ministerio Fiscal— ya no se ve abocado a consultar tomos y tomos de jurisprudencia y legislación, sino que, por el contrario, determinadas bases de datos les proporcionan toda la información que necesitan de manera automatizada o mecanizada y, sobre todo, sistematizada, ofreciéndoles un acceso a la información y una precisión en la búsqueda imposible —o, para ser más exactos, difícil— de abarcar en un repertorio en papel.

En este momento, los llamados sistemas de *Analytics* están en pleno auge debido a que por primera vez se han construido los primeros Big Data en el Derecho, se ha utilizado semántica y sistemas relacionales que generan datos de valor y conexiones inusitadas en una búsqueda tradicional.

La analítica en el sector jurídico permite realizar estudios de predictibilidad, utilizando datos históricos y modelos estadísticos para predecir resultados legales; análisis de textos y estudio de datos para extraer información

57 Recientemente, *vid.* GÓMEZ COLOMER, J. L., *El juez robot. La independencia judicial en peligro*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2023.

58 Sobre el desarrollo de esta segunda técnica, que tiene una tradición muy antigua, puede verse, PÉREZ LLEDÓ, J. A., «La enseñanza del Derecho en Estados Unidos», *DOXA*, núm. 12, 1992, págs. 41-94.

relevante de ciertos documentos legales, contratos o también sentencias; evaluación y cuantificación de los riesgos legales de una determinada organización utilizando técnicas para identificar áreas de mayor riesgo, resúmenes automáticos, generación de documentos, etc.

Hasta ahora se ha expuesto, en líneas generales, qué puede hacer un sistema de analítica, pero, descendiendo a un nivel más detallado, es importante destacar los datos concretos que un sistema como este puede proporcionar. Estos sofisticados instrumentos, respaldados por una amplia cantidad de información —que es verdaderamente vasta—, permiten realizar una evaluación exhaustiva de las decisiones judiciales. Por medio de ellos, es posible conocer los motivos que fundamentan dichas decisiones, así como los razonamientos que sustenta cada Tribunal en cada caso particular.

Además, estos sistemas brindan herramientas como gráficas de búsqueda interactivas, que facilitan la identificación de conceptos clave presentes en cada documento jurídico. Asimismo, ofrecen la capacidad de identificar tendencias y patrones relevantes, y proporcionan estadísticas sobre las posibilidades de éxito y las estrategias más utilizadas o que han tenido mayor prosperidad en asuntos concretos.

Resulta relevante destacar que este tipo de sistemas, una vez se les proporciona una primera hipótesis, pueden utilizar la propia búsqueda realizada como una *hipótesis de trabajo*, y a partir de ella, llevar a cabo un análisis exhaustivo de la integridad del ordenamiento jurídico, así como de la doctrina y jurisprudencia relacionada.

En resumen, los sistemas de analítica en Derecho, mediante la utilización de tecnologías como la Inteligencia Artificial y el análisis de datos, permiten que el jurista experto pueda adentrarse con la mayor profundidad posible en la cuestión jurídica que se le plantee, obteniendo un amplio abanico de información relevante y actualizada, lo cual le facilita la toma de decisiones ágiles y más informadas en base a un análisis exhaustivo de precedentes, jurisprudencia, legislación y otros datos relevantes. Además, estos sistemas pueden emplear técnicas de aprendizaje automático y modelos predictivos para ayudar al jurista a predecir resultados, evaluar riesgos, identificar patrones y tendencias, y anticiparse a posibles problemas o contingencias legales. Asimismo, la analítica en Derecho puede contribuir a la optimización de los procesos legales, agilizando la búsqueda y extracción de información pertinente, la redacción de documentos jurídicos y la gestión de casos, lo cual se traduce en una mayor eficiencia y productividad en el ejercicio de la profesión jurídica. En definitiva, la integración de sistemas de analítica en Derecho potencia las habilidades y capacidades del jurista, potenciando su expertise y dotándolo de herramientas poderosas para enfrentar los retos del mundo jurídico contemporáneo.

3. EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ESTUDIO PRÁCTICO DEL DERECHO

La experiencia enseña que los estudiantes apenas reparan en los recursos tecnológicos que las universidades les ofrecen. Generalmente, acuden a cualquier buscador genérico, como Google, para encontrar, por ejemplo, la jurisprudencia que en el momento necesitan para realizar las actividades prácticas. Ingresan las palabras clave o frases que creen relevantes en la barra de búsqueda de cualquier buscador tipo y éste les da una muestra —más o menos exacta— de los resultados relacionados. Pero, en realidad, los estudiantes disponen de buscadores especializados bastante más rigurosos que los genéricos, donde se sistematiza de forma correcta y precisa la información. A mayor abundamiento, mucha información es inaccesible a través de un buscador tipo porque su uso es privativo de la contratación con cada empresa (v.g. artículos o comentarios doctrinales que no están en abierto).

Es cierto que determinadas universidades ofrecen cursos y programas formativos, generalmente al inicio del cada año académico, donde les enseñan a los estudiantes de nueva entrada todas las posibilidades que les ofrece la universidad, cuáles son las bases de datos con las que tienen convenios y cómo se utilizan. Sin embargo, cada asignatura presenta concretas particularidades y, por esa especialidad, los alumnos necesitan de una tutorización experta que les enseñe cómo y qué buscar (sobre todo si esta búsqueda se realiza al hilo de la explicación de una determinada materia).

En este contexto, en el desarrollo de lo que se conocen como «prácticas» en el ámbito de la docencia, se abren oportunidades de aprendizaje al emplear activamente estos sistemas en las aulas. Al hacerlo, se logra una comprensión más práctica y tangible de cómo funciona el Derecho. En este sentido, resulta esencial impulsar, tanto dentro como fuera de las aulas, la exposición de los estudiantes a este tipo de búsquedas, ya que les permite realizar un análisis ágil y exhaustivo de todo el cuerpo legislativo y jurisprudencial.

De esta manera, los estudiantes adquirirán una familiaridad temprana con estas herramientas, lo que les prepara para utilizarlas eficientemente en el futuro. Además, el uso de estos sistemas en las prácticas educativas brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar y experimentar con la cantidad de información disponible, permitiéndoles comprender cómo se aplican los conceptos legales en situaciones reales.

Así, al potenciar la integración de estos sistemas en las aulas, se fomenta un aprendizaje dinámico y enriquecedor, proporcionando a los estudiantes una perspectiva más profunda y actualizada del Derecho. Al fin y al cabo, estas herramientas se convertirán en recursos indispensables para su futura práctica profesional, por lo que su exposición temprana y su adecuado uso contribuyen a formar abogados y juristas preparados y competentes en el manejo de la tecnología y la información legal.

4. UN EJEMPLO PRÁCTICO EN DERECHO PENAL

Extender el uso de la Inteligencia Artificial es posible en prácticamente todas las asignaturas de Derecho y, en lo que aquí interesa, es especialmente atractivo para los alumnos de Derecho Penal Parte General y Especial.

El desarrollo de las prácticas de Derecho por parte del alumno podría tener como herramienta o mecanismo auxiliar la utilización de estos medios. En este sentido el profesorado podría utilizar al menos la primera clase práctica de la asignatura para enseñarles a los alumnos todo aquello que les puede resultar útil para el desarrollo de los casos prácticos que les corresponda hacer. Con ello, el alumnado se familiarizará desde el inicio de su formación con estos mecanismos —que, en líneas generales, son bastante predictivos— y ello les permitirá desenvolver una cierta soltura con las herramientas de las que tendrán que echar mano en un futuro próximo⁵⁹.

La primera cuestión, más lógica, para cada caso que se plantee, será conocer, para resolver un determinado asunto, cuál es la doctrina del Tribunal Supremo sobre el particular. Y en ese sentido estos buscadores inteligentes, como *Tirant Analytics*, *Jurimetría* o *Vlex Analytics*, cada una en su estilo, lo permiten con solo seleccionar «doctrina TS».

Dentro de cada supuesto práctico concreto que plantee el profesor será conveniente que el estudiante conozca cuáles son, por ejemplo, las atenuantes o agravantes concretas que aplican en cada tipo delictivo y cuáles suelen prosperar. No está de más, tampoco, que el alumno al menos sepa, por ejemplo, que la tecnología ha avanzado de forma tal que se puede llegar a conocer cuáles son las inclinaciones que tiene un determinado Tribunal o en qué sentido suele resolver determinada cuestión.

Como se ha señalado, el uso de esta clase de tecnología aplica a cualquiera de las asignaturas de Derecho Penal. Por poner un ejemplo práctico, si uno utiliza como palabras clave «legítima defensa» y acude al auxilio de la analítica podrá consultar la tipología delictiva donde más prospera, las cuestiones probatorias que se suscitan, cuáles son los factores de éxito desde un punto de vista cuantitativo, etc. También se puede filtrar por fallos a favor y en contra de aquello que se esté buscando. Particularmente útil puede ser este último recurso si, por ejemplo, el profesor propone simular un juicio.

Además de todo lo anterior, el propio sistema de analítica ofrece, según la búsqueda, los documentos doctrinales sobre el particular y es posible filtrar por conceptos jurídicos cargados de semántica, fecha y autor, por ejemplo. Si el profesor informa al alumno de que ha habido una importante reforma —lo cual, en estos tiempos, será usual—, éste podrá tomar nota y manejar

59 Se encuentran ya manuales que explican, de forma pormenorizada, cómo utilizar las distintas bases de datos (*vid.* CUERDA ARNAU, M.L. [dir.], *Vistas penales. Casos resueltos y guías de actuación en sala*, 3.ª ed., Tirant lo Blanch, Valencia, 2017, págs. 32 y ss.).

los escritos doctrinales y la jurisprudencia más reciente que pueda servirle para solventar el caso. Pero es que, además, desde la legislación o la jurisprudencia podrá acceder a estas fuentes doctrinales a través de la múltiple documentación relacionada, sin necesidad de hacer búsquedas.

El uso del material bibliográfico que proporcionan determinadas editoriales a través de recursos en línea no será solo importante para que el alumno alcance una mayor formación, sino que, además, le asegura cierta calidad. La búsqueda indiscriminada a través de Google, como es sabido por todos, puede ser poco recomendable.

Otra cuestión que hace que estas herramientas sean especialmente útiles es que permiten al estudiante tener una visión más integral y global del ordenamiento jurídico, evitando que vean cada asignatura como un compartimento estanco y aislado. Estas bases de datos jurídicas proporcionan la posibilidad de explorar las interconexiones y relaciones entre las distintas ramas del Derecho, lo cual resulta fundamental para comprender su funcionamiento en su totalidad.

Por ejemplo, supongamos que un estudiante se encuentra ante una Ley penal en blanco, donde se hace referencia a otra norma para completar su contenido. En lugar de tener que buscar manualmente esa norma de referencia, el sistema de deducción de estas herramientas de inteligencia artificial puede dirigir al alumno directamente a la relevante. Este proceso automático y rápido de enlace entre leyes relacionadas no solo ayuda al estudiante a comprender mejor el concepto de la Ley penal en blanco, sino que también crea una asociación en su memoria que lo ayudará a recordar esta conexión en el futuro.

De esta manera, el simple acto de memorizar información de manera aislada, sin comprender su contexto y relación con otras normas legales, suele llevar al olvido a medio/largo plazo. En cambio, el uso de estas herramientas tecnológicas, su puesta en práctica, permite que el estudiante adquiera una comprensión más profunda y duradera de los conceptos jurídicos al vincularlos con casos prácticos y su aplicación en situaciones reales. Esto fomenta un aprendizaje más significativo y una mejor capacidad para aplicar el conocimiento en el ejercicio de la profesión jurídica.

5. CONSIDERACIONES CONCLUSIVAS

La correcta utilización de las bases de datos jurídicas que ofrecen las universidades, y de todas las posibilidades que estas herramientas proporcionan, no es, por supuesto, garantía de éxito. Sin embargo, sí brindan una sólida base para abordar con solvencia los supuestos prácticos que se plantean en las aulas.

Estos recursos permiten que el estudiante adquiera la destreza necesaria para desenvolverse de manera más ágil, precisa y efectiva en su área de estudio. Al aprovechar de forma adecuada estas bases de datos, los alumnos pueden acceder a una amplia gama de información jurídica actualizada, precedentes legales, jurisprudencia relevante y doctrina especializada, lo cual les facilita el análisis de casos, la comprensión de los fundamentos legales y la formulación de argumentos sólidos. Asimismo, les brinda la oportunidad de familiarizarse con las herramientas tecnológicas que son cada vez más importantes en el ejercicio profesional del Derecho. Por lo tanto, el uso efectivo de estos recursos en las aulas puede contribuir a la formación integral de los estudiantes y a su preparación para enfrentar los desafíos del campo jurídico de manera competente y actualizada.

BIBLIOGRAFÍA

CUERDA ARNAU, M. L. (dir.), *Vistas penales. Casos resueltos y guías de actuación en sala*, 3.ª ed., Tirant lo Blanch, Valencia, 2017.

GÓMEZ COLOMER, J. L., *El juez robot. La independencia judicial en peligro*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2023.

PÉREZ LLEDÓ, J. A., «La enseñanza del Derecho en Estados Unidos», *DOXA*, núm. 12, 1992.



EGEPUD[®]

O ChatGPT E A EDUCAÇÃO: RISCOS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES⁶⁰

Wilson Engelmann⁶¹

*Professor de Novas tecnologias e Direito,
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)*

RESUMO: O uso das tecnologias, com destaque para a inteligência artificial, tem se intensificado. A educação é um setor onde se observa o avanço da utilização de ferramentas como o ChatGPT. Será necessário avaliar se essa utilização pelos alunos, a fim de gerar textos e outras produções acadêmicas, pode trazer contribuições ou prejuízos na estruturação de competências necessárias para o atendimento das demandas do mercado. Por meio da pesquisa bibliográfica

60 Este trabalho é o resultado parcial das pesquisas realizadas pelo autor no âmbito dos seguintes projetos de pesquisa: a) Chamada CNPq n. 09/2020 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa-PQ, projeto intitulado: «Percurso para ressignificar a Teoria Geral das Fontes do Direito: o *Sandbox regulatório* como um elemento estruturante da comunicação reticular entre o Direito e as nanotecnologias»; b) «Sistema do Direito, novas tecnologias, globalização e o constitucionalismo contemporâneo: desafios e perspectivas», Edital FAPERGS/CAPES 06/2018-Programa de Internacionalização da Pós-Graduação no RS. Este trabalho também está vinculado às pesquisas realizadas pelo autor nos seguintes Centros Internacionais de Investigação: CEDIS-Centro de Investigação & Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade, da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa, Portugal; do Instituto Jurídico Portucalense, da Universidade Portucalense, cidade do Porto, Portugal; do CEAD-Centro Francisco Suárez-Centro de Estudos Avançados em Direito da Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal; e do Centro de Estudios de Seguridad (CESEG), da Facultad de Derecho da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

61 Doutor e Mestre em Direito Público, Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Brasil; realizou Estágio de Pós-Doutorado em Direito Público-Direitos Humanos, no Centro de Estudios de Seguridad (CESEG) da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha; Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado e do Mestrado Profissional em Direito da Empresa e dos Negócios, ambos da UNISINOS; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq; Líder do Grupo de Pesquisa JUSNANO; e-mail: wengelmann@unisin.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0012-3559>. Telefone: 55 51 998992926

e documental, se destaca os desafios e as oportunidades que as ferramentas de inteligência artificial generativa, como o ChatGPT, usadas na educação poderão gerar. Existem aspectos positivos e negativos. O ponto de maior atenção é a transferência intencional da característica essencial do ser humano, a linguagem, para essas ferramentas, que geram textos, imagens e outras formas de manifestação, imitando os humanos. A educação humana em todos os níveis deverá ensinar aos alunos a usar as ferramentas de inteligência artificial, sem descuidar do fomento de competências humanas, como um conjunto de atividades que deverão permanecer com o ser humano.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, especialmente a partir dos desafios e aprendizagens trazidos pela pandemia da COVID 19, já se observam significativas mudanças no contexto educacional. Há um crescente uso das tecnologias digitais para mediar a criação do conhecimento. Se vive, segundo LUCIANO FLORIDI, uma «Era da hiperconectividade», que projeta uma estrutura denominada de «OnLife», que está no modo *on-line* e *off-line* simultaneamente. E mais do que isso: a vida das pessoas está totalmente integrada à rede e à conectividade⁶².

Ao mesmo tempo, se passa a pesquisar e produzir inovações em nano escala, ou seja, na construção de coisas e da própria vida a partir da bilionésima parte de um metro. Se vive, agora, na chamada «Quarta Revolução Industrial», segundo KLAUS SCHWAB: «[...] Imaginem as possibilidades ilimitadas de bilhões de pessoas conectadas por dispositivos móveis, dando origem a um poder de processamento, recursos de armazenamento e acesso ao conhecimento sem precedentes. Ou imagine a assombrosa profusão de novidades tecnológicas que abrangem numerosas áreas: inteligência artificial, nanotecnologia e computação quântica, para citar apenas algumas»⁶³. Cabe

62 «Never before in the history of humanity have so many people monitored, recorded, and reported so many details about themselves to such a large audience. The impact of so many gazillions of micro-narratives of all sorts and on all subjects is already visible. For example, they have already changed how we date and fall in love. [...] We have seen that human life is quickly becoming a matter of *onlife experience*, which reshapes constraints and offers new affordances in the development of our identities, their conscious appropriation, and our personal as well as collective self-understanding. Today, we increasingly acknowledge the importance of a common yet unprecedented phenomenon, which may be described as the online construction of personal identities». FLORIDI, L., *The 4th Revolution: how the infospher is reshaping human reality*, Oxford University Press, Oxford, 2014, págs. 62 e 65.

63 SCHWAB, K., *A quarta revolução industrial*. Tradução Daniel Moreira Miranda, EDIPRO, São Paulo, 2016, pág. 11; SCHWAB, K. y DAVIS, N., *Aplicando a quarta revolução industrial*. Tradução Daniel Moreira Miranda, EDIPRO, São Paulo, 2018.

destacar, segundo uma matéria publicada na Revista *Você S/A*, n. 300, de maio de 2023, sobre a produção dos chips que sustentam a IA: a empresa holandesa ASML encabeça a etapa zero da cadeia de produção dos chips: fabrica as máquinas que fabricam processadores, ou seja, chips de 3 nm. E ela tem planos de alcançar os 2 nm até 2025⁶⁴.

Esse cenário —com as características de LUCIANO FLORIDI e KLAUS SCHWAB— aponta para alterações significativas na caminhada humana na Terra, pois a realidade, tal qual se conhece, será alterada significativamente, a partir do ingresso crescente do digital. Se observa a digitalização de tudo. Segundo LUCIANO FLORIDI, esses movimentos do digital ocorrem na chamada «infosfera», que é o ambiente onde o espaço nacional e o espaço internacional se cruzam, sendo constituído por todas as entidades e agentes informacionais, suas propriedades, interações, processos e relações mútuas. Na «infosfera» se encontram os «inforgs», ou seja, os organismos informacionais, mutuamente conectados e inseridos naquele ambiente, onde ocorrem as relações entre multi-agentes artificiais e híbridos, que são parcialmente artificiais e humanos. As relações que se estabelecem na «infosfera» se caracteriza pela atuação distribuída, com comportamentos, práticas e interrelações concretas, por isso, chamadas de «agência». Tal conjunto de elementos caracterizam o «labirinto informacional», onde os sujeitos do conhecimento não são mais apenas os humanos⁶⁵.

2. O ChatGPT E SEUS DESAFIOS

Dessa forma, se tem um panorama desafiador e diferente do que se conhece até o momento e que provocará reflexos no desenvolvimento da educação. O ChatGPT é um dos resultados concretos dos avanços gerados na «Infosfera»: ele usa uma técnica chamada «autorregressão» para gerar um texto. A autorregressão é uma forma de *Machine Learning* auto-supervisionada onde o modelo é treinado para prever a próxima palavra em uma frase, dadas as palavras anteriores. É um tipo de modelo de linguagem que é preparado em um grande conjunto de dados de texto, adquiridos principalmente de livros, artigos e sites. Os parâmetros permitem que o ChatGPT3 gere texto que seja lógico, relevante, coerente e gramaticalmente preciso. Como o

64 BARROS, C., «A era dos chips», *Revista Você S/A*, Abril, São Paulo, maio de 2023, págs. 46-53.

65 FLORIDI, L., «Soft ethics and the governance of the digital», *Philos. Technol.*, v. 31, págs. 1-8, 2018. <https://doi.org/10.1007/s13347-018-0303-9>; FLORIDI, L., TADDEO, M., «What is data ethics?», *Phil. Trans. R. Soc. A* 374: 20160360, 2016. <http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2016.0360>; FLORIDI, L., «AI as agency without intelligence: on ChatGPT, large language models, and other generative models», *Philos. Technol.*, v. 36, núm. 15, 2023. <https://doi.org/10.1007/s13347-023-00621-y>.

ChatGPT continua evoluindo e já produz saída de alta qualidade semelhante à humana, os modelos de detecção existentes dificilmente acompanham⁶⁶.

Não é nenhum segredo que os alunos podem facilmente apertar um botão e a IA escreve um texto para eles. Também não há dúvida de que escrever redações com IA é equivalente a plágio e considerado trapaça acadêmica; se descobriu que o software de detecção de plágio como o *Turnitin* e *Grammarly* evidenciam dificuldades para perceber se o texto foi escrito por IA ou por um humano; isso representa uma ameaça para a integridade acadêmica, portanto, da própria reputação da Universidade envolvida⁶⁷.

Apesar desse contexto, o setor da Inteligência Artificial e seus desdobramentos, virou um grande negócio global: atraiu bilhões de dólares de investidores em tecnologia como a OpenAI, que foi avaliada em US\$ 29 bilhões em janeiro 2023⁶⁸.

Segundo matéria publicada na Revista *Você S/A*, núm. 301, de junho de 2023, o ChatGPT é só a ponta mais visível da disputa alucinante de startups e big techs pela dianteira no mercado de IA. Nos bastidores, a Nvidia é a maior vencedora dessa rinha. A criadora dos chips usados para treinar *bots* subiu 175 % neste ano e passou US\$ 1 trilhão em valor de mercado⁶⁹. A Revista *Época Negócios*, de maio de 2023, também publicou um amplo dossiê sobre a IA: mercado bilionário criado pela IA generativa abala o jogo do poder entre Startups, grandes empresas e *Big Techs* e cria onda de negócios inovadores⁷⁰.

Além dessas questões, se destaca que diversas empresas estão procurando maneiras de se proteger de funcionários que revelam segredos para chatbots, como o Google, a Amazon, a Samsung e a Apple proibiram o uso ou alertaram os funcionários para não vazarem informações confidenciais para o ChatGPT da OpenAI⁷¹. Essas decisões evidenciam que o ChatGPT e outras ferramentas de inteligência artificial poderão gerar efeitos indesejados e até incontroláveis.

66 CINGILLIOGLU, I., «Detecting AI-generated essays: the ChatGPT challenge», *The International Journal of Information and Learning Technology*, v. 40, núm. 3, 2023, págs. 259-268. Emerald Publishing Limited 2056-4880. DOI 10.1108/IJILT-03-2023-0043.

67 DÍAZ ARCE, D., «Inteligencia artificial vs.Turnitin: implicaciones para el plagio académico», *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*. Ecuador, v. VIII, Año 2023. núm. 1, enero-marzo, págs. 15-26.

68 REIMANN, N., «ChatGPT Parent Open AI Gets “Game Changing” Multibillion-Dollar Boost from Microsoft», *Forbes Business*, vol. 23, January 2023. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/dereksaul/2023/01/23/chatgpt-parent-open-ai-gets-game-changing-multibillion-dollar-boost-from-microsoft/?sh557ce64913c0c>. Acesso em 04 jul. 2023.

69 VAIANO, B., «A corrida pela IA na Bolsa», *Revista Você S/A*, Abril, São Paulo, núm. 301, junho de 2023, págs. 40-45.

70 KLOCK, C., «Quem está ganhando a corrida pela inteligência artificial», *Revista Época Negócios*, Editora Globo, São Paulo, núm. 190, maio de 2023, págs. 42-43.

71 GOOGLE warns employees AI. Disponível em: <https://futurism.com/the-byte/google-warns-employees-ai>. Publicado em 16 de junho de 2023.

Poderia se tornar real a previsão de que a inteligência artificial tem o potencial de causar a extinção da humanidade? Por conta desse cenário catastrófico, se deveria mudar o foco da atenção: ao invés de prestar atenção em panoramas distantes, o foco deveria nos danos mais imediatos que uma nova geração de ferramentas de inteligência artificial poderão causar às pessoas e comunidades, incluindo a possibilidade de espalhar desinformação, a perpetuação de preconceitos e a permissão de discriminação em vários serviços. Com ferramentas de inteligência artificial generativas, como o ChatGPT, a partir do treinamento em dados online, se poderão criar trabalhos escritos e imagens atraentes em resposta às solicitações do usuário. Com isso, se abrirão diversas possibilidades de rapidamente imitar o estilo ou semelhança de figuras públicas, ampliando a possibilidade de se criar campanhas de desinformação⁷².

O cenário econômico acaba se sobrepondo a essas questões, além das questões educacionais e pedagógicas. Esse é o «detalhe» que precisará ser melhor avaliado, pois reforça uma espécie de educação não preocupada com a formação profissional humana e para humanos.

Com o uso da ferramenta chamada ChatGPT, as avaliações terão um potencial para trapaça? Se podem inserir perguntas e receber respostas em tempo real. Isso prejudica a integridade das avaliações e pode resultar em vantagens injustas para os alunos que usam chatbots. Essas respostas devem ter a autoria reconhecida para o aluno ou para o ChatGPT? Se a opção for pelo segundo, então se estará avaliando o sistema de IA e não mais o aluno? Tais aspectos também poderão transformar a realidade da pesquisa acadêmica. Os sistemas de IA podem ser treinados com dados inviesados, levando a resultados tendenciosos. Isso pode comprometer a validade dos resultados da pesquisa e prejudicar as comunidades. Portanto, os chatbots não devem ser usados como substitutos para pesquisadores humanos, mas como ferramentas complementares para auxiliar na pesquisa, sob a supervisão e controle de especialistas humanos⁷³.

3. O ChatGPT E AS OPORTUNIDADES

Como se deverá ou poderá agir, dado esse cenário?

Em um texto recentemente publicado pelo Ministério da Educação do Reino Unido⁷⁴, se observam algumas diretrizes importantes: as ferramentas

72 CATHERINE THORBECKE da CNN, 17/06/2023. Disponível: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/apocalipse-da-ia-a-tecnologia-com-potencial-de-causar-a-extincao-humana/>. Acesso em 04 jul. 2023.

73 KOOLI, C., «Chatbots in education and research: a critical examination of ethical implications and solutions», *Sustainability*, v. 15, 5614, 2023. <https://doi.org/10.3390/su15075614>.

74 GENERATIVE Artificial Intelligence in Education. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1146540/Generative_artificial_intelligence_in_education_.pdf. Acesso em 05 jul. 2023.

de inteligência artificial generativa, como o ChatGPT, por exemplo, são boas para analisar, estruturar e escrever texto rapidamente, a partir da formulação de uma ou mais perguntas com diversos detalhes para orientar esse sistema. Mesmo assim, um conhecimento fundamentado em fontes confiáveis não poderá ser esperado dessas ferramentas. «É mais importante do que nunca que o sistema educacional garanta que os alunos adquiram conhecimentos, experiências e capacidade intelectual; estar ciente das implicações de privacidade de dados ao usar ferramentas generativas de IA. Dados pessoais e confidenciais devem ser protegidos e, portanto, não devem ser inseridos em ferramentas generativas de IA»⁷⁵. O ambiente educacional deverá assegurar que se mostre aos alunos que as ferramentas de inteligência artificial generativa é uma ferramenta, um meio, e não um fim em si mesmo. Essa ferramenta não terá o poder de substituir os mecanismos que sustentam o ato de estudar e refletir sobre o estudado; além de se fomentar o desenvolvimento de habilidades ou skills que o mundo do trabalho está esperando.

Na Revista Você RH, de junho/julho de 2023, se observa uma matéria sobre as *soft skills* que estão em escassez no mercado de trabalho e que precisa cada vez mais delas: resiliência e capacidade de adaptação; raciocínio e solução de problemas; tomada de iniciativa; colaboração e trabalho em equipe; confiabilidade e autodisciplina⁷⁶. As competências a serem desenvolvidas pela educação da «Era da Hiperconectividade» mostram a conjugação de conhecimentos técnicos específicos de cada carreira profissional, sem se descuidar dessas e outras *soft skills*, as quais não poderão ser manejadas pelas ferramentas como o ChatGPT, por exemplo. Essa percepção também é confirmada por SAL KHAN quando refere que o ChatGPT deve ser colocado como um assistente educacional; esse chat é uma ferramenta, não é a parte mais importante; ele colabora no desenvolvimento da Inteligência Humana. Portanto não IA (Inteligência Artificial), mas IH (Inteligência Humana), que servirá para potencializar as capacidades humanas⁷⁷. O marcador do caminho do IH ao invés do IA será fundamental para que se possa evitar a ameaça à civilização, apontada por YUVAL HARARI, se o avanço do domínio da inteligência artificial continuar sendo lançado sobre a linguagem⁷⁸. Essa

75 GENERATIVE Artificial Intelligence in Education. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1146540/Generative_artificial_intelligence_in_education_.pdf. Acesso em 05 jul. 2023.

76 IVANOV, R., «Caça aos talentos», *Revista Você RH*, Abril, São Paulo, junho/julho de 2023, págs. 34-39.

77 KHAN, S., TED intitulado: «How AI could save (not destroy) Education». Disponível em: https://www.ted.com/talks/sal_khan_how_ai_could_save_not_destroy_education/c. Acesso em 05 jul. 2023.

78 HARARI, Y., *Jornal ESTADÃO*, São Paulo, de 28/03/2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/internacional/yuval-harari-o-dominio-da-inteligencia-artificial-sobre-a-linguagem-e-uma-ameaca-a-civilizacao/>. Acesso em 05 jul. 2023.

circunstância poderá gerar a destruição das bases da sociedade humana. É difícil para as nossas mentes humanas captar e compreender as novas capacidades do ChatGPT e outras ferramentas similares, e é ainda mais difícil dar conta da velocidade exponencial (que não soma as potencialidades, mas as multiplica) na qual essas ferramentas estão desenvolvendo capacidades mais avançadas e poderosas. Mas a maioria das capacidades principais se resume a uma coisa: manipular e gerar linguagem, seja com palavras, sons ou imagens. Nelas é que se encontram a essência do ser humano. A linguagem é o sistema operacional da cultura humana. Da linguagem emergem o mito e o Direito, os deuses e o dinheiro, a arte e a Ciência, as amizades, as nações e os códigos computacionais. O novo domínio da linguagem por parte da inteligência artificial significa que ela é capaz agora de invadir e manipular o sistema operacional da civilização⁷⁹. Aqui se tem um ponto significativo e que a Educação deverá ensinar a se fazer a defesa incondicional. Vale dizer: os professores deverão mostrar que a «facilidade» com a qual se poderá obter respostas para perguntas direcionadas às ferramentas de inteligência artificial generativa, é também a velocidade para a destruição do código da humanidade por excelência: a linguagem. Uma dessas possibilidades é se ensinar a fazer boas perguntas, ou seja, ampliar e aprofundar os estudos sobre o método de estruturar perguntas. Nesse aspecto, se poderá encontrar um ponto de inflexão e mudança: ao invés de se preocupar com as respostas, que devem ser corretas; se deverá focar no desenvolvimento de habilidades para fazer perguntas. O ChatGPT funciona a partir de perguntas.

Reforçando a importância da linguagem para a estruturação do ser humano, Martin HEIDEGGER observa: «somos, antes de tudo, na linguagem e pela linguagem». E complementando essa afirmação, sublinha: «A linguagem foi chamada de a «casa do ser». Ela abriga o que é vigente à medida que o brilho do seu aparecer se mantém confiado ao mostrar apropriante do dizer»⁸⁰. Não há existência humana sem a linguagem. Aqui o ponto de atenção: não poderemos transmitir essa característica fundante do ser humano para qualquer ferramenta artificial.

HANS GEORG-GADAMER reforça a importância da linguagem, ao sublinhar: «o ser que pode ser compreendido é linguagem»⁸¹. Vale dizer, a linguagem⁸²

79 Harari, Y., *Jornal ESTADÃO*, São Paulo, de 28/03/2023. Disponível em: <https://www.estadão.com.br/internacional/yuval-harari-o-dominio-da-inteligencia-artificial-sobre-a-linguagem-e-uma-ameaca-a-civilizacao/>. Acesso em 05 jul. 2023.

80 HEIDEGGER, M. A., *Caminho da Linguagem*. Traduzido por Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003, págs. 191-2 e 215.

81 GADAMER, H.-G., *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, pág. 687.

82 Segundo Ernildo Stein, «é o tratamento filosófico da linguagem que está em questão quando falarmos das questões da hermenêutica, ou da hermenêutica filosófica. Trata-se de falar do mundo e de nos darmos conta de que não podemos falar do mundo a não ser

insere-se cómo horizonte, fazendo da faticidade «o elemento gerador da historicidade do sentido». Com isso, GADAMER pretende uma hermenêutica filosófica onde está ausente a pretensão «[...] que a Filosofia como ontologia (hermenêutica da faticidade) fundamental (analítica existencial) apresenta como finalidade. Ela pretende apenas delimitar uma verdade de caráter muito particular na Arte, na História e na Linguagem e que corresponde ao campo da experiência hermenêutica do sentido»⁸³. A relação do ser humano com o mundo, e o cuidado que aquele tem com este, viabiliza-se por intermédio do diálogo, da linguagem. Assim, parece correto dizer que «a nova hermenêutica se apresenta como um diálogo entre o mundo do intérprete e o que esconde o texto». Com a projeção filosófica a que a hermenêutica jurídica é submetida, inevitavelmente aproxima o Direito da experiência do real, não sendo mais admitido trabalhar a compreensão e a interpretação dissociadas da aplicação, como se cada uma delas pudesse ser uma fatia independente⁸⁴. Pelo contrário, com HEIDEGGER, ao trabalhar a hermenêutica como fenomenologia, tratou de aproximar a experiência da interpretação dos fatos, tal como eles se apresentam, ou seja, com o mundo real da vida, dos fatos. Gadamer, da mesma forma, ao combater a forma tradicional da hermenêutica de conceber a sua atuação fatiada e descolada da aplicação, enveredou por um caminho semelhante. Na medida da valorização do compreender—interpretar—aplicar, GADAMER deixa muito clara a importância do diálogo e do papel da linguagem como pontos centrais da proposta hermenêutica. Dito de outra maneira, o diálogo expressa o verdadeiro compreender a partir do momento em que se escuta o outro, demonstrando claramente a preocupação com a alteridade. Por isso, a incapacidade do método, e aqui de ferramentas de inteligência artificial generativas, como o ChatGPT e outros que poderão ser desenvolvidos, para trabalhar com essa realidade: «os métodos são sempre bons como instrumentos. Só que devemos saber onde utilizá-los com aproveitamento! A esterilidade metodológica é um fenômeno universalmente conhecido»⁸⁵. A lição trazida a partir de HEIDEGGER e GADAMER mostra elementos estruturantes importantes a serem valorados na educação na Era do ChatGPT. Será preciso mostrar e experienciar com o aluno a importância da linguagem e da formulação da pergunta: e essa é uma experiência humana e apenas humanamente perceptível e valorizável.

falando da linguagem» (STEIN, E., *Aproximações sobre hermenêutica*, EDIPUCRS, Porto Alegre, 1996, pág. 14).

- 83 STEIN, E., *NAS PROXIMIDADES DA ANTROPOLOGIA*: ensaios e conferências filosóficas, págs. 68-9.
- 84 HERNÁNDEZ-LARGO, A. O., *Hermenêutica Jurídica*: en torno a la hermenêutica de HANS-GEORG GADAMER, Secretariado de Publicaciones, Valladolid, 1992, pág. 117.
- 85 DUTT, CARSTEN. En *conversación con Hans-Georg Gadamer*: hermenêutica, estética, filosofía práctica. Traduzido por Teresa Rocha Barco, Tecnos, Madrid, 1998, pág. 31.

4. CONCLUSÃO

Por mais que se possa considerar «inteligente» o ChatGPT, se deve observar que a compreensão começa aí onde algo nos interpela⁸⁶. GADAMER observa: «[...] compreender um texto quer dizer compreender essa pergunta. [...] Assim, pois, quem quer compreender tem de retroceder com suas perguntas mais além do que foi dito. [...] Um texto só é compreendido no seu sentido quando alcançou o horizonte do perguntar, que com tal contém necessariamente também outras respostas possíveis»⁸⁷. Aqui, portanto, o que se precisará potencializar: a construção da pergunta; do problema. Se vive cada vez mais na «Era da pergunta» que estrutura a «Era da hiperconectividade». Eis o desafio: será que o ChatGPT terá condições de emular essas características humanas? E mais. Ao se transferir parte dessas competências para o sistema de inteligência artificial, ainda se terá um processo de construção humana do conhecimento?⁸⁸ Ou será que isso também vai mudar? Será que com essa transferência o conhecimento ainda se formará no aluno ou será potencializado no aumento/acúmulo de capacidades «cognitivas» do ChatGPT? São muitas perguntas que não se sabe exatamente como e quando terão alguma resposta efetiva. O certo é que as perguntas provocam uma dialética, que gera novas perguntas e, com isso, os humanos se sentem inspirados a continuar perguntando e buscando as respostas.

Para finalizar, se apresenta outra pergunta e que foi respondida pelo sociólogo espanhol MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA, enfatizando a inviabilidade de se substituir o professor por um sistema ou ferramenta de inteligência artificial: «La inteligencia artificial mejorará el aprendizaje o lo mermará? Dependerá de que los profesores y los alumnos aprendan a utilizarla. Lo que creo que promete la inteligencia artificial es sobre todo ampliar las capacidades en relación con el alumno. Es un poco como dicen los maestros de yudo. No se trata de oponerte de forma bruta a esa fuerza que es la inteligencia

86 ENGELMANN, W., *Direito natural, ética e hermenêutica*. 2. ed. rev., atual. e ampl., Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2023.

87 GADAMER, H.-G., *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 2002, v. I, págs. 447; 544; 551.

88 «The idea of humans in the loop is part of our broader discussions happening about AI and society, not just AI in education. Interested readers could look for more on human-centered AI, responsible AI, value-sensitive AI, AI for social good, and other similar terms that ally with humans in the loop, such as ‘human-centered AI’. » Exercising judgement and control in the use of AI systems and tools is an essential part of providing the best opportunity to learn for all students - especially when educational decisions carry consequence. AI does not have the broad qualities of contextual judgment that people do. Therefore, people must remain responsible for the health and safety of our children, for all students’ educational success and preparation for their futures, and for creating a more equitable and just society» (U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations, Washington, DC, 2023, pág. 17. This report is available at <https://tech.ed.gov>).

artificial, sino de utilizarla a tu favor»⁸⁹. Esse ponto de vista do Professor MARIANO FERNÁNDEZ ENGUIDA sumariza o que se examinou neste artigo: não se deverá transferir para as ferramentas de inteligência artificial as qualidades que caracterizam os humanos como humanos, especialmente a linguagem. Se deverá usar essas ferramentas para desenvolver melhor as atividades de ensino, avaliação e aprendizagem. As ferramentas de inteligência artificial generativas são auxiliares para qualificar o desenvolvimento da educação.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, C., «A era dos chips», *Revista Você S/A*, São Paulo: Editora Abril, maio de 2023, págs. 46-53.

CATHERINE, T., da CNN, 17/06/2023. Disponível: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/apocalipse-da-ia-a-tecnologia-com-potencial-de-causar-a-extincao-humana/>. Acesso em 04 jul. 2023.

CINGILLIOGLU, I., «Detecting AI-generated essays: the ChatGPT challenge», *The International Journal of Information and Learning Technology*, v. 40 núm. 3, 2023, págs. 259-268. Emerald Publishing Limited 2056-4880. DOI 10.1108/IJILT-03-2023-0043.

DÍAZ ARCE, D., «Inteligencia artificial vs.Turnitin: implicaciones para el plagio académico», *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*. Ecuador, v. VIII, Año 2023, núm. 1, enero-marzo, págs. 15-26.

DUTT, C., *En conversación con Hans-Georg Gadamer: hermenêutica, estética, filosofía práctica*. Traduzido por Teresa Rocha Barco. Madrid: Tecnos, 1998.

ENGELMANN, W., *Direito natural, ética e hermenêutica*. 2. ed. rev., atual. e ampl. Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2023.

FLORIDI, L. y TADDEO, M., «What is data ethics?», *Phil. Trans. R. Soc. A* 374: 20160360, 2016. <http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2016.0360>.

FLORIDI, L.,

- «AI as-agency without intelligence: on ChatGPT, large language models, and other generative models», *Philos. Technol.* v. 36, núm. 15, 2023. <https://doi.org/10.1007/s13347-023-00621-y>.

89 ZAFRA, I., «Es inviable sustituir al profesor por la IA», entrevista de Mariano Fernández Enguita. *El País*, Domingo, 28 de mayo de 2023, pág. 34.

- «Soft ethics and the governance of the digital», *Philos. Technol.*, v. 31, págs. 1-8, 2018. <https://doi.org/10.1007/s13347-018-0303-9>.
- «The 4th Revolution: how the infospher is reshaping human reality», *Oxford: Oxford University Press*, 2014, págs. 62 e 65.
- GADAMER, H.-G.**, *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 2002, v. I.
- GENERATIVE Artificial Intelligence in Education. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1146540/Generative_artificial_intelligence_in_education_.pdf. Acesso em 05 jul. 2023.
- GOOGLE** warns employees AI. Disponível em: <https://futurism.com/the-byte/google-warns-employees-ai>. Publicado em 16 de junho de 2023.
- HARARI, Y.**, *Jornal ESTADÃO*, São Paulo, de 28/03/2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/internacional/yuval-harari-o-dominio-da-inteligencia-artificial-sobre-a-linguagem-e-uma-ameaca-a-civilizacao/>. Acesso em 05 jul. 2023.
- HEIDEGGER, M.** *A Caminho da Linguagem*. Traduzido por Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HERNÁNDEZ-LARGO, A. O.**, *Hermenêutica Jurídica: en torno a la hermenêutica de Hans-Georg Gadamer*, Secretariado de Publicaciones, Valladolid, 1992.
- IVANOV, R.**, «Caça aos talentos», *Revista Você RH*, Abril, São Paulo, junho/ julho de 2023.
- KHAN, S.**, *TED intitulado: «How AI could save (not destroy) Education»*. Disponível em: https://www.ted.com/talks/sal_khan_how_ai_could_save_not_destroy_education/c. Acesso em 05 jul. 2023.
- KLOCK, C.**, - «Quem está ganhando a corrida pela inteligência artificial», *Revista Época Negócios*, Editora Globo, São Paulo, núm. 190, maio de 2023, págs. 42-43.
- KOOLI, C.**, «Chatbots in education and research: a critical examination of ethical implications and solutions», *Sustainability*, v. 15, 5614, 2023. <https://doi.org/10.3390/su15075614>.
- REIMANN, N.**, «ChatGPT Parent Open AI Gets ‘Game Changing’ Multibillion-Dollar Boost from Microsoft», *Forbes Business*, vol. 23, January 2023. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/dereksaul/2023/01/23/chatgpt-parent-open-ai-gets-game-changing-multibillion-dollar-boostfrom-microsoft/?sh557ce64913c0c>. Acesso em 04 jul. 2023.

SCHWAB, K. y DAVIS, N., *Aplicando a quarta revolução industrial*, Tradução Daniel Moreira Miranda, EDIPRO, São Paulo, 2018.

SCHWAB, K., *A quarta revolução industrial*. Tradução Daniel Moreira Miranda, EDIPRO, São Paulo, 2016.

STEIN, E.,

- *Aproximações sobre hermenêutica*, EDIPUCRS, Porto Alegre, 1996.

- *Nas proximidades da antropologia: ensaios e conferências filosóficas*, Ijuí, Unijuí, 2003.

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations, Washington, DC, 2023, pág. 17. This report is available at <https://tech.ed.gov>.

VAIANO, B., «A corrida pela IA na Bolsa», *Revista Você S/A*, Abril, São Paulo, núm. 301, junho de 2023, págs. 40-45.

ZAFRA, I., «Es inviable sustituir al profesor por la IA», entrevista de Mariano Fernández Enguita. *El País*, Domingo, 28 de mayo de 2023.

HERRAMIENTAS ANALÓGICAS Y DIGITALES PARA INCENTIVAR EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO





EGEPUD[®]

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL ALUMNADO EN DERECHO A TRAVÉS DE LAS PRESENTACIONES 20X20

Javier Martínez Calvo

*Profesor Contratado Doctor de Derecho civil
Universidad de Zaragoza*

RESUMEN: Las necesidades del modelo de Bolonia en el ámbito de la docencia universitaria obligan a investigar sobre nuevas metodologías que permitan trabajar un conjunto amplio de competencias y desarrollar los contenidos de las programaciones docentes. El modelo de las presentaciones 20X20 (también conocido como método *Pechakucha*) ofrece una alternativa para presentar información de forma ágil y atractiva, consiguiendo mantener la atención del destinatario y favoreciendo la transmisión de las ideas esenciales. En las siguientes líneas, se propone la inclusión de esta metodología en la docencia de las disciplinas jurídicas, alentando a los estudiantes a la preparación de presentaciones por grupos. Ello permite trabajar amplios contenidos en un corto espacio de tiempo, así como ejercitar competencias básicas para la formación del alumnado, tales como la expresión oral y la capacidad de síntesis.

1. JUSTIFICACIÓN⁹⁰

En un contexto de cambio de la docencia universitaria, ante una sociedad marcada por la implantación constante de nuevas tecnologías y la aplicación del modelo de Bolonia, surge la necesidad de ensayar nuevas metodologías

⁹⁰ Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza «El debate académico como estrategia para la formación transversal del jurista III: aprendizaje colaborativo a través del debate» (PIIDUZ_4580).

que permitan mejorar la adquisición de conocimientos y competencias básicas en el estudiante.

Precisamente, el proceso de innovación educativa se caracteriza por la introducción de cambios sustanciales en los sistemas académicos. Una de las características de este proceso es la referida a la solución de problemas⁹¹. Pero el primer paso para buscar soluciones innovadoras a los mismos a través del método científico consiste en definir claramente el problema al que queremos dar solución.

Uno de los principales retos a los que debe hacer frente actualmente la Universidad en España se encuentra en el creciente número de alumnos presentes en cada clase⁹². Y es que, especialmente en el ámbito jurídico, es habitual que los grupos sean muy numerosos, lo que hace complicado llevar a cabo un seguimiento del proceso de aprendizaje de forma individualizada. Y a ello hay que añadir que, con carácter general, la materia a impartir resulta muy amplia en relación con las horas de docencia de las que se dispone actualmente, tal como están distribuidas.

De ahí la utilidad de la metodología que aquí se presenta, pues permite abarcar amplios contenidos en un corto espacio de tiempo, a la vez que fomenta la participación del alumnado en su totalidad. Y es que, la escasa duración de cada exposición hace posible que en las sesiones destinadas al efecto puedan intervenir un elevado número de alumnos.

También facilita la participación a estudiantes que intervienen en el programa Erasmus, que en no pocas ocasiones mantienen una postura rezagada debido a dificultades con el idioma o simplemente a la timidez que puede provocar el desconocimiento del entorno. De este modo, puede incluso constituir una oportunidad para explorar aspectos de los ordenamientos jurídicos de sus propios países de origen, permitiendo introducir nociones de Derecho comparado.

Por tanto, la principal característica de la metodología 20X20 es su capacidad para abarcar gran extensión de materia, ante un alto número de estudiantes heterogéneos y en un tiempo relativamente reducido. Pero, además, se fomenta el uso de nuevas tecnologías y el desarrollo de competencias transversales y específicas del Grado en Derecho.

Entre las específicas, destacan la familiaridad con la búsqueda y aplicación de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), el dominio de las TIC en la búsqueda, obtención y presentación de información jurídica y

91 Cfr. MORENO, M., «Investigación e innovación educativa», *Revista la Tarea*, núm. 7, 1995, págs. 15 y ss.

92 Cfr. SAINZ, J., «Excelencia, calidad y las Universidades imaginarias», *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, núm. 23, 2010, pág. 4.

como herramienta de trabajo y comunicación, así como la organización de la propia actividad y trabajo en equipo.

Entre las transversales, se encuentran tanto aquellas de carácter instrumental (habilidades cognoscitivas, destrezas metodológicas y lingüísticas), como las de índole personal (capacidades individuales y facultades sociales) y sistémica (aptitudes relativas a la comprensión de sistemas complejos)⁹³.

De entre las mencionadas competencias, juegan un papel fundamental las relacionadas con las habilidades comunicativas. Y es que, en un área de conocimiento como la jurídica, resulta imprescindible, por un lado, que los alumnos sean capaces de sintetizar contenidos extrayendo sus rasgos esenciales; y, por otro, que sepan expresarse correctamente frente a un público, especialmente de cara a su incorporación al mundo laboral.

Además, la introducción de este tipo de técnicas en las que los alumnos trabajan en grupo favorece el aprendizaje colaborativo, permitiendo la crítica de pares, el debate y el intercambio de ideas, metodologías, técnicas y hallazgos⁹⁴.

2. PRINCIPALES OBJETIVOS

- Desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado.
- Mezclar las clases tradicionales con técnicas de aprendizaje activo que hagan las clases más dinámicas y participativas y que conlleven una mayor implicación del alumno.
- Mostrar al alumno una visión más práctica del Derecho, acercándole a problemas jurídicos reales.
- Aumentar el grado de motivación de los estudiantes y su interés por la materia.
- Mejorar la asimilación y retención de los contenidos teóricos por parte del alumnado.
- Potenciar la interacción entre el profesor y los alumnos, así como entre el propio alumnado, fomentando el intercambio y confrontación de ideas y conocimientos.
- Mejorar la capacidad de trabajo en equipo, a la vez que se favorece también el aprendizaje autónomo. Al respecto, el trabajo colaborativo de los alumnos exige que previamente cada uno de ellos haya prepa-

93 Cfr. PAREDES, S. D. y otros, «Pechakucha como herramienta innovadora docente para el desarrollo de las competencias transversales en la educación universitaria», *V encuentro sobre experiencias innovadoras en la docencia*, págs. 1-5.

94 Cfr. VÁSQUEZ SANTAMARÍA, J. E., «Aproximación a la investigación como fundamento pedagógico orientador de la reevaluación del derecho como ciencia social», *Revista Ratio Juris*, vol. 6, núm. 12, 2011, pág. 35.

rado las reuniones mediante el estudio de la asignatura, elaboración de propuestas, etc.

- Favorecer un aprendizaje significativo por parte del alumnado.
- Dar la oportunidad a los alumnos y alumnas más tímidos (o con dificultades sociales o lingüísticas) y que no suelen participar en clase, de que expresen su opinión sobre el tema tratado.
- Proporcionar información al profesor acerca de la evolución de sus alumnos.
- Favorecer una evaluación formativa de los alumnos.

3. MARCO TEÓRICO

El término *PechaKucha* se corresponde con una expresión de origen japonés con la que se hace referencia a una charla casual. Los ideólogos del mismo fueron los arquitectos británicos Mark Dytham y Astrid Klein, que pusieron en marcha un proyecto con un formato de presentación cuyo objeto principal era permitir que artistas, diseñadores, arquitectos y emprendedores de diferentes áreas compartieran sus ideas de forma ágil, atractiva y eficaz. De este modo nacieron las denominadas *PechaKucha nights*, que comenzaron a celebrarse en febrero de 2003 en Tokio y que progresivamente se han extendido a más de un centenar de ciudades, constituyendo un reconocido foro para la gestación y propagación de prósperas iniciativas.

4. METODOLOGÍA

La metodología que se va a exponer se basa en buena medida en las experiencias llevadas a cabo, con indiscutible éxito, en otras Universidades españolas. De entre ellas hay que destacar, ineludiblemente, la iniciativa de la doctora M.^a Remedios Zamora, profesora en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga⁹⁵.

En síntesis, las llamadas presentaciones 20X20 consisten en una única presentación de 20 diapositivas y 20 segundos por transparencia, resultando en un total de 6 minutos y 40 segundos de exposición para mostrar el trabajo realizado. Precisamente, es en la limitación temporal donde radica uno de los aspectos esenciales de este formato, permitiendo transmitir los mensajes clave y atraer la atención de los asistentes, a quienes la concreción del emisor y su rápida renovación, salvan del tedio que habitualmente produce una dilatada ponencia.

95 Cfr. ZAMORA, M. R., «La docencia de las disciplinas jurídicas a través de las presentaciones 20x20», *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 10, 2014, págs. 113-126.

La puesta en marcha de este sistema de trabajo en una asignatura perteneciente al ámbito de las ciencias jurídicas requiere que se reserven una serie de horas que se destinarán a la preparación y al desarrollo de la experiencia, elegibles de entre las correspondientes a la parte teórica o a la parte práctica, según la preferencia personal y el contexto de la actividad docente.

En cuanto al desarrollo de la actividad, el primer paso consistirá en explicar correctamente a los alumnos en qué consisten las presentaciones 20X20, resaltando sus aspectos esenciales: limitación temporal estricta, concisión y amenidad. Además, se presenta el cronograma de actuaciones a seguir para su correcto desarrollo (quedando disponible también en la plataforma *Moodle* para que los alumnos lo puedan consultar todas las veces que deseen).

Es opinión generalizada la de que la mejor forma de llevar a cabo este tipo de actividades es el trabajo por grupos. No en vano, la realización y exposición de trabajos de forma conjunta constituye una de las principales fórmulas de aprendizaje cooperativo, puesto que la investigación y la preparación previa necesita del trabajo de todo el equipo. Al respecto, parece preferible hacer muchos grupos y que estos no sean muy grandes (por ejemplo, unas 3 o 4 personas por grupo), aunque implique que haya de llevarse a cabo un mayor número de exposiciones, y pese a que, obviamente, ello requiera de una mayor disponibilidad temporal.

Respecto a la conformación de los grupos, creo que es mejor que corra a cargo de los propios alumnos, con el objeto de que aprendan a responsabilizarse de sus propias decisiones. Solo en caso de que no sean capaces de ponerse de acuerdo (lo que suele ser muy poco habitual) intervendrá el profesor.

Para un mayor aprovechamiento de la actividad y siendo conscientes de la necesidad de orientación que exigen los estudiantes universitarios hoy en día, se planifican dos sesiones de tutoría (pudiendo celebrarse alguna más en caso de que se considere necesario). En la primera de ellas estarán presentes todos los alumnos del grupo y se utilizará para explicar las particularidades de la técnica, se pondrá un ejemplo ilustrativo y se ofrecerá a los grupos un elenco de temas.

La segunda tutoría se llevará a cabo con cada grupo en particular, una vez seleccionada la materia de trabajo, para asesorar acerca de diferentes cuestiones, como la bibliografía y jurisprudencia a analizar y el modo en el que han de abordarse los conceptos que se vayan tratando en el trabajo y que finalmente serán objeto de exposición frente a sus compañeros.

Centrándome en el proceso de elaboración de una presentación 20x20, el primer aspecto remarcable es el requerimiento de tiempo y planificación. Probablemente, más de lo necesario en otros formatos tradicionales. Ello se debe, principalmente, a dos factores: el primero, que en menos de siete minutos es imposible contarle todo, lo que obliga a los alumnos a realizar un ejercicio de síntesis que demanda tener un cierto dominio de la materia, para

extraer de ella sus características esenciales; y, el segundo, que es necesario el ensayo para que los estudiantes sean capaces de ajustarse al tiempo disponible.

A tal fin, como primer paso, es indispensable que los alumnos comiencen reflexionando sobre el mensaje que se desea transmitir. Para ello, tendrán que recurrir al análisis de diversas fuentes de naturaleza académica y jurisprudencial, estudiar en profundidad la materia y realizar un esquema con las ideas iniciales. Es necesario ser conciso, limitándose a 3 o 4 conceptos esenciales como máximo.

El segundo paso consistirá en redactar un discurso que incorpore las reflexiones a las que hayan llegado los alumnos con su trabajo. A tal efecto, parece recomendable el uso de frases breves y directas, pues han de ajustarse a los 20 segundos disponibles para cada diapositiva.

Seguidamente, los alumnos habrán de buscar imágenes de calidad que sirvan de apoyo para la transmisión del mensaje y permitan que el receptor capte los elementos esenciales del mismo. Ha de evitarse recargar las transparencias con textos largos o farragosos, pues el escaso tiempo durante el que va a estar proyectada cada diapositiva impediría que el público pudiera seguir la exposición a la vez que escucha a los ponentes. El apoyo visual ha de ser sencillo a la par que elegante, con el uso de tamaños de fuente distinguibles sin esfuerzo.

Una vez elaboradas las 20 diapositivas que van a formar parte de la presentación, habrá que establecer una secuenciación automática de 20 segundos, con el uso de alguno de los programas a los que se hará referencia en el siguiente apartado de este escrito, dedicado a las herramientas TIC empleadas.

También es importante que los alumnos realicen varios ensayos, pues en apenas 6 minutos y 40 segundos no hay margen para la improvisación. En este sentido, la preparación y el ensayo requeridos previamente, así como la premura del tiempo disponible, fuerzan la concisión a la vez que favorecen la seguridad en el interlocutor.

Durante la sesión en la que se realizará la exposición de las presentaciones, para sacar mayor rendimiento a la actividad, sería más que recomendable agruparlas estratégicamente por temas afines, permitiendo un pequeño debate tras la finalización de cada sección. O bien, si así se desea, puede dejarse el debate para el final.

En función del número de alumnos matriculados, será preciso contabilizar el tiempo total requerido por la actividad para su distribución en una o varias sesiones presenciales, teniendo presente que al tiempo ocupado por la presentación propiamente dicha hay que unir el requerido para la salida y entrada de cada grupo, así como los debates posteriores, según se hayan planificado.

En todo caso, durante las presentaciones es esencial ser estricto con el tiempo, para lo que se habrá compelido a los estudiantes a automatizar la sucesión de diapositivas cada 20 segundos, activando esta opción en el programa o aplicación del cual o la cual se hayan servido para realizar su trabajo. Aunque en el caso de alumnos extranjeros puede admitirse una cierta flexibilidad y ampliar excepcionalmente unos minutos el tiempo de que disponen para realizar su exposición, ante las dificultades que conlleva expresarse en otra lengua⁹⁶.

5. HERRAMIENTAS TIC EMPLEADAS

Para la realización de las presentaciones 20x20 puede utilizarse cualquier programa o aplicación informática que permita la realización de presentaciones en formato de sucesión de diapositivas. En concreto, resultan preferibles aquellos que permitan la automatización de las transparencias, de modo que se alternen cada 20 segundos.

En mi caso, recomendé a los alumnos que utilizaran *Power Point*, aunque también les informé acerca de la existencia de otras aplicaciones, como *Key-note* o *Prezi*. Lo cierto es que la mayor parte de los alumnos se decantaron por el uso de *Power Point*, lo cual resulta bastante lógico, toda vez que es una aplicación con la que se encuentran muy familiarizados.

También resulta necesaria la utilización de la plataforma *Moodle* para proporcionar a los alumnos todas las instrucciones relativas a la actividad y, si se considera oportuno, para facilitarles varios ejemplos para que les sirvan como referencia y les permitan hacerse una idea de cómo debe ser el resultado final. Además, con carácter previo a la exposición, sería conveniente que los alumnos entregaran la presentación a través de *Moodle*, en una tarea colgada a tal efecto por el profesor.

También se utiliza *Moodle*, y, en concreto, el foro que ofrece dicha plataforma, para que los alumnos puedan interactuar entre sí y con el profesor, poniendo en común todas las dudas e inquietudes que les surjan durante el desarrollo de la actividad. De este modo, además, el profesor puede ir realizando un seguimiento del trabajo que van desarrollando los alumnos.

Por último, y como es evidente, resultará necesario que el aula en el que se pretendan llevar a cabo las exposiciones cuente con un monitor y un proyector conectados a un ordenador.

6. EVALUACIÓN

Cabe tanto que las exposiciones llevadas a cabo por los alumnos sean objeto de evaluación como que se queden en una mera actividad formativa.

⁹⁶ Cfr. ZAMORA, M. R., «La docencia de las disciplinas jurídicas a través de las presentaciones 20x20», *op. cit.*, pág. 113.

Además, en el primer caso, pueden incluirse o no en la calificación final de la asignatura.

A mi modo de ver, es preferible que sean objeto de evaluación, no solo porque nos proporcionan un elemento de valoración para la calificación final de la asignatura, sino también porque ello conlleva innumerables ventajas en el proceso de aprendizaje del alumno, ya que se favorece una evaluación continua y formativa (y no meramente sumativa)⁹⁷ que permita detectar a tiempo los problemas de asimilación de conceptos y sirva, a su vez, como fuente de motivación para los alumnos⁹⁸ (es bien sabido que una de las herramientas más eficaces para motivar a los alumnos es precisamente la evaluación⁹⁹); o, visto desde otro punto de vista, si no se les evalúa, se corre el riesgo de que se desmotiven o decidan no esforzarse lo suficiente.

A la hora de valorar la actividad, son dos los aspectos a los que habrá de atender el docente: por un lado, las consideraciones propias que exige la materia, particulares de la asignatura en la que se contextualiza la experiencia; y, por otro, las aptitudes que se corresponden con competencias transversales, relativas a las habilidades comunicativas: lenguaje verbal, corporal, claridad de exposición y capacidad para sintetizar y transmitir conceptos. Para esto último, puede resultar muy útil repartir una rúbrica entre los estudiantes en la que se contemplen los aspectos que van a ser tenidos en cuenta para valorar la actividad, y así puedan ajustar su trabajo a los mismos.

Una posible alternativa a la evaluación de la actividad consistiría en no calificar de forma individual cada una de las presentaciones y, posteriormente, introducir en el examen final alguna pregunta relativa a cuestiones que han sido expuestas durante las mismas, lo que permitiría que el alumno mantuviera un cierto grado de motivación en su realización, aunque presenta el inconveniente de que se podría estar favoreciendo al estudiante que ha realizado la presentación de la que se extrae la pregunta, pues, al haber trabajado de forma específica sobre la misma, tendrá un mayor conocimiento acerca de esa materia concreta.

97 Cfr. DE LA PEÑA, M. M. y PASTOR, M. C., «Las TIC, un instrumento de apoyo para la evaluación por competencias en las asignaturas jurídicas», *II Jornadas sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Barcelona, 2011, pág. 4.

98 Cfr. SALIDO, M. A., GIRET, A. y ABRIL, M., «Aplicación de Metodologías Activas en la Enseñanza de Informática en la Licenciatura en Matemáticas», *IEEE-RITA*, vol. 2, núm. 2, 2007, pág. 78; y LERÍS, M. D. y SEIN-ECHALUCE, M. L., «Una experiencia de la innovación docente en el ámbito universitario. Uso de las nuevas tecnologías», en *ARBOR: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV (extra), 2009, pág. 101.

99 Cfr. GARCÍA, J., PÉREZ, M. J., RODRÍGUEZ, B. Y SÁNCHEZ, M. C., «Evaluar en la red», *Revista de Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, núm. 3, 2002, pág. 56; y RUIZ, J. M., «La evaluación del alumnado al incorporar las TIC», *Congreso Internacional sobre uso y buenas prácticas con TIC: La web 2.0*, Universidad de Málaga, 2009, pág. 4.

7. BREVE REFLEXIÓN FINAL

Para concluir, creo que puede resultar de interés poner de relieve las principales ventajas que presenta la técnica que se ha presentado en estas páginas. Al respecto, resulta obligado empezar diciendo que es una metodología simple, económica y fácil de poner en práctica.

Centrándome en el proceso de aprendizaje del alumno, considero que la realización de presentaciones 20x20 supone una mejora del mismo, ya que favorece una actitud activa por parte del estudiante y le hace partícipe de su propio proceso de aprendizaje. Además, permite que los alumnos más tímidos y menos proclives a la participación puedan expresar su opinión sobre una determinada materia.

Junto a ello, promueve el razonamiento crítico y el aprendizaje autónomo del estudiante, contribuyendo a la retención de lo aprendido durante un tiempo más prolongado. Y el hecho de que los alumnos cuenten con pocos minutos para su realización supone también un importante refuerzo en su capacidad de síntesis.

Además, la implantación de esta técnica conlleva una mejora del clima de la clase, ya que los alumnos la perciben como un mayor interés del profesor en su aprendizaje.

Otra ventaja importante es que se puede adaptar a todo tipo de asignaturas, alumnos, información a conseguir, etc.; e incluso cabría pensar en una aplicación transversal a diferentes materias.

En particular, se destaca su impacto sobre la asignatura Trabajo Fin de Grado, al entrenar directamente las habilidades expositivas que conforman parte importante de la calificación del mismo.

También es útil para el acercamiento de los estudiantes a los modelos profesionales, tanto de aquellos que se dedicarán a la investigación, como de quienes darán el salto al mundo empresarial, contribuyendo al perfeccionamiento de habilidades básicas para superar con éxito una entrevista de acceso a un empleo o para ser capaces de trabajar en equipo de manera provechosa.

Por último, cabe apuntar que esta técnica es útil tanto para el alumno como para el profesor, ya que este recibe información acerca del grado de asimilación de la materia explicada por parte de los alumnos y puede identificar deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello le permite corregir dichas deficiencias e introducir los cambios oportunos de cara a los próximos cursos.

BIBLIOGRAFÍA

DE LA PEÑA, M. M. y PASTOR, M. C., «Las TIC, un instrumento de apoyo para la evaluación por competencias en las asignaturas jurídicas», en // *Jornadas sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Barcelona, 2011, pág. 4.

- GARCÍA, J., PÉREZ, M. J., RODRÍGUEZ, B. y SÁNCHEZ, M. C.**, «Evaluar en la red», *Revista de Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, núm. 3, 2002, págs. 56-67.
- LERÍS, M. D.**; y **SEIN-ECHALUCE, M. L.**, «Una experiencia de la innovación docente en el ámbito universitario. Uso de las nuevas tecnologías», *ARBOR: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV (extra), 2009, págs. 93-110.
- MORENO, M.**, «Investigación e innovación educativa», *Revista la Tarea*, núm. 7, 1995, págs. 15-21.
- PAREDES, S. D.** y otros, «Pechakucha como herramienta innovadora docente para el desarrollo de las competencias transversales en la educación universitaria», *V encuentro sobre experiencias innovadoras en la docencia*, págs. 1-5.
- RUIZ, J. M.**, «La evaluación del alumnado al incorporar las TIC», en *Congreso Internacional sobre uso y buenas prácticas con TIC: La web 2.0*, Universidad de Málaga, 2009.
- SAINZ, J.**, «Excelencia, calidad y las Universidades imaginarias», *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, núm. 23, 2010.
- SALIDO, M. A., GIRET, A. y ABRIL, M.**, «Aplicación de Metodologías Activas en la Enseñanza de Informática en la Licenciatura en Matemáticas», *IEEE-RITA*, vol. 2, núm. 2, 2007, págs. 73-78.
- VÁSQUEZ SANTAMARÍA, J. E.**, «Aproximación a la investigación como fundamento pedagógico orientador de la reevaluación del derecho como ciencia social», *Revista Ratio Juris*, vol. 6, núm. 12, 2011, págs. 17-44.
- ZAMORA, M. R.**, «La docencia de las disciplinas jurídicas a través de las presentaciones 20x20», *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 10, 2014, págs. 113-126.

CULTIVANDO LA SINERGIA: UNA APROXIMACIÓN INNOVADORA AL TRABAJO EN EQUIPO

Javier Badenas Boldó

*Profesor Asociado del departamento de Derecho Privado
Universidad Jaume I, Castellón*

RESUMEN: Este trabajo presenta una experiencia docente sobre una nueva estrategia de trabajo colaborativo en la asignatura de Derecho Civil en la Universidad Jaume I de Castellón. El objetivo era mejorar los resultados y la tasa de rendimiento de los alumnos. Se implementaron cambios en la metodología, incluyendo la creación aleatoria de grupos de trabajo, pruebas individuales y grupales, y actividades de trabajo colaborativo en el aula. Sin embargo, los resultados no fueron satisfactorios en términos de calificaciones y participación. Algunos estudiantes no realizaban las lecturas previas ni preparaban las actividades, lo que afectó negativamente su rendimiento. Además, se observó que los estudiantes más dedicados se sentían penalizados por la dinámica del grupo. A pesar de las debilidades, como la falta de motivación y compromiso de algunos estudiantes, se considera revisar la metodología y se destaca la interacción y el clima de trabajo en equipo como aspectos positivos.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se pretende abordar, a través de la experiencia docente, la nueva estrategia de trabajo colaborativo, llevada a cabo en el presente curso en la asignatura que he impartido clase sobre Derecho Civil en la Universidad Jaume I de Castellón, a los alumnos de 1er curso de ADE. Habiendo recibido un *feedback* de los alumnos bastante gratificante, recomendándome que siga haciéndolo en los cursos siguientes.

2. CONTEXTO DE APLICACIÓN

A saber, el pasado curso 2021-2022 y el curso 2022-2023 impartí los dos grupos por la mañana de la asignatura de Introducción al Derecho Civil en el grado de ADE. Se trata de una asignatura de formación básica, dirigida a estudiantes de primer curso. Es una asignatura de 6 créditos, que se imparte en el primer semestre, y que tiene asignadas dos sesiones presenciales en la semana de una hora y media de duración cada una. Además, se trata de una asignatura dividida en dos partes, la parte de Derecho Civil y la otra, Derecho Mercantil.

Al ser, como se ha mencionado, el alumnado implicado de primer curso, por lo cual hasta cierto punto se explica que la asignatura contribuya a hacer una selección entre el alumnado que podrá continuar normalmente sus estudios, los que tendrán que hacer un cambio de actitud para poder continuar y los que decidirán abandonar. No obstante, la intención era conseguir mejorar los resultados, especialmente en cuanto a la tasa de rendimiento tanto a nivel de resultados como de aprendizaje.

Es cierto que, en el porcentaje de no presentados pueden jugar factores muy diversos, que incluso pueden tener poco que ver con la asignatura. Por ejemplo, se comprueba cada año que en el momento mismo de empezar la asignatura ya hay un número significativo de estudiantes que no asisten en clase y que no realizan ninguna actividad de la asignatura a lo largo de todo el cuatrimestre. Por este motivo la finalidad de la actividad no era tanto incidir sobre el número de presentados como mejorar los resultados del alumnado que es evaluado y acude a las clases.

Por otro lado, la asignatura pretende trabajar la competencia de trabajo en equipo, por lo cual propone una metodología para favorecer el desarrollo de esta competencia. Desde esta perspectiva también se contempló la oportunidad de introducir algunos cambios para mejorar las experiencias de trabajo colaborativo. En este sentido, se había constatado por experiencia de otros profesores en cursos anteriores que muchos de los grupos no llegaban a generar una dinámica adecuada de trabajo colaborativo, que faltaba compromiso con el grupo por parte de algunos estudiantes y que no siempre se conseguía una interacción satisfactoria entre los miembros del grupo.

Se partía de la idea que, si se conseguía crear las condiciones para que se pudiera realizar efectivamente un trabajo colaborativo se favorecería el aprendizaje de los estudiantes —y el incremento de la tasa de rendimiento—, a la vez que se conseguiría avanzar en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo y en su evaluación.

A diferencia de lo que se esperaba, el trabajo colaborativo fuera del aula no acabó de favorecer el aprendizaje del alumnado, y los resultados, discretos en términos de calificaciones obtenidas, no fueron satisfactorios en muchos casos. Además, las sesiones para la presentación y comentario de las acti-

vidades no generaron la participación esperada y se creaba cierto clima de tensión al aula si se ponía en evidencia que las actividades no habían sido suficientemente trabajadas previamente en la exposición. Consideramos que las exposiciones orales son muy enriquecedoras para los alumnos, dado que, favorecen el desarrollo de habilidades de comunicación, las exposiciones orales permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación verbal, lo que les ayuda a expresar sus ideas de manera clara y efectiva frente a un público. Estas habilidades son esenciales tanto en el ámbito académico como en el profesional. Por otro lado, mediante las exposiciones orales, los estudiantes tienen la oportunidad de investigar, organizar y presentar información sobre un tema específico. Esto les permite profundizar en el contenido de estudio, desarrollar habilidades de investigación y aprendizaje autónomo, y compartir sus conocimientos con otros. Asimismo, preparar y presentar una exposición oral requiere que los estudiantes analicen y evalúen la información relevante, seleccionen los puntos clave y presenten argumentos coherentes. Esto promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de razonamiento lógico. Sin duda, las exposiciones delante del resto de los alumnos brindan a los estudiantes la oportunidad de practicar habilidades de presentación, como el manejo del tiempo, el uso de apoyos visuales, la postura y el contacto visual. Estas habilidades son valiosas para futuras presentaciones académicas y profesionales. En definitiva, desarrolla su confianza y superación del miedo escénico, lo que, para muchos estudiantes, hablar en público puede ser una experiencia estresante. Las exposiciones orales les brindan la oportunidad de superar el miedo escénico y desarrollar confianza en su capacidad para comunicarse efectivamente ante un público.

En resumen, las exposiciones orales en la universidad son importantes porque fomentan el desarrollo de habilidades de comunicación, permiten la presentación de información, promueven el pensamiento crítico, brindan práctica en habilidades de presentación y ayudan a superar el miedo escénico. Estas habilidades son fundamentales para el éxito académico y profesional de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

A raíz de lo anterior, nos planteamos un aprendizaje basado en equipos (grupos grandes), con una metodología basada en el trabajo colaborativo pero organizada de manera muy diferente. Más allá de los objetivos que todo docente universitario se plantea alcanzar antes de cada curso académico, como puede ser una buena planificación del mismo, conocimientos del contenido, diseño de las estrategias de enseñanza, preparación de materiales y recursos, establecimiento de objetivos de evaluación y la creación de un ambiente de aprendizaje favorable¹⁰⁰.

100 AMEZÚA AMEZÚA, L.C., «Derecho y nuevas tecnologías», en *Proyecto de innovación*

De manera sintética, la dinámica propuesta se basa en los puntos siguientes:

- Creación aleatoria de los grupos de trabajo (en vez de dejar que los estudiantes elijan sus compañeros)¹⁰¹.
- El trabajo indicado para hacer en el aula es individual y consiste a hacer lecturas previas a las clases presenciales. En el aula se hace un test para comprobar que el estudiante ha obtenido los conocimientos básicos necesarios a partir de las lecturas. El tipo test se contesta primero individualmente y después en grupo, lo cual da lugar al contraste de opiniones y permite reforzar y mejorar los aprendizajes iniciales. Por otro lado, la puesta en común de las respuestas con el conjunto del grupo permite una retroacción inmediata al aula. Los tests, tanto los individuales como los grupales, determinan una parte de la evaluación final. Los test, como más adelante se mencionará, se llevan a cabo mediante la aplicación en línea llamada «kahoot!», una aplicación que, según algunas impresiones de los alumnos, les resultaba conocida. El profesor o moderador debe abrir el Kahoot! en un ordenador. Es simplemente una página web a la que se accede mediante un enlace. Si has creado el Kahoot! tú mismo, simplemente accedes al tema de tus Kahoot! creados y se presiona en *Play it*. Los alumnos, desde sus propios dispositivos, se conectan al cuestionario realizado por el profesor y comienzan a responder todos al mismo tiempo. Al acabar la partida, es decir, cuando se han completado todas las preguntas, un podio premia a aquellos que han conseguido la mayor puntuación. El docente puede a su vez exportar los datos de los concursantes como archivo Excel, lo que, sin lugar a dudas, es de gran utilidad. Como se ha mencionado, los resultados obtenidos por los equipos tienen una repercusión en la nota final de cada uno de los integrantes de los mismos.
- Además, en el aula se proponen actividades de trabajo colaborativo que busquen la aplicación de los aprendizajes iniciales, para obtener un aprendizaje más profundizado y más sólido. A partir de un determinado planteamiento de las actividades se da lugar a la discusión entre los miembros del grupo y entre grupos¹⁰².

docente de la Universidad de Valladolid (Uva) de los años 2013-2014 y 2014-2015, CARDEÑOSO PAYO, V., CORELL ALMUZARA, A. (coord.), 2015, págs. 863-866.

- 101 GARROTE, D., JIMENEZ, S., GÓMEZ, I.M., «La competencia interpersonal del trabajo en equipo» en *II Jornada de Innovación Docente Universidad de Castilla-La Mancha*, LÓPEZ SOLERA, M., SANZ REDONDO, A.M., PÉREZ DE LOS REYES, C., (coord.), Albacete, 2017, págs. 149-150.
- 102 DEL POZO RUBIO, R., LEGAZPE MORALEJA, A., PRIEGO DE LA CRUZ, A., «Innovación en la docencia universitaria a través del trabajo en equipo: grado de satisfacción del alumnado», en *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, RAMIRO SÁNCHEZ, M. T., RAMIRO SÁNCHEZ, T.,

4. OBJETIVOS A ALCANZAR

Considerando todo el expuesto nos propusimos lograr los objetivos siguientes:

1. Mejorar la tasa de rendimiento respecto de cursos anteriores.
2. Mejorar las dinámicas de trabajo en equipo¹⁰³.
3. Conocer el grado de satisfacción del alumnado respecto de la metodología utilizada.
4. Definir posibles mejoras en el planteamiento metodológico, en caso de que se decida continuar aplicando la metodología en próximos cursos.

Asimismo, el desarrollo de la nueva estrategia programada ha requerido la preparación de nuevos materiales, normalmente a partir de la adaptación de materiales ya utilizados en cursos anteriores. Estos materiales se fueron preparando a lo largo del periodo de docencia de la asignatura, entre los meses de septiembre y diciembre de ambos cursos. En concreto ha habido que preparar tres categorías de materiales, que se exponen a continuación:

1) **Lecturas propuestas al alumnado como documentación básica para un aprendizaje inicial.** En este sentido, se han seleccionado determinados capítulos de un manual de referencia y se han usado también unos apuntes elaborados por uno de los profesores del departamento. No obstante, ante la duda de si estas lecturas son bastante asequibles para un alumnado que no haya recibido ninguna explicación previa, opté por realizar una sesión introductoria al inicio de cada tema, con el propósito de orientar la lectura de los materiales y aclarar algunos aspectos que me parecía que podían resultar más difíciles de entender sin ayuda.

En el modelo explicado el estudiante tenía la necesidad de leer los materiales seleccionados para poder obtener los conocimientos básicos para responder el test, puesto que no se le había dado en clase ninguna información al respecto. Se entendía que, en estas condiciones, el alumnado se ve forzado a la lectura. Hay que admitir que desde el momento que se da información en el aula, la lectura de los materiales se hace menos necesaria a ojos del alumnado (o de una parte del alumnado). La sospecha, una vez acabada la experiencia, es que no siempre se han hecho las lecturas propuestas para el aprendizaje inicial de los contenidos, en detrimento del rendimiento final, como se verá.

BERMUDEZ SÁNCHEZ, M. P., (coord.), 2014, págs. 902-907.

103 GONZÁLEZ RIOS, I., ÁVILA RODRÍGUEZ, C.M., «Técnicas de enseñanza-aprendizaje que favorecen el trabajo en equipo, el autoaprendizaje y el juicio crítico en asignaturas jurídicas: la aplicación de la plataforma Moodle», en *Innovación educativa en Derecho constitucional: Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, COTINO HUESO, L., PRESNO LINERA, M.Á., (coord.), 2010, pág. 267.

La solución que se plantea es elaborar, a partir de los materiales que ahora se usan y que se consideran adecuados, unos materiales propios, todavía más resumidos, que contengan los contenidos esenciales y que puedan ser comprendidos sin ningún conocimiento previo.

2) Los tests sobre los aprendizajes iniciales que tendrán que responder los estudiantes, individualmente y en grupo, para acreditar que han hecho las lecturas y que han extraído unos conocimientos básicos. Respecto de estos materiales, se han preparado un tipo test de entre 10 y 15 preguntas para cada tema, focalizadas sobre los conceptos esenciales. Se han formulado preguntas de opción múltiple, con cuatro respuestas posibles y solo una de cierta. Las preguntas se elaboran a través de la aplicación *Kahoot!*, y mediante el proyector todos los alumnos consiguen ver al mismo tiempo las preguntas. Dejándoles un tiempo de 15 segundos para contestar. Finalmente se trata de poner los resultados en común. La propia aplicación te muestra cuales han sido las preguntas acertadas y las falladas, elaborando una clasificación final a modo de pódium, causando gran fervor a los ganadores. Una aplicación, que como se ha mencionado anteriormente, no les era extraña, dado que, a raíz de la pandemia, muchos docentes la utilizaban para llevar a cabo comprobaciones y evaluaciones desde sus propias casas. Asimismo, al ser la prueba final de la asignatura un examen de opción múltiple, el juego ayuda a los estudiantes a habituarse al modelo de preguntas.

Este método tiene la ventaja que permite conocer cuántas respuestas ha fallado el grupo antes de acertar la respuesta correcta, y modular la calificación en consecuencia. También permite dar una retroacción inmediata que alimenta el debate entre los miembros del grupo.

3) Nuevas actividades de trabajo colaborativo para hacer a clase. En base a los conocimientos adquiridos con las lecturas iniciales, validados y aclarados con los test elaborados con la aplicación *Kahoot!*, se prevé que el alumnado realice diferentes actividades de aplicación, trabajando de manera colaborativa con el resto de miembros del grupo. Con este objetivo se ha diseñado al menos una actividad de aplicación para cada tema, que consiste en la exposición por cada uno de los grupos de trabajo de un tema del programa, que se realiza en la siguiente sesión en la que el profesor ha explicado el tema en cuestión.

Lo que se busca en estos casos es que, mediante una dinámica oral, el alumnado profundice en la reflexión sobre las implicaciones de los conocimientos que está adquiriendo.

Normalmente, para que los grupos puedan resolver en el aula estas actividades se facilitan antes los materiales necesarios (videos, lecturas, enunciados de ejercicios, etc.) mediante el campus virtual. Se indica a los estudiantes que hay que trabajar los materiales indicados previamente en la sesión en grupo.

Sin este trabajo individual previo no es posible hacer aportaciones a la discusión en grupo; además si no hay preparación previa no se generan dudas y la sesión en el aula no puede contribuir del mismo modo a consolidar y profundizar en los aprendizajes. Se ha detectado que, de cara a próximas experiencias, hay que insistir con contundencia en la necesidad de este trabajo previo¹⁰⁴.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

A juzgar por la dinámica observada durante los distintos cursos, en comparación con cursos anteriores, destacaríamos los siguientes aspectos:

1. Según nuestra percepción, se consiguió crear un buen clima de trabajo al aula, en ambos grupos. Las sesiones resultaban amenas y distendidas y aumentó significativamente el nivel de participación de los estudiantes.
2. Sin embargo, los cuestionarios sobre conocimientos a partir de las lecturas pronto pusieron de manifiesto que un grupo relevante de estudiantes no estaban realizando adecuadamente las lecturas previas, puesto que los resultados individuales no eran satisfactorios.
3. En cuanto a las actividades de aplicación, también se observaba en el aula que un número relevante de estudiantes no preparaba previamente los materiales. Esto comportaba que estos estudiantes no estaban después en condiciones de realizar aportaciones, cuando se trabajaba en grupo.
4. Se comprobó igualmente que los estudiantes que no obtenían buenos resultados en los cuestionarios individuales y que no preparaban las actividades fueron adoptando una actitud pasiva dentro del grupo y progresivamente dejaron de asistir en clase. Hay que concluir, pues, que una parte importante de los estudiantes no siguió adecuadamente las tareas propuestas a lo largo del curso y no consiguió los objetivos esperados ni pudo superar la asignatura.
5. En una sesión final de balance del curso con los estudiantes, algunos de ellos expresaron quejas respecto de la imposibilidad de escoger los compañeros para trabajar en grupo. Si bien la lógica que rige este criterio aleatorio es que los estudiantes más aventajados pueden incentivar el trabajo de los estudiantes menos aventajados, y pueden

104 MONTERO PÉREZ DE TUDELA, E., «Resiliencia, autogestión, autonomía en el aprendizaje y desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo como resultado de la innovación docente», en *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas (Experiencias de innovación docente del Derecho), Económicas y Empresariales*, CRUZ ÁNGELES, J., GUTIÉRREZ CASTILLO, V.L. (coord.), 2021, págs. 741-755.

ayudarlos a entender la materia y a realizar los ejercicios, en beneficio del aprendizaje de todos los miembros del grupo, la realidad ha estado que los estudiantes aventajados han estado críticos con la carencia de compromiso de algunos estudiantes hacia el grupo y han manifestado que la dinámica del grupo ha ido en detrimento de su propio rendimiento.

A la vista principalmente de los resultados, es evidente que la metodología aplicada requiere de una revisión en profundidad de sus puntos fuertes y sus puntos débiles.

Entre los puntos fuertes destacaríamos los siguientes:

- El incentivo para que los estudiantes hagan lecturas previas a las actividades de aplicación, puesto que sin ellas no pueden superar tampoco los tests.
- La mayor interacción entre los estudiantes, tanto dentro del grupo como entre grupos.
- La mayor participación a clase y el clima de trabajo agradable y distendido que se genera.

Sin duda, el sistema tiene debilidades, que de acuerdo con el que se ha expuesto previamente podrían quedar sintetizados en los puntos siguientes:

- No se ha conseguido motivar los estudiantes para que realicen un esfuerzo continuado a lo largo del curso.
- La dinámica de trabajo a clase, donde los grupos son protagonistas, permite que la carencia de compromiso y de trabajo de algunos de los miembros de los grupos quede más o menos encubierta por la participación de los miembros más activos. Estos estudiantes pueden ir pasando el curso sin realizar un trabajo individual suficiente, lo cual no impide, pero, que finalmente la evaluación que obtienen sea desfavorable.
- Los estudiantes con más dedicación han sentido que la dinámica del grupo a menudo los ha penalizado.

A pesar de que los resultados no han estado satisfactorios en algunos casos, se prevé volver a aplicar la misma metodología en el curso próximo, introduciendo algunas modificaciones:

1. Se revisará el plan o guía docente y se intentará conseguir expresar con más rigor el alineamiento entre los objetivos, las actividades y la evaluación, para mejorar la motivación de los estudiantes.
2. Se revisarán las lecturas previas y se intentará evitar las sesiones introductorias a las lecturas siempre que se considere que no son necesarias para la comprensión de las lecturas.

3. Se continuarán utilizando los tests en la aplicación *Kahoot!*, para el seguimiento de la evolución del trabajo en equipo de los estudiantes. En cuanto al contenido, se revisarán las preguntas de los diferentes cuestionarios para hacerlas más fácilmente comparables, siempre que sea posible.
4. Se proporcionará apoyo adicional a los alumnos que lo necesiten. Organizando sesiones de tutoría individual o en pequeños grupos para abordar las áreas problemáticas y proporcionándoles recursos adicionales, como material de lectura complementario o actividades de práctica.
5. Finalmente, se reforzará la comunicación con los estudiantes a lo largo del curso, a clase y a través del campus virtual, para guiar su proceso de trabajo.

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha presentado una experiencia docente en la Universidad Jaume I de Castellón que aborda una nueva estrategia de trabajo colaborativo en la asignatura de Derecho Civil para estudiantes de primer curso de ADE. A pesar de algunos desafíos encontrados, se pueden extraer conclusiones positivas de la implementación de esta metodología. A continuación, se presentan algunas de estas conclusiones:

- Mejora del clima de trabajo en el aula: Se destaca que se logró crear un buen ambiente de trabajo en ambos grupos, lo que llevó a sesiones amenas y distendidas. Además, se observó un aumento significativo en la participación de los estudiantes. Esto indica que la metodología de trabajo colaborativo puede generar un entorno propicio para el aprendizaje.
- Mayor interacción entre los estudiantes: La implementación del trabajo colaborativo fomentó una mayor interacción entre los estudiantes, tanto dentro de los grupos como entre los diferentes grupos. Esta interacción facilitó el intercambio de ideas, el contraste de opiniones y la discusión conjunta, lo que enriqueció el proceso de aprendizaje.
- Aprendizaje a partir de la aplicación de conocimientos: La metodología propuesta incluyó actividades de aplicación que buscaban que los estudiantes pusieran en práctica los conocimientos adquiridos. Mediante la exposición de temas por parte de los grupos, se promovió la reflexión y el análisis de las implicaciones de los contenidos estudiados. Esta forma de aprendizaje activo y práctico puede contribuir a un mayor entendimiento y consolidación de los conceptos.
- Participación y satisfacción del alumnado: Aunque se menciona que algunos estudiantes no cumplieron adecuadamente con las lecturas

previas y la preparación de las actividades, se destaca que en general hubo un nivel de participación más elevado por parte del alumnado. Además, se plantea la importancia de conocer el grado de satisfacción del alumnado respecto a la metodología utilizada, lo que indica una preocupación por mejorar y adaptar la estrategia según las necesidades y preferencias de los estudiantes.

A pesar de los resultados discretos en términos de calificaciones y de algunos desafíos identificados, como la falta de compromiso de algunos estudiantes y la posible penalización de los más dedicados, se concluye que la metodología de trabajo colaborativo tiene puntos fuertes que pueden ser aprovechados y fortalecidos. El incentivo para realizar lecturas previas, la mayor interacción entre los estudiantes y el clima de trabajo agradable son aspectos positivos que pueden contribuir al aprendizaje y al desarrollo de competencias. Por lo tanto, se sugiere una revisión en profundidad de los puntos débiles identificados para mejorar la implementación de la metodología en futuros cursos.

BIBLIOGRAFÍA

AMEZÚA AMEZÚA, L.C., «Derecho y nuevas tecnologías», en *Proyecto de innovación docente de la Universidad de Valladolid (UVa) de los años 2013-2014 y 2014-2015*, CARDEÑOSO PAYO, V., CORELL ALMUZARA, A. (coord.), 2015, págs. 863-866.

DEL POZO RUBIO, R., LEGAZPE MORALEJA, A., PRIEGO DE LA CRUZ, A., «Innovación en la docencia universitaria a través del trabajo en equipo: grado de satisfacción del alumnado», en *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, RAMIRO SÁNCHEZ, M. T., RAMIRO SÁNCHEZ, T., BERMÚDEZ SÁNCHEZ, M. P., (coord.), 2014, págs. 902-907.

GARROTE, D., JIMÉNEZ, S., GÓMEZ, I.M., «La competencia interpersonal del trabajo en equipo» en *II Jornada de Innovación Docente Universidad de Castilla-La Mancha*, LÓPEZ SOLERA, M., SANZ REDONDO, A.M., PÉREZ DE LOS REYES, C., (coord.), Albacete, 2017, págs. 149-150.

GONZÁLEZ RÍOS, I., ÁVILA RODRÍGUEZ, C.M., «Técnicas de enseñanza-aprendizaje que favorecen el trabajo en equipo, el autoaprendizaje y el juicio crítico en asignaturas jurídicas: la aplicación de la plataforma Moodle», en *Innovación educativa en Derecho constitucional.: Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, COTINO HUESO, L., PRESNO LINERA, M.Á., (coord.), 2010, pág. 267.

MONTERO PÉREZ DE TUDELA, E., «Resiliencia, autogestión, autonomía en el aprendizaje y desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo como resultado de la innovación docente», en *Innovación en la docencia e*

investigación de las Ciencias Jurídicas (Experiencias de innovación docente del Derecho), Económicas y Empresariales, CRUZ ÁNGELES, J., GUTIÉRREZ CASTILLO, V.L. (coord.), 2021, págs. 741-755.





REDES SOCIALES Y JUEGOS DE ROL, EL TÁNDEM PERFECTO PARA MEJORAR EL DEBATE JURÍDICO EN UN AULA DE DERECHO

Cristina García Arroyo

*Profesora Ayudante Doctora
Universidad de Sevilla*

RESUMEN: La docencia universitaria se enfrenta a grandes e importantes retos, desde el gran número de alumnos que tenemos en las aulas hasta que cada vez encuentran mayor comodidad en los entornos digitales y debemos adaptar nuestra docencia para encontrar en las redes sociales aliados, contra los que ya difícilmente podemos competir. El plan Bolonia que prometía unas aulas con menos alumnos para así facilitar la docencia más individualizada ha quedado sin embargo en una mera promesa puesto que nos enfrentamos a grupos de grandes dimensiones donde todos los estudiantes tienen un móvil en la mano y puede ser objeto de distracción. La docencia universitaria ha pasado de las grandes lecciones magistrales a modelos metodológicos mucho más dinámicos en el que el alumno desde su autonomía puede aprender mejor.

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales son uno de los instrumentos básicos utilizados en la sociedad del conocimiento. La presencia que tienen las redes sociales en la sociedad ha hecho que crezca exponencialmente su utilización en los entornos de formación y ver móviles, tablets u ordenadores encima de las mesas de un aula no es algo extraño en la rutina de un docente. Todos los docentes universitarios nos hemos adaptado a enseñanzas virtuales, a la utilización de nuevas herramientas y a la necesaria adaptación de nuestra docencia a los tiempos que corren en la actualidad.

Es cierto que a pesar de que el plan Bolonia prometía aulas menos numerosas para poder tener una docencia más personal y evaluar de una forma más continuada a los estudiantes la realidad ha sido bien distinta, y en el mejor de los casos las clases promedio suelen ser de más de 60 alumnos. Lo cual hace bastante difícil la tarea de seguir una evaluación continua estricta y prescindir de la evaluación final mediante un examen, pero aún con todo adaptarse a todo ello y utilizar instrumentos o herramientas que faciliten la evaluación continua y que los estudiantes sigan con interés una asignatura es el gran reto del docente universitario.

No se pueden negar los hándicaps que el uso de internet y las redes sociales conllevan, pero utilizarlas a favor del aprendizaje ante grupos que son numerosos es aprovechar las posibilidades que las redes e internet pueden brindarnos. Otra gran carencia que he podido comprobar en los estudiantes ha sido la capacidad de debatir y generar pensamientos críticos por lo que resulta necesario generar recursos para dotarles de esas herramientas. Teniendo en cuenta que los recursos digitales y las redes sociales son elementos que nuestros estudiantes manejan a la perfección, utilizarlos para nuestra docencia supone un valor añadido de interés en ellos mismos y pueden ser utilizados para captar su atención y que sean capaces de aprender casi sin esfuerzos.

2. MODELOS METODOLÓGICOS: EJEMPLOS Y MUESTRAS

Los modelos metodológicos siempre van a depender de qué queramos enseñar y cómo, pero en este trabajo se presenta la posibilidad de un modelo metodológico de clases dirigidas por el profesor, pero usando las redes sociales y los juegos de rol para el beneficio de la explicación y el aprendizaje de los estudiantes¹⁰⁵.

No cabe duda, que vivimos en una era digital donde la información la encontramos a un «click» y donde los videos cortos divulgativos captan mucho más la atención de nuestros estudiantes que un farragoso texto, una noticia de prensa o una Sentencia.

Tampoco se puede negar la importancia que tiene el Derecho penal en los medios de comunicación, puesto que a diario observamos como en la prensa, televisión, radio etc... tenemos noticias de hechos criminales y las propias redes sociales se hacen eco de ello, bien desde una perspectiva un poco más informativa como puede ser Twitter, bien desde una perspectiva más personal donde además de la noticia se aportan opiniones por Facebook o Instagram.

105 PORLÁN, R., «Aprendizaje universitario. Resultados de investigaciones para mejorarlo», *passim*, Morata, 2022.

Pero jugar con esas herramientas aunque sea de una forma más o menos jurídica puede hacer que el estudiante observe la información al menos desde un punto de vista crítico, lo que me parece fundamental en el programa académico de cualquier asignatura del Grado en Derecho o del Grado en Criminología, pero más aún en el de Derecho penal que es una asignatura con muchas aristas o con connotaciones sociales que desde los medios de comunicación pueden ser interpretadas de una forma no del todo correcta.

Un factor importante a tener en cuenta es previamente aclarar con los estudiantes qué redes sociales podríamos utilizar de una forma útil para la docencia y cuales sin embargo podrían resultar más compleja para la utilización correcta en un aula con un contenido divulgativo. Así, probablemente todos estemos de acuerdo en que Twitter y Youtube pudieran ser las redes sociales más adecuadas para utilizar en un aula con contenido divulgativo. Aunque a priori no deberíamos rechazar ninguna porque todas pueden en algún momento resultar útil, si no es desde luego para aportar o recibir contenido divulgativo, si para que los alumnos tomen efectiva conciencia de todos los posibles delitos que se pueden cometer a través de internet y las redes sociales y la función más preventiva del Derecho penal sobre especial interés en ellos¹⁰⁶ y aprendan a realizar un mejor uso de las redes sociales.

Al inicio de la asignatura, les explico a los estudiantes de forma introductoria y somera en lo que consiste la asignatura y si por ejemplo es una parte especial I del Derecho penal lo que tengo que explicar, pues les presento sintéticamente los delitos contra las personas.

Tras esta explicación, les planteo a los estudiantes que ellos mismos a través de sus redes sociales o como espectadores en otras traigan cada día al aula información compartida en las mismas de los delitos que cada semana tengamos que explicar, que puedan discutir o abrir hilos para investigar sobre los mismos y que incluso ellos mismos expliquen qué ven de acertado o incorrecto en esa información compartida en internet después de las propias explicaciones.

Por supuesto el profesor puede participar de forma activa en la propia actividad, para lo cual sería muy adecuado que todas las redes sociales que se utilicen tengan una utilidad profesional y no personal.

Se aconseja a los estudiantes que a través de Twitter se acceda a la información más básica sobre noticias periodísticas de los delitos o informaciones que tengan que ver con el Derecho penal. Para ello no sólo se les puede recomendar distintos perfiles a los que seguir para facilitarles la tarea, sino que además siempre que quieran retwittear algo pueden crear un hashtag adecuado para el hilo y que le supongan al resto de compañeros fácil para su búsqueda comenzando por #penal2, #delitoscontralaspersonas, #DerechopenalUS etc.

106 PORLÁN, R., «Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla», *passim*, Morata, 2017.

Lo verdaderamente importante es que los mensajes sean accesibles al resto de estudiantes y al propio profesor para poder supervisar el contenido que están compartiendo y que incluso pueden llevar a clase como ejemplos prácticos de la materia estudiada.

Cierto es que Facebook o Twitter no nacieron con la intención de ser un recurso educativo, pero aprovecharlo como herramienta para la docencia y el aprendizaje de los estudiantes me parece una gran oportunidad para movernos a un terreno que nuestros estudiantes dominan a la perfección y que con ello encuentren una motivación extra para acercarse a nuestras asignaturas.

Si bien Twitter es un instrumento muy útil porque está lleno de noticias y contenidos útiles como ejemplos prácticos para el Derecho penal, no es menos cierto que otras redes sociales que permiten compartir contenidos presentan igualmente un mundo de posibilidades para las explicaciones docentes en el mundo universitario.

De esta forma la gran desconocida para la docencia del Derecho como puede ser Youtube contiene grandes herramientas para la docencia universitaria, puesto que son muchos bien los divulgadores de contenido científico que tienen canales en ellas o bien porque se puede subir contenidos de forma muy rápida y fácil. Es tremendamente más ilustrativo y sencillo que un estudiante vea un documental, una docuserie o un video explicativo de una lección en apenas tres minutos que una larga explicación.

Lo mismo ocurre con Tiktok o Instagram, redes que definitivamente no surgieron para nada con la intención de compartir contenidos educativos o divulgativos con carácter científico pero que bien utilizados no suponen ningún hándicap para usarlos para este fin.

Las redes sociales resultar ser una pantalla al mundo exterior sin salir de casa, lo cual no es lo más adecuado porque además tienen grandes riesgos y en internet nadie es quien dice ser desde luego, aunque en mi metodología educativa planteo a mis estudiantes esta realidad, pero con la intención de precisamente darle la vuelta y utilizarlas a nuestro beneficio.

Dentro de esta afirmación que puede levantar ampollas, la de que en internet nadie es quien dice ser, no dejo en ninguna ocasión de alertar a mis estudiantes de las numerosas formas de cibercriminalidad nuevas que existen y de las que se deben proteger a diario como usuarios de internet y las redes sociales. También acercar a los estudiantes a la criminalidad y la facilidad pasmosa de cometer delitos a través de redes sociales levanta interés en ellos y en la forma en la que aprenden.

Quizás esta forma de utilización de las redes sociales para la docencia universitaria sea adecuada, visual y práctica para los estudiantes y ellos mismos a través de tweet¹⁰⁷, noticias o videos consigan acercarse a los delitos

107 GARCÍA MAYO, M., «Las nuevas tecnologías: un recurso —no solo— para la docencia

que deben conocer para superar la asignatura. Pero todo esto cobra mayor protagonismo si lo que se propone como metodología pasa a un nivel quizás un poco superior y se les anima a que sean ellos mismos los que enseñen a través de esas redes sociales o divulguen contenido jurídico para sus compañeros o todo su círculo de amistades en redes sociales. Lo cual no es algo negativo, puesto que ante la falta o carencia de conocimientos jurídicos mínimos cualquier actividad promovida para facilitar la adquisición de esos conocimientos a la sociedad me parece muy positivo.

De esta forma, cada estudiante de la forma que considere más adecuada puede compartir sus propias ideas jurídicas sobre cualquier tema a través de sus redes sociales, pero lo que de verdad resulta interesante sin embargo es que, tras las explicaciones teóricas, debates en clases, lluvias de ideas, etc., los estudiantes puedan crear su propia opinión jurídica sobre un tema y puedan exponerlo de una forma sencilla en sus redes sociales para ilustrar al resto de sus seguidores en redes, lo que supone un avance importante en su formación como juristas mientras que ganan herramientas para el debate, la oratoria y la discusión.

Es innegable que poner en práctica estas técnicas o métodos requiere ciertos conocimientos por parte del docente de las redes sociales, pero la actividad colaborativa entre los estudiantes y el propio profesor también es importante y algo muy positivo en esta dinámica es que todos podemos aprender de todos.

Si bien es cierto que las dinámicas comenzaron como ejemplos para mantener a los alumnos informados de los problemas que ocurren en la sociedad y que lo máximo que esperaba de ellos eran que se crearan «hilos» en Twitter en los que fueran los propios estudiantes los que debatiesen sobre algún contenido relevante para el Derecho penal, el resultado ha sido aún mejor y he ido puliendo las dinámicas a medida que los estudiantes respondían de forma correcta e ilusionados con esta nueva forma de enseñar.

Por ello, de solamente utilizar Twitter pasamos a utilizar para nuestras explicaciones videos de Youtube con contenido divulgativo en Derecho y concretamente en Derecho penal o videos donde se explicasen en pocos minutos supuestos prácticos o noticias actuales de los casos criminales más llamativos¹⁰⁸. Y es aquí, donde tras el visionado de determinados documentales o series, hemos conseguido pasar a la segunda actividad que presenta este nuevo modelo metodológico, como son los juegos de rol.

online», en *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, Colex, 2021, págs. 51-70.

108 CABERO-ALMENARA, J., «Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios», *Comunicar*, 2014. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-16>.

Tras el visionado de los mismos, agrupo a los estudiantes en distintos grupos dependiendo del caso y deben trabajar la posición que su rol estipule. Tras ese trabajo deben simular en el aula el juicio, mediación, etc. Que corresponda. Lo cual sirve para que pierdan su miedo a hablar en público, ganen confianza, adquieran conocimientos esenciales de la materia y sean capaces de emitir juicios y puedan debatir entre ellos y adquirir las herramientas necesarias para que ese debate sea jurídico.

Tras estas dinámicas, todos han reconocido que la memoria visual y el trabajo activo ha sido de gran utilidad para adquirir los conocimientos más básicos de la materia y que a la hora de estudiarlos más en profundidad ha resultado mucho más sencillo.

También es cierto que aplicar estas técnicas, aunque suponga un esfuerzo para el docente son altamente gratificantes cuando se observa el resultado que deja en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Esta metodología se plantea como un proyecto que debe pivotar en la colaboración, la cooperación y la comunicación para restar protagonismo a la clase magistral y que los estudiantes se involucren más.

Desde luego, utilizar las redes sociales y los juegos de rol para los estudiantes es divertido y desde esta perspectiva, en la que todos tenemos un teléfono móvil con internet en el bolsillo y podemos ser sujetos activos o pasivos de multitud de delitos, las críticas o halagos a la política criminal del legislador penal se hace mucho más interesante y sobre todo mucho más participativa por parte de los estudiantes si has trabajado con ellos la materia desde esa visión más práctica.

Aunque era algo casi obvio ver que el sistema funcionaba la verdad es que siempre para constatar mejor la eficacia de las innovaciones que aplico paso a mis alumnos una batería de preguntas al inicio de la secuencia de las actividades programadas y al finalizar las mismas. Y, afortunadamente, el resultado ha sido muy satisfactorio y ellos mismos han agradecido la labor pedagógica tan intensa que hemos realizado entre todos, y por supuesto, esto es lo mejor, que haya sido un trabajo colaborativo.

Un resultado también muy positivo ha sido que los estudiantes han reconocido tras las secuencias de actividades haber llegado a una conclusión, y es que todo lo que se publica o se comparte en internet, por ofensivo que sea, carente de empatía, desabrido, o que pueda molestar, no implica que sea delito aunque haya muchísima alarma social con según que mensajes; también que de las redes sociales se pueden sacar grandes cosas y que a su vez mal utilizadas pueden ser objeto a través del cual se puede cometer muchos delitos.

Como ellos han llegado a estas conclusiones desde una perspectiva crítica tras estudiar la asignatura y han observado como cooperando entre todos podemos hacer de las redes sociales un lugar mucho más seguro han podido asegurar que el esfuerzo ha merecido la pena y les ha resultado muy útil esta forma de aprender.

No se puede negar que la docencia en el ámbito universitario de un tiempo a esta parte es compleja por las aulas tan masificadas que podemos encontrar¹⁰⁹. Mantener a los estudiantes conectados sin que se distraigan es un reto para el docente universitario cuando todos los estudiantes tienen en su mesa portátiles, tabletas electrónicas y móviles.

No podemos volver la cara a la realidad social y a que el entorno digital es el medio donde mejor se manejan los más jóvenes y que las redes sociales para ellos no son sólo un entretenimiento, sino que pueden aportarles mucha información a la que acceder de una forma mucho más cómoda, divertida y útil.

Cuando un estudiante se divierte con lo que estudia, está satisfecho con lo aprendido y le encuentra una utilidad no solamente para superar sus estudios sino para aplicarlo a la vida práctica y enriquecer su conocimiento y sus propias relaciones con los demás se nota y se convierten en fuentes inagotables de originalidad y creatividad porque tienen instrumentos maravillosos que se los hacen posible además de un gran interés por aprender más y más.

Aunque cualquier técnica de innovación supone una preparación y un trabajo extra para el profesorado se devuelve recompensando en los resultados que obtienen nuestros estudiantes, el compromiso de ellos con la asignatura y la gratitud tan inmensa que manifiestan por haberles ayudado en su crecimiento personal y profesional. Lo que considero que es el mayor logro y recompensa que puede tener el docente universitario.

Pero mejor sería si pudiéramos prescindir de la evaluación por exámenes porque tuviéramos grupos menos numerosos que nos permitieran hacer un seguimiento mucho más individualizado de cada uno de nuestros estudiantes y y valorar mejor la enseñanza individualizada pero mientras eso no ocurra seguiremos tratando de mejorar la docencia con las nuevas metodologías.

BIBLIOGRAFÍA

CABERO-ALMENARA, J., «Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios», *Comunicar*, 2014. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-16>.

GARCÍA MAYO, M., «Las nuevas tecnologías: un recurso -no solo- para la docencia online», en *La transformación digital de la enseñanza jurídica*.

109 PORLÁN, R., «Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica», *passim*, Morata, 2021.

dica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus, Colex, 2021, págs. 51-70.

PORLÁN, R.,

- «Aprendizaje universitario. Resultados de investigaciones para mejorarlo», *passim*, Morata, 2022.
- «Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica», *passim*, Morata, 2021.
- «Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla», *passim*, Morata, 2017.

HERRAMIENTAS PARA MEJORAR LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA EN EL AULA UNIVERSITARIA: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Víctor Moreno Soler¹¹⁰

Profesor Contratado Predoctoral, Departamento de Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado, Universitat de València

RESUMEN: En un contexto caracterizado por una creciente presencia de la Inteligencia Artificial, los estudios universitarios deben tener presente las notas características del momento histórico que vivimos. Este panorama, lejos de hacernos considerar que algunas competencias como la argumentación jurídica son menos relevantes, nos debe conducir a un proceso de aprendizaje que fomente el desarrollo de esta capacidad de argumentar. En las profesiones jurídicas puede suponer un valor añadido —e incluso en el futuro una condición necesaria— disponer de la capacidad de razonar, argüir y refutar en la disciplina del Derecho. Y es que el alumnado debe estar preparado para afrontar un futuro en el que los humanos deban ser capaces de ofrecer aspectos que la tecnología tiene más dificultades de llevar a la práctica.

1. INTRODUCCIÓN

Asistimos a un escenario caracterizado por un constante cambio que nos obliga a una adaptación constante en muchos ámbitos¹¹¹. Sin duda, la educa-

110 Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Universidades a través del Programa de Formación del Profesorado Universitario. Referencia: FPU19/00862.

111 Se ha afirmado que el 85 % de las profesiones que existirán en el 2030 todavía no están inventadas. Véase Informe *Realizing 2030: A Divided Vision of the Future*, publicado por

ción no es ajena a este entorno disruptivo¹¹². Y ello es debido a una serie de razones. Sin embargo, consideramos que existen dos que gozan de una notable relevancia y, por ello, pueden explicar cómo afecta este nuevo entorno al ámbito de la enseñanza.

En primer lugar, a medida que la tecnología va adquiriendo mayor relevancia en el proceso de formación, esta va perfilando el modo en que se desarrolla la docencia. También afecta innegablemente la apuesta por un cambio de modelo de aprendizaje que tiene como eje central al alumno, que deja de ser considerado como un mero sujeto pasivo y se convierte en el protagonista del proceso educativo.

En segundo lugar, las transformaciones que se están experimentando —y, sobre todo, se experimentarán— en el mercado laboral traen consigo la necesidad de reformular algunas de las metodologías presentes en el ámbito universitario¹¹³. Y ello sin renunciar al papel hegemónico que el templo del saber debe seguir ocupando a la hora de proporcionar una formación integral a sus estudiantes. No obstante, no podemos mirar hacia otro lado y permanecer indiferentes ante las tendencias actuales de las profesiones que los estudiantes ejercerán en el futuro.

Ante este panorama conviene que desde la Universidad se ofrezcan certezas, en un momento en el que la incertidumbre parece ser una nota característica del momento histórico que estamos viviendo. Pues bien, ¿dónde debe situarse esta ante el contexto cambiante?

A nuestro juicio, la respuesta a esta cuestión no debe suponer una renuncia absoluta a las clases magistrales u otros métodos clásicos que pueden seguir reportando beneficios como la capacidad de atención o la articulación de un discurso mental que plantea el formador, que es experto en la materia¹¹⁴. Ahora bien, sí que debe incorporar otras metodologías que estén

Dell Technologies y realizado por *Institute for the Future (ITF)*.

112 Pese a que algunos autores critiquen que tanto universidades como los profesores han demostrado ser «altamente conservadores, cuidando sus métodos tradicionales de aprendizaje y no arriesgando en sus estilos, técnicas y herramientas de enseñanza». Puede verse en: ORTEGA GUTIÉRREZ, J., y ESTEBAN GARCÍA, L., «El debate como herramienta de aprendizaje», en *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente*, obra colectiva, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2017, pág. 48.

113 Esto mismo sería uno de los elementos que conformarían el «caldo de cultivo» de la innovación docente. Puede verse en: CHAPARRO MATAMOROS, P., «La innovación docente: génesis y estado actual de la cuestión», en *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, obra colectiva, coordinadora Andrés Segovia, B., PUV - Publicacions Universitat de València, Valencia, 2022, págs. 21-38.

114 TEJADA FERNÁNDEZ, J., «Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. Extra 6, 2007, págs. 1-12.

destinadas a la adquisición de competencias por parte del alumnado. ¿Y qué competencias? Se podría plantear. Es cierto que, si afirmamos que el futuro es incierto, las competencias que resultarán necesarias en un futuro podrían considerarse también desconocidas. Sin embargo, existen una serie de destrezas o habilidades que se consideran básicas en el ejercicio de cualquier profesión relacionada con el ámbito jurídico: la argumentación. En las próximas líneas descubrimos cómo puede mejorarse esta habilidad en el aula.

2. HERRAMIENTAS PARA MEJORAR LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Es cierto que en los últimos meses hemos tenido conocimiento de la emergencia de ChatGPT, una herramienta capaz de dar respuesta a una pregunta o consulta que un usuario realice en el chat del servidor web. Con ello, se ha evidenciado la fuerza con la que la Inteligencia Artificial se va a hacer presente en las distintas esferas de nuestras vidas en los próximos años. Y es que estas nuevas tecnologías, que además aprovechan toda la información que van recibiendo para generar respuestas más precisas en futuras consultas, van a tener un impacto muy considerable en el mercado de trabajo. Y, como puede imaginarse, el mundo jurídico no supone una excepción en este sentido. De hecho, las profesiones jurídicas podrían experimentar un intenso proceso de transformación.

Esta aproximación a las coordenadas actuales podría conducirnos a la idea de que no resulta necesario que los estudiantes adquieran una competencia que en el futuro no habrán de ejercitar, ya que una máquina podrá llevar a cabo por ellos. Pues bien, precisamente por el mayor protagonismo que estos sistemas están llamados a tener en un futuro no tan lejano, será más necesario que nunca que trabajadores humanos puedan interpretar y filtrar los resultados obtenidos en estas fuentes.

Por ello, la diferencia entre un empleado disponga de esta capacidad respecto a otro no cuente con ella, pese a que incluso pueda tener almacenado el contenido literal del ordenamiento jurídico en su memoria, podría ser determinante a la hora de ejercitar una profesión de forma óptima.

Como puede imaginarse, dentro de la categoría de herramientas pueden hallarse un sinnúmero de posibilidades que puedan tener cabida en el espacio universitario. Ahora bien, en nuestra corta experiencia docente hemos decidido realizar una distinción entre las herramientas para mejorar la argumentación jurídica oral y las herramientas para mejorar la argumentación jurídica escrita. Dentro del primer grupo tendremos oportunidad de abordar el debate académico y la exposición de una noticia. En el segundo, centraremos nuestra atención en el blog jurídico.

1.1. Herramientas para mejorar la argumentación jurídica oral

Dos actividades que hemos podido implementar en estos años de docencia han consistido en la exposición pública de una noticia al resto de la clase y en la realización de debates en el aula.

El primero de ellos la atención se centraba en la transmisión unilateral de unos datos relativos a una noticia reciente que el alumno hubiese seleccionado y cuyo tema guardara relación con el contenido de la materia de Derecho Eclesiástico del Estado¹¹⁵. Por poner algún ejemplo, algunas de las noticias seleccionadas en el curso 2020/2021 se circunscribían a la ley de eutanasia o la reforma de la ley educativa, la LOMLOE. También recibió una importante atención por parte del alumnado las noticias relacionadas con las restricciones que se impusieron en el escenario pandémico provocado por la COVID-19.

La exposición —que debía hacerse en un tiempo de 3 minutos— recibía una valoración conforme a lo dispuesto en una plantilla a la que los estudiantes tenían acceso en un momento previo. La misma contenía una serie de ítems de valoración:

- A) Identificación de los hechos relevantes desde el Derecho Eclesiástico del Estado.
- B) Capacidad de poner en relación la noticia con la asignatura.
- C) Comentario o cuestiones que suscitaba la noticia.
- D) Habilidades de oratoria y expresión en público.

Como puede apreciarse, se atendía tanto al fondo como a la forma, aunque el contenido expresado gozaba de una mayor relevancia a efectos de puntuación. Toda la actividad estaba puntuada sobre 0,5 puntos de la nota final y cada uno de los ítems tenía 0,1 puntos.

En la segunda propuesta, el alumnado decidía inscribirse en uno de los distintos temas de debate que se planteaban¹¹⁶. De esta forma, se le asignaba un rol que debía defender, con independencia de su posicionamiento personal. Todos ellos se vinculaban al contenido impartido durante el curso

115 Para un mayor detalle acerca de la implementación de dicha actividad, véase: MORENO SOLER, V., «La exposición de una noticia en el proceso de aprendizaje en Derecho», en *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, obra colectiva, coordinadora Andrés Segovia, B., PUV - Publicacions Universitat de València, Valencia, 2022, págs. 21-38.

116 Para un mayor detalle acerca de la implementación de dicha actividad, véase: MORENO SOLER, V., «La relevancia del debate académico como instrumento en el aprendizaje universitario», en *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*, obra colectiva, AAVV, Dykinson, Madrid, 2019, págs. 917-928.

en la materia de Derecho Eclesiástico del Estado. Algunos de los ejemplos de temas de debate fueron:

A) ¿Debe modificarse el actual sistema de asistencia religiosa en los hospitales públicos?

B) ¿Debe modificarse el régimen económico y financiero de las confesiones religiosas?

C) ¿Debería restringirse el uso del velo islámico integral (niqab y burka) en espacios públicos?

Tras seleccionar el tema de debate, el alumnado recibía una pequeña orientación por parte del profesorado con el objeto de facilitar la búsqueda de material que permitiese una preparación adecuada para afrontar el debate que posteriormente tendría lugar en el aula.

Cabe destacar que, tal y como hemos puesto de manifiesto previamente, el rol que defendía el alumnado era designado por el profesor, por lo que debía encontrar argumentos que pudiesen resultar de utilidad para defender de forma óptima los intereses de su representado. Por ejemplo, uno defendían la posición de la Iglesia Católica, otro la de la Comisión Islámica de España, otro la de una confesión sin Acuerdo de Cooperación como la Unión Budista de España-Federación de Entidades Budistas de España. Y otra persona la posición de una asociación laicista que se situaba en contra del sistema actual de la asistencia religiosa en centros hospitalarios o de financiación de las confesiones religiosas.

En el caso, era también importante tanto el fondo como la forma. No obstante, al tratarse de una metodología interactiva, no únicamente se limitaba a aquello que uno traía preparado con anterioridad, sino que también se valoraba la capacidad de escucha y refutación a ideas que otras personas planteaban en la defensa de sus intereses. También a la aportación de evidencias, como normas, doctrina o jurisprudencia.

1.2. Herramientas para mejorar la argumentación jurídica escrita

Como la argumentación no puede limitarse únicamente al ámbito de la expresión oral, es importante resaltar que la formación de un jurista no puede obviar la adquisición de la competencia de expresarse correctamente en la redacción. Y ello por una sencilla razón, algunas de las profesiones vinculadas a este mundo están más próximas a la realidad escrita que a la oral. Y, además, todo aquello que se transmite por medio de la oralidad generalmente ha pasado previamente por una preparación anterior que ha implicado desarrollar estas ideas por un medio escrito.

La actividad que tuvimos ocasión de implementar fue en el marco de un Proyecto de innovación educativa del Blog Jurídico¹¹⁷. En el caso particular de

117 Como no hay mejor divulgador que el propio artífice del proyecto, consideramos de interés

cómo se aplicó en la materia de Derecho Eclesiástico del Estado, el alumnado tenía a su disposición todas las semanas del curso académico varias cuestiones que se planteaban en Aula Virtual, con el fin de que cada una de estas cuestiones pudiesen contar con un máximo de 4 o 5 contribuciones por parte de los estudiantes. Algunos de los ejemplos de cuestiones formuladas en el Blog fueron:

A) ¿Por qué los pastafaris no consiguieron su inscripción en el Registro? ¿Cómo valora la no inscripción en el Registro? Puede consultar la Sentencia de la Audiencia Nacional 2490/2020. Razone su respuesta.

B) ¿Es constitucional la condena por la interrupción de una ceremonia religiosa? ¿Por qué motivos?

C) En Francia se habla de reformarse el Secreto Ministerial. ¿Se debería restringir el mismo? ¿En qué supuestos? ¿Habría algún derecho afectado? ¿Estaría justificado? ¿Por qué?

D) ¿Con qué propósito se aprueba el Real Decreto 593/2015, de 3 de julio, por el que se regula la declaración de notorio arraigo de las confesiones religiosas en España? ¿Considera que es positivo? Razone su respuesta.

En este caso, se esperaba que el alumnado respondiese al menos a un total de 3 cuestiones planteadas en el Blog. No obstante, también podía participar en un número mayor, aunque se tendrían en cuenta en cualquier caso únicamente 3 contribuciones, pero en todo caso las que constituyesen las mejores de todas aquellas que hubiesen realizado.

3. FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Como puede imaginarse el lector, la formulación de estas actividades no constituye una suerte de ventajas sin mezcla de punto negativo alguno. Al contrario, todas estas iniciativas presentan características que llevan a considerarlas como beneficiosas en algunos elementos, aunque también con una serie de riesgos que no hay que obviar.

Respecto a las fortalezas, podemos destacar en primer lugar la oportunidad que supone para concienciar al alumnado respecto a la importancia que tiene la materia. Y es que esta asignatura a menudo es desconocida y pueden existir prejuicios, que son fácilmente superados cuando uno se adentra en una noticia de actualidad, un tema de debate o una cuestión planteada en el Blog. En ese momento, el alumnado adquiere una mayor representa-

recomendar la lectura de: PEDROSA LÓPEZ, C., «Canales digitales abiertos, transparentes y horizontales para generar debate académico», en *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, obra colectiva, coordinadora Andrés Segovia, B., PUV - Publicacions Universitat de València, Valencia, 2022, págs. 164-174.

ción mental de las repercusiones que tiene el estudio de la asignatura en el mundo práctico.

Por otro lado, la preparación de estas conlleva la inevitable profundización en la asignatura. Y no parece una cuestión baladí, pues la simple inmersión en el Anexo a la Guía Docente, los manuales de referencia, presentaciones y apuntes trae consigo un trabajo que luego tiene una fácil transferencia en el estudio de la materia. Por ello, el esfuerzo invertido suele obtener su recompensa también en la prueba final.

Además, en el transcurso de su implementación el profesorado puede identificar qué partes del temario han sido asimilados de una forma más óptima que otras. De esta forma, se puede trabajar sobre aquel contenido que presente importantes áreas de mejora. Por lo que es una forma de analizar el estado de la clase en un momento previo al del examen final. Con ello, en ocasiones se puede minimizar el impacto negativo que algunas lagunas pueden suponer de cara a final del curso.

Por último, se mejora la competencia que hemos puesto de manifiesto del inicio, que no es otra que la de la argumentación jurídica. En efecto, el proceso de aprender haciendo se convierte en una realidad, al estar el alumnado en constante evolución. Ello traerá ventajas también en el marco de otras materias del Grado, ya que se trata de una competencia transversal que no se limita a una materia u otra de los estudios universitarios.

Ahora bien, como se ha de reconocer, no es oro todo lo que reluce. La preparación previa a la implementación conlleva en ocasiones considerables cantidades de esfuerzo y trabajo, por parte de profesorado y alumnado. En función del grupo de que se trate, la motivación y compromiso es más elevado o más reducido. Y ello, como es evidente, tiene un impacto significativo en los resultados finales que pueden extraerse del desarrollo de la actividad.

Además, se debe tener en consideración siempre el contexto en el que se desea llevar a cabo la innovación docente. De esta forma, cabe atender a la materia en la que se implementa y las posibilidades que ofrece; el curso en el que se imparte; el cuatrimestre en el que se encuadra la asignatura; y, sobre todo, los objetivos que se desea perseguir. La respuesta a estas cuestiones nos debe aproximar a la adopción de una respuesta más eficaz, al contar con más elementos de juicio.

Un ejemplo claro lo encontramos en la diferencia que entraña un debate académico con el Blog Jurídico. Ambos comparten la necesidad de, además de investigar y argumentar, también atender a las razones que dan los otros compañeros y la capacidad de contradecir esas ideas. Sin embargo, con una se mejora la expresión oral y una respuesta más espontánea, mientras con la otra se prioriza más la precisión en el lenguaje que la habilidad por refutar una idea disponiendo de un tiempo limitado.

El objetivo en todo este tipo de actividades residiría en conseguir un alto porcentaje de participación sin que ello no suponga una merma en la calidad ofrecida por el alumnado, de forma que los resultados puedan ser provechosos tanto para los sujetos que lo protagonizan como para el resto de la comunidad educativa que está presente sin participar activamente en ese momento.

BIBLIOGRAFÍA

CHAPARRO MATAMOROS, P., «La innovación docente: génesis y estado actual de la cuestión», en *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, obra colectiva, coordinadora **ANDRÉS SEGOVIA, B.**, PUV-Publicacions Universitat de València, Valencia, 2022, págs. 21-38.

MORENO SOLER, V.,

- «La exposición de una noticia en el proceso de aprendizaje en Derecho», en *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, obra colectiva, coordinadora Andrés Segovia, B., PUV-Publicacions Universitat de València, Valencia, 2022, págs. 21-38.

- «La relevancia del debate académico como instrumento en el aprendizaje universitario», en *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*, obra colectiva, AAVV, Dykinson, Madrid, 2019, págs. 917-928.

ORTEGA GUTIÉRREZ, J., y **ESTEBAN GARCÍA, L.**, «El debate como herramienta de aprendizaje», en *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente*, obra colectiva, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2017, págs. 48-52.

PEDROSA LÓPEZ, C., «Canales digitales abiertos, transparentes y horizontales para generar debate académico», en *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, obra colectiva, coordinadora **ANDRÉS SEGOVIA, B.**, PUV-Publicacions Universitat de València, Valencia, 2022, págs. 164-174.

TEJADA FERNÁNDEZ, J., «Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. Extra 6, 2007, págs. 1-12.

INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO A TRAVÉS DEL CINE O PONGAMOS QUE HABLO DE *BAJO EL SOL DE LA TOSCANA*

Alfonso Ortega Giménez

*Profesor Titular de Derecho internacional privado
Universidad Miguel Hernández de Elche*

RESUMEN: Desde siempre el cine juega un papel mucho más amplio para la sociedad que el de mero entretenimiento, consiguiendo crear perfectas radiografías sociales que reflejan diversas facetas de la vida que tienen que ver con disciplinas humanísticas. De esta manera, hace que sea el medio perfecto para llevar el derecho al espectador, más cuando el público es estudiante de las titulaciones de la rama de ciencias sociales y jurídicas. Las relaciones entre el cine y el derecho internacional privado siempre han existido pues el fenómeno migratorio, desde tiempos inmemoriales, ha sido puesto en valor a través del cine. Ha sido el cine quien, desde sus inicios, ha reflejado los dramas humanos de la sociedad, entre ellos la necesidad de los seres humanos de dejar su propia tierra para «sobrevivir» en otro país. El visionado en clave ius internacional privatista nos permite no sólo mostrar el múltiple reflejo del derecho internacional privado en el cine a lo largo de todo el siglo XX sobre todo, en el cine contemporáneo o analizar las concepciones jurídicas dominantes en el cine; sino también tomar conciencia de algunos de los muchos aspectos y problemas del derecho internacional privado través del análisis de su presencia en películas diversas; y fomentar el desarrollo del «punto de vista jurídico» en el análisis de la realidad privada internacional en la que estamos inmersos.

1. LAS RELACIONES ENTRE EL CINE Y EL DERECHO

La necesidad de «innovar» en la docencia y de «transformar» la pedagogía universitaria, de utilizar nuevos recursos docentes para atraer la atención del

alumnado, para conseguir un mejor aprendizaje por parte del estudiantado y la incorporación del cine como herramienta en la docencia del derecho internacional privado son la razón de ser este trabajo.

Es indudable afirmar que este arte funciona como un espejo y reflejo de realidades tan complejas como la filosofía, la política, la economía y, por supuesto, entre las cuales ocupa un lugar destacado el Derecho, lo que parece lógico dada su constante presencia en la vida social y sus posibilidades dramáticas.

Han sido numerosas las historias narradas en el cine sobre la inmigración de africanos y latinoamericanos hacia Europa y que han reflejado la preocupación de la ciudadanía por los inmigrantes que deben vivir en el continente europeo. El cine también habla de la emigración, tanto interior como hacia el exterior (recordemos la emigración española, en tiempos inmemorables, a Suiza, Francia o a Alemania) dando cuenta, aunque fuera someramente, de una parte, de nuestra historia reciente que desgraciadamente está volviendo a ser de intensa actualidad. No olvidemos que nuestra cultura tiene una importante tradición emigrante/inmigrante, lo que nos ha conformado como una sociedad internacional, un verdadero laboratorio de situaciones privadas internacionales; debemos ser conscientes de que el que tenemos enfrente no es «diferente», sino que, en cierto modo, «todos lo somos».

El visionado en clave *ius internacional privatista* de títulos como *Green card*, *Inmigrantes L.A.* *Dolce Vita* o *Bajo el sol de la Toscana* nos permite no sólo mostrar el múltiple reflejo del derecho internacional privado en el cine a lo largo de todo el siglo XX sobre todo, en el cine contemporáneo o analizar las concepciones jurídicas dominantes en el cine; sino también tomar conciencia de algunos de los muchos aspectos y problemas del derecho internacional privado través del análisis de su presencia en películas diversas; y fomentar el desarrollo del «punto de vista jurídico» en el análisis de la realidad privada internacional en la que estamos inmersos. Vamos a poner un ejemplo: *Bajo el sol de la Toscana*.

2. Y DESDE EL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO, PONGAMOS UN EJEMPLO: BAJO EL SOL DE LA TOSCANA

Las relaciones entre el cine y el Derecho siempre han existido, pues casi todas las ramas del Derecho —Derecho público y privado— tienen que ver con algún aspecto del cine; y, por su parte, el cine se ha ocupado, inevitablemente, del Derecho pues es imposible relatar una historia sin ofrecer datos jurídicos.

Los objetivos a cumplir, a través del comentario esta película de temática jurídica, son los siguientes: a) mostrar el múltiple reflejo del Derecho en el

cine a lo largo de todo el siglo XX sobre todo, en el cine contemporáneo; b) analizar las concepciones jurídicas dominantes en el cine; c) tomar conciencia de algunos de los muchos aspectos y problemas del Derecho través del análisis de su presencia en películas diversas; y, d) fomentar el desarrollo del «punto de vista jurídico» en el análisis de la realidad privada internacional en la que estamos inmersos.

El visionado en clave *ius* internacional-privatista de títulos como *Green card*, *Inmigrantes L.A.* *Dolce Vita* o *Bajo el sol de la Toscana* nos permite no sólo mostrar el múltiple reflejo del Derecho internacional privado en el cine a lo largo de todo el siglo XX sobre todo, en el cine contemporáneo o analizar las concepciones jurídicas dominantes en el cine; sino también tomar conciencia de algunos de los muchos aspectos y problemas del Derecho internacional privado través del análisis de su presencia en películas diversas.

El aumento de las relaciones jurídicas sujetas a diferentes ordenamientos jurídicos es la razón de ser del Derecho internacional privado, y a ello viene referido *Bajo el sol de la Toscana*. Las relaciones jurídico-privadas entre particulares e internacionales sometidas a más de un ordenamiento jurídico (toda relación jurídica en la que los sujetos de una misma relación ocupan una posición de igualdad y en la que esté presente un elemento de extranjería), no son sólo ficción, sino que han proliferado en los últimos tiempos, creando en el legislador la necesidad de incorporar normas que traten de hacer frente a esta nueva realidad socio-jurídica, que es el Derecho internacional privado. Es, en este contexto, donde debemos encajar esta película.

Bajo el sol de la Toscana cuenta la historia de Frances Mayes (Diane Lane), una escritora americana de 35 años cuyo reciente divorcio le ha sumido en una profunda depresión que le impide poder escribir. Su mejor amiga, Patti (Sandra Oh), preocupada por su estado, le regala un viaje de diez días a la hermosa Toscana italiana para levantarle el ánimo. Una vez allí, Frances se encapricha de una finca que está prácticamente en ruinas y decide comprarla. La casa necesita muchas reformas, pero ella está dispuesta a restaurarla y empezar una nueva vida. A medida que se va acomodando en su nuevo hogar, Frances hará nuevos amigos, descubrirá las costumbres locales, se descubrirá a sí misma y comprobará que el destino le depara todavía muchas sorpresas.

Desde un punto de vista meramente cinematográfico, la película se adentra en los engaños amorosos, historia de segundas oportunidades, de comprometerse para rehacer la vida sentimental, aunque no se esté preparado aun emocionalmente, de ir conociendo nuevos candidatos para encontrar, en definitiva, el tan ansiado amor verdadero. Digamos que la temática es interesante, la historia es narrada en una bellísima Toscana donde los paisajes naturales son de ensueños y muy gratos a la vista del espectador, no obstante, la directora no logra plasmar ni concretar una obra convincente, pues quizás el filme sea un tanto acaramelado, donde no hay intensidad en las emociones y sigue los tópicos del cine americano dentro del género romántico. Así, el filme se queda en buenas intenciones de mostrar lo difícil que es

encontrar la pareja ideal, pues se deja tácita la idea que primero hay que sentirse bien con uno mismo para tener la iniciativa exitosa de encajar con otro. Así, el espectador encontrará llantos, rupturas, proyectos y anhelos, alegrías y frustraciones. Sólo que no funcionan como deberían, la película se queda en la típica comedia romántica en donde es inevitable el final feliz y el cierre perfecto de las demás historias paralelas que se describen.

Jurídicamente hablando, desde el punto de vista del Derecho internacional privado, son variados y múltiples los temas tratados en la película: el divorcio de Frances Mayes; el desplazamiento de Frances Mayes, ciudadana estadounidense, a Italia de vacaciones; el contrato de compraventa internacional de un inmueble sito en Italia entre ella misma y una ciudadana italiana, la contratación por parte de una Frances Mayes de ciudadanos de nacionalidad polaca para realizar obras de acondicionamiento de su casa italiana, el nacimiento del hijo de Patti, mejor amiga de Frances Mayes, Un niño de nacionalidad estadounidense, en Italia, o la celebración de un matrimonio en Italia, conforme a la ley italiana, entre un ciudadano de nacionalidad polaca y una ciudadana de nacionalidad italiana.

Sin duda alguna, hoy día, ante una sociedad fuertemente internacjonalizada como consecuencia de diferentes factores políticos, sociológicos, económicos y filosófico-jurídicos: la cooperación internacional con el objeto de buscar la reglamentación más adecuada del tráfico jurídico externo y la importancia creciente de los procesos de integración; nos encontraríamos con el incremento de los desplazamientos humanos derivados de la sociedad del ocio o la multiculturalidad, el incremento de los movimientos internacionales de trabajadores, y el surgimiento e irrupción de las nuevas tecnologías en el ámbito de la comunicación e información; la interdependencia y la globalización de la economía; tanto, han sido diversos los factores que han convertido al Derecho internacional privado en un canal de comunicación de culturas que, desde el respeto a la identidad cultural, y la garantía de la convivencia intercultural han permitido la construcción de nuevas realidades a partir de fines comunes.

De esta forma, se entiende que son presupuestos del Derecho internacional privado, los siguientes: a) el pluralismo jurídico y la pluralidad de respuestas —ya que en la actualidad son algo más de ciento cincuenta ordenamientos jurídicos los llamados a intervenir ante un litigio, provocando, en algunas ocasiones, la contradicción entre dos o más de esos ordenamientos jurídicos respecto de un mismo supuesto de hecho—, que trae como consecuencia la existencia de tantos sistemas jurídicos como Estados; b) la vocación transfronteriza de las relaciones humanas, esto es, la necesidad, de un tiempo a esta parte, de que las relaciones humanas se desarrollen fuera de los límites de un Estado —si las relaciones humanas se detuvieran al llegar a las fronteras, si no hubiese desplazamientos de personas a otros países, ni propiedad privada sobre cosas sitas en ajeno territorio, ni matrimonios entre extranjeros; si no se celebrasen nunca contratos en que la nacionalidad de

los estipulantes, la situación de la cosa, el lugar de otorgamiento o el lugar de ejecución son dispares; si no se dieran sucesiones cuyo causante, cuyos herederos y cuyos bienes dependan de Estados diversos, no existirían casos y problemas de Derecho internacional privado—; y, c) la potencial eficacia ad extra de las respuestas operadas desde el foro o sede de análisis —lugar donde se plantean las controversias—, pues cabe la posibilidad, y, en algunos casos, es necesaria, que una respuesta jurídica dada por un Estado despliegue sus efectos en otro Estado.

Ahora bien, ¿cuáles son las cuestiones que el Derecho internacional privado trata de resolver?: a) la Competencia judicial internacional —esto es, la pregunta sería si ¿son competentes los tribunales españoles para conocer del fondo de las cuestiones que suscitan una determinada situación privada internacional?—, que consiste en determinar en qué condiciones y bajo qué principios los órganos que ejercen la función jurisdiccional tienen competencia para entrar a conocer y, en consecuencia, proceder a solucionar los problemas que suscita una determinada «situación privada internacional»; b) el Derecho aplicable, siendo la respuesta anterior afirmativa, nos debemos cuestionar ahora ¿cuál es el régimen jurídico aplicable a una situación privada internacional?, que implica que una vez determinado el tribunal competente, debemos buscar las respuestas jurídicas para resolver sobre el fondo una situación privada internacional; y, c) el Reconocimiento y Ejecución de actos y decisiones extranjeras, es decir, ¿cuáles son los efectos que producen en España los actos y decisiones extranjeras relativas a las situaciones privadas internacionales?, que supone tratar de ver si la fuerza de un acto o decisión extranjera es capaz de sobrepasar la frontera del Estado del que emana.

Pero, vayamos más allá: ¿cuál es la función del Derecho internacional privado?; pues, ésta no sería otra sino que «resolver los problemas que suscitan los conflictos de intereses sociales derivados de las relaciones privadas de tráfico externo»; siendo, por tanto, el Derecho internacional privado aquella rama del ordenamiento jurídico interno que se ocupa del conjunto de problemas que suscitan las «relaciones jurídicas heterogéneas» y sus «relaciones estructurales» (como las que se plantean en la película) el «conjunto de normas aplicables a las personas privadas en sus relaciones con la sociedad internacional», o «aquella rama del Derecho que, en cada sistema jurídico, regula aquellas relaciones o situaciones de los particulares que, en su formación o evolución, no agotan sus efectos en una sola esfera jurídica, al conectarse, a través de algún elemento relevante, con otros ordenamientos».

Bajo el sol de la Toscana, sin duda alguna, desde el punto de vista jurídico, es Derecho internacional privado; pero, si obviamos la clave jurídica, es algo más. Es la historia de cómo las personas encuentran el modo de recuperarse de los desastres emocionales. Frances Mayes aprende en su viaje a seguir diciendo sí, a pesar de que exista la posibilidad de fracasar. Sí a las experiencias, sí a lo inesperado, sí a las cosas que temes.

La moraleja de la historia es que tienes que compartir tu vida con otra persona si no quieres sentirte terriblemente solo. Frances ya ha construido la casa: sólo le falta decorarla. Tienes que permanecer abierto y flexible, interesarte por otras personas y estar dispuesto a vivir experiencias nuevas; estar preparado para formar parte de la vida de otras personas. Tienes que participar de ese mundo globalizado en el que nos encontramos hoy. Esa es la clave.

En conjunto, Bajo el sol de la Toscana, con el telón de fondo del Derecho internacional privado, trata sobre aprender a vivir la vida y tomar una actitud positiva. Si no te entregas al mundo de todo corazón te suceden cosas negativas. Bajo el sol de la Toscana tiene forma de fábula tradicional, fondo actual y es bastante más interesante de lo que promete al principio. Es una comedia romántica ius internacional privatista «con mensaje»: si dejas de buscar el amor, el amor seguro que te encuentra a ti...ahí queda eso.

3. REFLEXIÓN FINAL

El cine nos sirve para explicar contenidos teóricos de «Derecho internacional privado» y de «Derecho de la Nacionalidad y de la Extranjería» de un modo práctico y efectivo, tales como, entre otros: la celebración y efectos de los matrimonios internacionales; el fenómeno de los matrimonios de conveniencia; la regularización de extranjeros; el acceso a la justicia desde una perspectiva internacional; la aplicación de las normas procesales del foro a los procedimientos internacionales; la activación del foro de necesidad en Derecho internacional privado; la inmunidad de jurisdicción y sus límites; la integración de la población inmigrante; la «doble discriminación» de la mujer inmigrante; la adopción internacional, etc. Todo lo cual nos permite realizar una auténtica comparación entre los distintos sistemas jurídicos de distintas familias jurídicas, como, por ejemplo, *Common Law vs. Civil Law*, entre otras cuestiones jurídicas relevantes para analizar las relaciones privadas internacionales.

Desde el punto de vista del estudiantado, nos permite que puedan apreciar el carácter real y práctico de las materias tratadas en clases. Además, de resultar el complemento perfecto para atraer la atención del alumnado y mostrarle una realidad que no solo se queda en la pantalla. Permite, por tanto, interactuar con el estudiantado desde una perspectiva más cercana a la realidad de los supuestos que permiten apoyar la impartición de la docencia sobre la base de casos reales. Así, nos podemos alejar de la tradicional visión teórica y «teorista» del Derecho y motivar al estudiantado en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, como profesor universitario y siempre con el objetivo de acercar al estudiantado a la práctica del Derecho, a través de la solución de casos reales, la oportunidad que nos brinda el cine para apoyar el proceso

de enseñanza-aprendizaje, y de acuerdo con ello introducir en el estudio de la materia el cine como recurso para la enseñanza y el aprendizaje ¡es una pasada!

BIBLIOGRAFÍA

CEBRIÁN SALVAT, A., LORENTE MARTÍNEZ, I. (dirs.), *Innovación docente y Derecho internacional privado*, Ed. Comares, 2019.

GAYAN RODRÍGUEZ, E. y otros, *El Derecho Internacional Privado en el cine. Materiales didácticos para un sistema ECTS*, MeuBook, S.L. La Coruña, 2012.

ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dir.), **CASTELLANOS CABEZUELO, Á.** (coord.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección «Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante», Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2022.

ORTEGA GIMÉNEZ, A., HEREDIA SÁNCHEZ, L. y **LORENTE MARTÍNEZ, I.**, «La utilización del séptimo arte en la docencia de derecho internacional privado en la Universidad Miguel Hernández de Elche», en DELGADO GARCÍA, A. M.^a y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, Universitat Oberta de Catalunya, Huygens, 2020, págs. 287-300.

ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dir.) y otros,

- *Inmigración y cine*, Colección «Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante», Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2021.

- *Inmigración y cine*, Colección «Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante», Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2018.

- *Inmigración y cine*, Colección «Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante», 1ª edición, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2017.

ORTEGA GIMÉNEZ, A., PÉREZ TORTOSA, F. y **PASTOR VALCÁRCEL, M. C.**, (coords.) y otros, *Cine y Derecho en 21 películas. Materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2013.

ORTEGA GIMÉNEZ, A., CREMADES GARCÍA, P., (coords.) y otros, *Cine y Derecho en 13 películas*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2008.



LA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINAR DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN TITULACIONES NO JURÍDICAS

Miguel Ángel Andrés Llamas

*Investigador Margarita Salas en Derecho administrativo
Universidad de Salamanca*

RESUMEN: En el presente trabajo se reflexiona críticamente sobre la impartición de asignaturas de Derecho y, en particular, de Derecho administrativo en titulaciones no jurídicas. Como punto de partida, se plantea la necesidad de acometer innovaciones de carácter docente y pedagógico. De manera destacada, se sugiere la presentación de un mapa epistemológico para el estudio de la Administración pública a fin de que el alumnado se familiarice con el pluralismo académico, en particular con la posibilidad de estudiar la Administración pública desde el Derecho administrativo y desde la ciencia de la Administración. Asimismo, se recomienda el planteamiento de un curso o tema cero sobre Derecho para facilitar el aprendizaje gradual de una rama del Derecho. Finalmente, se aboga por una enseñanza interdisciplinaria de las asignaturas de Derecho administrativo en las titulaciones no jurídicas, así como por una adecuada contextualización de estas asignaturas en relación con el ámbito epistémico y profesionalizante de cada titulación.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es reflexionar críticamente sobre cómo deben impartirse las asignaturas jurídicas y, en especial, las de Derecho administrativo en titulaciones no jurídicas. Quien escribe no atesora la experiencia suficiente como para marcar pautas a una comunidad académica, la del Derecho, que cuenta con multitud de referentes. No se pretende en estas líneas

proponer un cambio de rumbo al profesorado, entre otras razones, porque conocer la diversidad de prácticas existentes exigiría un trabajo de campo inalcanzable en un contexto académico como el actual. El objetivo es más cauto: poner en común y sistematizar pensamientos y experiencias —esto es, teorizar, tal vez filosofar, aun en grado incipiente— que puedan contribuir a generar un debate necesario, como trataré de explicar a continuación.

La primera acepción de innovar contenida en el Diccionario de la Real Academia Española es la siguiente: «Mudar o alterar algo, introduciendo novedades». La pregunta de investigación —¿qué debemos hacer para enseñar Derecho en titulaciones no jurídicas?— ya presupone la necesidad de innovar. En efecto, como punto de partida, se sostiene aquí que no debemos hacer lo mismo que hacemos en el grado de Derecho. Por tanto, si bien este texto no contiene una práctica de innovación docente en sentido estricto, sí constituye un espacio para la reflexión sobre la necesidad de innovar aspectos docentes y pedagógicos cuando las asignaturas de Derecho se imparten en titulaciones no jurídicas¹¹⁸.

En los últimos lustros se ha incrementado la inclusión de asignaturas de contenido jurídico en un sinfín de títulos oficiales de grado y máster universitario distintos al Derecho, así como de títulos propios de toda clase y condición. Las razones son muy variadas. En el marco del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia), se han flexibilizado los procedimientos de creación de titulaciones, que han proliferado en un entorno institucional que no es ajeno a los fenómenos de la privatización y mercantilización de las enseñanzas universitarias¹¹⁹.

También en los últimos años, de manera destacada en la reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), se ha abogado por potenciar la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad en los estudios universitarios. Es sabido que en el diseño de los planes de estudio también operan otros condicionantes, como las presiones que ejercen departamentos y áreas de conocimiento por *captar créditos* con razones no siempre epistémicas.

En suma, el peso creciente de las asignaturas de Derecho en las titulaciones no jurídicas exige una reflexión docente sobre las especificidades relativas a los objetivos y métodos de enseñanza.

118 No obstante, existe ya una amplia bibliografía sobre la adaptación de algunas disciplinas del Derecho a titulaciones no jurídicas. A modo de ejemplo, *vid.* VELASCO PORTERO, M. T. y MIRANDA BOTO, J. M. (dirs.), *Derecho del trabajo y de la Seguridad Social para titulaciones no jurídicas*, Tecnos, 2013.

119 Estos fenómenos en materia universitaria los he analizado parcialmente en el capítulo cuarto de ANDRÉS LLAMAS, M. Á., *Administración pública y derechos sociales: fragmentos de una metamorfosis*, Ratio Legis, 2023.

2. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PARA NO JURISTAS

Aunque ya se ha avanzado que la docencia de una asignatura jurídica en titulaciones no jurídicas requiere cambios y adaptaciones, cabe objetar que, en puridad, las asignaturas de Derecho también se dirigen a un alumnado que no es jurista, sino que se halla en proceso de serlo. De resultas que buena parte de las presentes reflexiones también pueden ser válidas para las asignaturas de los primeros cursos de Derecho.

La impartición de asignaturas jurídicas en estudios no jurídicos conlleva algunas tentativas que suelen estar presentes en conversaciones informales. Unas veces se asume que el nivel de exigencia en la evaluación o el volumen de conocimientos de la asignatura deben reducirse. Otras veces se advierte una oportunidad idónea para implementar metodologías de gamificación (ludificación), que permitirían aumentar la atención del alumnado. Ahora bien, la propuesta de gamificar las asignaturas jurídicas no se limita a los estudios no jurídicos, como evidencia una ya inabarcable bibliografía¹²⁰. La gamificación se ha abierto paso en la enseñanza universitaria sin que se haya producido un necesario debate público y educativo sobre su conveniencia.

Sin embargo, no parece que exista un planteamiento institucional y generalizado sobre lo que deben aportar las asignaturas jurídicas en estudios no jurídicos. Por ello, se aboga aquí por articular un debate académico en la comunidad jurídica sobre este punto. Seguidamente, se advierte necesario que el profesorado de estas asignaturas ponga su atención en las normas reglamentarias que haya generado la titulación (plan de estudios, guía académica, etc.). En ocasiones, estos documentos se complimentan como un mero requisito burocrático de carácter rutinario, prescindiendo de un debate sustantivo sobre los objetivos deseables, pero no pueden despreciarse de antemano, siquiera por su valor normativo.

En cuanto al fondo del asunto, la principal dificultad que tiene el alumnado de titulaciones no jurídicas al cursar las asignaturas jurídicas es la ausencia de unos conocimientos mínimos sobre Derecho o, más propiamente, una escasa familiaridad con el lenguaje jurídico, pues no hay que olvidar que las enseñanzas previas al acceso a la universidad carecen de contenidos de Derecho. Por consiguiente, cabe sostener la necesidad de implementar una estrategia pedagógica específica en estas asignaturas orientada a proporcionar una base de conocimientos jurídicos mínimos con carácter previo a la impartición de la asignatura en cuestión. Podríamos denominar a este conjunto de conocimientos *curso cero*, siguiendo una terminología cada vez más

120 Por ejemplo, *vid.* GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. y BASTANTE GRANELL, V. (coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, 2022.

extendida en las titulaciones que exigen conocimientos previos. Este curso cero pasaría a integrar el temario de las asignaturas jurídicas específicas y comprendería los elementos propios de un curso de introducción al Derecho comprimido en formato tema o unidad didáctica.

Nos estamos refiriendo, obviamente, a las asignaturas que se corresponden con una rama o subdisciplina del Derecho. En el caso de la clásica asignatura de introducción al Derecho será esta base de conocimientos mínimos, debidamente ensanchada, la que constituirá el grueso de la asignatura.

La inclusión de un curso cero o tema cero en el programa de la asignatura jurídica facilitaría al alumnado adquirir los conocimientos, habilidades y competencias de dicha asignatura. A modo de ejemplo, si en una titulación de Ciencias Ambientales se incluye una asignatura sobre Derecho ambiental, una explicación de los fines del Derecho y del sistema de fuentes del Derecho español y de la Unión Europea facilitaría la comprensión del entramado normativo objeto de la asignatura. Así, diferenciar entre un reglamento del ordenamiento español (artículo 128 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas) y un reglamento europeo (artículo 288 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea), aunque parezca sencillo para un jurista, representa una dificultad que desmotiva al alumnado lego en Derecho.

Además de una estrategia pedagógica específica, en las asignaturas jurídicas —también en las asignaturas introductorias al Derecho— que se imparten en las titulaciones no jurídicas parece adecuado poner énfasis en la *contextualización*. Con la idea de contextualización nos referimos a la adaptación de parte de los contenidos y actividades docentes de la asignatura a los objetivos, competencias y demás características de la titulación en cuestión. Una asignatura jurídica en un grado en Ingeniería Informática de Servicios y Aplicaciones habrá de adaptarse a esa realidad, por ejemplo, poniendo el foco, además de en las cuestiones jurídicas generales, en los fundamentos del Derecho de internet y en los debates jurídicos del sector ineludibles, como la problemática de la privacidad. En todo caso, la contextualización de las asignaturas jurídicas no debe reducirse a la realidad profesional que subyace en cada titulación, pues la preparación para el ejercicio de actividades profesionales no es la única función del sistema universitario, tal y como prescribe el artículo 2 de la LOSU.

3. HACIA UNA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINAR DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

Hechas las anteriores consideraciones, es necesario ahora abordar algunas cuestiones epistemológicas en relación con las asignaturas de Derecho administrativo que se imparten en titulaciones no jurídicas. Resulta inequívoco que el Derecho administrativo es una disciplina o rama del Derecho

plenamente consolidada que goza de autonomía científica. Ahora bien, ello no significa que su aprendizaje pueda desligarse de otras ramas del Derecho.

Por un lado, el Derecho administrativo se halla entreverado en otras ramas del Derecho público, del que forma parte. La relación estructural con el Derecho constitucional deviene obvia si se repara en el carácter normativo de la Constitución y en su posición de superioridad en el sistema de fuentes, y presenta un alcance multidimensional¹²¹. El Derecho financiero podría incluso conceptuarse como una escisión histórico-epistémica del Derecho administrativo, conservando, por ende, un tronco común de categorías y principios de origen jurídico-administrativo o, más propiamente, de la teoría general del Derecho público, si bien la autonomía del Derecho financiero es ya indiscutible¹²². La relación entre el Derecho administrativo y el Derecho penal tampoco puede obviarse. Así, a pesar de que se ha tratado de ofrecer una construcción propiamente jurídico-administrativa del Derecho administrativo sancionador, este subcampo no ha podido prescindir del todo de las construcciones generales que ofrece el Derecho penal¹²³. Más aún, un concepto clave como el de *Derecho penal del enemigo* ha aterrizado recientemente en el Derecho administrativo, de tal forma que el *Derecho administrativo del enemigo*¹²⁴ ofrece una novedosa perspectiva de análisis que permite comprender mejor la realidad social y la evolución del Derecho administrativo.

Por otro lado, que el Derecho administrativo sea parte nuclear del Derecho público no significa que pueda desentenderse del Derecho privado. La propia aparición del Derecho administrativo no se entendería sin la preexistencia de las categorías jurídicas del Derecho privado, hasta tal punto que buena parte de los conceptos jurídico-administrativos no son sino modulaciones que derivan del Derecho privado o, más propiamente, la plasmación en una rama del Derecho de auténticos supraconceptos¹²⁵.

Más aún, el conocido fenómeno de la *huida del Derecho administrativo* persiste en la actualidad¹²⁶. El recurso al Derecho privado en la gestión pública

121 Vid. ARROYO JIMÉNEZ, L., «Derecho administrativo y Constitución española», *Revista de administración pública*, núm. 209, 2019, págs. 145-174.

122 Vid. GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M., «Autonomía del Derecho Financiero y Tributario», en *Dikaion: revista de actualidad jurídica*, núm. 9, 2000, págs. 113-135.

123 Vid. NIETO, A., *Derecho administrativo sancionador*, Tecnos, 2012.

124 Vid. MELERO ALONSO, E., «El 'derecho administrativo del enemigo' como categoría general de análisis del derecho administrativo», en JIMÉNEZ DE CISNEROS CID, F. J. (dir.), AGUDO GONZÁLEZ, J., CHINCHILLA PEINADO, J. A., DOMÍNGUEZ MARTÍN, M. e IGLESIAS GONZÁLEZ, F. (coords.), *Homenaje al profesor Ángel Menéndez Rexach*, vol. 1, tomo 2, 2018, págs. 389-410.

125 Vid. MARTÍN-RETORTILLO, S., *El derecho civil en la génesis del derecho administrativo y de sus instituciones*, Cívitas, 1996, pág. 57.

126 Vid. SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, A. J., *Introducción a la huida del derecho administrativo*, Thomson Reuters Aranzadi, 2020.

o en la provisión de los servicios públicos, así como la tendencia de laboralización del empleo público, son manifestaciones paradigmáticas de un fenómeno que permite captar la trascendencia del Derecho administrativo y su vocación de control del poder público.

Además, no puede obviarse que la relación entre Derecho público y Derecho privado es dialéctica y cambiante. La implementación del Estado social y democrático de Derecho como versión avanzada de un Estado constitucional ha supuesto un proceso de publicación del Derecho privado. El propio afianzamiento del Derecho del trabajo no se entiende sin ese proceso de publicación, que ha dado lugar a un verdadero Derecho administrativo laboral¹²⁷.

En definitiva, comprender el alcance del Derecho administrativo requiere indefectiblemente tomar conciencia de sus relaciones con otras ramas del Derecho público y del Derecho privado. La enseñanza interdisciplinar del Derecho administrativo debe estar presente también, por supuesto, en las asignaturas de Derecho administrativo que se integran en el grado de Derecho, si bien la propia configuración de los planes de estudio del grado de Derecho permite desarrollar la interconexión de las ramas del Derecho.

En las titulaciones no jurídicas, en cambio, la impartición de asignaturas de Derecho administrativo no suele coexistir con otras asignaturas jurídicas correspondientes a las distintas ramas del Derecho. Existe el riesgo de crear la falsa ilusión de que en un ámbito de conocimiento (pensemos en las ciencias ambientales o en información y documentación) el Derecho necesario puede reducirse a la rama del Derecho administrativo.

Por tanto, considero que es útil potenciar la enseñanza interdisciplinar del Derecho administrativo en las titulaciones no jurídicas, aun a riesgo de que deba reducirse el volumen de los conocimientos transmitidos de la disciplina. Con carácter general, a mi juicio, en las asignaturas jurídicas de las titulaciones no jurídicas no debe priorizarse que el alumnado profundice o se especialice en una concreta rama del Derecho. Este alumnado no aspira a alcanzar la condición de jurista. La comprensión de los fenómenos jurídicos en general debe ser un objetivo prioritario en las titulaciones no jurídicas frente a la especialización en la rama del Derecho propia de la asignatura de que se trate.

Tampoco desde una perspectiva profesionalizante tiene sentido la especialización jurídica. A salvo la singular posición del graduado social colegiado, en un entorno profesional, todo lo más los conocimientos, competencias y habilidades de carácter jurídico permitirían a estos titulados no juristas detectar problemas jurídicos, anticiparse a estos o identificar diversas soluciones o interpretaciones, pero siempre será imprescindible la intervención o el asesoramiento jurídico de los profesionales del Derecho.

127 Vid. PONS CARMENA, M., *Manual de Derecho Administrativo Laboral*, Tirant lo blanch, 2022.

Enseñar Derecho administrativo en titulaciones no jurídicas implica la necesidad de transmitir conocimientos, habilidades y competencias de carácter introductorio a esta disciplina, pero también mostrar su inserción en el engranaje del ordenamiento jurídico, asumiendo que «lo que hay que saber es siempre otra cosa y está en otra parte»¹²⁸.

Aunque siempre, también el grado de Derecho, la enseñanza universitaria debería orientarse hacia la comprensión¹²⁹, en las titulaciones no jurídicas las asignaturas jurídicas la comprensión constituye, sin duda, la finalidad esencial, dado que el alumnado no se está preparando para el ejercicio de una actividad profesional que exija directamente la aplicación de conocimientos y métodos propios del Derecho. En el caso de las asignaturas de Derecho administrativo, la docencia en las titulaciones no jurídicas habrá de priorizar la comprensión de los fines y funciones de esta disciplina, sus principios estructurales, la evolución de sus categorías, su incidencia en el funcionamiento de la Administración, la trascendencia práctica de la pluralidad de soluciones jurídicas y la interconexión con otras ramas del Derecho.

Por supuesto, también habrá de priorizarse, como se dijo más arriba, la tarea de contextualización del Derecho administrativo en cada titulación no jurídica. A modo de ejemplo, una asignatura de Derecho administrativo en el grado de Información y Documentación habrá de poner el foco, indefectiblemente, en el procedimiento administrativo, el régimen jurídico del sector público, el patrimonio de las Administraciones públicas y en normas sectoriales como la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. Procederá, por tanto, la proyección de las categorías e instituciones jurídico-administrativas sobre este específico ámbito epistémico y profesional, procurando el diálogo interdisciplinar.

4. EL CONOCIMIENTO DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EN TITULACIONES NO JURÍDICAS

Si antes se ha puesto el foco en la exigencia de interdisciplinariedad jurídica que comporta el Derecho administrativo, lo cierto es que esta rama del Derecho no agota su carácter fronterizo en el campo jurídico. Es sabido que el concepto de Derecho administrativo ha suscitado una discusión doctrinal inabarcable que engarza con la pluralidad de concepciones existente en la disciplina. Sin necesidad de entrar en ese debate, lo cierto es que los conceptos de Derecho administrativo, con mayor o menos énfasis, acaban por remitirse, siquiera de manera indirecta, a la Administración pública en tanto que sujeto de Derecho o aparato organizativo. El Derecho administrativo

128 Vid. ESCALANTE GONZALBO, F., *Una idea de las ciencias sociales*, Paidós, 1998, pág. 20.

129 Vid. PERKINS, D. N., «Teaching for Understanding», en *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, vol. 17, núm. 3, 1993, págs. 28-35.

suele conceptuarse, sin perjuicio de algunas variaciones o adiciones, como el Derecho de la Administración pública, aunque Derecho administrativo y Administración pública no sean conceptos homologables¹³⁰. Asumiendo, de manera pragmática, esta estrecha relación del Derecho administrativo con la Administración pública, en nada afectaría la toma en consideración del sector público como renovado ámbito de aplicación¹³¹, que incluso podría haber conllevado una suerte de retorno del Derecho administrativo¹³².

Si el Derecho administrativo se vincula al estudio de la Administración pública, cabe advertir que el conocimiento sobre esta no se reduce a un único ángulo posible. La Administración pública, en particular, es el objeto de una disciplina con notable arraigo científico y académico: la ciencia de la Administración. Esta consiste en una subdisciplina de la ciencia política que tiene, en palabras de uno de sus cultivadores más representativos, un núcleo de estudio «compuesto por cómo el poder ejerce la dominación en la sociedad a través de una institución específica, fragmentada y extendida, la Administración Pública, y sus integrantes, políticos y burócratas, que adoptan decisiones y gestionan cuantiosos medios para lograr los fines atribuidos al Estado; además, potencia y vertebrata las capacidades humanas para que el poder pueda servirse de ellas»¹³³. En efecto, «la Ciencia de la Administración es una rama o parte especializada de la Ciencia Política que estudia subsistema administrativo, con el enfoque peculiar de éste, analizando sus relaciones con los demás elementos del sistema político»¹³⁴.

Sin embargo, a pesar de la consolidación epistémica de la ciencia de la Administración, con frecuencia las titulaciones no jurídicas que precisan de conocimientos en materia de Administración pública se limitan a incorporar alguna asignatura enmarcada en el Derecho administrativo. En estos casos, lo primero que en hay que ofrecer en estas asignaturas de Derecho administrativo al alumnado es un mapa epistemológico. Resulta necesario que el alumnado tome conciencia de cómo las distintas disciplinas académicas suponen diferentes ángulos o perspectivas de un mismo objeto de conocimiento. Procederá, por tanto, explicar al alumnado de las titulaciones no jurídicas que la Administración se puede estudiar, al menos, desde el plano de la ciencia de la Administración o desde el plano del Derecho administra-

130 Vid. SANTAMARÍA PASTOR, J. A., *Principios de Derecho administrativo general*, Iustel, 2009, pág. 47.

131 Vid. GARCÍA-ANDRADE GÓMEZ, J., «El "sector público" como referente actual del derecho administrativo», *Revista de administración pública*, núm. 209, 2019, págs. 175-208.

132 Vid. SÁNCHEZ MORÓN, M., «El retorno del derecho administrativo», *Revista de administración pública*, núm. 206, 2018, págs. 37-66.

133 BAENA DEL ALCÁZAR, M., *Manual de ciencia de la Administración*, Síntesis, 2005, pág. 41.

134 Ídem, pág. 32.

tivo¹³⁵. Más aún, este mapa epistemológico representa una oportunidad para mencionar otras disciplinas o paradigmas que pueden enriquecer el estudio de la Administración pública, como el análisis económico del Derecho, la antropología o la sociología de las organizaciones.

En mi opinión, aunque la asignatura, por su denominación y objetivos, se limite al Derecho administrativo, la presentación de un mapa epistemológico relativo al estudio de la Administración pública permitiría superar las carencias de los planes de estudio y serviría para enriquecer los conocimientos sustantivos y metodológicos del alumnado. Además, el mapa epistemológico podría ser un punto de arranque para desarrollar otras actividades que contribuyan a asimilar este pluralismo académico, tales como lecturas o prácticas de otro tipo.

5. CONCLUSIONES

La impartición de asignaturas de Derecho y, en particular, de Derecho administrativo en las titulaciones no jurídicas requiere adaptaciones docentes y pedagógicas. Así, la formulación de un mapa epistemológico para el estudio de la Administración pública permitirá al alumnado conocer un marco de pluralismo académico que enriquecerá su proceso de aprendizaje.

Asimismo, el planteamiento de un curso o tema cero sobre Derecho puede facilitar la superación de los obstáculos que habitualmente tiene el alumnado no jurista, favoreciendo el aprendizaje gradual de una rama del Derecho y el conocimiento de los conceptos jurídicos básicos, los fines y funciones del Derecho, los fundamentos y orígenes históricos del sistema constitucional, el sistema de fuentes o las distintas ramas del Derecho.

Una enseñanza del Derecho administrativo de carácter interdisciplinar resulta especialmente idónea para las titulaciones no jurídicas en tanto que facilita un aprendizaje situado del Derecho administrativo en sus relaciones con otras ramas del Derecho. Finalmente, se sugiere una adecuada contextualización de las asignaturas de Derecho administrativo en relación con el ámbito epistémico y profesionalizante de cada titulación.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉS LLAMAS, M. Á., *Administración pública y derechos sociales: fragmentos de una metamorfosis*, Ratio Legis, 2023.

135 Un recurso didáctico muy útil que analiza la relación entre la ciencia de la Administración y el Derecho administrativo en perspectiva histórica puede verse en BLANQUER, D., *Derecho Administrativo. 1.º- El fin, los medios y el control*, Tirant lo Blanch, 2010, págs. 74 y ss.

- ARROYO JIMÉNEZ, L.**, «Derecho administrativo y Constitución española», *Revista de administración pública*, núm. 209, 2019, págs. 145-174.
- BAENA DEL ALCÁZAR, M.**, *Manual de ciencia de la Administración*, Síntesis, 2005.
- BLANQUER, D.**, *Derecho Administrativo. 1º- El fin, los medios y el control*, Tirant lo Blanch, 2010.
- ESCALANTE GONZALBO, F.**, *Una idea de las ciencias sociales*, Paidós, 1998.
- GARCÍA-ANDRADE GÓMEZ, J.**, «El “sector público” como referente actual del derecho administrativo», *Revista de administración pública*, núm. 209, 2019, págs. 175-208.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M.**, «Autonomía del Derecho Financiero y Tributario», *Díkaión: revista de actualidad jurídica*, núm. 9, 2000, págs. 113-135.
- GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. y BASTANTE GRANELL, V.** (coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, 2022.
- MARTÍN-RETORTILLO, S.**, *El derecho civil en la génesis del derecho administrativo y de sus instituciones*, Civitas, 1996.
- MELERO ALONSO, E.**, «El “derecho administrativo del enemigo” como categoría general de análisis del derecho administrativo», en JIMÉNEZ DE CISNEROS CID, F. J. (dir.), AGUDO GONZÁLEZ, J., CHINCHILLA PEINADO, J. A., DOMÍNGUEZ MARTÍN, M. e IGLESIAS GONZÁLEZ, F. (coords.), *Homenaje al profesor Ángel Menéndez Rexach*, vol. 1, tomo 2, 2018, págs. 389-410.
- NIETO, A.**, *Derecho administrativo sancionador*, Tecnos, 2012.
- PERKINS, D. N.**, «Teaching for Understanding», en *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, vol. 17, núm. 3, 1993, págs. 28-35.
- PONS CARMENA, M.**, *Manual de Derecho Administrativo Laboral*, Tirant lo blanch, 2022.
- SÁNCHEZ MORÓN, M.**, «El retorno del derecho administrativo», *Revista de administración pública*, núm. 206, 2018, págs. 37-66.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, A. J.**, *Introducción a la huida del derecho administrativo*, Thomson Reuters Aranzadi, 2020.
- SANTAMARÍA PASTOR, J. A.**, *Principios de Derecho administrativo general*, lustel, 2009.
- VELASCO PORTERO, M. T. y MIRANDA BOTO, J. M.** (dirs.), *Derecho del trabajo y de la Seguridad Social para titulaciones no jurídicas*, Tecnos, 2013.

EL FUTURO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA





EGEPUD[®]

INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO CONCURSAL Y ODS¹³⁶

Carlos Gómez Asensio

*Profesor titular de Derecho Mercantil
Universidad de Valencia*

RESUMEN: El presente trabajo expone una experiencia práctica en la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a la docencia, a través del enfoque de la de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), en el marco del Proyecto de Innovación Docente (PID) en Derecho Concursal ejecutado durante el curso 2022-2023 en el Grado en Derecho de la Universidad de Valencia. Concretamente, el PID incluyó entre sus objetivos la incorporación de entidades no lucrativas en las didácticas de innovación docente a través de las herramientas de Alerta Temprana, así como la incorporación del ODS 8 «trabajo decente y crecimiento económico» a la docencia en Derecho de la Insolvencia.

1. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En el centro de la Agenda 2030 se encuentran los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos objetivos, describen los principales desafíos de desarrollo para la humanidad, con la finalidad de garantizar una vida sostenible, ahora y en el futuro. Los objetivos abordan diversos desafíos y se estructuran entorno a diferentes metas que, a su vez, definen los diferentes cursos de acción¹³⁷.

136 El presente capítulo expone los resultados obtenidos con la ejecución del proyecto de innovación docente de la Universidad de Valencia: *Aprendizaje colaborativo, simulación de roles y mentoría para la enseñanza del nuevo Derecho Concursal*, RENOVA_PID, UV-SFPIE_PID-2076834 para el año lectivo 2022-2023. Más información disponible en: <https://concurusaluv.blogs.uv.es/>.

137 Para mayor información sobre el listado y contenido de los 17 ODS vid. <https://www.>

Situados en este marco, la labor del docente universitario, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), además de incorporar las nuevas metodologías activas del aprendizaje, tanto presenciales como interactivas, y ser un profesor con competencia docente integral en el mundo digital¹³⁸, debe procurar un enfoque de su labor pedagógica hacia el desarrollo sostenible.

En este sentido, el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) tiene como objetivo desarrollar competencias que empoderen a los individuos para reflexionar sobre sus propias acciones, tomando en cuenta sus efectos sociales, culturales, económicos y ambientales, actuales y futuros, desde una perspectiva local y mundial, permitiéndoles actuar en situaciones complejas de una manera sostenible, así como participar en los diversos procesos sociopolíticos de su entorno, a fin de impulsar a sus sociedades hacia un desarrollo sostenible¹³⁹.

Más allá de estas finalidades, debe tenerse en cuenta que la EDS aboga por una evolución en la enseñanza del aprendizaje que crea contextos de enseñanza y aprendizaje interactivos centrados en el alumno. La EDS fomenta una pedagogía transformadora y orientada a la acción, y se caracteriza por aspectos tales como: el aprendizaje autodidacta, la participación y la colaboración, la orientación hacia los problemas, la inter y transdisciplinariedad, y la creación de vínculos entre el aprendizaje formal e informal¹⁴⁰.

Como puede verse, la EDS resulta totalmente compatible con el enfoque de la educación en el EEES, en la cual, el alumno, debe ser el responsable de su propio aprendizaje, tomando parte activa y desarrollando hábitos de reflexión, adquiriendo autonomía y pensamiento constructivo y crítico, aprendiendo a autoevaluarse, desarrollando destrezas importantes para su posterior incorporación al mundo laboral, así como participando en su entorno social y profesional a través de actividades organizadas con este fin¹⁴¹.

un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/.

138 Acerca de la interrelación entre innovación docente y tecnología, resulta de sumo interés como obra de referencia en la materia, el trabajo de RUIZ RESA, J., *Innovación Docente y Nuevas Tecnologías*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017, 247 págs.

139 Acerca de la funcionalidad de la educación para alcanzar los ODS, el documento de referencia lo constituye la Guía de la UNESCO, *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje*, 2017, la cual en su pág. 7 destaca que: «La EDS tiene que concebirse como parte integral de una educación de calidad, inherente al concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida: todas las instituciones educativas, desde jardines de infantes hasta la educación superior, y tanto en la educación no formal como en la educación informal, pueden y deberían considerar su responsabilidad de abordar intensivamente temas de desarrollo sostenible, y de promover el desarrollo de las competencias de sostenibilidad. La EDS ofrece una educación que importa y que es realmente relevante para todos los alumnos a la luz de los desafíos actuales».

140 UNESCO, *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje*, ob.cit., pág. 7.

141 Estos principios y orientaciones se encuentran incluidos en la *Recomendación del Par-*

En definitiva, la incorporación de la EDS a las metodologías docentes propias del EEES, no solo resulta posible y adecuada, sino necesaria, dada su intercomplementariedad, así como su capacidad para potenciar la consecución de los fines objetivos de la segunda, contribuyendo así a la conformación del proceso de aprendizaje permanente del individuo (*lifelong learning*), desde una perspectiva holística, multidisciplinar y conectada con su entorno.

2. ODS 8 Y MARCO PARA LA RESPUESTA SOCIOECONÓMICA INMEDIATA A LA COVID-19

Expuesta la conveniencia de la incorporación del enfoque de la EDS en la labor del docente en el EEES, a continuación, se expondrá como esta metodología puede aplicarse sobre uno de los 17 ODS establecidos por la ONU, concretamente, el número 8, el cual lleva por rúbrica «trabajo decente y crecimiento económico».

El ODS 8 tiene como objetivo promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el «trabajo decente» para todos, entendiéndose por este último término, un trabajo en el que todas las personas tengan oportunidades para realizar una actividad productiva que aporte un ingreso justo, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias; que ofrezca mejores perspectivas de desarrollo personal y favorezca la integración social¹⁴².

Para alcanzar este objetivo la ONU ha fijado un total de 10 metas, entre las que destacan, a los efectos del proyecto de innovación docente en el ámbito del Derecho Concursal que se expondrá posteriormente, las identificadas bajo los números 3 y 10 respectivamente:

«Promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomentar la formalización y el crecimiento de las microempresas y las pequeñas y medianas empresas, incluso mediante el acceso a servicios financieros; fortalecer la capacidad de las instituciones financieras nacionales para fomentar y ampliar el acceso a los servicios bancarios, financieros y de seguros para todos».

lamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, texto de referencia para la construcción del EES. Vid. DOUE C 111, de 6 de mayo de 2008. Documento disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=ES).

142 Información disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/economic-growth/>.

Por otro lado, debe señalarse que, de forma paralela a la definición de los ODS y el fomento de las medidas para su consecución, en abril de 2020, las Naciones Unidas elaboraron un «Marco para la respuesta socioeconómica inmediata a la COVID-19», como hoja de ruta para apoyar a los países en su camino hacia la recuperación social y económica¹⁴³.

Dicho marco de respuesta definió 5 líneas de trabajo cuyo contenido entronca, con el propio de las metas definidas en el ODS 8. A continuación se destacan de entre estas líneas de trabajo, aquellas cuyo contenido puede ser objeto de trabajo a propósito del del proyecto de innovación docente en el ámbito del Derecho Concursal que se expondrá posteriormente, esto es, las líneas identificadas bajo los números 3, 4 y 5 respectivamente:

«Proteger empleos y apoyar a pequeñas y medianas empresas, y a los trabajadores del sector informal, mediante programas de respuesta y recuperación económicas; orientar el aumento necesario de estímulos fiscales y financieros para que las políticas macroeconómicas funcionen en favor de los más vulnerables y reforzar las respuestas multilaterales y regionales; promover la cohesión social e invertir en sistemas de respuesta y resiliencia impulsados por las comunidades».

Finalmente, debe advertirse que la propia Guía de la UNESCO para la EDS, proporciona al docente unas valiosas indicaciones para facilitar la labor de conectar los objetivos propios de su materia, con los del ODS en cuestión. De esta forma, la Guía identifica los objetivos de aprendizaje cognitivo, de aprendizaje socioemocional y de aprendizaje conductual que se persiguen en el ámbito del ODS en cuestión, proponiendo igualmente diversos temas de trabajo¹⁴⁴.

En este sentido, en relación al ODS 8, la Guía sugiere como temas de trabajo, entre otros, los siguientes:

«Conceptos y fenómenos en el sistema financiero y su influencia en el desarrollo económico (inversiones, créditos, intereses, bancos, especulaciones bursátiles, inflación, etc.); planificar e implementar proyectos de emprendimiento y de emprendimiento social».

3. INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO CONCURSAL Y ODS

Durante el curso 2022-2023, en el marco de la asignatura Derecho Mercantil II, del tercer curso del Grado en Derecho de la Universidad de Valen-

143 El documento descriptivo de dicho marco de respuesta se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-06/ES_UN-Framework-Report-on-COVID-19.pdf.

144 Al respecto de los objetivos de aprendizaje en relación con el ODS 8 vid. UNESCO, *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje*, ob.cit., pág. 26.

cia, se ha implementado el Proyecto de Innovación Docente (PID): *Aprendizaje colaborativo, simulación de roles y mentoría para la enseñanza del nuevo Derecho Concursal*, RENOVA_PID, UV-SFPIE_PID-2076834.

De conformidad con las bases de la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa para el curso 2022-2023 de la Universidad de Valencia, el PID incluyó entre sus objetivos la incorporación de entidades no lucrativas en las didácticas de innovación docente a través de las herramientas de Alerta Temprana, así como la incorporación del ODS 8 «trabajo decente y crecimiento económico» a la docencia, resultado de los principios subyacentes al cambio normativo del Derecho Concursal impulsados por la Directiva 2019/1023.

Previamente a exponer la forma en la cual se ha llevado a cabo la ejecución de dichos objetivos, se expondrá brevemente el contenido y estructura del PID en el cual se han implementado los mismos.

3.1. Descripción del Proyecto de Innovación Docente

El PID en Derecho Concursal ejecutado durante el curso 2022-2023, se articula sobre la base de la resolución por parte de los estudiantes de un problema complejo (aprendizaje basado en problemas, ABP¹⁴⁵), referente al tratamiento de la insolvencia de un deudor persona natural empresario.

Los alumnos se organizan entorno a grupos de trabajo colaborativo a los cuales se les asocia un determinado rol profesional (simulación de roles). Así, durante la ejecución del presente proyecto, los alumnos se dividieron en 10 grupos de trabajo colaborativo: alerta temprana, grupo asesor, grupo letrados del deudor, acreedores ordinarios, acreedores con privilegio general, acreedores con privilegio especial, experto en la reestructuración, acreedores del concursado, administración concursal y grupo juez¹⁴⁶.

Una vez así distribuidos, cada grupo de estudiantes elabora de forma autónoma, si bien bajo la supervisión del docente y, en este caso, también del

145 Acerca de la potencialidad del aprendizaje basado en problemas como metodología activa del aprendizaje, GARCÍA GONZÁLEZ, A., (coord.), *El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente*, Madrid, Síntesis, 2017. Específicamente en el ámbito jurídico y por constituir una experiencia de conocimiento cercano del autor de este trabajo, BONET SÁNCHEZ, M. P., «Aprendizaje basado en problemas», en MESTRE I MESTRE, R. (coord.), *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídicas: diez años de experiencia de la Clínica Jurídica per la Justicia Social de la Facultat de Dret de la Universitat de València*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2018, págs. 93-98.

146 La idoneidad del Derecho Concursal para la implementación de esta metodología ha sido puesta de manifiesto con anterioridad por OTERO COBOS, M. T., «La simulación del procedimiento concursal como enseñanza del Derecho mercantil», en SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C. (coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2020, págs. 395-402.

mentor¹⁴⁷, un pequeño informe de entre 10 y 15 páginas en el que resuelven la parte del caso —el problema—, que le corresponde a su grupo en función del rol profesional que desempeña. Posteriormente, los alumnos exponen de forma oral su informe al resto de sus compañeros en clase, lo que estimula el debate entre los diferentes grupos de trabajo colaborativo¹⁴⁸, así como el aprendizaje entre iguales.

Finalmente, la valoración del trabajo presentado por los distintos grupos de estudiantes se lleva a cabo mediante la «evaluación entre iguales calificada», en la que son los propios alumnos los que se evalúan unos a otros de forma grupal en lo que supone un porcentaje del resultado final, siendo la otra parte del porcentaje asignada por el mentor¹⁴⁹.

3.2. Incorporación de entidades no lucrativas en las didácticas de innovación docente

Como se ha señalado anteriormente, uno de los nuevos objetivos incorporados para su ejecución por el PID durante el curso 2022-2023 ha sido el referente a la incorporación de entidades no lucrativas en las didácticas de innovación docente a través de las herramientas de Alerta Temprana.

Este objetivo desarrollado por el PID se encuadra dentro de la meta número 3 del ODS 8 expuesta anteriormente y, especialmente, entronca perfectamente con la línea de trabajo número 3 del Marco para la respuesta socioeconómica inmediata a la COVID-19: «Proteger empleos y apoyar a pequeñas y medianas empresas, y a los trabajadores del sector informal, mediante programas de respuesta y recuperación económicas».

De esta forma, durante la ejecución del PID se han conformado 2 grupos de trabajo colaborativo de estudiantes con los siguientes roles: Alerta Temprana y Grupo Asesor.

147 Para una descripción de la experiencia obtenida con la aplicación de la mentoría en un entorno de aprendizaje colaborativo como el descrito, GÓMEZ ASENSIO, C. y RIVAS URBINA, R., «La mentoría en un entorno digital de aprendizaje colaborativo», en CHAPARRRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C. y PEDROSA LÓPEZ, J. C. (dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2022, págs. 98-107.

148 Acerca de la idoneidad de la metodología descrita para fomentar el debate entre los alumnos, GÓMEZ ASENSIO, C., «El debate jurídico entre grupos de trabajo colaborativos con simulación de roles para la enseñanza del derecho concursal», en *Aprendizaje a través del debate jurídico*, obra colectiva, directores, MARTÍNEZ CALVO, J., MAYOR DEL HOYO, M. V., Aranzadi, Cizur Menor, 2022, págs. 127-132.

149 Con mayor detalle, sobre la aplicación de esta técnica de evaluación en un entorno de grupos de trabajo colaborativo, GÓMEZ ASENSIO, C., «La evaluación entre iguales calificada», en ORTEGA GIMÉNEZ, A., ARRABAL PLATERO, P. y MORENO TEJADA, S. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19)*, Aranzadi, Cizur Menor, 2021, págs. 121-124.

Por lo que respecta al grupo Alerta Temprana con estos alumnos se ha trabajado tanto la propia noción de herramientas de Alerta Temprana, como el diseño programático de las mismas que se recoge en el 3 de la Directiva 2019/1023, bajo la rúbrica «Alerta temprana y acceso a la información».

En este sentido, dicho precepto dispone un mandato de contenido abierto para los Estados Miembros, los cuales deberán incorporar una o varias herramientas de Alerta Temprana a sus ordenamientos jurídicos, partiendo de la amplia gama que, con carácter meramente enunciativo, se recoge en el precepto y cuyos principios orientadores son: la claridad y transparencia, así como su preferencia por el formato electrónico, tanto en el acceso inicial a dichas herramientas, como con ocasión de su implementación, mediante la posibilidad de uso de comunicaciones y notificaciones electrónicas.

Situados en este contexto, los alumnos han analizado las distintas nociones de insolvencia –probable, inminente y actual– que se recogen en el vigente Texto Refundido de la Ley Concursal (TRLC), tras su modificación en septiembre del año pasado por la Ley 16/2022¹⁵⁰, lo que a su vez les ha proporcionado una formación totalmente actualizada en materia de Derecho de la Insolvencia.

Identificada la situación de insolvencia en la que se encontraba el deudor empresario persona natural y tras una clasificación preliminar de sus créditos, los alumnos han aplicado al supuesto de hecho las herramientas de Alerta Temprana vigentes en el momento: la ficha de Información Financiera-PYME, regulada en los arts. 1-4 de la Ley 5/2015, de 27 de abril, de Fomento de la Financiación Empresarial (LFFE), así como el cuestionario autodiagnóstico «salud empresarial»¹⁵¹, a la espera del desarrollo por el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo de un servicio de autodiagnóstico que permita a las pequeñas y medianas empresas evaluar su situación de solvencia, tal y como se recoge en la D.A 5.ª Ley 16/2022.

Por su parte, el Grupo Asesor, ha supuesto el desarrollo del rol profesional, todavía por desarrollar que, la D.F 12.ª de la Ley 16/2022 prevé bajo la rúbrica «Asesoramiento a empresas en dificultades»:

«El Gobierno promoverá la prestación de servicios de asesoramiento a pequeñas y medianas empresas en dificultades en un estadio temprano de dificultades

150 Ley 16/2022, de 5 de septiembre, de reforma del texto refundido de la Ley Concursal, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2020, de 5 de mayo, para la transposición de la Directiva (UE) 2019/1023 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de junio de 2019, sobre marcos de reestructuración preventiva, exoneración de deudas e inhabilitaciones, y sobre medidas para aumentar la eficiencia de los procedimientos de reestructuración, insolvencia y exoneración de deudas, y por la que se modifica la Directiva (UE) 2017/1132 del Parlamento Europeo y del Consejo, sobre determinados aspectos del Derecho de sociedades (Directiva sobre reestructuración e insolvencia).

151 Disponible en <https://saludempresarial.ipyme.org/Home>.

con el propósito de evitar su insolvencia. Este servicio se prestaría a solicitud de las empresas, tendrá carácter confidencial, y no impondrá obligaciones de actuación a las empresas que recurran a él ni supondrá asunción de responsabilidad alguna para los prestadores del servicio».

En este sentido, el Grupo Asesor, además de confirmar la situación de insolvencia del deudor y depurar la clasificación inicial de créditos elaborada por el grupo Alerta Temprana, se ha ocupado de la clasificación del deudor como microempresario, la aplicación del entonces régimen transitorio aplicable al mismo antes de la entrada en vigor del Libro Tercero TRLC, así como de realizar una presentación genérica sobre la estructura y principios del procedimiento.

Como puede verse, las tareas desempeñadas por ambos grupos de estudiantes van dirigidas tanto al asesoramiento temprano, como a la promoción de soluciones conservativas para la empresa que permitan conservar el tejido productivo y el empleo, lo que, en última instancia entronca con la meta ODS y línea de trabajo del Marco para la respuesta socioeconómica inmediata a la COVID-19 expuestos anteriormente.

3.3. Incorporación del ODS 8 «trabajo decente y crecimiento económico» a la docencia

Finalmente, el otro de los nuevos objetivos incorporados para su ejecución por el PID durante el curso 2022-2023 ha sido el referente a la incorporación del ODS 8 «trabajo decente y crecimiento económico» a la docencia.

A este respecto, dicho objetivo desarrollado por el PID se ubica dentro de las metas número 3 y 10 del ODS 8 expuestas anteriormente, a la vez que de forma transversal entronca con las líneas de trabajo número 4 y 5 del Marco para la respuesta socioeconómica inmediata a la COVID-19: «orientar el aumento necesario de estímulos fiscales y financieros para que las políticas macroeconómicas funcionen en favor de los más vulnerables y reforzar las respuestas multilaterales y regionales; promover la cohesión social e invertir en sistemas de respuesta y resiliencia impulsados por las comunidades».

El trabajo de estos contenidos fue abordado por el grupo acreedores con privilegio general, entre cuyos créditos se encontraban los referentes a la AEAT y SS, es decir, el crédito público. De esta forma, los alumnos expusieron el régimen jurídico privilegiado del crédito público en el TRLC y reflexionaron sobre la justificación para dicho tratamiento, así como los inconvenientes que el mismo planteaba en el marco de la negociación de un plan de continuación que permitiera una solución conservativa de la empresa.

Estrechamente ligado con el anterior, el grupo letrados del concursado II como solicitantes de la exoneración del pasivo insatisfecho —aunque también el grupo administrador concursal y grupo juez como actores intervinien-

tes en el procedimiento—, expuso el régimen jurídico actual de esta institución, también en relación con la polémica excepción del crédito público del ámbito de aplicación de la exoneración de deudas.

En este sentido, el fundamento y finalidad de la propia institución de la exoneración de pasivo insatisfecho entronca de manera de manera directa con las metas ODS y líneas de trabajo del Marco para la respuesta socioeconómica inmediata a la COVID-19 antes referidos, en especial, por lo que respecta al tratamiento privilegiado del crédito público en esta sede, lo que, en ningún caso constituye un estímulo fiscal y/o financiero para que las políticas macroeconómicas funcionen en favor de los más vulnerables —línea de trabajo 4—.

En este sentido, una política económica verdaderamente orientada al desarrollo, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, así como que fomente la formalización y el crecimiento de las microempresas y las pequeñas y medianas empresas, incluso mediante el acceso a servicios financiero —meta 3 ODS 8—, requiere de un Derecho de la Insolvencia que no solo propicie la salida del mercado de aquellos empresarios que no son eficientes, sino que, en el caso del empresario persona natural, promueva, bajo la observancia de determinadas garantías, la exoneración de sus deudas y la efectiva reincorporación al tejido empresarial para volver a generar riqueza y empleo.

De esta forma, un eficiente funcionamiento de la institución de la exoneración del pasivo insatisfecho promueve, no solo la cohesión social, sino que supone una inversión en sistemas de respuesta y resiliencia para la comunidad —línea de trabajo 5—, lo que permite proporcionar a trabajadores y empresarios personas naturales una herramienta que asegure los mismos un trabajo decente y un crecimiento económico sostenible.

BIBLIOGRAFÍA

BONET SÁNCHEZ, M. P., «Aprendizaje basado en problemas», en MESTRE I MESTRE, R. (coord.), *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídicas: diez años de experiencia de la Clínica Jurídica per la Justicia Social de la Facultat de Dret de la Universitat de València*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2018, págs. 93-98.

GARCÍA GONZÁLEZ, A., (coord.), *El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente*, Madrid, Síntesis, 2017.

GÓMEZ ASENSIO, C.,

- «El debate jurídico entre grupos de trabajo colaborativos con simulación de roles para la enseñanza del derecho concursal», en *Aprendizaje a través del debate jurídico*, obra colectiva, directores, MARTÍNEZ CALVO, J., MAYOR DEL HOYO, M. V., Aranzadi, Cizur Menor, 2022, págs. 127-132.

- «La evaluación entre iguales cualificada», en ORTEGA GIMÉNEZ, A., ARRABAL PLATERO, P. y MORENO TEJADA, S. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del Covid-19)*, Aranzadi, Cizur Menor, 2021, págs. 121-124.

GÓMEZ ASENSIO, C. y RIVAS URBINA, R., «La mentoría en un entorno digital de aprendizaje colaborativo», en CHAPARRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C. y PEDROSA LÓPEZ, J. C. (dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2022, págs. 98-107.

OTERO COBOS, M. T., «La simulación del procedimiento concursal como enseñanza del Derecho mercantil», en SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C. (coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2020, págs. 395-402.

RUIZ RESA, J., *Innovación Docente y Nuevas Tecnologías*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017.

LA INNOVACION DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO PENAL. ALGUNAS DUDAS Y CERTEZAS

Juan José Periago Morant

*Profesor Contratado Doctor Derecho penal
Universitat Jaume I de Castellón*

RESUMEN: La contribución que se presenta pone de manifiesto una serie de reflexiones a las que ha llegado su autor sobre la innovación docente en el contexto de la enseñanza de las disciplinas jurídicas y en concreto en el derecho penal. En las siguientes líneas se diserta sobre la propia innovación docente como necesidad o si deriva del impulso del denominado Espacio Europeo de las Enseñanzas Superiores al que se ha tenido que adaptar la Universidad española. En adelante el lector encontrará una férrea defensa de la lección magistral sin perjuicio del empleo de métodos innovativos que sirven de complemento a la misma en la docencia del derecho.

1. INTRODUCCIÓN

Si el lector se aproxima a la lectura de esta contribución con un ánimo esperanzado de encontrar una loa a ciertas metodologías docentes que son producto fundamentalmente de las denominadas tecnologías de la información y comunicación no quiero desanimarlo, pero he de advertir que las siguientes líneas son unas reflexiones personales sobre la docencia en una materia concreta del campo jurídico, como es el derecho penal, que principalmente ensalza el valor de la denominada lección magistral en la enseñanza de dicha parte del ordenamiento jurídico positivo. Puede ser paradójico que esta postura se encuadre en un trabajo conjunto cuya temática tenga como protagonista a la innovación docente en la enseñanza universitaria en distintas disciplinas jurídicas, por ello quiero agradecer tanto al editor como a los directores de la publicación que esta voz tenga su espacio en dicho trabajo,

pero por otra parte como se verá en las siguientes líneas aunque se defienda fervientemente el valor de la metodología tradicional no se renuncia a que esta se acompañe de la aportación de técnicas o instrumentos innovativos.

Si comenzamos descubrimos que metafóricamente se emplea la locución alma mater para referirse a la Universidad. Con esa denominación se destaca la función de proporcionar alimento intelectual a todos aquellos que forman parte de la comunidad universitaria y que consiste en una de las tres funciones tradicionales que corresponden a la universidad junto a la investigación y la transferencia de conocimiento a la sociedad. No obstante, nos vamos a detener en la función social de producir y difundir conocimiento teniendo como destinatarios a sus alumnos.

Tal tarea no supone solamente que la Universidad sea capaz de proporcionar a la sociedad de los profesionales mejor formados, sino que implica que la etapa universitaria dote de suficientes valores humanos y, en mi opinión, de espíritu crítico con la realidad que les envuelve a los alumnos que visitan sus aulas. En sintonía con esta reflexión el artículo 2.2. a) de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (en adelante LOSU) dice que es función de las universidades «la educación y formación del estudiantado a través de la creación, desarrollo, transmisión y evaluación crítica del conocimiento científico, tecnológico, social, humanístico, artístico y cultural, así como de las capacidades, competencias y habilidades inherentes al mismo».

Desde que las primeras universidades se crearon en Europa alrededor de los Siglos XII y XIII hasta la actualidad las universidades como instituciones de extraordinaria importancia para la sociedad al contribuir al conocimiento avanzado de sus miembros han ido evolucionando y adaptándose. Desde luego España no sería el país que conocemos si perviviera en él una Universidad obsoleta y reacia al cambio social y político.

Un episodio de singular trascendencia se produjo con el denominado Proceso Bolonia que implicó la adaptación de las titulaciones universitarias españolas al espacio europeo de educación superior y que supuso notables cambios estructurales y de organización, cuyo coste todavía estamos asumiendo, afectando a los métodos de enseñanza y aprendizaje.

La duda que nos queda es si el objetivo fundamental del Proceso Bolonia de mejorar la calidad y pertinencia del aprendizaje y la enseñanza está en vías de alcanzarse desde que España se adhirió en el año 1999 al Espacio Europeo de Enseñanzas Superiores, aunque su proceso de incorporación comenzó en el año 2017 lo que convirtió a España en uno de los países que más retrasos ha acumulado, pero esta cuestión, que excede del objeto de la presente contribución y que requiere un estudio y análisis más profundo, no estoy en condiciones de abordarla pese a que tengo mi propia opinión y compruebo que prácticamente ninguna Universidad española está entre las mejores del mundo, ni se ocupan posiciones relevantes en el ranking de Shánghái y la inserción laboral de los egresados está lejos de ser la adecuada.

En este universo de transformación que actualmente vivimos y con la penetración de la revolución tecnológica de la mano de la denominada Industria 4.0 la gran pregunta que nos podemos hacer como docentes universitarios consiste en qué hacer para que los estudiantes aprendan y puedan alcanzar el éxito en un mundo complejo adornado de múltiples cambios tecnológicos, económicos, demográficos y culturales.

Siendo conscientes que las Universidades son motores de cambio en las sociedad no debemos olvidar que se encuentran aquejadas de importantes problemas que van desde su infrafinanciación (la LOSU reconoce que la desinversión en educación universitaria ha sido más acentuada y prolongada en el tiempo que en la educación no universitaria), por otra parte se añaden otras cuestiones como el nivel de los alumnos que acceden a la enseñanza superior, la multiplicación de universidades y titulaciones, la adaptación de los planes de estudio a las características de su entorno¹⁵², las disfuncionalidades en el profesorado y que en definitiva atacan a la creación y transmisión de conocimiento con calidad como su principal actividad.

El artículo 6 de la LOSU al hablar de la función docente se ocupa de señalar que la innovación en las formas de enseñar y aprender debe ser un principio fundamental en el desarrollo de las actividades docentes y formativas universitarias.

La declaración que hace el legislador considerando la innovación en la forma de enseñar y aprender como principio de carácter fundamental inscrito en una ley puede plantear la primera duda sobre la obligatoriedad de su cumplimiento. Es decir, está obligado el docente a innovar o tal obligación conculca la libertad de cátedra reconocida en el artículo 20.1 c) de la Constitución entendida como el derecho de quienes llevan a cabo la función de enseñar a desarrollarla con libertad¹⁵³ y que es un derecho fundamental. Si bien el legislador emplea una fórmula de *desiderátum* en mi opinión este debate carece de recorrido puesto que serán pocos por no decir ninguno el docente que no esté por la labor de introducir innovaciones en sus metodologías docentes Además, como veremos posteriormente, el legislador se ha preocupado de incentivar la innovación bien premiándola o bien considerándola como requisito de promoción en la carrera académica.

2. LAS PRIMERAS DUDAS ¿QUÉ ES INNOVAR EDUCATIVAMENTE? ¿NECESIDAD O VIRTUD?

Si se ha de abordar una materia como es la innovación docente/educativa en la enseñanza en el derecho penal la primera cuestión fundamental es

152 MARZO, M., PEDRAJA, M. y RIVERA, P., «Las deficiencias formativas en la Educación Superior: El caso de las Ingenierías», *Cuadernos de Gestión*, 2006, págs. 27-44.

153 FERNÁNDEZ, Y., «La libertad de cátedra: concepto, límites y armonización con otros derechos y obligaciones», en *XX Encuentro estatal de Defensores Universitarios*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2017, págs. 1-16.

entender qué es lo que estamos tratando. Si se me permite una dispensa y reconociendo que no soy un especialista en metodologías docentes, el término innovación educativa proyecta una serie de dudas en mi persona, que han planeado desde los inicios de mi carrera académica, al ser muchas simplemente me dedicaré a las principales cuestiones. Empezaremos, naturalmente, por aclarar si innovación educativa e innovación docente son lo mismo.

La confusión que se produce por el uso indistinto de esos dos términos no es una cuestión que carezca de valor, sino que reviste especial importancia a mi parecer, porque normalmente los profesores universitarios muy a menudo nos vemos inmersos en una vorágine donde una figura clave es la «innovación docente o educativa» al tomar un decisivo e importante papel en procesos importantes en nuestra carrera académica como ya se enunció con anterioridad.

Hay autores que entienden que innovación docente no es lo mismo que innovación educativa considerando que innovación educativa es cualquier innovación que afecta al contexto académico y la docente a la que se aplica en el aula¹⁵⁴. Tal posicionamiento conduce a entender que toda innovación docente es educativa, pero no toda innovación educativa necesariamente tiene que partir del docente, es decir ser docente ya que puede provenir de acciones de la institución universitaria ejecutadas por medio de sus unidades de formación e innovación educativa.

Lo cierto es que si leemos las publicaciones que tratan esta temática encontraremos que gran número de autores emplean indistintamente ambos términos para referirse al proceso por el cual el profesorado introduce experiencias de innovación de su metodología de enseñanza en sus respectivos centros. Igualmente, las unidades de formación de las universidades en la descripción de sus funciones emplean ambos términos.

Como respuesta a mi pregunta sobre el concepto, contenido y alcance de la ID me sirvió un documento práctico, en este caso una convocatoria para ayudas a la innovación educativa de una universidad, que entiende por innovación educativa «la introducción de cualquier cambio significativo en la docencia oficial con la intención de mejorar el cumplimiento de los objetivos educativos y de los procesos de enseñanza/aprendizaje y con el propósito de integrarlo y consolidarlo en la práctica docente habitual futura».

Concretamente, en el Documento de méritos evaluables para la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios del área de conocimiento de las ciencias sociales y jurídicas, elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se encuentran

154 FIDALGO, A., SEIN-ECHALUCE, M. L. y GARCÍA, F., «Método para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente: percepción del profesorado», *V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, Madrid, 2019, pág. 623.

35 referencias a méritos relacionados con la innovación docente. Ello se debe a que no debemos olvidar que la innovación docente es un mérito evaluable que consta en el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

En el documento mencionado de ANECA se considera como mérito el haber sido investigador principal de proyectos de innovación docente de convocatoria competitiva o miembro del equipo investigador, con resultados contrastables de calidad en forma de publicaciones u otros que la comisión evaluadora considere equivalentes; el haber obtenido reconocimientos o premios recibidos por innovación docente; el haber presentado comunicaciones o ponencias de innovación docente en jornadas o congresos con indicios relevantes de calidad¹⁵⁵.

También en el documento de ANECA relativo al Programa de evaluación de profesorado para la contratación que afecta a las figuras de Profesor Contratado Doctor, Profesor Ayudante Doctor y Profesor de Universidad Privada contempla la valoración de proyectos de innovación docente¹⁵⁶. Ello en consonancia con lo dispuesto en el Resolución de 18 de febrero de 2005, de la Dirección General de Universidades, por la que se modifican determinados aspectos del procedimiento de presentación de solicitudes de evaluación o informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación para la contratación de personal docente e investigador, así como los criterios de evaluación, establecidos en las Resoluciones de 17 de octubre de 2002 y de 24 de junio de 2003, de la Dirección General de Universidades.

Igualmente, el Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario (DOCENTIA), cuya misión es la de apoyar a las universidades en el diseño de instrumentos de gestión de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, contempla necesariamente la evaluación de la calidad de la actividad docente de su profesorado, siendo uno de los criterios de evaluación la orientación a la innovación docente¹⁵⁷.

A ello se une que el artículo 11.6 de la LOSU formula una mención que no debemos dejar pasar por alto al proclamar que las actividades de innovación realizadas por el personal docente e investigador se considerarán conceptos evaluables a efectos retributivos y de promoción o cuando su artículo 34.2 garantiza la participación del estudiantado en la promoción activa de la innovación docente.

155 ANECA, Programa ACADEMIA Guía de ayuda, Madrid, 2020.

156 ANECA, Programa de evaluación de profesorado para la contratación, Madrid, 2007.

157 ANECA, DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, Madrid, 2021.

Las consecuencias retributivas y de promoción en la carrera académica vistas han calado profundamente en la comunidad de profesores universitarios especialmente tras el impacto del Proceso Bolonia en nuestras universidades. De hecho, en la cuestión que nos ocupa, la innovación docente en las ciencias jurídicas, por ejemplo, en la base de datos de Dialnet si introducimos el descriptor «innovación docente», las publicaciones españolas sobre innovación docente en ciencias jurídicas nos arrojan 873 trabajos y de ese total 136 resultados que corresponden al periodo de años entre 2000-2009, sin embargo la cifra se eleva a 402 para el periodo 2010-2019 y finalmente de 2020 hasta la fecha de redacción de este trabajo aparece la cifra nada desdeñable de 335.

La enseñanza universitaria se convierte cada día más más rigurosa, complicada y exigente. Para ello, el profesorado se ve obligado a utilizar nuevas herramientas y técnicas docentes en aras a promover un proceso de enseñanza y aprendizaje adaptado al Espacio Europeo de Enseñanzas Superiores.

Se exige al profesorado un nuevo estilo docente y en el que frente a la clásica clase presencial basada en la lección magistral aparece el empleo de las nuevas tecnologías, y recursos didácticos, tanto en el aprendizaje colaborativo como individualizado, pero en todo caso participativo.

Visto lo visto, la innovación docente en lo que corresponde al profesorado es más una necesidad que una virtud debido a la contingencia de una adecuada promoción en su carrera académica o en la legítima aspiración de ingresar mayores emolumentos.

Pero, ¿Cómo hacer de la necesidad una virtud?

En línea del predicamento que parece existir en la actualidad sobre metodologías docentes hay una amplia coincidencia en que desde hace tiempo la función primordial del profesorado universitario no consiste únicamente en suministrar información, sino en facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que posibiliten un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Para el logro de tan alta misión se recurre a ciertas técnicas e incluso al empleo de las tecnologías de información y comunicación.

Particularmente y permítaseme la crítica, el empleo de las tecnologías de la información y comunicación en la docencia no debe incurrir en el recurso al entretenimiento del estudiante soterrando el fraude de etiquetas de gamificación para aprender. Entonando el mea culpa he de reconocer que estuve a punto de caer, pero la acción como se dice en derecho penal quedó en una tentativa porque la acción se vio impedida por el COVID.

Desde luego un profesor universitario no es un entretenedor, un «showman» en la búsqueda de la motivación de su alumnado, no es ese su rol, su papel es el de docente y, por su parte, el alumno también tiene su responsabilidad en encontrar las fuentes de motivación hacia la asignatura y entender que el paso por las aulas universitarias no simplemente es completar un expediente.

Y como en MATRIX, cuando Morfeo elige la pastilla roja, decisión que lo lleva a enfrentarse con la «realidad creada», entendí que las tendencias de los gurús de la gamificación en la enseñanza y otras genialidades no eran para mí fue cuando inicié un camino de introspección, al que invito a otros docentes, para desvelar que recuerdo de aquellos profesores que me hicieron amar tanto mi disciplina hasta el punto de dedicarme a su enseñanza.

Tal vez donde se debe de incidir es en otras cuestiones. Es llamativo que prácticamente la totalidad de los alumnos en las aulas asistan y empleen ordenadores en la confección de los apuntes, pero sin embargo la mayoría desconocen cómo usar adecuadamente las distintas bases de datos que se les ofrecen como recursos electrónicos y quizás deberíamos empezar por ahí. El empleo y el conocimiento del funcionamiento de las bases de datos, por ejemplo, que es fundamental desde la perspectiva de mi área, precisa que nuestros alumnos conozcan todas las posibilidades que nos ofrecen estas herramientas si desde luego queremos formar a futuros profesionales. Tan importante es dedicar tiempo a enseñar como resolver un caso práctico como el funcionamiento y posibilidades de las bases de datos o que conozcan que existen ediciones digitales de códigos en la web del BOE.

3. INNOVAR EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL ¿SÍ O NO? ¿DESTERRAMOS DE NUESTRAS AULAS LA LECCIÓN MAGISTRAL?

Las anteriores ideas cobran una excepcional relevancia en la enseñanza de asignaturas jurídicas, en tanto que se aborda el conocimiento del ordenamiento jurídico que exige una adaptación a la realidad social y al momento en que debe producirse su aplicación.

Son muchas las titulaciones universitarias, exclusión hecha del grado de derecho, que cuentan en su plan de estudios con un nutrido número de asignaturas de derecho, dicho dato incrementa si además incluimos los doble grados cuando una de las titulaciones es la de derecho, lo que permite apreciar la dimensión de la necesidad de innovar en la materia que nos ocupa si se considera que el método tradicional no es el adecuado.

Lo primero que nos debemos preguntar es si es necesario innovar en la docencia de las ciencias jurídicas y desvelar cuales son las necesidades que hay que cubrir con la innovación docente.

En un conocido libro, que trata de extraer las experiencias de profesores extraordinarios que obtuvieron de sus alumnos resultados brillantes en su aprendizaje, no tanto preocupa lo que hacían en el aula sino el resultado que el resultado educativo era muy bueno.

Si miramos atrás cuando éramos estudiantes universitarios, todavía hoy, con toda seguridad, permanece en nuestra memoria una serie de figuras

docentes de referencia en el mundo académico, que sin estar inmersos en la era digital y sin emplear términos como la *Flipped Classroom* o técnicas de realidad virtual o las tecnologías de la información y la comunicación, por poner un ejemplo, conseguían en nosotros extraordinarios resultados de aprendizaje, empleando únicamente la tradicional lección magistral y sin otro tipo de técnicas o aditamentos docentes.

Actualmente en nuestra posición de docentes universitarios y tratando de seguir a nuestros máximos referentes académicos (en mi caso fue sin género de duda el profesor VIVES ANTÓN y que recordamos con cariño los miembros de la denominada Escuela Valenciana del Derecho Penal) recae la importante responsabilidad de seguir su ejemplo y preguntarnos como lo lograron.

Tomando como referencia a esos profesores que recordamos y reconociendo indiscutiblemente que tenían un talento especial ¿qué podemos aprender de ellos? Se trata de averiguar el camino para que perviva ese modelo docente donde había algo más y que trascendía a los contenidos académicos de su pura lección magistral que conseguían obtener los efectos que se han mencionado.

Bien es cierto y es irrefutable que el talento de esas figuras o se tiene o no se tiene, por lo tanto, poco podemos hacer en ese sentido al no estar dotados de esos dones de inteligencia, legitimidad y sabiduría que los adornaban y que los consagraban como maestros en el excelso sentido de la palabra, pero, pese a que no reunamos dichas cualidades el esfuerzo ha de estar presente y con esos ejemplos como horizonte vital hacer lo máximo que se puede esperar de nosotros.

Con respecto del uso de las nuevas tecnologías hemos de partir de la base que su uso no se puede desconocer, pero desde luego su empleo no puede hacer desmerecer la seriedad y el rigor en el empleo de la lección magistral.

Adviértase, además, que la lección magistral ni puede ni debe ser desterrada de nuestro sistema. En primer lugar, porque en muchas ocasiones nos encontramos con grupos con un gran número de estudiantes, lo que dificulta seriamente el uso de metodologías únicamente participativas. Pero, aunque nos encontráramos ante grupos reducidos, este tipo de metodología sigue siendo un medio útil para hacer más accesibles a los estudiantes aquellos temas complejos que resultarían difíciles de entender sin una explicación oral, o bien requerirían demasiado tiempo para ser adquiridos, puesto que provienen de la síntesis de fuentes de información diversas y de difícil acceso para los estudiantes como es el caso de la asignatura protagonista de este proyecto.

Por lo tanto, desde aquí queremos significar el valor que tiene la lección magistral y como magistral que debe ser requiere una buena preparación en tiempo y dedicación. Si la preparación de la clase se hace tediosa con total seguridad la clase resultará tediosa al alumnado. Toda lección magistral ha de ser capaz de instar al pensamiento crítico y fomentar el debate sobre la

cuestión que trate y debe de transmitirse de forma que los alumnos alcancen a entender los contenidos con orden y claridad.

Es sabido que en la práctica lograr mantener el interés y la atención del alumnado con la clase magistral se hace complicado en ocasiones, especialmente cuando se tiene constancia que la temática no es tan atractiva como puede ser la protagonista de otras lecciones. En derecho penal hay cuestiones que llaman más la atención del alumnado que otras que, por su alto contenido dogmático, que no captan tanto su interés. También se conoce que la atención del alumnado empieza a decaer sobre los 15 o 20 primeros minutos¹⁵⁸ por lo que será recomendable emplear ciertas estrategias para salvar dichas barreras como pueden ser la cita de ejemplos o casos célebres relacionados con el tema tratado, vincular el objeto de la lección con conceptos ya estudiados o buscar la interacción con el alumnado.

Se pueden introducir aditamentos tecnológicos a la lección magistral. Naturalmente me refiero a las presentaciones como Power Point, Prezi, Canva, etc. Aquí también tengo mis dudas y certezas sobre el apoyo visual en las explicaciones ya que las mismas presentan ventajas e inconvenientes sobre los que no se entraran a discutir al no ser el objeto de esta contribución, pero como en todo si se emplean estos apoyos visuales deben de ser objeto de una adecuada preparación en aras de evitar problemas en su diseño y composición.

En lo que concierne al empleo de videos como las secuencias de películas o series ciertamente puede ser un adecuado recurso en la lección magistral, siempre y cuando estén bien seleccionadas y cumplan el objetivo de aclarar o reforzar el contenido explicado, es decir que prime más el fondo que la forma de tal manera que el alumno entienda el mensaje que proporciona el relato visual quedando la estética visual en un segundo plano en lo que concierne a su atención.

4. APUESTAS POR OTRAS METODOLOGÍAS DOCENTES: LAS CLÍNICAS JURÍDICAS

Tras la reivindicación de la lección magistral en la enseñanza del derecho penal efectuada sin que ello suponga una renuncia al empleo de otras metodologías doy paso a una innovación educativa y que creo que tiene un gran potencial formativo en lo académico y lo humano como es el empleo de las clínicas jurídicas.

158 RODRÍGUEZ, A. y DÍAZ, I., «Estrategias y técnicas docentes para aplicar en clases magistrales y trabajo en equipo con grupos grandes de alumnos universitarios», *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 2015, págs. 23-38.

La Clínica Jurídica es un espacio de aprendizaje donde el alumnado implicado pone en práctica los conocimientos adquiridos en sus estudios de Grado. Mediante la realización de unas prácticas, actúan como si fueran «profesionales», estudiando y resolviendo asuntos prácticos reales planteados por una ONG, entidades del tercer sector, otras entidades públicas y colegios profesionales que han suscrito el oportuno convenio con la clínica y de particulares.

El asunto encomendado se estudia y resuelve por los alumnos que forman parte de la clínica, que actúan siempre bajo la coordinación y supervisión del personal docente especialista de la universidad y de profesionales de diversos ámbitos, dando respuesta a los asuntos solicitados.

En el desarrollo de esta labor se actuará sin ánimo de lucro y sin invadir las materias en las que se requiera asistencia de este tipo de profesionales, a fin de evitar conductas que puedan ser consideradas competencia desleal.

El objetivo es ofrecer una actividad de consulta dirigida a la ciudadanía, organizaciones sociales y entidades institucionales que actúen en la promoción y defensa de los derechos de las personas o colectivos menos favorecidos, en riesgo de exclusión social, o que tengan recursos insuficientes para acceder a un asesoramiento jurídico para la defensa de los suyos derechos en todas aquellas cuestiones en las que no sea preceptiva la intervención de profesionales, así como la intervención en procesos participativos y la redacción de estudios y análisis en otros ámbitos de interés para la sociedad, ya sean de ámbito jurídico, si bien en la Universitat Jaume I con la experiencia CLINILEX también se realizan estudios de orden criminológico.

Las clínicas jurídicas favorecen y contribuyen a hacer efectivo el compromiso de las universidades con la justicia social y la solidaridad en su función de servicio público como agente de cambio y progreso social y de transferencia de conocimiento.

Por otra parte, es innegable que se mejora en el alumno el aprendizaje activo y su formación práctica al entrar en contacto directo con la realidad social objeto de la intervención profesional. Se fomenta el aprendizaje colaborativo y se promueve en el alumno participante la conciencia social, los valores éticos y el compromiso en defensa de los derechos humanos y de las personas o colectivos con recursos insuficientes o en riesgo de exclusión social.

El buen funcionamiento de una clínica jurídica va a depender de importantes factores siendo fundamental la selección de casos y del alumnado que la compondrán, así como el compromiso de los docentes en su funcionamiento. No es conveniente abarcar casos sino se cuenta con una estructura para dar respuesta, parece obvio pero la práctica nos enfrenta a situaciones indeseables de no haber efectuado una adecuada previsión.

BIBLIOGRAFÍA

ANECA, *Programa ACADEMIA Guía de ayuda*, Madrid, 2020.

ANECA, *Programa de evaluación de profesorado para la contratación*, Madrid, 2007.

ANECA, DOCENTIA. *Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario*, Madrid, 2021.

FERNÁNDEZ, Y., «La libertad de cátedra: concepto, límites y armonización con otros derechos y obligaciones», en *XX Encuentro estatal de Defensores Universitarios*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2017, págs. 1-16.

FIDALGO, A., SEIN-ECHALUCE, M. L. y GARCÍA, F., «Método para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente: percepción del profesorado», *V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, Madrid, 2019, pág. 623.

MARZO, M., PEDRAJA, M. y RIVERA, P., «Las deficiencias formativas en la Educación Superior: El caso de las Ingenierías», *Cuadernos de Gestión*, 2006, págs. 27-44.

RODRÍGUEZ, A. y DÍAZ, I., «Estrategias y técnicas docentes para aplicar en clases magistrales y trabajo en equipo con grupos grandes de alumnos universitarios», *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 2015, págs. 23-38.



LA INTEGRACIÓN DEL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA EN NUESTRAS FACULTADES

María Gómez Santos

*Prof. Ayudante Doctora de Derecho Mercantil
Universidad de Salamanca*

RESUMEN: El principal reto al cual se enfrentan los estudiantes de Derecho cuando salen de nuestras facultades es conseguir su primer trabajo en el sector. Un objetivo cuyo éxito depende no solo de haber adquirido los conocimientos básicos que exige la titulación de Derecho, sino de poseer un cierto grado de contacto con la práctica y la realidad del tráfico empresarial.

Imbricado en este contexto, el presente trabajo tiene por objeto abordar qué puede hacer el personal docente e investigador de carrera que imparte clase en el grado de Derecho para adquirir —sin incurrir en ningún tipo de irregularidad— las habilidades y competencias prácticas que exige el EEES y la LOSU a fin de poder transmitir las de manera eficaz a su alumnado, pues la realidad apunta a que, en la mayor parte de las ocasiones, este colectivo carece de cualquier tipo de experiencia profesional práctica fuera de la universidad.

1. INTRODUCCIÓN

Junto con la Judicatura y la Fiscalía, una de las principales salidas que los alumnos del grado en Derecho tienen en mente al finalizar sus estudios es el ejercicio de la abogacía. El motivo que normalmente justifica esta vocación está relacionado con cualquiera de las numerosas películas o series protagonizadas por abogadas y abogados que triunfan en el mundo de los negocios o que pelean en los tribunales por causas nobles como pueden ser la protección del medioambiente o los derechos de colectivos vulnerables. Igualmente, en muchas de las ocasiones esa vocación surge por la proximidad con el ejercicio de la profesión por parte de familiares o la experiencia de

conocidos que, en mayor o menor medida, muestran a nuestros alumnos la realidad de la profesión.

Empezando por el segundo de los supuestos planteados, es muy probable que los estudiantes que se imbrican en el mismo tengan la posibilidad de hacer prácticas de manera informal a fin de experimentar en primera persona lo que supone la práctica del día a día. Sin embargo, aquellos que no cuentan con redes suficientes que les permitan acceder a dichas prácticas antes de terminar sus estudios de grado necesitan un aporte extra durante el curso que les ayude a conocer más de cerca qué supone el ejercicio profesional.

Por su parte, frente a las tendencias antes apuntadas, la vocación de nuestros alumnos por la procura no es la tónica general, quizás, por el desconocimiento de esta figura. Sin embargo, tal y como está configurado el actual ordenamiento jurídico, la existencia de profesionales dedicados a ella sigue siendo imprescindible. En su virtud, asimismo, parece oportuno presentar la procura al alumnado y plantearla como una posible opción de salida profesional.

A mayores, ya no solo desde el punto de vista de la motivación del alumnado, sino como una estrategia de desarrollo de las habilidades y competencias que exige la educación superior en el EEES, parece adecuado ofrecer actividades que emulen el ejercicio práctico de la abogacía y favorecer, así, que nuestros alumnos escojan su camino una vez terminen el grado en Derecho con una visión más amplia de lo que verdaderamente supone el ejercicio de la profesión.

Expuesto lo anterior, en las siguientes líneas se abordará, en primer lugar, lo que implica la preceptiva obtención del grado en Derecho y la colegiación para acceder a la abogacía, tanto de cara a ejercer ante los tribunales como para trabajar en la asesoría jurídica interna de una empresa. En segundo lugar, se prestará atención a la necesidad de contar en nuestras Facultades de Derecho con docentes e investigadores que ejerzan o hayan ejercido como operadores de la práctica jurídica, por lo que aquí interesa, en la abogacía. En tercer lugar, se apuntarán las dificultades ante las cuales se encuentran los docentes e investigadores a tiempo completo en las universidades públicas y privadas para desarrollar las habilidades y destrezas prácticas que exige la impartición de formación en el EEES. Finalmente, se cerrará el presente trabajo con unas breves conclusiones sobre las cuestiones planteadas.

2. EL GRADO DE DERECHO COMO REQUISITO PREVIO PARA EL ACCESO A LA ABOGACÍA

De conformidad con lo establecido en el art. 2 del Real Decreto 64/2023, de 8 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de la Abogacía y la Pro-

cura (BOE-A-2023-3344), para obtener el título profesional que capacita para el ejercicio de la abogacía en España es preciso cumplir los siguientes tres requisitos: (i) poseer un título oficial de licenciatura en Derecho o de grado; (ii) haber superado un curso de formación especializado que incluya la realización de prácticas tanto en despachos de abogados como en otro tipo de instituciones vinculadas al ejercicio de la profesión (asesoría jurídica de organismos públicos, organizaciones del tercer sector, etc.) y (iii) superar una prueba final acreditativa de la capacitación profesional.

Al respecto, es preciso llamar la atención sobre la importante novedad que incorpora el referido Real Decreto 64/2023, de 8 de febrero, toda vez que impone que el curso de formación especializada que deban realizar tanto quienes pretendan acceder al ejercicio de la abogacía como de la procura sea exactamente el mismo. Esto es, que, a diferencia de lo que establecía el marco normativo anterior (el Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, BOE-A-2011-10459), la formación y la prueba a superar para el acceso a ambas profesiones debe ser la misma.

A mayor abundamiento, conviene hacer una breve referencia a las recientes modificaciones que ha experimentado el marco jurídico que aplica al ejercicio de la abogacía y, de manera conexas, al de la procura, como consecuencia de la necesaria acomodación de la normativa española a las exigencias impuestas por la Comisión Europea con arreglo al Derecho de la Unión. Por lo que aquí interesa, mediante la publicación de la Ley 15/2021, de 23 de octubre, por la que se modifica la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, se flexibiliza la reserva de actividad para el ejercicio de la procura, permitiendo, así, que los abogados puedan asumir la representación técnica de las partes ante los tribunales propias de la procura. Por su parte, para poder lograr esta equiparación, se hacía necesario implantar el acceso único a ambas profesiones. De ahí que tanto la formación especializada como la prueba final capacitante para el ejercicio de dichas profesiones se hayan unificado y quienes superen la evaluación podrán ejercer indistintamente la abogacía o la procura sin más requisitos que la colegiación en el correspondiente colegio profesional.

Pues bien, habida cuenta de que el estudio del grado de Derecho es un requisito inexcusable para el acceso al ejercicio de la abogacía (y de la procura), parece oportuno ofrecer contenidos en este primer nivel formativo que aproximen la práctica real al alumnado.

Si de abogacía se trata, no puede dejarse a un lado la práctica de los asesores jurídicos de plantilla que trabajan dentro una empresa o grupo empresarial, también conocidos en la jerga de los negocios como abogados *in-house*.

Respecto a este tipo de ejercicio concreto de la abogacía, cabe destacar que su régimen regulatorio ha cambiado considerablemente tras la entrada

en vigor del Real Decreto 135/2021, de 2 de marzo, por el que se aprueba el Estatuto General de la Abogacía Española (BOE-A-2021-4568), materializada el 1 de julio de 2021. Hasta esa fecha, el derogado Real Decreto 658/2001, de 22 de junio, por el que se aprueba el Estatuto General de la Abogacía Española (BOE-A-2001-13270), determinaba que los abogados que ejercían como asesores de empresa vinculados a través de un contrato laboral no estaban obligados a colegiarse, ni siquiera como abogado no ejerciente. Los únicos profesionales que sí requerían esa colegiación eran aquellos que se dedicaban «de forma profesional al asesoramiento, concordia y defensa de los intereses jurídicos ajenos, públicos o privados», sin hacer mención expresa al arbitraje o a la vía extrajudicial.

Sin embargo, en la actualidad el alcance del concepto de abogado se ha ampliado significativamente y, de conformidad con lo establecido en el art. 4.1 del nuevo Estatuto de la Abogacía Española, serán «profesionales de la Abogacía quienes, estando en posesión del título oficial que habilita para el ejercicio de esta profesión, se encuentran incorporados a un Colegio de la Abogacía en calidad de ejercientes y se dedican de forma profesional al asesoramiento jurídico, a la solución de disputas y a la defensa de derechos e intereses ajenos, tanto públicos como privados, en la vía extrajudicial, judicial o arbitral».

Esta modificación implica que aquellos que ejercen de manera profesional como asesores jurídicos de plantilla en empresa no pueden ser considerados como abogados *in-house* si no están debidamente colegiados como ejercientes. Es más, incluso ejercer como abogado de empresa sin estar colegiado como ejerciente podría ser considerado como una sanción disciplinaria por intrusismo profesional en función del territorio en el que se desarrolle esa actividad. Tal es el caso de la Comunidad Valenciana, en la que ejercer una profesión que exige colegiación sin estarlo se sanciona con multas de hasta 150.000 euros (Ley 4/2019, de 22 de febrero, de modificación del capítulo II del título III de la Ley 6/1997, de 4 de diciembre, de Consejos y Colegios Profesionales de la Comunitat Valenciana).

Ahora bien, frente a las nuevas condiciones que ha impuesto el actual Estatuto de la Abogacía Española a los abogados de empresa, es preciso resaltar que su entrada en vigor conlleva un claro refuerzo de la tutela de este colectivo desde el punto de vista de la protección del secreto profesional; un hecho cuyo interés se pone de relieve especialmente en aquellos abogados que asesoran en materia tributaria a sus empleadores-empresa.

En definitiva, y por lo que aquí interesa, es preciso dar a conocer a nuestros estudiantes la figura del abogado de empresa o abogado *in-house* junto con la del abogado que ejerce ante los tribunales a fin de que cuenten con mejor información sobre el mundo de la abogacía, haciendo especial énfasis sobre su necesaria colegiación. Al respecto, considero que este último apunte es

de gran importancia, toda vez que muchos de los alumnos desconocen que, en la actualidad, es imprescindible estar colegiado como ejerciente para poder trabajar en la asesoría jurídica de una empresa. En consecuencia, será necesario que, además de contar con el grado en Derecho, realicen los cursos de especialización y la prueba final de capacitación a la que se ha hecho referencia en anteriores epígrafes.

3. SOBRE LA NECESARIA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DOCENTE DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL EJERCICIO PROFESIONAL

La reciente entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (en adelante, la «LOSU») comporta numerosas novedades que afectan a cómo se ha de concebir la enseñanza-aprendizaje en nuestras facultades a la luz de los nuevos retos y desafíos que exigen estos tiempos. En el nuevo contexto creado por la referida norma, las universidades, además de fomentar el protagonismo activo del estudiantado favoreciendo un aprendizaje integral mediante actividades universitarias de carácter cultural, deportivo, de representación estudiantil, solidarias, de voluntariado o de cooperación al desarrollo, deben asegurar que estos obtienen las habilidades necesarias, tanto personales como profesionales, que les permitan desarrollar el pensamiento crítico y acceder a empleos de calidad.

Pues bien, a fin de ofrecer la adquisición de las destrezas y competencias necesarias que exige cualquier formación universitaria en el actual EEES y de acuerdo con los objetivos de la LOSU, parece razonable que los docentes a cargo de impartir las distintas materias, en especial, aquellas cuya vertiente práctica sea relevante, hayan obtenido a través del ejercicio esas mismas habilidades y destrezas que pretenden enseñar.

A nadie escapa que quienes imparten clases en las Facultades de Medicina, en su mayoría, son profesionales especializados que combinan el ejercicio con la investigación y su actividad docente. Lo mismo sucede en cualquiera de los grados relacionados con el ejercicio de una actividad profesional que exija un título habilitante (además de las sanitarias, ciertas ingenierías, la arquitectura y la docencia en secundaria). Sin embargo, pese a que el ejercicio de la abogacía es una de las salidas profesionales más frecuentes de los egresados del grado en Derecho, normalmente, quienes imparten docencia en esta etapa formativa carecen de cualquier tipo de experiencia práctica.

Si bien es cierto que no todos los estudiantes de Derecho pretenden acceder al ejercicio de la abogacía, esta siempre es una de las opciones más demandadas. En su virtud, además de ser una exigencia que predica el nuevo marco normativo de la LOSU, es preciso que los docentes cuenten con esas competencias profesionales para poderlas trasladar a sus alumnos.

Así las cosas, para potenciar el desarrollo de las capacidades y destrezas profesionales que demanda el mercado y la formación universitaria de calidad, concretamente, en el ámbito de lo jurídico, resulta imprescindible que el/la docente haya ejercido la abogacía en despacho o empresa o, en su caso, desempeñado cualquier función como operador jurídico en entidades públicas o privadas.

Al respecto, cabe apuntar que la figura del profesor asociado desde hace años viene a cubrir esta acuciante necesidad a fin de ofrecer una formación práctica y de calidad a nuestro alumnado. En efecto, estos docentes, de conformidad con lo establecido en el art. 79 de la LOSU y en línea con su predecesora, han de ser «profesionales de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad principal fuera del ámbito académico universitario cuando existan necesidades docentes específicas relacionadas con su ámbito profesional». A mayores, la propia norma dispone que «la finalidad del contrato será desarrollar tareas docentes a través de las que aporten sus conocimientos y experiencia profesionales a la universidad, en aquellas materias en las que esta experiencia resulte relevante».

Sin embargo, como es sabido, la mayor parte del profesorado que pertenece a esta categoría incumple la normativa y son personas que, ante la falta de una plaza como personal docente e investigador, inicia o continua su carrera académica bajo esta figura contractual de manera fraudulenta. Una realidad, por desgracia, muy extendida en la universidad española que, sin perjuicio de las desventajas que comporta para los propios profesores asociados, supone una clara merma de la calidad de la enseñanza en nuestras facultades. Y es que, con frecuencia, quienes imparten la carga docente de naturaleza práctica, rara vez han tenido cualquier tipo de ejercicio profesional en la materia.

3.1. Problemática en torno al acceso a la formación práctica por parte del personal docente e investigador a tiempo completo de las universidades

En términos generales, con arreglo a la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de Incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones Públicas (BOE-A-1985-151), y salvo escasas excepciones, el personal docente e investigador adscrito a cualquier universidad pública a tiempo completo no podrá compatibilizar su actividad con el desempeño, por sí o mediante sustitución, de un segundo puesto de trabajo, cargo o actividad en el sector público, ni tampoco actividades de carácter profesional, que se relacionen directamente con las que desarrolle en donde estuviera destinado. Dicho con otras palabras, y por lo que aquí interesa, impide que el personal docente e investigador a tiempo completo pueda desarrollar tareas de carácter pro-

fesional como abogado fuera de su trabajo en la universidad. De hecho, el propio art. 16.3 de la referida Ley reitera esta incompatibilidad y la mayor parte de las universidades públicas desarrollan normativa propia adaptada a las concretas necesidades de este tipo de organizaciones.

Por lo que se refiere a los docentes e investigadores que prestan sus servicios en universidades privadas a tiempo completo, salvo excepciones puntuales, es frecuente que estos hayan suscrito una cláusula de exclusividad o que exista normativa interna que, asimismo, limite la posibilidad de que puedan ejercer profesionalmente fuera de sus trabajos principales. En consecuencia, la problemática que subyace en este contexto resulta equiparable a la presente en las instituciones de carácter público.

Si bien obedecen a una lógica más que justificada, tanto las restricciones en el ámbito de la enseñanza pública como en la privada para el ejercicio profesional fuera de la universidad suponen un impedimento para poder obtener las destrezas y habilidades que van aparejadas a la práctica profesional, por lo que aquí interesa, de la abogacía. En su virtud, es preciso encontrar aquellas vías que, respetando la legalidad y el buen hacer universitario, permitan acceder a la práctica.

3.2. Posibles soluciones

La realidad que pretende evitar la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de Incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones Públicas no es otra que salvaguardar el adecuado desempeño de los docentes que ejercen a tiempo completo en las universidades públicas, su neutralidad e independencia. No obstante, y respetando en todo caso la legalidad, existen algunos resquicios mediante los cuales es posible desarrollar las habilidades y competencias que exige la docencia práctica, en concreto, la propia del Derecho.

En primer lugar, por ser la más evidente, cualquier docente e investigador contratado por una universidad pública a tiempo completo puede participar en la realización de un trabajo profesional sobre la base del art. 60 de la LOSU (antiguo art. 83 LOU) a través de los procedimientos administrativos propios que establezca cada universidad.

Igualmente, es posible que este tipo de personal pueda adquirir habilidades prácticas a través de la colaboración con las clínicas jurídicas, a la vez que se ayuda a colectivos más desfavorecidos de la sociedad. Este tipo de espacios de enseñanza-servicio cada vez están más implantados en nuestras universidades y permiten tener un contacto directo con casos reales. De manera que, además de estimulante para nuestros alumnos, facilitan que aquellos docentes que necesiten aproximarse a la práctica puedan hacerlo con respeto a la legalidad. En este sentido, e íntimamente vinculado a las posibilidades que brinda participar como docente en una clínica jurídica, colaborar con enti-

dades que pertenezcan al tercer sector puede ser una vía válida y lícita para desarrollar competencias prácticas útiles de cara a la docencia.

Otro cauce que permite al personal docente e investigador a tiempo completo aproximarse a la práctica sin incumplir el régimen de incompatibilidades es la colaboración con entidades públicas no remuneradas. En este sentido, además de facilitar la adquisición de habilidades prácticas, en línea con los objetivos que persigue la LOSU, se genera intercambio y transferencia del conocimiento desde la universidad a las distintas administraciones y organismos públicos.

Finalmente, la última de las opciones que posibilita el acercamiento del docente e investigador en Derecho de las universidades públicas es optar a una de las plazas de magistrado o fiscal suplente que, anualmente, salen a concurso público, pues dichas actividades —siempre ejercidas a tiempo parcial y durante un periodo determinado— son compatibles con el ejercicio docente universitario como actividad principal.

4. CONCLUSIONES

A pesar de las exigencias que impone el EEES y la LOSU desde el punto de vista de la formación en competencias y habilidades prácticas de nuestro alumnado, lo cierto es que la mayor parte del personal docente e investigador a tiempo completo no cuenta con una experiencia profesional suficiente que le capacite para poder formar en este tipo de destrezas. En tal sentido, y por lo que se refiere al ámbito de la enseñanza del grado de Derecho, parece necesario abordar qué vías permiten adquirir esas aptitudes una vez se ha ingresado en la carrera académica.

Al respecto, se ha señalado la problemática que supone la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de Incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones Públicas desde la perspectiva de la formación práctica por parte de los docentes contratados a tiempo completo en las universidades públicas, así como la existencia de cláusulas de exclusividad y de normativa interna en las instituciones de naturaleza privada que, de facto, comportan las mismas limitaciones. No obstante, frente a estas dificultades, también se han apuntado ciertas vías que permiten adquirir y desarrollar esas habilidades prácticas que exige la docencia sin incurrir en ningún tipo de irregularidad.

En definitiva, es posible (y absolutamente necesario en opinión de quien suscribe) aproximarse al ejercicio práctico del Derecho sin perjuicio de ser personal docente e investigador a tiempo completo en la universidad. En este sentido, sería deseable que las propias universidades no solo permitiesen, sino que fomentasen el acceso a este tipo de formación práctica por parte de su personal a fin de garantizar una enseñanza de mayor calidad; la enseñanza-aprendizaje que exige un mundo tan dinámico y globalizado como el actual.

EL MÉTODO DEL CASO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CIVIL

Federico Arnau Moya

*Profesor Contratado Doctor Derecho Civil
Universitat Jaume I de Castellón*

RESUMEN: El método del caso es una metodología utilizada en el estudio y enseñanza del Derecho. Este método se basa en el análisis detallado y la discusión de casos reales o hipotéticos para comprender y aplicar los principios generales del Derecho, y las normas jurídicas. Este método consiste en presentar al estudiantado un caso específico basado en un problema jurídico real o simulado. El objetivo del método del caso es fomentar el análisis crítico y la aplicación de los conocimientos legales previamente aprendidos a situaciones prácticas. Los estudiantes deben examinar cuidadosamente el caso, identificar los problemas legales que se les han planteado y determinar las posibles soluciones basadas en la legislación, la jurisprudencia y los principios legales aplicables.

1. PRECEDENTES

Realmente, hablar del «Método del caso» como una cuestión de innovación docente es casi una temeridad, puesto que esta técnica ha sido utilizada en el Derecho romano, no ya como método docente sino como forma de impartir justicia. En la denominada época clásica los escritos de los juristas (Q. Mucio y Servio) comenzó un tratamiento científico del *ius*. El Derecho romano es un derecho de juristas quienes, partiendo del caso concreto, de la *quaestio facti*, ascienden a la *quaestio iuris*, constituyendo lo que se conoce como derecho de casos, en el que caben pluralidad y diversidad de opiniones, pero todas tienen en común buscar la recta solución del caso concreto: solución que ha de ser justa y racional. De ahí que se caracterice por ser un *ius controversum*, siendo la principal sede de transmisión de las controversias los comentarios *ad edictum*. El estilo de los juristas de esta época fue el

cálculo del tipo, reconduciendo el caso a aquellos aspectos que son jurídicamente relevantes y prescindiendo de todas las circunstancias concretas, las denominadas por los retóricos perístasis o *circumstantiae*; lo que significa que los juristas procedieron en el caso concreto a separar los elementos que entendían útiles, para determinar la recta solución del mismo. La vía que sigue el jurista clásico para determinar el derecho: *quaestio facti* > *quaestio iuris* > *ratio decidendi* > *solutio*. En consecuencia, la técnica de solución del caso presupone que, a partir del supuesto planteado, el jurista deberá captar aquellos elementos que son relevantes; a continuación, los deberá definir para limitarlo, delimitando así las instituciones semejantes, encontrar *similitudines* y *differentiae*; a partir de ahí llevará a cabo la interpretatio ahondando en el elemento subjetivo y pasando finalmente a la solución¹⁵⁹.

Esta técnica de enseñanza cuenta con más de 100 años ya que el Case Method fue introducido por primera vez en el año 1870 en la Harvard Law School por el decano Christopher Columbus Langdell. Este método permitía que los estudiantes de Derecho aprendieran las leyes enfrentándose a situaciones reales en las que tuvieran que tomar decisiones, fundamentar sus resoluciones y valorar actuaciones¹⁶⁰.

Este método tuvo en sus inicios, el objetivo de sustituir el libro de textos por el libro de casos. Así como sustituir la cátedra magistral en clase, por un método de aprendizaje interactivo basado en el diálogo socrático y en la producción de un libro de casos (*casebook*) por los alumnos. El método socrático consiste en un debate entre dos personas que tienen hallar la respuesta a una pregunta o idea central. En resumidas cuentas, se trata de defender un punto de vista frente otra posición. En el Case Method se planteaban cuestiones a los alumnos sobre los hechos, los puntos en conflicto, el razonamiento jurídico, las doctrinas subyacentes y la comparación con otros casos. No obstante, también se podían utilizar casos hipotéticos. Este sistema exigía que con antelación, los alumnos hubieran preparado preparado el tema de debate de forma abierta, no se trataba improvisar sino todo lo contrario de una preparación exhaustiva del caso a defender. De forma más detallada, el debate en clase se inicia con el profesor pidiendo a algún alumno que exponga los hechos principales del caso (las *questio facti* de los juristas romanos). A continuación, el profesor complica el caso planteado qué ocurriría en situaciones hipotéticas relacionadas con el mismo. En todo

159 Vv.AA., *Manual de casos prácticos de derecho romano* (coord. E. GÓMEZ ROYO), Tirant Lo Blanch, 2010, págs. 15 y ss.

160 MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A., «El estudio de casos como técnica didáctica. Estudio de una experiencia en la enseñanza universitaria», *Innovación educativa*, 1999, núm. 9, págs. 25-53. El método del caso también se utilizó en Harvard en la «Graduate School of Business Administration». Esta estrategia didáctica del ámbito del Derecho ha pasado a ser utilizada para formar profesionales en otros campos como Empresa, Organización, Medicina y Ciencias sociales entre otros.

momento, el profesor actúa de moderador y no permite que se pierda el hilo con réplicas y contrarréplicas entre los propios alumnos. La sesión finaliza con un resumen de la sesión de debate por el profesor, pero sin imponer su punto de vista¹⁶¹.

Si nos detenemos a pensar un poco esto es lo que sucede en un proceso judicial cuando las partes, demandante y demandado mantienen posiciones encontradas frente a unos determinados hechos a los que cada uno le da una diferente interpretación jurídica. De modo que el juez tendrá que dirimir la cuestión, una vez queden determinados los hechos probados, teniendo en cuenta las alegaciones de las partes pasándolas por el tamiz de las fuentes del Derecho. Así pues, el Case Method se planteó como una alternativa al método vigente, que estaba basado en la clase magistral y en un examen oral donde había que probar ante el tribunal que se había conseguido memorizar los textos legales. Para Langdell, lo importante era el estudio de situaciones reales y la obtención de conclusiones propias.

2. VENTAJAS DE LA TÉCNICA DEL MÉTODO DEL CASO

El Case Method tiene un gran interés en todas aquellas áreas de conocimiento que requieren de un entrenamiento para la formación teórico-práctica del alumnado. Uno de los grandes estudiosos de esta materia Reynolds ha formulado las cinco ventajas que proporciona la adopción de este método de enseñanza por las universidades¹⁶²:

1.º) Mejora de las capacidades mentales de los alumnos. Este método al basarse en el análisis detallado y la discusión de casos reales o hipotéticos para comprender y aplicar los principios legales y las normas jurídicas provoca un mejor desarrollo de las capacidades mentales de los estudiantes al tener que evaluar las situaciones reales y aplicando conceptos jurídicos previamente aprendidos.

2.º) Los alumnos están mejor preparados para el futuro desarrollo de su actividad profesional que aquellos que se han limitado a aprender fórmulas teóricas con poca práctica. El método del caso permite que los estudiantes aprendan a desarrollar conceptos y a aplicar aquellos establecidos previamente. De manera que como quiera que los problemas específicos del mañana precisarán de nuevos conceptos quienes hayan sido entrenados

161 HERNÁNDEZ ANDREU, J. y GARCÍA RUIZ, J. L., «La aplicación del método del caso a la docencia en Historia de la Empresa», ponencia, Congreso Internacional IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Toledo, 24-25 de junio de 2010. Disponible en: <https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2010/09/hernandez1.pdf>. Consultada: 1-06-2023.

162 REYNOLDS, J., *El método del caso y la formación en gestión*. Impiva, Valencia, 1990, pág. 20.

mediante el método del caso contarán con una mejor preparación que aquellos que se hayan limitado memorizar conceptos existentes.

3.º) Los estudiantes asimilan mejor las ideas y conceptos que ellos mismos han puesto en orden y utilizado en su experiencia de resolución de problemas que han surgido de la realidad

4.º) El trabajo en grupo y la interacción con otros compañeros constituyen una preparación eficaz en los aspectos humanos de la gestión.

5.º) Los alumnos dedican voluntariamente más tiempo a trabajar ya que consideran más interesante trabajar con el método del caso que con las lecciones puramente teóricas como las clases magistrales o la lectura de libros de texto. El esfuerzo suplementario de estudio y reflexión que exige el método del caso proporciona al estudiantado una mejor adquisición de conocimientos.

Además de las ventajas que enumera REYNOLDS yo me atrevería a añadir otras dos. Se trata de carencias que he detectado en algunos años a lo largo de mis años de docencia y que pueden corregirse con el método del caso.

1.º) El caso práctico obliga al alumno a utilizar instituciones jurídicas de la materia que fueron estudiadas en cursos anteriores y que si no se incide de nuevo en ellas suelen ser olvidadas. Con frecuencia en clase suelo hacer preguntas sobre figuras clave de la parte general del Derecho como la analogía, la supletoriedad o la prescripción entre otras. De vez en cuando hay alumnos que se atreven a decir que la pregunta formulada era sobre materia del año anterior y que como la asignatura ya está aprobada pues se han olvidado. Incluso un año, fuera ya de clase, una alumna a la que le había preguntado sobre el funcionamiento de la prescripción y que no supo contestarme, me dijo que ella una vez había aprobado el curso se decía así misma «reset, reset» y borraba todos los conocimientos adquiridos en el año anterior. Así pues, se dejaba el disco duro del cerebro con más espacio libre para asimilar conceptos en el siguiente curso. No pude evitar reírme en mi fuero interno, por no llorar, puesto que la contestación me sirvió para preocuparme en conforme evitar que esos conocimientos previos se vayan olvidando por el desuso. Pues bien, el caso práctico sirve para concienciar al alumno que el manejo de algunas figuras de la parte General del Derecho como la prescripción, la caducidad, la representación, etc. son indispensables para poder afrontar la solución de cualquier caso práctico ya no solo de Derecho civil sino de cualquier otra asignatura jurídica.

2.º) El caso práctico también es de gran utilidad para relacionar la asignatura impartida con otras, especialmente con el Derecho procesal. Puesto que no hay que olvidar que el Derecho no está conformado a base de compartimentos estancos como el de los barcos, sino que todos estos compartimentos o asignaturas están intercomunicados entre sí. Algunos autores se han

referido a esta posibilidad de intercomunicación al referirse al método del caso como una herramienta multidisciplinar¹⁶³.

Otra ventaja que proporciona el método del caso se encuentra en el hecho de que sirve para desarrollar las siguientes competencias de los estudiantes¹⁶⁴:

1.ª) Fomento de la capacidad de observar la realidad con profundidad. Se identifica la información más relevante para determinar las características básicas de la situación estudiada. El alumnado tiene que comprender cuales de entre los hechos que se le presentan son los jurídicamente decisivos.

2.ª) Mejor comprensión de fenómenos y hechos sociales. El estudiante se familiariza con la necesidad de actuar frente a situaciones complejas que exigen realizar interpretaciones sobre situaciones distintas a las cotidianas. El alumnado se ve obligado introducir los hechos analizados en un marco jurídico.

3.ª) Constituye un buen entreno en los procesos de toma de decisiones que exigen tomar en cuenta diferentes alternativas de actuación. La selección tendrá que ser la más coherente con los principios jurídicos establecidos y la que comporte el menor número de riesgos. Esto implica analizar las consecuencias legales y éticas de cada solución propuesta, lo que supone que debe de acompañarse de un examen de la legislación y jurisprudencia relevante que sea de aplicación al caso.

4.ª) Permite derivar, a partir de las soluciones del caso que se le ha planteado, el tratamiento para futuros problemas similares.

5.ª) Incentiva la implicación de los sujetos en el propio trabajo, convirtiéndoles en participantes activos de su propio aprendizaje. Se facilita la expresión de opiniones y valores. Proporciona experiencias de trabajo cooperativo que ayudan al estudiante a que se vaya acostumbrando a desarrollar estrategias de análisis y actuaciones compartidas.

Los casos prácticos que se formulen a los alumnos para su resolución han de cumplir con toda una serie de condiciones¹⁶⁵:

- a) Autenticidad. Ha de tratarse de una concreta extraída de la realidad. En mi opinión, la jurisprudencia del Tribunal Supremo es un buen lugar para extraer narraciones para ser utilizadas en el método del caso. El docente tendrá que tener la precaución de introducir modificaciones respecto de la sentencia que ha sido utilizada a los efectos de dificultar que, con las actuales bases de datos jurídicas, aquella pueda ser encontrada. Por otro lado, hay que verificar que esa sentencia no haya sido objeto de ningún comentario por la doctrina.

163 JIMÉNEZ PINEDA, E. y GONZÁLEZ JIMÉNEZ, P. M., «Un enfoque multidisciplinar en la docencia del Derecho: Reflexiones desde la experiencia de un proyecto de innovación docente basado en el método del caso», *Revista Docencia y Derecho*, núm. 17, págs. 212-226.

164 MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A., «El estudio», *op. cit.*, págs. 25 y 26

165 MUCHIELLI, R., *El método del caso*. Europa de Ediciones, Madrid, 1970. MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A., «El estudio», *op. cit.*, pág. 26.

- b) Relevancia del caso. Tiene que tratarse de una situación problemática que provoque un diagnóstico y una decisión. En consecuencia, entiendo que no se deben elegir casos al azar, sino que el profesor tendrá que realizar una importante criba de las resoluciones de las que vaya a extraer los casos. En otros supuestos se pueden extraer interesantes casos de las noticias diarias que podemos ver en los medios de comunicación. En el momento de redactar este trabajo, los profesores de Derecho civil hemos encontrado un filón con el caso de una famosa actriz que ha utilizado la técnica de la reproducción por gestación subrogada para tener una nieta. En ese caso concreto hay implicaciones no sólo en materia de gestación por subrogación sino también respecto a la validez de los testamentos ológrafos o de la utilización del esperma almacenado para efectuar una inseminación sin el consentimiento expreso del donante fallecido.
- c) Orientación pedagógica. Deber de tratarse de una situación que proporcione información y formación en un dominio del conocimiento. Por ejemplo, se puede elegir un caso que provoque dudas razonables a los alumnos sobre si encuentran ante un supuesto de acciones por vicios ocultos, ante un caso de incumplimiento contractual por aplicación del principio *aliud pro alio* o si incluso se encuentra ante un caso que se tiene que resolver mediante la legislación de consumo.
- d) Totalidad. La narración que se facilita a los alumnos ha de proporcionar toda la información necesaria y todos los hechos disponibles.
- e) Respecto al sistema de trabajo, aun a pesar de que el método del caso se suele utilizar en grupos, se recomienda que se comience con una fase de trabajo y reflexión individual. A continuación, el alumno que ya habrá formado su propia opinión respecto del caso que se le ha planteado, se reunirá con el resto de los miembros de su equipo. Se realizará un análisis en común y una propuesta de acción realizada en equipo. Se trata en esencia de aplicar la técnica del *brain storming* para de ese modo considerar nuevos cauces de análisis y de propuesta de soluciones. Finalmente, tendrá lugar la celebración del debate en el aula bajo la dirección del profesor en la fecha propuesta por adelantado. El debate se centrará en los descriptores del caso, en la propuesta, exposición y defensa de las soluciones por los distintos grupos. Así como en la consideración de los temas, teorías y prescripciones a las que el caso nos remita¹⁶⁶. La función del profesor se limitará a ser el director del debate a los efectos de controlar el turno de exposiciones y de réplicas, evitando el abuso de las contrarréplicas. El profesor facilita la discusión e incluso puede proporcionar orientación si bien únicamente cuando sea estrictamente necesario. La implica-

166 MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A., «El estudio», *op. cit.*, pág. 27.

ción del profesor deber de ser mínima puesto que los protagonistas han de ser los equipos enfrentados en el debate.

3. MÉTODO DEL CASO COMO HERRAMIENTA MULTIDISCIPLINAR

El método del caso permite el aprendizaje del derecho desde un enfoque multidisciplinar. La realidad del Foro pone de manifiesto que cuando se tiene que dirimir una controversia se tienen que aplicar diferentes disciplinas. A título de ejemplo, vamos a plantearnos un caso de resolución de una compraventa de un chalet en el que se han producido daños de diferente naturaleza: unos daños tienen su origen en la existencia de vicios constructivos, otros daños han sido causados por el mal funcionamiento de los aparatos de aire acondicionado y, finalmente nos encontramos con daños derivados del incumplimiento de la normativa urbanística por el constructor. Estos últimos daños han provocado que el Ayuntamiento de la ciudad en la que se encuentre el chalet han obligado al actual propietario a rebajar en medio metro la altura de la valla de ladrillos de su jardín por incumplir la normativa urbanística que aparecen en el plan general urbanístico de la ciudad.

Es evidente que para la resolución de este caso habrá que tener en cuenta las normas propias del Derecho civil para los daños constructivos; la normativa de Derecho de consumo para los defectos por productos como es el caso de los aparatos de aire acondicionado; las normas de Derecho administrativo propias del ámbito urbanístico y, finalmente habrá que tener en cuenta las normas del Derecho procesal para poder formular la demanda. De modo que en el ejercicio de cualquier tipo de pretensión ante los tribunales como mínimo necesitamos recurrir a dos disciplinas: la procesal y la de fondo o sustantiva. Como se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones, el hecho de que en un Grado de Derecho la amplia oferta de asignaturas que podemos ver en cualquiera de las diferentes Guías Docentes, sin embargo, no se traduce en una docencia y práctica del derecho desde una perspectiva multidisciplinar. La realidad de las cosas es que dentro de cada asignatura la docencia se realiza desde la perspectiva del área de conocimiento al que aquella pertenece¹⁶⁷. En algunos casos, el que un profesor se salte la línea roja que separa un área de conocimiento incluso puede provocar quejas de sus compañeros. Piénsese en las asignaturas de Introducción al Derecho que encontramos en muchos Grados de Economía, Relaciones Laborales,

167 JIMÉNEZ PINEDA, E. y GONZÁLEZ JIMÉNEZ, P. M., «Un enfoque», *op. cit.*, pág. 214, ponen de manifiesto que la multidisciplinariedad de los grados en Derecho que aparece en los planes de estudio, sin embargo, no se traduce en una interdisciplinariedad en la docencia del Derecho. El principal obstáculo se encuentra en que cada área de conocimiento es soberana lo que se traduce en que dentro de las asignaturas que imparte su disciplina es la única que se estudia.

Finanzas y Contabilidad. En estas asignaturas que en algunas universidades sólo están impartidas por profesores de Derecho civil y mercantil, al explicar el sistema de fuentes del Derecho, este no puede quedar circunscrito al ámbito de estas dos disciplinas. Se tendrá que explicar al alumnado el papel de la Constitución dentro del sistema de fuentes o al explicar la ley habrá que hacer referencia a que algunas leyes pueden ser orgánicas y otras ordinarias. De modo que se habrá hecho necesario hacer una breve incursión en territorio intelectual ajeno. Esta problemática se plantea por ejemplo en el Grado de Derecho cuando hay que explicar las acciones posesorias para recuperar una vivienda que ha sido okupada. En este caso habrá que explicar que la okupación puede ser constitutiva de un delito de allanamiento de morada o de usurpación. Todo ello con independencia de que el profesorado de Derecho penal explique ambos delitos en el mismo año de la carrera.

Para que un caso práctico tenga un carácter verdaderamente multidisciplinar en el que intervengan profesores de diferentes asignaturas hoy en día solo puede efectuarse a través de un proyecto de investigación docente. En otras ocasiones queda circunscrito a algunas asignaturas optativas o en ciertos trabajos de fin de grado o de master¹⁶⁸. De modo que habría que plantearse en futuros cambios de planes de estudio de las enseñanzas del Grado de Derecho la introducción de una asignatura de casos en la que estuviesen adscritas diferentes áreas de conocimiento.

En algunos proyectos de innovación docente que hemos analizado el método utilizado ha sido el siguiente: se ha integrado a varias áreas de conocimiento. Se ha propuesto un caso práctico extraído de la realidad en el que se contemplen problemas jurídicos que afecten a cada una de las áreas involucradas. Los estudiantes tienen que acudir a varias jornadas en los que se refuerzan los conceptos básicos de las diferentes áreas implicadas. El proyecto cuenta con una fase de preparación de un juicio simulado (*moot court*) en el que el estudiantado participa por equipos. El juicio simulado persigue mejorar la formación de los futuros abogados mediante el conocimiento y uso de textos legales de diferentes materias jurídicas. De este modo se comprende el ejercicio del Derecho tal como tiene lugar en la realidad a diferencia del sistema compartimentado de los vigentes planes de estudios¹⁶⁹.

168 JIMÉNEZ PINEDA, E. y GONZÁLEZ JIMÉNEZ, P. M., «Un enfoque», *op. cit.*, pág. 215.

169 JIMÉNEZ PINEDA, E. y GONZÁLEZ JIMÉNEZ, P. M., «Un enfoque», *op. cit.*, págs. 215 y 224., tras criticar la dificultad de la realización del método del caso dentro de una asignatura han realizado un interesante proyecto multidisciplinar de innovación docente basado en el método del caso. Destacan que ese tipo de iniciativas requieren un esfuerzo adicional para el profesorado que las tiene que sustraer del tiempo dedicado a la docencia e investigación regladas. También se destaca que hay que tener mucho cuidado con que este tipo de proyectos no ‘canibalice’ la formación del alumnado por el tiempo dedicado al mismo y que tiene que sustraer del dedicado a otros menesteres como asistencia a clase o preparación de exámenes.

4. MÉTODO DEL CASO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CIVIL

Las dificultades a la hora de aplicar el método del caso de manera multidisciplinar obligan a que este sea aplicado de manera individualizada dentro de la parte práctica de las asignaturas impartidas por un solo área de conocimiento (o incluso en aquellas compartidas por dos áreas). Esta ha sido mi experiencia con la asignatura de «Obligaciones y contratos» (DR1013), perteneciente al área de Derecho civil, que durante tantos años he impartido en mi Universidad (UJI). En la Guía Docente de la citada asignatura cuando se refiere al sistema de evaluación nos aparece que el examen (escrito u oral) tiene un peso del 70 % mientras que la resolución de casos tiene un valor del 30 % restante. La técnica que yo utilizaba consistía en dividir la clase, de aproximadamente 80 alumnos (los que realmente asistían a clase de entre 110 matriculados) en diez grupos. A cada caso le adjudicaba dos grupos de cuatro personas que iban a ostentar unos la condición de actores y otros la de demandados. Un mes más tarde, tenía lugar un segundo caso, en el que se invertían los papeles y los actores pasaban a tener el rol de demandados. En un día prefijado, se hacía el debate de uno de los casos que tenía que ser defendido entre los dos grupos antagonistas (demandantes y demandados) delante del resto de la clase. Ambas partes debatían en el estrado sus puntos de vista sobre la cuestión debatida.

Para que este tipo de casos funcione hay que buscar casos que estén en una situación de cierto equilibrio, donde no vislumbre rápidamente que parte es la que tiene la razón. Hace años, durante mi breve experiencia como magistrado suplente de la Audiencia de Castellón un magistrado de carrera, con el que coincidí en la resolución de varias sentencias, me hizo ver la existencia de casos tan sumamente equilibrados en los que era muy difícil saber a qué parte darle la razón. Él se refería a este tipo de pleitos, en la intimidad de un café, utilizando la poco jurídica expresión de los «casos calcetín» puesto que de modo similar a como sucede con estas prendas pueden enrollarse del revés al derecho o viceversa. En estos casos estaban tan iguales las cuestiones de Derecho sustantivo que no había otra solución que realizar en nuestro fuero interno un juicio de equidad y sospesar que solución era la más justa, y como no podía ser de otro modo, dictar una sentencia basada únicamente en las fuentes del Derecho. La técnica que he utilizado para preparar estos casos ha sido doble: en algunas ocasiones he consultado con colegas abogados que me han facilitado algún caso que han llevado en su despacho y al que le he modificado algunos de los hechos, bien para complicar el caso o bien para simplificarlos. En otros casos, a partir de sentencias de las que he tenido noticia, no importa si del Tribunal Supremo o de Audiencias provinciales, he ido moldeando los hechos de las mismas para disponer de un caso medianamente atractivo para ambos grupos enfrentados. Finalmente, a la hora de puntuar a los diferentes grupos, hay que ser muy cuidadoso

puesto que hay que valorar las argumentaciones jurídicas y el uso tanto de la jurisprudencia como de la doctrina para la defensa de su caso. Como no nos encontramos ante un tribunal, en mis casos, sí que he concedido un elevado peso a la doctrina que evidentemente no tiene en el Foro judicial. Asimismo, en tenido en cuenta la puesta en escena a la hora de la defensa oral de su trabajo frente a la otra contraparte. Aun cuando se aparta, del procedimiento civil, he procurado dar un turno de réplica a cada una de las dos partes. Asimismo, para la preparación del caso les he facilitado modelos de demanda de los que utilicé por mi paso en el ejercicio de la abogacía. También les he exigido que en la defensa de cada uno de sus casos explicaran todas las cuestiones procesales que habían de tener en cuenta para la confección de su demanda o contestación a la misma. Cada grupo me tenía que entregar su correspondiente demanda o contestación a la demanda, puesto que, si bien su redacción no es coincidente con la esencia del método del caso que es eminentemente una defensa oral, sin embargo, es una forma de presión para que los grupos se reúnan unas cuantas veces antes del debate público.

5. MÉTODO DEL CASO EN TRABAJOS DE FINAL DE GRADO O DE MÁSTER

El tercer lugar en el que puede emplearse el método del caso en el Grado de Derecho es la realización de los Trabajos de Final de Grado o de Máster. En la Universitat Jaume I impartimos un máster de la abogacía, en el que —como no puede ser de otro modo— se presta idéntica atención a la parte teórica como a la práctica. De ahí que la plantilla docente, esté integrada a partes iguales tanto por abogados en ejercicio como por profesores. En los casos de TFM que he dirigido le he planteado al alumno que elija un tema. A partir de ese tema buscamos varias sentencias relacionadas con el mismo y una vez estudiadas las mismas le planteo que se invente una problemática jurídica que un hipotético cliente le trae a su imaginario despacho profesional. De modo que el TFM funciona como una especie de Informe que se le prepara al supuesto cliente para indicarle las probabilidades de éxito que tendría la defensa jurídica del caso que le afecta. El alumno, se ve en la necesidad no sólo de estudiar una o varias figuras concretas del Derecho civil, sino que también ha de tener en cuenta toda una serie de cuestiones relativas al Derecho procesal puesto que tiene que señalar también la cuantía del proceso, el procedimiento a utilizar, también tiene que indicar la acciones a ejercitar, así como el juzgado ante el cual se tendría que presentar la demanda. Siempre que el cliente accediera a ello tras la reunión en la que le informaría de sus probabilidades de éxito. En este caso no sólo se trata de crear un trabajo a partir de varias sentencias. Sino que el profesor tutor y el alumno se ven en la necesidad de interactuar, habida cuenta que en ocasiones la labor del profesor consiste en guiar al alumno para que complete el caso propuesto para poder realizar un análisis completo de la figura utilizada.

En esencia se trata de una estrategia efectiva para abordar problemas legales específicos.

A título de ejemplo en uno de los últimos TFM que he dirigido el alumno quería hacer un trabajo sobre la resolución de contratos de compraventa de automóviles que se estropean al poco tiempo de ser comprados. Mi misión es ese caso fue aleccionar al alumno para que la compraventa fuera entre particulares, a los efectos de utilizar el Código civil y no el texto refundido de consumidores y usuarios que proporciona una más fácil solución al problema. Al mismo tiempo, tuvimos que hacer que los daños tuvieran lugar dentro del breve plazo de las acciones edilicias. Pero no contento con eso forcé para que en el contrato de compraventa que nos inventamos incluyera una cláusula de exoneración por vicios ocultos. También tuvimos que aumentar la entidad de los daños del coche para que hubiese posibilidad de utilizar la resolución de la compraventa por la existencia de daños a los que se pudiera aplicar la teoría del *aliud pro alio*. En definitiva, se trata motivar al alumno para que confeccione un caso que le permita demostrar al tribunal que conoce todos los recovecos de una figura jurídica, que es capaz de montar un caso práctico con ella y que además es capaz de utilizar los recursos del derecho procesal, puesto que, en el Tribunal examinador, entre otros, tendrá profesores de Derecho procesal o abogados en ejercicio. Además, en tendrá que dramatizar el trabajo, al simular la consulta de un cliente, para que de ese modo la exposición del caso resulte atractiva tanto para quien expone como para quien escucha.

6. MÉTODO DEL CASO EN EXÁMENES

El cuarto empleo del método del caso puede efectuarse con los exámenes. En este caso el clásico examen de preguntas de desarrollo o de tipo test se sustituye por un caso práctico. A título de ejemplo, cuando yo era estudiante, nuestro profesor de Derecho Mercantil, el malogrado D. Manuel Broseta, nos dictaba un caso práctico que teníamos que resolver en una hora. Nos permitía utilizar el clásico Código de comercio rojo de Aranzadi que también incluía otras leyes mercantiles. Estaba más que claro que aquellos que no realizaran un buen estudio de la materia no podrían manejar con destreza los textos legales que teníamos en la mesa. En los exámenes del Master de la abogacía de mi universidad, en los que suelo intervenir, tras una primera parte de preguntas tipo test se suele plantear un caso práctico que los alumnos tienen que resolver utilizando el formato de una demanda. El alumnado durante la realización del caso práctico tiene a su disposición los textos legales necesarios para la resolución del mismo. No obstante, a diferencia de mi época de estudiante, el examen se celebra utilizando los ordenadores de un aula de estudio y no mediante el empleo de papel y textos legales del mismo soporte.

En el caso del método del caso que se realizaba en la Harvard Law School hay que tener en cuenta que aquel no constituía un sustitutivo del examen final, sino todo lo contrario contaba bien poco para la nota final. La nota máxima que Harvard otorga para la evaluación continua no supera el 50 por 100. La calificación tiene que ser completada con el examen final. Esta circunstancia de exigirse un alto esfuerzo al alumno que luego no se ve traducido en una sustancial mejora de la nota ha provocado que muchos alumnos estimen que el tiempo empleado no les es rentable y por lo tanto la participación en los debates no sea siempre la deseable¹⁷⁰. Así pues, constituye un aviso para navegantes que el método del caso no sólo ha de resultar atractivo para el estudiantado, sino que, además, ese esfuerzo extra se tiene que ver reflejado de manera importante en la nota final.

7. CONCLUSIONES

El método del caso es un método muy eficaz en la enseñanza del Derecho puesto que, entre otras ventajas, fomenta en el estudiantado el análisis crítico, la resolución de problemas y la argumentación jurídica. También ayuda aprender a aplicar los conocimientos legales previamente aprendidos, los conceptos del Derecho, a concretas situaciones prácticas.

El método del caso en su máxima esencia debería tener carácter multidisciplinar. Sin embargo, los vigentes planes de estudio dificultan su empleo, en consecuencia, su empleo queda reducido a las concretas áreas de conocimiento que impartan una asignatura.

Uno de los inconvenientes de este tipo de métodos de enseñanza reside en que en ocasiones exige una excesiva dedicación temporal al alumnado que tiene que sustraer del tiempo dedicado a otras asignaturas. De ahí que corresponde al profesor encontrar ese punto de equilibrio.

Los casos planteados deben de ser lo suficientemente atractivos para incentivar el interés del alumno. Finalmente, ese esfuerzo adicional que supone este tipo de trabajos tiene que ir acompañado con una proporcional repercusión en la nota final. En caso contrario se corre el peligro de la deserción de muchos alumnos a mitad del caso con el consiguiente problema de tener que rehacer los equipos participantes.

El método del caso también supone un esfuerzo para el profesor que también debería verse compensado por una justa adjudicación de créditos para las asignaturas en las que se realice este tipo de trabajos. Este sería el caso de los TFG o TFM.

170 GARVIN, D. A., «Making the Case. Professional Education for the World of Practice», *Harvard Magazine*, núm. 106 (1), 2003, págs. 56-107.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.**, *Manual de casos prácticos de derecho romano* (coord. E. GÓMEZ ROYO), Tirant Lo Blanch, 2010, págs. 15 y ss.
- GARVIN, D. A.**, «Making the Case. Professional Education for the World of Practice», *Harvard Magazine*, núm. 106 (1), 2003, págs. 56-107.
- HERNÁNDEZ ANDREU, J. y GARCÍA RUIZ, J. L.**, «La aplicación del método del caso a la docencia en Historia de la Empresa», ponencia, *Congreso Internacional IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Toledo, 24-25 de junio de 2010. Disponible en: <https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2010/09/hernandez1.pdf>. Consultada: 1-06-2023.
- JIMÉNEZ PINEDA, E. y GONZÁLEZ JIMÉNEZ, P. M.**, «Un enfoque multidisciplinar en la docencia del Derecho: Reflexiones desde la experiencia de un proyecto de innovación docente basado en el método del caso», *Revista Docencia y Derecho*, núm. 17, págs. 212-226.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.**, «El estudio de casos como técnica didáctica. Estudio de una experiencia en la enseñanza universitaria», *Innovación educativa*, 1999, núm. 9, págs. 25-53.
- MUCHIELLI, R.**, *El método del caso*. Europea de Ediciones, Madrid, 1970.
- REYNOLDS, J.**, *El método del caso y la formación en gestión*. Impiva, Valencia, 1990, pág. 20.



EGEPUD[®]

MICROMÓDULOS DIGITALES SOBRE PARTICIPACIÓN CIUDADANA CON LA ADMINISTRACIÓN COMO FORMA PIONERA DE INNOVACIÓN DOCENTE DEL DERECHO CONSTITUCIONAL TRAS LA NUEVA LOSU

Jaime Clemente Martínez

Profesor visitante de Derecho Constitucional de la Universitat Rovira i Virgili

RESUMEN: La Universidad se enfrenta a nuevos retos de futuro que requieren de soluciones innovadoras, especialmente en el ámbito docente. Así pues, mediante el presente texto se expone la transformación digital que está sufriendo la docencia universitaria y cómo debe aprovecharse para seguir mejorando las enseñanzas que se transmiten al alumnado. En particular se propone la próxima implementación de microcredenciales sobre conceptos concretos de derecho constitucional, una propuesta expresamente prevista en la recientemente aprobada Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. De tal modo, dichas formaciones de corta duración pueden efectuarse de forma telemática, en línea con las nuevas exigencias de educación. Así pues, para ello se expone la experiencia en la Universitat Jaume I de Castellón I con diversos cursos del proyecto Prodigital dentro del Plan UJI Digital como una nueva experiencia de innovación docente que puede servir de «prueba piloto» de unas futuras microcredenciales digitales universitarias.

1. LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA HACIA NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA: LA IMPLANTACIÓN DIGITAL Y LAS MICROCREDENCIALES

Como punto de partida, nos detenemos en primer lugar en realizar una reflexión sobre la situación actual de la universidad española. Esta, como adelantamos, se ha visto claramente influida por la Declaración de Bolonia del año 1999, que ha desembocado en el actual espacio europeo de educación superior (EEES), lo que ha generado una auténtica transformación en la forma de entender la universidad española. Ello ha requerido, en última instancia, de una mejora de la calidad en la enseñanza, en sintonía con una adaptación a la realidad que nos rodea, sin precedentes. Esto, en efecto, implica la introducción y desarrollo de nuevos conceptos en la relación universitaria, como la internacionalización, la diversidad, la competitividad, la transición ecológica y digital, la ecologización de las infraestructuras educativas o la conectividad entre instituciones.

En este sentido, en aras de construir una universidad más próspera dentro del espacio Bolonia, el legislador español ha realizado modificaciones legislativas abundantes en los últimos tiempos. La última de ellas, a través de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, que pretende reforzar el papel de la docencia a través de distintos objetivos:

- una docencia presencial que puede impartirse de manera virtual o híbrida;
- la potenciación de la evaluación de la calidad de la actividad docente;
- o el fomento de otras modalidades de enseñanza, como los micromódulos u otros programas de corta duración, aspectos sobre los que nos referiremos posteriormente.

Así pues, la Universitat Jaume I de Castellón (UJI) no está siendo una excepción al proceso de transformación que están sufriendo los centros universitarios. Como tal, la UJI empezó su actividad académica en el curso 1991-92 con 5.104 estudiantes y 345 profesores, ofreciendo nueve titulaciones diseñadas bajo la filosofía de los nuevos planes de estudio en aquel momento. Concretamente, esas titulaciones eran la Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Dirección de Empresas, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Filología inglesa, Diplomatura en Ciencias Empresariales, Diplomatura en Relaciones Laborales, Ingeniería en Informática, Ingeniería en Diseño Industrial, así como la Ingeniería Técnica en Informática de Gestión.

Desde su creación, la UJI se ha posicionado como una universidad de proximidad, caracterizada por el trato personalizado, cercanía y un significado nivel de participación de sus miembros en la vida universitaria, en gran

parte por ubicarse en una población de cómodas dimensiones y un campus integrado, con instalaciones modernas, funcionales y sostenibles.

Es precisamente la proximidad entre el estudiantado y el profesorado lo que permite alcanzar un nivel docente de excelencia, garantizando un modelo educativo claramente definido, basado en la formación a lo largo de toda la vida, la formación integral de la persona y la participación activa en el progreso social basada en los valores de convivencia pacífica, justa, solidaria y respetuosa con el medio ambiente. La vocación de internacionalización de su actividad es otro de los valores que define a esta universidad; una joven universidad, situada en Europa como es la UJI no puede cerrarse al mundo sino todo lo contrario. Los convenios e intercambios internacionales, tanto en el ámbito de la docencia como de la investigación, con universidades del marco europeo, pero también de resto de continentes, deben ser un eje fundamental de su política. Esta internacionalización debe compatibilizarse con el respeto y fomento de la propia idiosincrasia provincial y económica, pues tampoco puede un centro de educación universitaria desatender las necesidades más cercanas. La UJI mantiene, así, destacados vínculos con el tejido empresarial e institucional y con la sociedad castellanense; vínculos que permiten la realización de prácticas en empresas e instituciones, así como una integración laboral y una transferencia de conocimientos óptimas.

Nacida en pleno proceso de consolidación de la sociedad de la información, el desarrollo de la UJI durante sus primeras décadas ha estado marcado también por los avances en las tecnologías de la información y comunicación. La aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a los procesos de aprendizaje, de investigación y de gestión universitaria ha constituido, desde sus orígenes, uno de sus rasgos distintivos; no es pues de extrañar que esta Universidad fuera pionera en dicho ámbito, con la puesta en marcha, por ejemplo, del primer servidor web español o la creación del Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CENT), que se ocupa con excelentes resultados de proporcionar herramientas para conectar entre estos dos ámbitos. Hoy, la Universidad tiene presencia en las redes sociales más importantes, Twitter, Instagram, Facebook, etc. para conocer a las noticias e informaciones de la Universidad y establecer un contacto directo para conversar, dar tu opinión sobre las actividades y la oferta académica para el estudiantado¹⁷¹, con lo cual, es innegable la gran implantación digital de la universidad.

De hecho, en este sentido destaca la creación del *Plan UJI digital. Plan para el impulso digital de la Universitat Jaume I 2020-23*¹⁷², aprobado en el Consejo

171 En este sentido, puede verse el Mapa Virtual de Redes Sociales de la UJI, donde destaca que entre todas las redes sociales de la Universidad en sus diferentes cuentas existen más de 100.000 seguidores:

<https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/E48BYXB3ZA9AHJ10TD3NQKLLYLQOH2BAE>.

172 Véase <https://www.uji.es/institucional/estrategia/plans/uji-digital/>.

de Gobierno de la UJI núm. 3/2020, de 12 de marzo de 2020. Este pretende conseguir la competencia digital del estudiantado, que abarca un conjunto de capacidades, destrezas y disposiciones fundamentales para utilizar herramientas digitales de manera efectiva, crítica, ética e innovadora, entre otras. Estas habilidades son necesarias para solucionar problemas, comunicarnos, crear y colaborar con otros a través de medios digitales. El marco europeo de competencia digital (DigComp¹⁷³) ha definido cinco áreas clave que, a grandes rasgos, conforman esta competencia. Estos pueden resumirse en los que son los siguientes:

- la gestión de la información;
- la comunicación y colaboración;
- la creación de contenido digital;
- la seguridad y;
- la resolución de problemas.

Se trata de competencias esenciales para avanzar en los procesos de aprendizaje propios del siglo XXI que, en última instancia, faculta al estudiantado universitario actual a aumentar sus competencias en materia de derechos digitales de la ciudadanía. Además, afrontar dicha formación de microcredenciales en un formato digital es perfectamente asumible, máxime teniendo en cuenta las habilidades que ha tenido el alumnado de ámbitos jurídicos de poder recibir docencia online de derecho tras la pandemia del COVID-19¹⁷⁴.

Así pues, en este contexto de implantación de métodos de enseñanza digitales se considera especialmente relevante el papel de las microcredenciales como elemento formativo. En este sentido, vemos como la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades (CRUE) recientemente ha puesto en valor su importancia, así lo ha indicado la presidenta de la CRUE y rectora de la Universitat Jaume I, que son un «magnífico instrumento de inclusión y de igualdad de oportunidades» que debe potenciarse con el objeto de conseguir formar a la ciudadanía en aquellos aspectos que verdaderamente necesitan conocer¹⁷⁵. De hecho, la propia Ley Orgánica 2/2023, de 22 de

173 Véase *Marco europeo de competencias digitales DIGCOMP*: <https://epale.ec.europa.eu/es/content/marco-europeo-de-competencias-digitales-digcomp>.

174 Sobre la docencia en derecho en tiempos de pandemia, remitimos a los siguientes estudios: ANDRÉS AUCEJO, A., CASTELLANOS CLARAMUNT, J., MARTÍNEZ MARTÍNEZ, R., «Educación Superior y COVID-19: A propósito de Derechos y Garantías Fundamentales», *Revista de educación y derecho*, nº 22, 2020; MARULLO, M.C., ANDRÉS SEGOVIA, B., «La digitalización de la docencia en derecho ante el Covid-19», *Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano*, nº 1, 2021, págs. 218-229.

175 Véase a este respecto la siguiente noticia de prensa de la CRUE: *La presidenta de Crue afirma que la oferta de microcredenciales favorece la inclusión y la igualdad de oportunidades*. Disponible en <https://www.crue.org/2023/06/la-presidenta-de-crue-afirma-que-la-ofer>

marzo del Sistema Universitario establece en su art. 7.5 expresamente esta modalidad de formación al indicar que: «La formación a lo largo de la vida podrá desarrollarse mediante distintas modalidades de enseñanza, incluidas microcredenciales, micromódulos u otros programas de corta duración». De tal modo, pasan a convertirse dichas microcredenciales en un método eficaz de enseñanza que deberá comenzar a implantarse fruto de las necesidades nuevas del alumnado y del público subjetivo de la universidad. A lo que hay que sumar el hecho de que se implante de forma digital dichas microcredenciales, lo que ayudaría a mejorar el alcance de hasta dónde pueden llegar.

2. EL PROYECTO PRODIGITAL-UJI COMO «PRUEBA PILOTO» DE MICROCREDENCIALES Y SU RELACIÓN CON LA DOCENCIA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

Sin duda, la utilización de las TIC en los procesos de aprendizaje, implantadas en la Universidad Jaume I es patente como apuntábamos y en concreto a través de proyectos como el Plan UJI Digital, resulta extensible a nuevas metodologías de aprendizaje en el ámbito del Derecho.

En este sentido, resulta también especialmente reseñable las nuevas metodologías de docencia que están implantando en la Universitat Jaume I a raíz del proyecto ProDigital, dentro del proyecto Plan UJI Digital. Éste se trata de una iniciativa sobre evaluación, desarrollo y certificación de la competencia digital de la comunidad universitaria, financiado a través de la subvención a las universidades públicas españolas para la modernización y digitalización del sistema universitario español en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (Real Decreto 641/2021, de 27 de julio de 2021). ProDigital es un proyecto interuniversitario liderado por la UJI dentro del programa UniDigital del Ministerio de Universidades, impulsado por fondos europeos NextGenerationEU que pretende formar a la comunidad universitaria sobre diferentes aspectos que resultan esenciales para adquirir las competencias digitales necesarias para el desarrollo profesional y personal de cualquier individuo. El proyecto ProDigital tiene como meta mejorar la capacidad digital de la comunidad universitaria, incluyendo el personal docente, administrativo y los estudiantes. Esto se logrará a través de la creación de una amplia gama de recursos educativos en línea sobre competencia digital, la implementación de una plataforma virtual para que los usuarios puedan evaluar su nivel de competencia digital y acceder a los recursos formativos apropiados para mejorarla, y la creación de una estrategia conjunta

de formación y certificación de competencia digital, la cual se basará en los marcos europeos DigComp y DigCompEdu.

El DigComp es un marco europeo que define cinco áreas que conforman la competencia digital, las cuales son: la gestión de información, comunicación y colaboración, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas. Esta competencia es esencial para el aprendizaje en el siglo XXI y es un derecho digital que las universidades deben garantizar a su estudiantado, según lo establecido en la LOPDGDD. Además, el profesorado debe contar con una capacitación específica que se ajuste a sus responsabilidades profesionales. El marco DigCompEdu, por su parte, se divide en seis áreas: compromiso profesional, contenido digital, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento del estudiantado y desarrollo de la competencia digital del estudiantado. Los objetivos del proyecto ProDigital han sido ejecutados entre el año 2022 y 2023. Este proyecto se puede considerar parte del citado Plan UJI Digital, aprobado por el Consejo de Gobierno el 12 de marzo de 2020. En este proyecto participan las restantes universidades públicas valencianas: Universidad de Valencia (UV), Universidad Politécnica de València (UPV), Universidad de Alicante (UA) y Universidad Miguel Hernández (UMH).

En este sentido, encontramos dentro del proyecto ProDigital formación en competencias digitales, conocimientos que pueden ayudar a reforzar los conocimientos jurídicos de Derecho Constitucional, como son la formación en materia de participación ciudadana digital con la administración y su conexión con las competencias digitales. Se trata de una formación que bien podríamos catalogar de un «proyecto piloto» de microcredenciales, en tanto en cuanto forman a la ciudadanía sobre una serie de conocimientos sobre aspectos digitales y además están muchos de ellos relacionados con ámbito de la formación jurídico-constitucional.

Así pues, encontramos dentro de dicho ProDigital una formación estrechamente unida al ámbito constitucional. Se trata de una actividad referida a la participación ciudadana digital con la administración de forma electrónica, que pretende explicar cómo puede comunicarse la administración con la ciudadanía comunicarse y participar en las políticas públicas como parte de la garantía del Derecho Constitucional a la participación política reconocido en el artículo 23 de la Constitución española, lo que permite aproximar este contenido teórico de la asignatura a través de ejemplos prácticos, una idea que permite que se asuma mucho mejor el contenido teórico¹⁷⁶. En este sentido,

176 GARCÍA ORTIZ, A. ALCARAZ RAMOS, M., CAMISÓN YAGÜE, J.A., CHOFRE SIRVENT, J.F. DOMÍNGUEZ GARCÍA, M., ESQUEMBRE CERDÁ, M. M., LLORCA LÓPEZ, A.M., MUNGUÍA MARTÍN, M.Y., TORRES DÍAZ, M.C. Y VILLALBA CLEMENTE, F.G, Desarrollo, profundización e intercambio de buenas prácticas de innovación docente en Derecho Constitucional, en ROIG VILA, R. (coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*, 2020, págs. 497-504.

dentro de los cursos sobre participación ciudadana digital con la administración se han incluido los siguientes bloques:

Bloque 1: ¿Qué es la participación ciudadana digital?

- Formas tradicionales de participación con la administración y su nuevo formato digital
- Amparo legal de la participación ciudadana digital

Bloque 2: Principales mecanismos para participar de forma digital de las políticas públicas

- Participación digital en procesos de aprobación de normas
- Presupuestos participativos con la ciudadanía
- Participar de la planificación de los procesos de contratación y subvenciones de las administraciones

Bloque 3: Comunicarse y participar de la administración de forma telemática

- Presentación telemática de escritos en la administración: conceptos básicos
- Aplicaciones web para comunicarse y participar con las administraciones
- Uso de las redes sociales como forma de participación en las administraciones

Bloque 4: Cómo participar y comunicarse con la administración con garantías

- Derechos y deberes al comunicarse electrónicamente con la administración.
- Comunicación telemática informal con la administración.
- Cómo proteger tus derechos ante la administración (especialmente los relacionados con la participación) de forma telemática: el papel del Defensor del Pueblo, el Síndic de Greuges y la Agència Valenciana Antifrau.

Bloque 5: Participar de la rendición de cuentas en la administración a través de la transparencia

- La publicidad activa de las administraciones.
- El derecho de acceso a información pública.

Bloque 6: Participar digitalmente de las políticas públicas desde el sector privado

- El papel del lobby y su influencia en la administración.
- Participación en plataformas digitales de grupos de interés.

Debemos indicar que está formación resulta voluntaria para el alumnado de Derecho Constitucional, pero sin duda sirve notoriamente para ayudarles

a complementar la formación recibida en clase al abordar conceptos que, por cuestiones de tiempo, no pueden ser estudiados con tanta profundidad en el temario de la parte dogmática y orgánica de la asignatura. Supone la utilización del proyecto ProDigital una metodología docente a implantar en la medida ya que para realizar dichos cursos deben visualizarse una serie de videos en diferido por el estudiantado que han sido realizados por el profesorado y posteriormente sobre los mismos alumnos deben responder a una serie de cuestionarios sobre dichos videos, lo que se completa con la existencia de unos cuestionarios tipo test que permite al alumnado comprobar si han adquirido los conocimientos esperados¹⁷⁷. Todo ello complementado de una serie de apuntes, así como todo material como audios para complementar la formación recibida en los videos.

A todo esto, debemos indicar que los cursos del proyecto ProDigital nacen con el objeto de ser un formato lo más abierto posible, en especial para la comunidad universitaria, por ello nos reiteramos en la idea de ROMÁN GRAVÁN y MÉNDEZ REY¹⁷⁸ que expone que es necesario: «colaborar en ideas y experiencias para la cohesión social, el desarrollo sostenible formativo y el intercambio del conocimiento en abierto y gratuito».

3. CONCLUSIONES

En definitiva, podemos entender que esta nueva forma de enseñar conocimientos propios de la disciplina de Derecho Constitucional al alumnado universitario implica numerosas ventajas. Como punto de partida, abordamos la posibilidad de realizar la docencia en formato online, lo cual resulta más accesible y permite al estudiantado poder complementar los conocimientos de Derecho Constitucional sin necesidad de seguir unos horarios de clase ni siquiera un horario de tutorías con el profesorado.

Asimismo, dichos micromódulos digitales permiten una especialización de los alumnos en materias concretas, como por la participación ciudadana de forma digital, aspectos que pueden aplicar el futuro como operadores jurídicos. De hecho, dichos micromódulos no solo están abiertos a los estudiantes, sino también a personas externas de la universidad que quieran completar su formación mediante una enseñanza de calidad universitaria. De hecho, se enmarca dentro de la estructura de cursos de formación continuada o

177 Sobre esta cuestión véase: VIGURI CORDERO J. A., Los test autoevaluables como herramienta de aprendizaje autónomo en el Derecho Constitucional, en: *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, GÁZQUEZ LINARES J. J., MOLERO JURADO M.M. et. al. (comps.), Dykinson, 2020, págs. 455-464.

178 ROMÁN GRAVÁN, P., MÉNDEZ REY, J.M., «Experiencia de innovación educativa con curso MOOC: los códigos QR aplicados a la enseñanza», *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 18, n.º 1 (enero- abril de 2014), pág. 134.

formación a lo largo de toda la vida que debe implementarse en la universidad, para que no solo se ofrezcan títulos reglados de grado o máster con una duración extensa, sino también cursos *ad hoc* o específicos que permitan complementar la formación recibida.

Como conclusión, dichos micromódulos, especialmente si se realizan de forma telemática, constituyen una acción de innovación docente que permite complementar la formación de los alumnos en materia derecho constitucional y una forma flexible y al mismo tiempo, ofertar también una formación de calidad a personas externas de la universidad que pretendan mejorar en un sector de especialización concreto y de gran actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉS AUCEJO, A., CASTELLANOS CLARAMUNT, J., MARTÍNEZ MARTÍNEZ, R., «Educación Superior y COVID-19: A propósito de Derechos y Garantías Fundamentales», *Revista de educación y derecho*, n.º 22, 2020;

GARCÍA ORTIZ, A., ALCARAZ RAMOS, M., CAMISÓN YAGÜE, J.A., CHOFRE SIRVENT, J.F., DOMÍNGUEZ GARCÍA, M., ESQUEMBRE CERDÁ, M. M., LLORCA LÓPEZ, A.M., MUNGUÍA MARTÍN, M.Y., TORRES DÍAZ, M.C. y VILLALBA CLEMENTE, F.G., «Desarrollo, profundización e intercambio de buenas prácticas de innovación docente en Derecho Constitucional, en Roig Vila, R». (coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-13CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*, 2020, págs. 497-504.

MARULLO, M.C., ANDRÉS SEGOVIA, B., «La digitalización de la docencia en derecho ante el Covid-19», *Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano*, n.º 1, 2021, págs. 218-229.

ROMÁN GRAVÁN, P., MÉNDEZ REY, J.M., «Experiencia de innovación educativa con curso MOOC: los códigos QR aplicados a la enseñanza», *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 18, n.º 1 (enero- abril de 2014), pág. 134.

VIGURI CORDERO J. A., «Los test autoevaluables como herramienta de aprendizaje autónomo en el Derecho Constitucional», en: *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, GÁZQUEZ LINARES J. J., MOLERO JURADO M.M. et. al. (comps.), Dykinson, 2020, págs. 455-464.



EGEPUD[®]

TÉCNICAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ROL DEL/DE LA PROFESIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL, TANTO EN EL PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO COMO EN EL PROCEDIMIENTO CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVO

María José Fabregat Aragonés

*Profesora asociada laboral de Derecho Administrativo
Universidad Jaume I de Castellón*

RESUMEN: Debido a la gran demanda de empleo público cada vez toma mayor importancia e interés la enseñanza del Derecho Administrativo, tanto en grados universitarios, como en cursos de formación profesional. Y, no solo en lo que se refiere a estudios jurídicos, sino también a económicos y técnicos.

Como consecuencia de esa extralimitación de la enseñanza del Derecho Administrativo más allá de los Grados en Derecho, en muchas ocasiones es dificultoso que, mediante una explicación meramente teórica por parte del/de la docente de la materia a impartir, el/la estudiante llegue a entender la misma. Y ello, como se ha indicado, se acentúa en estudiantes provenientes de estudios no jurídicos.

Es por ello que, mediante el presente escrito se van a exponer técnicas prácticas de innovación docente que amenicen la enseñanza y el conocimiento de los distintos roles que pueden asumir los/las profesionales al servicio de una Administración Pública Local en un procedimiento administrativo común. Así, como la total vinculación de dicho procedimiento seguido en vía administrativa en el futuro procedimiento jurisdiccional contencioso-administrativo, prestándose una especial importancia a la configuración del expediente administrativo.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha habido un crecimiento exponencial de las personas interesadas en presentarse a los concurso-oposición de las distintas Administraciones Públicas, por lo que, es más que redundante que, tanto en las asignaturas impartidas en los grados universitarios como en los cursos de formación profesional, existan, y en muchos así es, una asignatura que introduzca el Derecho Administrativo y sus nociones básicas.

Pues, gran cantidad de estudiantes, no solo del grado de Derecho, sino de Arquitectura, Ingeniería, Economía, etc., en su vida laboral y profesional optarán por ser funcionarios/as públicos o personal laboral de las Administraciones Públicas.

Ha sido tal la demanda de plazas para cualquier personal al servicio de la Administración Pública, que incluso ha surgido la necesidad de crear grados universitarios encaminados, en gran parte, a la formación de futuros/as funcionarios/as o demás profesionales al servicio de las Administraciones Públicas, como es, por ejemplo, el Grado de Gestión y Administración Pública, cada vez más presente entre los grados que se ofrecen en las distintas Universidades españolas, tanto públicas como privadas.

Así, la docencia del Derecho Público, más concretamente del Derecho Administrativo, se ha extendido, como ya se ha expuesto, más allá del propio Grado en Derecho, lo cual, en multitud de ocasiones es dificultoso el entendimiento por parte de los/las estudiantes de los distintos roles que pueden asumir en una Administración Pública dependiendo del grado que estudien.

A través del presente texto se van a exponer técnicas de innovación docente que colaboren en agilizar el entendimiento de la asignatura de Derecho Administrativo, proponiéndose prácticas grupales que fomenten el conocimiento de los distintos roles entre los/las profesionales al servicio de las Administraciones Públicas, en concreto la Administración Local, tanto en el propio procedimiento Administrativo Común como en el procedimiento Contencioso-administrativo.

2. TÉCNICAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS DISTINTOS ROLES DEL/DE LA PROFESIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL EN EL PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO

Como se ha indicado con anterioridad, son numerosos los tipos de personal al servicio de las Administraciones Públicas Locales, como son los/las

Secretarios/as, Interventores/as, técnicos/as, jurídicos/as, personal administrativo, etc.

En este apartado se van a plantear técnicas de aprendizaje de los roles existentes entre el personal al servicio de las Administraciones Públicas Locales. Tales técnicas consistirán en la resolución de un caso práctico, el cual se resolverá de forma grupal por los/las estudiantes.

En primer lugar, deberemos identificar el papel del personal al servicio de las Administración Local en el cual se basará la práctica, dependiendo, lógicamente, del grado de estudios que impartan los/las alumnos/as. Por ejemplo, para los/las estudiantes de grados técnicos como ingeniería o arquitectura, la figura a destacar dentro de los roles del personal al servicio de la Administración Local será el/la propio/a técnico/a o arquitecto/a municipal; y, para los/las alumnos/as de grados de naturaleza jurídica como son los Grados en Derecho o Grados en Gestión y Administración Pública, las figuras a destacar de entre los roles del personal al servicio de la Administración Local puede ser el/la Técnico/a de la Administración General, Secretario/a, Interventor/a, personal administrativo, etc.

Identificado el rol de entre el personal al servicio de la Administración Local a destacar en la actividad práctica, el/la docente deberá formular uno o varios casos prácticos en los cuales preponderará la actuación de dicho rol en la tramitación de un procedimiento administrativo común.

El/la docente dividirá a los/las estudiantes en grupos, preferiblemente de forma aleatoria, fomentándose así la diversidad y no cerrarse en el círculo de amistad. A cada dos grupos se les asignará un mismo caso práctico, siendo uno la Administración Local, y el otro el/la Administrado/a interesado/a.

Conforme lo expuesto, el caso práctico consistirá en la tramitación de un procedimiento administrativo común sobre un caso práctico expuesto por el/la docente, en el que los/las alumnos/as que se encuentren en los grupos que ostenten la figura de la Administración deberán realizar el informe y la resolución que consideren oportunas, y recibido éste por los/las alumnos/as de los grupos que ostenten la figura del administrado/a, realizarán el escrito de alegaciones o recurso, con propuesta de la prueba que consideren oportuna.

Es esencial para el buen aprovechamiento de la práctica, el conceptuar el procedimiento administrativo común como el núcleo esencial donde los/las administrados/as pueden hacer valer sus derechos constitucionales de defensa de sus intereses legítimos frente los actos administrativos generados por la propia Administración. Y, en tal sentido, todas aquellas actuaciones que se lleven a cabo dentro del citado procedimiento administrativo, con posterioridad tendrán trascendencia en una posible acción revisora del acto administrativo definitivo que culmine el citado procedimiento.

Es por ello que, la propuesta de prueba en sede administrativa solicitada por el/la administrado/a tiene la consideración de esencial, así como, la valoración

de su admisión, lo cual se efectuará por parte de la Administración actuaria, debiendo justificar adecuadamente las pruebas que deban practicarse, y con un «*plus*» de motivación aquellas que se denieguen en su práctica.

En el prisma indicado, la práctica a llevar a cabo por los/las estudiantes deberá comprender el posicionamiento como Administración, y en tal caso, ordenar la tramitación del procedimiento administrativo, asumiendo la figura del instructor.

Así, la labor a llevar a cabo por los/las alumnos/as comprenderá, asimismo, la valoración justificativa, tanto de la admisión y práctica de la prueba como de su denegación, aplicando en tales decisiones o actos administrativos la motivación jurídica adecuada. Para lo cual, se les expondrá previamente un abanico de posibilidades jurídicas.

Y, desde la óptica del Administrado/a interesado/a, se justificará y motivará adecuadamente la solicitud de prueba que articula, en relación a los hechos contenidos en sus alegaciones o recurso.

De esta forma, la práctica se realiza en relación a situaciones jurídicas concretas parejas a la realidad.

Finalmente, los/las alumnos/as deberán exponer sus escritos en el aula, primero el grupo con la figura de Administración y, seguidamente el del Administrado/a interesado/a, resolviéndose finalmente por el/la docente.

3. TÉCNICAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS DISTINTOS ROLES DEL/DE LA PROFESIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL EN EL PROCEDIMIENTO CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVO

Si bien, en el apartado anterior se destaca la enseñanza a través de actividades prácticas, con el fin de amenizar el entendimiento por parte de los/las estudiantes del procedimiento administrativo común, y las funciones de los distintos roles de los/las profesionales al servicio de las Administraciones Locales en dicho procedimiento, ello no es menos importante en la enseñanza del procedimiento contencioso-administrativo.

Pues, el procedimiento contencioso-administrativo es un procedimiento jurisdiccional que trae causa íntegramente de las resoluciones emanadas en vía administrativa sujetas a revisión.

Tomando en consideración el anterior apartado, es esencial que la práctica contemple la conformación de un expediente administrativo que es consecuencia del procedimiento administrativo realizado en vía administrativa.

Como ya se ha indicado, el expediente administrativo será esencial para la aplicación de la función revisora de la jurisdicción contencioso-administrativa, y esencialmente, que todos los actos administrativos hayan sido preparados, tramitados y resueltos conforme al principio de legalidad al que está sometida la Administración Pública.

El expediente administrativo es el documento compendio de todo cuanto se ha actuado en sede administrativa, consecuencia de lo cual, es en sí mismo el motivador legal de la resolución que se ha dictado por la Administración, y que, en su caso, está sometido a la revisión jurisdiccional.

La configuración del expediente administrativo está sujeto a los requisitos así establecidos en la propia Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-administrativa (a continuación, LJCA.), en su artículo 48.4, en el cual se establece que:

«4. El expediente, original o copiado, se enviará completo, foliado y, en su caso, autenticado, acompañado de un índice, asimismo autenticado, de los documentos que contenga. La Administración conservará siempre el original o una copia autenticada de los expedientes que envíe. Si el expediente fuera reclamado por diversos Juzgados o Tribunales, la Administración enviará copias autenticadas del original o de la copia que conserve».

En consecuencia, la práctica consistirá en conformar el expediente administrativo que ha sido tramitado conforme la práctica anterior, con los criterios establecidos en el anteriormente indicado precepto. Y, en todo caso, identificar aquellas irregularidades existentes en el expediente administrativo que puedan llevar a cabo a la subsanación del mismo o la inadmisión de éste por el/la Letrado/a de la Administración de Justicia.

Para la realización de esta práctica, los grupos de alumnos/as que se hayan configurado en la práctica anterior intercambiarán sus posicionamientos, es decir, el grupo al que se le asignó la figura de la Administración ahora será el Administrado/a interesado/a, siendo «demandante» en la vía jurisdiccional contencioso-administrativa; y el grupo al que se le asignó la figura del/de la Administrado/a interesado/a será la Administración «demandada».

Como se ha indicado anteriormente, el objetivo de dicho caso práctico será la configuración de la totalidad del expediente administrativo, y ello conforme a los requisitos legalmente establecidos en el artículo 48.4 de la LJCA, lo cual deberá llevarse a cabo por el grupo con el rol de la Administración «demandada». Configurado el mismo, se dará traslado de dicho expediente al grupo con el rol de/de la «demandante», el cual deberá inspeccionar la totalidad del expediente administrativo remitido indicando las irregularidades que presenta el mismo, o en caso de que no las hubiese, justificando su conformidad a derecho.

Finalmente, los/las estudiantes expondrán sus trabajos en el aula, primero el grupo correspondiente a la Administración «demandada», el cual explicará

el expediente administrativo que ha configurado, y, posteriormente, el grupo con la figura del Administrado «demandante», debiendo exponer las justificaciones de conformidad o disconformidad a derecho de dicho expediente administrativo.

LAS COMPETICIONES INTERNACIONALES DE ESTUDIANTES COMO MÉTODO DE INNOVACIÓN DOCENTE: EUCOTAX WINTERCOURSE¹⁷⁹

Raquel Alamà Perales¹⁸⁰

*Técnico Soporte a la Investigación
Departamento de Derecho Financiero e Historia del Derecho
Universitat de Valencia*

RESUMEN: Las competiciones internacionales suponen una técnica de innovación docente en la que el alumnado desarrolla su máximo potencial a la vez que se consolidan los conocimientos teóricos impartidos en el aula. Asimismo, promueven la comunicación entre el docente y el estudiante, el cual adquiere habilidades transversales que alcanzan desde el crecimiento personal hasta la cooperación colectiva. La preparación de estas actividades es igual de trascendental que la competición en sí, puesto que el alumno sufre un proceso de adaptación no sólo para la realización fructífera de su trabajo, sino también para su vida profesional. En confluencia con la digitalización, las competiciones internacionales se han adaptado a cualquier formato y condición, consolidando su carácter pionero en materia de métodos de innovación docente. Ejemplo paradigmático es la competición EUCOTAX Wintercourse, sobre la cual se trata en el presente.

179 Este capítulo es producto de la ponencia presentada bajo el título «*La importancia de las competiciones de estudiantes internacionales como método de enseñanza universitaria*» en el Congreso celebrado online «Innovación Docente en el ámbito jurídico. Resultados de su aplicación en la práctica».

180 Técnico soporte a la investigación del departamento de Derecho Financiero e Historia del Derecho. Universitat de Valencia.

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la digitalización y el uso de las nuevas tecnologías ha consolidado un nuevo paradigma en el ámbito de la docencia y la investigación, hasta el punto de requerir al profesorado adaptarse a estos fenómenos en aras de garantizar una enseñanza de calidad¹⁸¹. Esto ha supuesto la implementación de nuevas formas de interacción del alumnado con los docentes y los conocimientos de carácter teórico, que toman un cariz dinámico e innovador. Además, los alumnos adquieren nuevas herramientas de organización y planificación del estudio, a la vez que participan en cuestiones que afectan a la aplicación práctica del derecho y su problemática percibida de una forma más tangible que la enseñanza basada exclusivamente en las lecciones teóricas. Estas premisas se materializan en las dinámicas de trabajo que se asientan en la cooperación y proactividad¹⁸² como es el caso de las competiciones de estudiantes en el ámbito internacional.

Estas actividades suponen una técnica de innovación educativa capaz de proporcionar al estudiantado universitario una experiencia de aprendizaje cooperativo, en aras de adquirir unos conocimientos de la materia de manera profunda y mucho más reflexiva. Consecuentemente, el alumnado aprende formas prosociales y asertivas de relación con homónimos entre las cuales destacan el trabajo en equipo, la responsabilidad y la capacidad de liderazgo, mientras se interiorizan los conocimientos teóricos impartidos en las aulas universitarias a través del método tradicional. En este sentido, las competiciones internacionales son de especial utilidad en la disciplina jurídica, ya que suponen ir más allá de la simple reproducción de las enseñanzas teóricas en un ámbito práctico, erigiéndose como los contextos idóneos para la apertura a propuestas de solución de cuestiones jurídicas de actualidad. Todo ello, debido a que se dan las condiciones de trabajo y cooperación necesarias para el intercambio de ideas y organización de recursos humanos y materiales que se enfocan en un grado máximo hacia la resolución de la problemática jurídica planteada por los organizadores de la competición.

Entre ellas, destaca la competición que se contempla en el presente capítulo como referencia: la competición internacional EUCOTAX¹⁸³ Wintercourse. Una competición en materia de Derecho Financiero y Tributario dirigida por la Universidad de Tilburg, en la que participan estudiantes y profesores de más de catorce universidades, entre las cuales no sólo se incluyen las proceden-

181 PEDROSA LÓPEZ, J. C., «Adaptación de las técnicas de innovación docente a la era digital: las competiciones online de estudiantes», *Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano*, núm. 1, 2021, págs. 412-421.

182 FANDOS GARRIDO, M., «Formación basada en las tecnologías de información y comunicación: Análisis didáctico del proceso enseñanza-aprendizaje», *Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili*, 2003, pág. 39.

183 Acrónimo del inglés «European Universities Cooperating on Taxes».

tes del continente europeo, sino también de Norteamérica. Próximamente, la celebración de la competición EUCOTAX Wintercourse alcanzará los treinta años de historia, la cual ni siquiera se vio interrumpida por la pandemia de la COVID-19 debido a su adaptación al formato digital y, posteriormente, híbrido. Así pues, actualmente, esta competición se encuentra en un contexto caracterizado por la era post-pandémica en la que impera la hibridación digital-presencial desde hace dos años.

2. LAS COMPETICIONES INTERNACIONALES DE ESTUDIANTES: LA ENSEÑANZA TEÓRICA BASADA EN EL MÉTODO PRÁCTICO

Las competiciones internacionales de estudiantes surgen como consecuencia de la dinamización del proceso enseñanza-aprendizaje de la ciencia jurídica desde una perspectiva práctica. El Derecho deja de concebirse como una disciplina cuya interiorización solo puede realizarse a partir de la memorización y se plantea como una materia susceptible de debate, análisis y reflexión por parte del alumnado. Especial papel adquiere la influencia de la jurisprudencia y la doctrina como fuentes primigenias de este debate que plantean constantemente interrogantes y necesidades de la realidad de nuestro ordenamiento jurídico, el cual se integra en una red de sistemas a nivel internacional y que, a su vez, queda subordinado a una institución de carácter supranacional: la Unión Europea. Subsiguientemente, surgen una serie de cuestiones respecto a cómo el derecho doméstico convive con el derecho internacional, además de las propias cuestiones que pueden surgir desde una perspectiva puramente nacional.

Existen una serie de elementos que confluyen en las competiciones internacionales que configuran, a su vez, los objetivos de las mismas; en primer lugar, nos encontramos con que el objeto de las mismas suele tratar sobre un problema o cuestión de actualidad que suscita cierta controversia y que aún no ha sido resuelto por el legislador, los órganos jurisdiccionales, la doctrina o los operadores jurídicos; en segundo lugar, abarcan un ámbito jurídico que afecta tanto la legislación doméstica como la normativa europea; y, en tercer lugar, resulta preciso aunar a través de un método sistemático los diferentes ordenamientos jurídicos que pueden tratar la cuestión, en aras de establecer una praxis de cooperación entre los participantes. Consecuentemente, las competiciones internacionales tienen como objetivo fundamental la adquisición, interiorización, reflexión y comprensión de los conocimientos teóricos en una triple dimensión temporal: anteriormente a la realización de la competición, durante la competición para llevar a cabo de forma exitosa todas sus fases y, finalmente, una vez terminada la misma, puesto que el bagaje intelectual de los estudiantes se ve potenciado y este factor se traduce en

una mejor preparación de los profesionales que se forman en el seno de la institución pública universitaria.

Asimismo, el alumno adquiere una mejora en el manejo de las fuentes bibliográficas, la normativa aplicable, así como un mayor análisis de la jurisprudencia y la doctrina. A su vez, se perfecciona la consulta de materiales académicos de manera más efectiva y se potencian las habilidades orales del estudiantado; características claves en la disciplina jurídica y que en la fase previa de preparación se traducen en la fomentación del trabajo autónomo y el crecimiento personal del estudiante, ya que se trata de establecer nuevas metas académicas que de forma progresiva lo anticipan hasta su participación en la competición. Como resultado, el alumno posee un mayor grado de autogestión de plazos, fechas de entrega, estudio de la bibliografía y una mayor responsabilidad respecto a su trabajo y organización. Todas ellas, competencias transversales cuyo desarrollo supone que el alumnado se encuentre preparado y sea capaz de responder positivamente a las diferentes fases de la competición, de manera que se materializa en el aprendizaje del tema correspondiente de una rama jurídica concreta a una escala multinivel.

Resumiendo, nos encontramos con una actividad que contempla un fenómeno desde diferentes perspectivas jurídicas y brindan al estudiantado, especialmente de grado y máster, una experiencia de aprendizaje cooperativo que les permite ampliar y poner en práctica los conocimientos teóricos que han sido adquiridos en las aulas universitarias que les permite conocer el fenómeno jurídico desde otra perspectiva, especialmente práctica. A modo comparativo, pueden citarse aquí los *Moot Courts* debido a que el proceso preparativo y la perspectiva práctica¹⁸⁴ si se comparan ambos métodos, pueden contemplar ciertas semejanzas, si bien, en las competiciones internacionales la teoría tiene un mayor protagonismo. Incluso, puede señalarse que este tipo de competiciones concede la oportunidad de profundizar en una materia estudiada en clase, pero que, por motivos de configuración de las guías docentes, horario lectivo disponible y circunstancias académicas, no permiten un mayor desarrollo durante el curso. Por tanto, se permite la oportunidad al alumno de explorar su interés por una disciplina del Derecho y conocer su practicidad. Si bien, cabe señalar que la utilidad de este tipo de competiciones también puede trasladarse a otras disciplinas y materias¹⁸⁵.

184 LLOPIS NADAL, P., «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, págs. 222-230.

185 *Vid.* FRANCO CHUMILLAS, P., en VV. AA: «Desarrollo de iniciativas docentes dedicadas a la promoción de las competencias de los alumnos de ingeniería mediante la realización de prototipos para competiciones internacionales», en I Jornadas sobre nuevas tendencias en la enseñanza de las ciencias y las ingenierías del 16 al 18 de octubre de 2008. Murcia. 2008; LÓPEZ GONZÁLEZ, M. D. y RODRIGO HITOS, J., «Las competiciones de estudiantes

A su vez, resulta destacable el papel del docente en el desarrollo de las capacidades del alumno a través de la tutorización y orientación académica y profesional como línea clave en estrecha relación con la actividad educativa¹⁸⁶. Pues, para llevar a cabo la fase de preparación del estudiante el docente trata de dirigirla, en aras de establecer unos objetivos y metas que le permitan desarrollar el trabajo y motivar al alumno de modo satisfactorio. A esto, cabe añadir el hecho de que este tipo de actividades involucran de forma diferente a la habitual al profesor en el proceso de aprendizaje del estudiantado, ya que permite un mayor grado de independencia, así como también respecto al desarrollo de las estrategias de organización y competencias que guiarán el proceso de preparación. En suma, estas premisas son trasladables al ámbito profesional, puesto que son traducibles de igual modo respecto al fomento del carácter emprendedor de los estudiantes.

Otro de los elementos que resultan atractivos de la implementación como método docente de este tipo de actividades es su carácter internacional. El usual protagonismo del derecho doméstico en el grado en Derecho deja en un segundo plano la introducción de la normativa y legislación europea dentro de las aulas universitarias. La presencia europea se realiza de forma secundaria, meramente referencial o cuando es necesario acudir a las diversas fuentes del Derecho de una rama del ordenamiento jurídico. Por ello, las competiciones internacionales ayudan a familiarizar al estudiante en el ámbito del derecho internacional y a la diferenciación de los diversos instrumentos que el legislador europeo posee para hacer valer el derecho comunitario. Es su construcción sobre este marco jurídico supranacional que las competiciones adquieren el carácter de «internacional» y dotan a los diferentes estudiantes participantes de unas bases comunes sobre las cuales partir.

Posteriormente, las distintas concepciones domésticas configuran las distintas perspectivas que puede adoptar una cuestión de carácter común. Además, por norma general, la naturaleza internacional de las competiciones de estudiantes supone que éstas se desarrollen exclusivamente en inglés u otros idiomas. Por consiguiente, el alumno desarrolla una mejora en sus competencias lingüísticas debido a la necesidad de cooperación e interacción con el resto de las participantes y compañeros, a la vez que prepara, desarrolla y defiende su trabajo íntegramente en ese idioma¹⁸⁷.

como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas», *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* (REFIEDU), núm. 4 (4), 2011, págs. 235-242; BOBOC, S. «La participación de los estudiantes del grado en Derecho en la Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil como herramienta para la adquisición de competencias propias de la titulación», *Docencia y Derecho*, núm. 12, 2018.

186 PEDROSA LÓPEZ, J. C., *op. cit.*, pág. 413.

187 *Ibidem*.

3. LA COMPETICIÓN INTERNACIONAL EUCOTAX WINTERCOURSE

La competición EUCOTAX es dirigida por la Universidad de Tilburg, realizada exclusivamente en inglés y se organiza anualmente por una de las catorce universidades de la alianza «EUCOTAX Universities¹⁸⁸» entre las cuales se encuentran la *Corvinus University of Budapest* (Hungria), la *Georgetown University of Washington* (EEUU), la *Katholieke Universiteit Leuven* (Bélgica), la *University of Lodz* (Polonia), la *University of Paris Panthéon-Sorbonne* (Francia), la *University of Sankt Gallen* (Suiza), la *Luiss Guido Carli* (Italia), la *WU Wien* (Austria) y *Universitat de Valencia* (España), entre otras. En total, participan cerca del centenar de estudiantes, agrupados en seis grupos correspondientes a seis cuestiones que subyacen de una temática global general de la competición, por lo que cada universidad elige a seis candidatos que la representan. Junto a éstos, coordinan y organizan la competición distintos grupos de profesores y docentes pertinentes, a su vez, a las distintas universidades participantes.

Destacan la cooperación y coordinación entre las distintas instituciones participantes, así como la intervención durante toda la competición de terceras autoridades institucionales y académicas que representan las más altas esferas de profesionales en materia de Derecho Financiero Internacional. Así pues, a parte de las etapas que componen esta competición, se complementa la participación de los estudiantes a través de la asistencia a conferencias, seminarios y coloquios relacionados con el tema objeto de la competición, en aras de fomentar la expansión desde distintas perspectivas, de la materia que los alumnos han tratado durante su preparación con sus profesores, así como, posteriormente, con sus grupos de trabajo en el seno del EUCOTAX Wintercourse. Consecuentemente, se logra una implicación integral del profesorado y el estudiantado. La competición se compone por tres fases principales:

A. Una fase preliminar llevada a cabo íntegramente por los distintos docentes y profesores de las universidades participantes. Se realizan una serie de reuniones presenciales o virtuales cuyo número depende de las necesidades de organización de la competición —que suelen ser 3— y se establecen los temas que compondrán la misma, así como la elaboración de los cuestionarios que serán, posteriormente, contestados por los estudiantes seleccionados de cada universidad.

B. La primera fase se caracteriza por la selección de los estudiantes a través de una prueba oral y escrita realizada exclusivamente en inglés con el fin

188 Véase el listado completo de universidades en: Tilburg University, «Participating universities EUCOTAX Wintercourse». Disponible en: <https://www.tilburguniversity.edu/students/studying/additional-education/eucotax-wintercourse/participating-universities>.

de comprobar las habilidades de comunicación, desarrollo escrito en lengua inglesa y comprensión lectora del alumnado. En esta fase, los docentes de cada universidad se encargan de la preparación de la prueba, la realización de la entrevista y la selección de criterios de admisión de los participantes:

1. Así pues, en una reunión inicial, los profesores establecen los criterios de participación, los criterios de selección y los temas de relevancia actual.
2. Publicación y difusión del proyecto.
3. Fecha límite para el envío de las exposiciones, currículum vitae y formularios de solicitud de los candidatos.
4. Entrevistas y pruebas de aptitud lingüística para la selección de los alumnos participantes en representación de la Universitat de Valencia.
5. Publicación de los candidatos seleccionados.

C. Una segunda fase en la cual cada estudiante redacta un memorándum en inglés sobre uno de los seis temas específicos señalados por la organización como tema elegido para esa edición respecto a una materia relacionada con la tributación internacional. En esta fase destacan los siguientes hitos:

1. Reuniones virtuales y/o presenciales generales y comunes con los candidatos.
2. Reuniones virtuales y/o presenciales individualizadas con los candidatos respecto al tema específico de cada uno. Se conciertan varios encuentros con el fin de solventar las posibles dudas, problemas y se ofrece soporte al alumnado para la resolución de las distintas cuestiones.
3. Corrección de los borradores entregados de forma periódica y que el profesor delimita por objetivos.
4. Plazo final para el envío de las comunicaciones definitivas finales.
5. Preparación de la presentación oral.

D. Tercera y última fase: celebración de la competición. En esta etapa, los estudiantes y profesores acuden al país cuya universidad candidata se erige como anfitriona. La duración de esta competición es de siete días completos los cuales se organizan dependiendo de la universidad encargada en coordinación y bajo supervisión de la Universidad de Tilburg. El período en el que se lleva a cabo el EUCOTAX Wintercourse suele coincidir con las últimas semanas del mes de marzo o principios de abril.

1. Los estudiantes presentan los trabajos ante un tribunal compuesto por profesores de las distintas universidades del grupo EUCOTAX. Posteriormente, el alumno puede ser preguntado por su trabajo o solicitarle que responda a las dudas del tribunal.
2. Tras la exposición de todos los participantes de un mismo grupo, todos preparan un informe comparativo legal sobre las similitudes

y diferencias sobre el tema que han llevado a cabo respecto a sus sistemas nacionales.

3. Los profesores y docentes supervisan los distintos grupos de trabajo y establecen las directrices de configuración del trabajo final común.
4. La organización establece una hora y plazo de entrega máximo, correspondiente al penúltimo día de la competición.
5. Los grupos entregan el trabajo común y preparan la presentación final en conjunto con todos los miembros para, el último día, presentar por orden las exposiciones ante los miembros del tribunal. Finalmente, el mejor grupo es premiado y, posteriormente, todos los trabajos presentados son publicados por la Universidad de Tilburg.

Tal y como puede observarse a partir de la estratificación de esta competición, los objetivos del EUCOTAX Wintercourse se consiguen a través de la confluencia de la fase de preparación previa del alumnado y la participación de los mismos íntegramente en inglés. Asimismo, estos factores permiten en todo momento la inmersión de los estudiantes y profesores en la competición, puesto que a través de la tutorización constante en las distintas fases se contribuye a la integración en el medio competitivo, en aras de obtener resultados más efectivos. Estos resultados son fruto del contacto continuado entre profesor y alumno, así como entre los distintos alumnos entre sí. Además, la combinación de los distintos elementos de trabajo individual, trabajo grupal, ocio y actividades académicas consistentes en seminarios, simposios o conferencias relacionadas con la cuestión objeto de la competición, promueven la adquisición de competencias, habilidades prosociales basadas en la comunicación, la asertividad, cooperación, responsabilidad y autogestión.

4. LA INFLUENCIA DE LA DIGITALIZACIÓN TRAS LA COVID-19

Con motivo de la pandemia acontecida en el año 2020 y la declaración del estado de alarma el 14 de marzo de 2020, la edición vigesimoquinta de EUCOTAX Wintercourse se vio obligada a realizarse de manera telepresencial. Esto supuso la adaptación en tiempo récord de una competición realizada en su integridad en formato presencial a pasar a un formato puramente virtual. Es más, la pandemia supuso la consolidación del paradigma de la digitalización y el uso de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria como «una realidad que ha llegado para quedarse»¹⁸⁹. Así pues, el hecho de adaptar el formato de estas competiciones a la era digital materializa la capacitación de éstas como métodos de innovación docente. La adecuación de estas técnicas a las demandas de una sociedad educativa en plena pande-

189 PEDROSA LÓPEZ, J. C., *op. cit.*, pág. 412.

mia supuso consolidar su vanguardia¹⁹⁰ respecto a la digitalización que avanza incesante hacia la transformación constante del sistema docente¹⁹¹.

La presencialidad exclusivamente virtual permitió al profesorado reconfigurar la organización de la competición; tutorizar telepresencialmente a sus alumnos para seguir con la preparación de la misma y habilitar mediante herramientas¹⁹² de comunicación capaces de soportar un gran volumen de usuarios conectados online, el desempeño de EUCOTAX Wintercourse de manera satisfactoria. Una vez transcurridos los meses correspondientes al período más crítico del fenómeno de la COVID-19, durante las ediciones correspondientes a los años 2021 y 2022 se siguió un formato híbrido que permitía a los participantes acudir presencialmente o participar a distancia a través de las plataformas online habilitadas para tal fin por la organización. Esto supuso un incremento en la participación, puesto que se garantizó el cien por cien de asistencia de todos los miembros involucrados.

A su vez, cabe destacar que este formato telepresencial ha permitido facilitar las reuniones preparatorias de los docentes en la fase preliminar de la competición, suponiendo el abaratamiento del coste de la organización de la competición. Esto se debe a que los profesores encargados de coordinar las reuniones para la elección de la cuestión anual a tratar, la universidad anfitriona y el despliegue de medios se realiza exclusivamente en formato virtual. Se consolida como una nueva praxis que incorpora la utilización de las herramientas digitales para mejorar la comunicación entre docentes y a su vez, también repercute en la tutorización profesor-alumno. Esto mejora la adaptabilidad del estudiante respecto a la preparación de la competición, ya que las sesiones de control y reuniones entre el profesor y el alumno se realizan «a la carta» de ambos, sin ser requisito la presencialidad. Consecuentemente, las tutorías han adquirido un carácter híbrido que también ha llegado para quedarse, a pesar de que cabe admitir que el atractivo del carácter presencial que ha recuperado el EUCOTAX Wintercourse no parece haber sido desbancado por la digitalización.

Asimismo, destaca la universalidad de acceso a este tipo de herramientas que, actualmente, en la era post-pandémica se han consolidado en el ámbito

190 MOLL NOGUERA, R., «La formación inicial docente en las TIC en el profesorado universitario: luces y sombras», en AA.VV., *Derecho y TIC: Últimas innovaciones docentes* (coord. por DELGADO GARCÍA, A. M.^a, DE HEREDIA RUIZ, I. B.), Huygens, Barcelona, 2018. pág. 114.

191 MARTÍN GORDILLO, M. y CASTRO MARTÍNEZ, E., «Educar para innovar, innovar para educar», *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 2014, pág. 12.

192 *Vid.* BARROS, B., CHAVARRÍA, M. y LABRA, J. P., «Para analizar la transformación con TIC de la enseñanza universitaria: Un estudio exploratorio sobre creencias pedagógicas y prácticas de enseñanza con TIC en universidades latinoamericanas», *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 11 (1), 2008, pág. 6.

educativo superior. En parte, debido a la adquisición de licencias por las propias instituciones universitarias y que han contado con un gran consenso de acogida en la comunidad educativa. Especialmente, en el aspecto de técnicas de innovación docente, supone que actividades como las competiciones internacionales puedan llevarse a cabo teniendo en cuenta las distintas circunstancias de sus participantes e integran a la totalidad del estudiantado. Si bien, el aspecto fundamental reside en incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje una actividad que permita al alumnado la adquisición de nuevas destrezas, habilidades y conocimientos que difieran del tradicional método de impartición teórica. Y que, en última instancia, suponen un valor añadido a la educación del estudiantado traducible en valores formativos, académicos y profesionales.

5. CONCLUSIÓN

Las competiciones internacionales de estudiantes suponen un método docente pionero e innovador que permite materializar en la práctica la impartición de lecciones teóricas en el aula universitaria. Los numerosos beneficios de la participación del alumnado repercuten en una perspectiva transversal, siendo destacables el ámbito individual el refuerzo de sus conocimientos previos, adquisición de buenos hábitos de estudio y organización autónoma y mejora de las habilidades lingüísticas. Desde una perspectiva de las relaciones entre el estudiantado y el profesorado, éstas ven incrementada la comunicación a partir del proceso de orientación en la fase preparatoria y de soporte en la etapa de desarrollo de la competición; la digitalización ha facilitado las vías y canales a través de los cuales se produce la interacción.

A su vez, la adaptabilidad de las competiciones internacionales a la pandemia ha supuesto su consolidación como técnica docente de referencia, afianzando su carácter accesible y universal para todo tipo de estadios académicos y niveles educativos. En el caso de la competición EUCOTAX Wintercourse, ha supuesto adaptar algunas de sus fases a la realización exclusivamente digital. Todo ello, en aras de hacer las relaciones entre profesorado y alumnado más eficientes, adaptadas a unas circunstancias cambiantes y que suponen, en definitiva, un acercamiento de ambas figuras. Sin embargo, no cabe olvidar la trascendencia determinante de la presencialidad en este tipo de actividades, puesto que es el intercambio de pareceres, el trabajo en equipo y la cooperación, los elementos que en conjunción con las habilidades desarrolladas por el alumno, con ayuda de los docentes, durante la fase de preparación, que las competiciones internacionales alcanzan su máximo potencial.

Por todo ello, las competiciones internacionales siguen mostrándose como un método de enseñanza fiable que desempeña un papel fundamental en la

educación y formación de los alumnos que, tras su paso por la Universidad, serán los profesionales del mañana.

BIBLIOGRAFÍA

- BARROS, B., CHAVARRÍA, M. y LABRA, J. P.**, «Para analizar la transformación con TIC de la enseñanza universitaria: Un estudio exploratorio sobre creencias pedagógicas y prácticas de enseñanza con TIC en universidades latinoamericanas», *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 11 (1), 2008.
- BOBOS, S.** «La participación de los estudiantes del grado en Derecho en la Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil como herramienta para la adquisición de competencias propias de la titulación», *Docencia y Derecho*, núm. 12, 2018.
- Fandos Garrido M.**, «Formación basada en las tecnologías de información y comunicación: Análisis didáctico del proceso enseñanza-aprendizaje», *Tesis doctoral*, Universitat Rovira i Virgili, 2003.
- FRANCO CHUMILLAS, P.**, «Desarrollo de iniciativas docentes dedicadas a la promoción de las competencias de los alumnos de ingeniería mediante la realización de prototipos para competiciones internacionales», en *Jornadas sobre nuevas tendencias en la enseñanza de las ciencias y las ingenierías del 16 al 18 de octubre de 2008*. Murcia. 2008.
- LÓPEZ GONZÁLEZ M. D. y RODRIGO HITOS, J.**, «Las competiciones de estudiantes como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas», *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* (REFIEDU), núm. 4 (4), 2011.
- LLOPIS NADAL, P.**, «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.
- MARTÍN GORDILLO, M. y CASTRO-MARTÍNEZ, E.**, «Educar para innovar, innovar para educar», *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 2014.
- MOLL NOGUERA, R.**, «La formación inicial docente en las TIC en el profesorado universitario: luces y sombras», en AA.VV., *Derecho y TIC: Últimas innovaciones docentes* (coord. por DELGADO GARCÍA, A.M.; DE HEREDIA RUIZ, I. B.), Huygens, Barcelona, 2018.
- PEDROSA LÓPEZ J. C.**, «Adaptación de las técnicas de innovación docente a la era digital: las competiciones online de estudiantes», *Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano*, núm. 1, 2021.

TILBURG UNIVERSITY, «Participating universities EUCOTAX Wintercourse»
Disponible en: <https://www.tilburguniversity.edu/students/studying/additional-education/eucotax-wintercourse/participating-universities>.



LA INNOVACIÓN DOCENTE EN UN MUNDO GLOBALIZADO





LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE CLÍNICAS JURÍDICAS. LA EXPERIENCIA DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Marcos Guillermo Fernández Peña

*Universidad Nacional del Sur, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS-CONICET).
Charlone 340, Bahía Blanca, Argentina (C.P. 8000).*

RESUMEN: El trabajo que aquí se presenta es fruto de la labor realizada en el marco del Proyecto Grupo de Investigación de la Universidad Nacional del Sur «Desafíos de la enseñanza del Derecho en el siglo XXI: la inserción de las prácticas jurídicas en los planes de estudio». El objetivo del grupo es estudiar la inserción de las prácticas jurídicas en el nuevo plan de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional del Sur, con especial énfasis en el sistema de clínicas jurídicas como método pedagógico de enseñanza. La hipótesis es que el enfoque de enseñanza tradicional predominante, no logra adaptarse en forma adecuada ni a las necesidades de los y las estudiantes ni a las destrezas que el ejercicio profesional actualmente exige. En esa línea, se plantea que el sistema de clínicas jurídicas agrega un espectro de destrezas que impactará positivamente en el/la potencial profesional, una vez egresado/a.

1. INTRODUCCIÓN. MARCO NORMATIVO-INSTITUCIONAL

La inserción de las prácticas jurídicas en el nuevo plan de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional del Sur, ha sido consecuencia de las modificaciones reglamentarias que se han establecido en tal sentido en la

Argentina. En concreto, el acuerdo plenario 146/2017 del Consejo de Universidades¹⁹³ y la resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación de la República Argentina, establecieron que los planes de estudios de las carreras de abogacía debían tener en cuenta criterios sobre intensidad de la formación práctica.

En consecuencia, el Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur (en adelante, UNS), atravesó un proceso de acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (en adelante, CONEAU)¹⁹⁴, durante el período 2018-2021.

Respecto de los contenidos curriculares para la formación práctica, la normativa definió como prácticas profesionales aquellas que incorporan «los métodos alternativos de resolución de conflictos, judicial, procesal, el asesoramiento jurídico y legislativo, la alfabetización jurídica»¹⁹⁵.

Es decir que la normativa preveía que la práctica jurídica para obtener el título de grado, debía ser entendida en el sentido más amplio posible, de modo tal que abarque las distintas competencias que pueda necesitar el graduado en cualquiera de las áreas en que desarrolle su profesión.

Este proceso, que afectó (y afecta) a las Facultades de Derecho, se efectuó en el marco del artículo 43 de la ley de educación superior, que establece un sistema de acreditación continua y periódica a cargo de la CONEAU.

Este sistema se exige a las carreras que otorguen títulos que correspondan a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

La importancia del proceso de acreditación es difícil de discutir, en tanto hace a la excelencia de los estándares de la carrera, y contempla diferentes dimensiones tales como la enseñanza, la docencia, la investigación y la extensión.

En 2021, el Departamento de Derecho de la UNS logró acreditar exitosamente su carrera, reafirmando, en el plano institucional-formal, el nivel de excelencia y calidad educativa que alumnos/as y graduados/as han manifestado por vías informales.

En esa línea, la propuesta de este trabajo es reflexionar acerca del cambio pedagógico producido, efectuando una mirada introspectiva respecto de los métodos de enseñanza práctica utilizados en el Departamento de Derecho, a partir de un enfoque tridimensional: temporal, espacial y personal.

193 Concordante con el acuerdo plenario 140/2017 y los artículos 43 y 46 de la ley de educación superior nacional.

194 Ente nacional que regula las carreras de grado y posgrado en la República Argentina.

195 Cf. resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación de la República Argentina.

2. LOS CAMBIOS EN EL DEPARTAMENTO DE DERECHO

Las obligaciones normativas descriptas en el acápite anterior no supusieron una sorpresa para el Departamento de Derecho de la UNS, que ya se encontraba desarrollando a nivel interno un proceso de reformulación de su enfoque pedagógico, para llevar adelante un cambio en su plan de estudios. No obstante, la presencia de una obligación jurídica explícita, actuó como catalizador para acelerar esa transformación.

En esa línea, se advirtió que el enfoque de enseñanza tradicional predominante, no lograba adaptarse en forma adecuada ni a las necesidades del/a actual estudiante ni a las destrezas que el ejercicio profesional actualmente exige. Los esfuerzos departamentales se enfocaron así en adecuar la enseñanza no sólo a las exigencias normativas sino también a las demandas de la sociedad.

El primer paso fue incorporar la práctica jurídica de modo transversal en su plan de estudios. El modelo de enseñanza del plan de estudios anterior, no difería del que se puede observar en otras Universidades nacionales y algunas extranjeras: se limitaba a adicionar como obligatorias para obtener el título las nuevas ramas del derecho que iban obteniendo su autonomía a lo largo del tiempo.

En cuanto a la forma de impartir los contenidos en ese modelo, el método ha sido históricamente la clase magistral. Este tipo de metodología consiste en que el/la profesor/a exponga a los futuros/as abogados/as las regulaciones que forman el sistema, y éstos/as deben reproducirlas en los exámenes, dado que, teóricamente, esto les garantizaría no sólo un tránsito universitario exitoso sino también un desarrollo adecuado de su profesión.

Respecto de las prácticas profesionales, estaban reducidas a dos, en el quinto año, conforme a cada una de las grandes ramas del derecho: práctica civil y práctica penal. Ambas seguían en lo esencial una dinámica similar a las de las clases magistrales y a éstas se les adicionaba el taller de práctica profesional, también orientado al método pedagógico de la clase magistral.

Juan Ramón Capella hace una descripción que sintetiza adecuadamente el modo de enseñar que se derivaba de la conformación del plan 2009:

«Los cursos regulares de las distintas disciplinas están organizados como una sucesión de “clases magistrales”. La expresión del supuesto (que raramente responde a la verdad) de que quien las dicta es un verdadero maestro en su especialidad que no ha puesto por escrito el saber que publica verbalmente. (...) Un monólogo...impartido a centenares de personas a la vez, ininterrumpido salvo excepcionalmente (lo que no lo vuelve dialógico dado el número de asistentes), seguido en ocasiones, al acabar la clase, de aclaraciones y consultas por parte de alumnos interesados... El tipo de contenido que

los distintos profesores dan a sus clases es muy variable. Por decirlo pronto y rápido, puede encontrar desde la investigación original aún no puesta por escrito hasta la exégesis o incluso la lectura disimulada de algún manual, o cosas peores»¹⁹⁶.

En este sentido, uno de los problemas que más preocupación ha generado al plantel docente del Departamento de Derecho es la pasividad generalizada de los/as alumnos/as. Sin embargo, la pasividad del alumnado no debería sorprender, dado que el método típico de enseñanza, exige un formato en el cual el/la alumno/a desempeña un rol netamente pasivo¹⁹⁷.

Esta metodología dista de ser coherente con la realidad del ejercicio profesional, dado que, desde hace unos años, el paradigma del/a abogado/a ha cambiado. En la actualidad, a los/as profesionales del derecho, se les exige una serie de destrezas, como la posibilidad de realizar un razonamiento instantáneo o de resolver problemas en el momento, más allá de contar con la información normativa de forma casi inmediata. Todas estas competencias no son posibles de desarrollar atendiendo únicamente al método pedagógico tradicional¹⁹⁸.

Por ese motivo, el Departamento de Derecho de la UNS ha advertido que la misma adaptación que se exige al/a profesional, debe reflejarse a nivel académico, para que el título de grado continúe garantizando la capacidad del/a egresado/a para resolver los problemas que el ejercicio de su profesión requiere.

Con ese objetivo, reformó su plan de estudios y sancionó uno nuevo, que comenzó a regir en 2020. Esencialmente, el nuevo plan incluye diversos aspectos relacionados con la práctica jurídica, entendida en un sentido amplio como todas aquellas actividades, más allá de la enseñanza estrictamente teórica, que coadyuven al desarrollo de otras capacidades cognitivas esenciales para el desarrollo de la profesión.

196 Cf. CAPELLA, J. R., *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*, Editorial Trotta, Madrid, 1998, págs. 25-26.

197 Cf. FIX-ZAMUDIO, H., «Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica», en WITKER, J. (dir.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, 2.ª ed., Editorial UNAM, México, 1995, pág. 78.

198 El método de enseñanza a través de clases magistrales es uno de los métodos más económicos, puesto que se puede preparar rápidamente y repetir indefinidamente a un gran número de alumnos (cf. CAMPARI, S., «Enseñar Derecho pensando en el profesional del Siglo XXI», *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho*, núm. 5, año 3, págs. 185-200). Este modo de dar clases está condenado, por su extensión, a ser superficial e informativo, y los cursos generales de tipo informativo, tienen un bajo índice de transferencia (cf. FRONDIZI, R., *LA UNIVERSIDAD EN UN MUNDO DE TENSIONES*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1971).

Dentro de ellas, este trabajo tratará específicamente cómo se ha implementado la clínica jurídica, qué presupuesto pedagógico implica y qué desarrollo ha tenido.

3. SUSTENTO PEDAGÓGICO DE LAS CLÍNICAS JURÍDICAS

La enseñanza clínica del derecho emerge dentro del actual panorama educativo como uno de los temas de vital importancia para formar a los nuevos abogados que demanda la actual sociedad¹⁹⁹.

Esta metodología supone un cambio multidimensional, que incluye la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, los roles que juegan docentes y alumnos y la responsabilidad de las universidades como centros formativos.

El paradigma teórico al que responde es el denominado «aprendizaje innovador» que, opuestamente al «aprendizaje de mantenimiento»²⁰⁰, se caracteriza por estudiar a afrontar problemas y situaciones distintos de los conocidos, por alumnos/as e incluso por los/as enseñantes, y a hallarles soluciones inéditas.

El aprendizaje innovador no puede ser enseñado directamente. Esto es así porque quienes lo imparten no conocen los problemas o las situaciones que habrán de afrontar quienes aprenden. Esta forma de enseñanza se asemeja a la realidad del trabajo de un/a letrado/a en el siglo XXI²⁰¹.

Las clínicas jurídicas se engloban dentro de este tipo de aprendizaje, dado que el/la docente no necesariamente conoce toda la gama de posibilidades que puede presentar un caso concreto. Lo que procura el/la profesor/a, es estimular en sus estudiantes la abstracción a partir de lo que los/as alumnos/as conocen, para que se traslade esos conocimientos a la situación real y, a partir de allí, se cree una solución.

Como puede advertirse, este método incentiva la participación del/a estudiante, ya que lo/a confronta con problemas y lo/a obliga a buscar soluciones que no le son dadas por el/la profesor/a. En síntesis, la clínica jurídica es un método de enseñanza del derecho que tiene como insumo principal un caso real que inicia al/a estudiante en la práctica profesional²⁰².

199 Cf. WITKER, J., «La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico», *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho*, núm. 10, año 5, pág. 181.

200 Típico del plan anterior, que consiste básicamente en la repetición de la información que se desea transmitir.

201 Cf. CAPELLA, J. R., *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*, Editorial Trotta, Madrid, 1998, pág. 33.

202 Cf. WITKER, J., «La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico», *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho*, núm. 10, año 5, pág. 188.

El método clínico procura integrar el aprendizaje doctrinal y teórico, las destrezas de análisis, comunicación y persuasión, y el manejo de situaciones conflictivas que pueden ser resueltas por un/a abogado/a²⁰³.

Desde un punto de vista operacional, la clínica refiere a una oficina de asistencia legal, en la cual los/as estudiantes asumen el rol de abogados/as supervisados/as por profesores/as-abogados/as.

Es el/la alumno/a quien entrevista, aconseja, negocia y elabora las demandas y otros escritos requeridos, siempre bajo la supervisión del/a educador/a. Concebir la enseñanza clínica como método, implica lograr que el/la alumno/a aprenda de su experiencia y de la reflexión de sus actos²⁰⁴. Es decir, en la clínica, el/la estudiante trabaja con casos y con clientes reales. Esta es precisamente la ventaja de la clínica jurídica por sobre otro tipo de práctica profesional (como puede ser la simulación).

En la clínica, el/la estudiante comienza a conocer y manejar los procesos multidimensionales de la actividad profesional, recibiendo una formación coherente con un entorno y prestando un servicio a la comunidad, que puede fortalecer su responsabilidad y compromiso social.

4. LA EXPERIENCIA DE LAS CLÍNICAS JURÍDICAS EN EL DEPARTAMENTO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

El Departamento de Derecho de la UNS creó su primera clínica jurídica mediante la resolución de 18/12/2018 de su Consejo departamental. Asimismo, para posibilitar el asesoramiento y patrocinio de ésta, en concordancia con la exigencia de la ley 5177 de ejercicio profesional de la abogacía, se celebró un convenio con el Colegio de Abogados de Bahía Blanca (en adelante, CABB).

De este modo, la clínica articula sus funciones con el asesoramiento legal dentro del ámbito del Consultorio Jurídico Gratuito del CABB, que deriva el patrocinio a la clínica de algunos casos.

El grupo de trabajo se conforma con dos docentes coordinadores/as con cargo de profesores/as adjuntos/as en la práctica profesional supervisada,

203 Cf. Álvarez, A., «La educación clínica: Hacia la transformación de la enseñanza», en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.), *Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, Editorial ITAM, México, 2007, págs. 225-226.

204 Cf. WITKER, J., «La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico», *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho*, núm. 10, año 5, pág. 194.

un/a graduado/a y alumnos/as practicantes que cursan la práctica profesional supervisada.

El asesoramiento jurídico es brindado por los/as docentes coordinadores/as, conjuntamente con los/as alumnos/as, una vez por semana, en el ámbito del CABB.

La dinámica de trabajo es la siguiente: ante una solicitud de patrocinio, los/as alumnos/as, bajo la supervisión de los/as docentes coordinadores y el/la graduado/a que conforman la clínica, realizan la totalidad de los trabajos que el caso requiera.

En ese sentido, los/as estudiantes intervienen en todo el proceso. Desde el requerimiento de la documentación necesaria a los/as solicitantes para el inicio del litigio, el armado y la presentación de la causa, hasta la confección de los escritos requeridos y el control y seguimiento de la causa en el juzgado.

Esto implica que, si bien la participación de los/as alumnos/as en el asesoramiento se produce sólo durante un cuatrimestre (cuando se inscriben en la clínica jurídica), su trabajo en el expediente judicial se extiende más allá de ese periodo, hasta la finalización de la causa.

Las destrezas que pretende desarrollar la clínica del Departamento de Derecho son las siguientes:

- Habilidad para resolver problemas legales con distintos medios de solución de controversias.
- Manejo de mecanismos jurídicos diversos y prestación de un servicio eficiente de representación legal.
- Reconocimiento y resolución de dilemas éticos, y promoción de valores de justicia, y el compromiso social profesional.
- Análisis, comunicación y manejo de situaciones conflictivas.
- Trato con el cliente, esto es, entrevista, manejo de información personal, aspectos de ética profesional (confidencialidad, etc.), conflictos de interés.
- Identificación de la posible tensión entre la legalidad y el interés del cliente.
- Superación de dificultades frente al uso del lenguaje entre el profesional y el consultante.
- Comportamiento con la contraparte y con el órgano de justicia.

Los últimos registros disponibles de la clínica, que abarcan el período 2018-2019, indican que ésta efectuó dos tipos de labores diferentes: una faz más bien consultiva y otra específica de patrocinios en litigios.

En su función consultiva, la clínica evacuó 162 consultas correspondientes a distintas materias, entre las cuales figuran derecho de familia, amparos, regularización dominial, sucesiones, derecho del consumidor, desalojos, alquileres, daños y perjuicios.

En torno al patrocinio en litigios, en el mismo período temporal, la clínica registró 31 ingresos de demandas. Las materias sobre las que versaron fueron primordialmente de derecho de familia (reclamación de estado, impugnación de paternidad, alimentos, cuidado personal, régimen de contacto, divorcios, homologación de convenios, inscripciones tardías de nacimiento) y amparos de salud.

La experiencia positiva de estudiantes y profesores/as que se ha obtenido a partir de la implementación de la clínica jurídica general, ha impulsado en el Departamento la creación de una clínica jurídica especializada en cuestiones de género.

La clínica jurídica especializada en género tiene la misma premisa pedagógica y adscribe al mismo principio de que la enseñanza en la academia, debe reflejar los cambios sociales. La diferencia principal entre ambas es el tipo de causa que se recibe. En la clínica de género, únicamente son patrocinados casos en donde se encuentre involucrado algún elemento que los vincule con violencia de género.

Al momento de la redacción de este trabajo, aún se encuentran en proceso de análisis los datos correspondientes a la actuación de ésta última desde su creación en 2021.

5. CONCLUSIONES

La educación jurídica no es ajena a los principios generales aplicables a la pedagogía en general. En ese sentido, la enseñanza-aprendizaje es un proceso social, grupal e interactivo, mediante el cual el/la estudiante, encuentra las vías para la satisfacción de sus necesidades cognitivas y espirituales que se centran en la solución de problemas profesionales.

En definitiva, debe recordarse que el centro del proceso educativo es el ser humano. El/la alumno/a no aprehende ni aprende el derecho de forma mecánica, sino que, como en cualquier otro proceso de aprendizaje, éste se reconstruye subjetiva y objetivamente a partir de sus necesidades, posibilidades y particularidades.

Por este motivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho debe ser flexible, participativo, alternativo y ajustado al contexto en el que transcurre²⁰⁵. En ese aspecto es donde se advierte la utilidad del método clínico.

Este modo de enseñanza ha sido utilizado desde siempre en el proceso formativo de los/as profesionales de la salud pública, pero no es exclusivo de

205 Cf. SANTANA SANTANA, L., PEREDA MIRABAL, A. M. y MIRABAL MIRABAL, M. E., «Clínica jurídica: potencialidades del método para el proceso enseñanza aprendizaje de las ciencias penales y criminológicas», *Revista Ciencias Médicas de Pinar del Río*, vol. 20 (4), 2016, pág. 502.

esa rama científica. Al ser una metodología, puede trasladarse sin inconvenientes al derecho. En definitiva, se trata de combinar teoría y práctica en la resolución de casos problemáticos concretos.

Además, la clínica le posibilita al/a estudiante interactuar con otros individuos que participan también de su proceso pedagógico, como los docentes supervisores, sus pares e incluso los clientes.

Este último aspecto es fundamental, en tanto «la percepción de valor por parte del cliente está dada no por cuánto sabe en abstracto o cuántas medallas ostenta el abogado, sino por cuánto le sirve su consejo en cada oportunidad»²⁰⁶.

En esa línea, explica con acierto SANTARELLI que «...el desafío principal consiste en que, en este ambiente de metamorfosis, el aporte profesional mantenga valor; lo que requerirá de nuevas capacidades y conocimientos; los clientes demandarán una nueva forma de prestación del servicio legal y habrá otros códigos de comunicación; deberemos aprender a reconocer nuevas necesidades y diseñar nuevas soluciones; los medios de generar convicción serán variados. En fin, la transformación nos alcanza en todos los aspectos del quehacer profesional»²⁰⁷.

La Universidad Nacional del Sur tiene como lema institucional el aforismo latino *ardua veritatem*²⁰⁸. El Departamento de Derecho, en el contexto cambiante del siglo XXI, ha optado por utilizar a la clínica como método de enseñanza, para ofrecer a sus estudiantes no «el camino a la verdad» sino la posibilidad de forjar su camino, acompañados/as por los/as docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A.**, «La educación clínica: Hacia la transformación de la enseñanza», en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.), *Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, Editorial ITAM, México, 2007.
- CAMPARI, S.**, «Enseñar Derecho pensando en el profesional del Siglo XXI», *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho*, núm.5, año 3.
- CAPELLA, J. R.**, *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.

206 NEUMAN, A., «Estrategia de posicionamiento para abogados ¿Qué hacer en un contexto de avance tecnológico y crecimiento de la oferta de servicios jurídicos?», *La Ley*, núm 161, Año LXXXI (29/08/2018), pág. 2.

207 SANTARELLI, F., «Los desafíos del abogado», *La Ley*, núm. 161, Año LXXXI (29/08/2018), pág. 1.

208 A través de las dificultades hacia la verdad.

FIX-ZAMUDIO, H., «Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica», en WITKER, J. (dir.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, 2.ª ed., Editorial UNAM, México, 1995.

FRONDIZI, R., *LA UNIVERSIDAD EN UN MUNDO DE TENSIONES*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1971.

NEUMAN, A., «Estrategia de posicionamiento para abogados ¿Qué hacer en un contexto de avance tecnológico y crecimiento de la oferta de servicios jurídicos?», *La Ley*, núm. 161, Año LXXXI (29/08/2018).

SANTANA SANTANA, L., PEREDA MIRABAL, A. M. y MIRABAL MIRABAL, M. E., «Clínica jurídica: potencialidades del método para el proceso enseñanza aprendizaje de las ciencias penales y criminológicas», *Revista Ciencias Médicas de Pinar del Río*, vol. 20 (4), 2016.

SANTARELLI, F., «Los desafíos del abogado», *La Ley*, núm. 161, Año LXXXI (29/08/2018).

WITKER, J., «La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico», *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho*, núm. 10, año 5.

Ley 24.521 de educación superior de la república argentina.

Ministerio de Educación de la República Argentina, Resolución 3401-E/2017.

DESAFÍO EN UN MUNDO GLOBALIZADO: RESPECTO POR LA LIBERTAD DE CONCIENCIA EN EL CONTEXTO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Tamara Paredes

*Adscripta en la Cátedra de Derecho Administrativo
Fac. de Derecho y Cs Sociales. UNC*

RESUMEN: en un mundo globalizado, donde las aulas albergan a personas con las más diversas historias, procedencias y creencias, los docentes deben respetar la libertad de conciencia y religión. A los fines de lograrlo, debe respetarse la dignidad y la autonomía personal en el contexto enseñanza-aprendizaje. Algunos de los puntos que se abordarán son: las nociones y fundamentos constitucionales de la Libertad de Conciencia y Religión; La creencia religiosa como parte a la esfera privada de las personas; necesidad de conocer quienes conforman el curso a cargo; los riegos del adoctrinamiento para la enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN. LO QUE SOMOS. DESAFÍO DOCENTE ANTE UN MUNDO GLOBALIZADO

Quizás lo más sencillo es partir de la obvia idea que somos más que constitución fútil y perecedera del cuerpo que nos sostiene, somos nuestras costumbres, hábitos, sentimientos y creencias más profundas. Somos la posesión de elementos intangibles que forman nuestra alma, nuestra convicción, ética, el gusto por el arte en sus diversas formas, la manera en que vemos el mundo, la posición que tenemos ante la vida y la muerte, nuestra libertad, entre otros innumerables aspectos. Todo eso conforma nuestra individualidad, un aspecto de la personalidad espiritual, y es tarea del derecho proteger esa faceta que nos hace humanos.

Este trabajo, lejos de agotar el tema, aspira a dejar algunos puntos de reflexión en torno a la libertad de conciencia y religión en un contexto de globalización, partiendo del hecho que cada docente y alumno posee una conciencia y un núcleo de creencias duras, que lo hacen ser quien es y no otra persona, y tanto la ley como la sociedad deben respetar esta arista que conforma a la humanidad. Sin embargo, quienes pertenecen a grupos minoritarios, cuyas creencias son diferentes o como algunos autores llaman son conciencias disidentes²⁰⁹, se encuentran en una especial posición de vulnerabilidad.

El desafío es mayor aún en un mundo globalizado, donde personas de distintos lugares del mundo convergen en los lugares menos esperados. Donde las aulas albergan personas con las más diversas historias, procedencias y creencias, por lo que es un trabajo conjunto, docente, institucional y estatal proteger la libertad de cada una de ellas.

Un referente en la construcción de la educación argentina fue el presidente Domingo Faustino Sarmiento²¹⁰, señalaba en un discurso «Para tener paz en la República (...) es necesario educar al pueblo en la verdadera Democracia (...) Para eso necesitamos hacer de toda la República una escuela»²¹¹. Queda en esa frase patente la importancia de la educación para los países, y que tal valor es de larga data. En tiempos de crisis, la educación es paz y valor, y quienes cumplen la importante función de educar contribuyen a la democracia y la defensa de los valores de quienes los escuchan. Un país sin educación está condenado a la pobreza, corrupción y a la tristeza más profunda de saber que no hay futuro.

Más aún, el preámbulo de la Constitución Argentina dice: «Nos los representantes del pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes, con el objeto de constituir la unión nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer a la defensa común, promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad, para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino: invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia: ordenamos, decretamos y establecemos esta Constitución, para la Nación Argentina». El preámbulo como expresión de las aspiraciones de los convencionales constituyentes representan a una nación, nos recuerda que el país no sólo es para hombres y mujeres del presente, sino para personas que aún no nacen, es decir, el derecho de las personas futuras. Los educadores trabajan en el presente para mejorar el futuro. Y la protección y cuidado de las garantías

209 Particularmente, considero que debería hablarse de respeto a conciencias libres y no disidentes, porque de otra manera se señalaría un pensamiento o creencia por ser distinto al de la mayoría, mientras no afecte a terceros, cada quien posee la libertad de conformar sus convicciones más profundas como le plazca haciendo uso de sus facultades mentales y espirituales de la manera que considere mejor y más provechosa para su proyecto de vida.

210 Su mandato corresponde al periodo de 1868 al 1874

211 ABAD DE SANTILLÁN, D., «Historia Argentina», *Tipográfica Editora Argentina*, Buenos Aires, tomo 3, 1965, pág. 186.

individuales en el presente, resguardan los derechos de aquellas personas que ostentarán su ejercicio.

Al mismo tiempo extiende los derechos y libertades para todos aquellos hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino. Es importante detenerse y reflexionar en las palabras, «hombres del mundo», en la era de la globalización adquieren otras dimensiones. Podemos decir que estas palabras tomadas del preámbulo registradas en 1853, al igual que entonces, se aspira a educar hombres y mujeres ciudadanos del mundo.

La contribución de quienes participan en enseñar a otros tiene un valor inestimable y la enseñanza gracias a la intervención de la tecnología y los medios de comunicación, ya no están necesariamente ligadas a las fronteras territoriales e incluso temporales, ya que conferencias y clases pueden tomarse asincrónicamente e incluso ser accedidas años después de su dictado ya que permanecen publicadas en las redes.

Dicho esto, aparece como un desafío abordar con respeto y dignidad a las ideas, religiones, opiniones diversas de los estudiantes, cuyos orígenes y edades pueden ser variado y heterogéneo. Entre otras situaciones se abordará en los siguientes apartados la importancia de que el docente se conduzca con delicadeza, frente la posible fragilidad de quien expone una creencia profunda en el ámbito áulico, así como respeto a quien decide no expresar su opinión sobre un tema, esto trae como consecuencia natural una comunicación más abierta, justa y libre.

De esta forma el aula se convierte en un espacio más de una república democrática, donde existe la tranquilidad de la expresión libre sin temores, intimidaciones o censuras, cercanas a las aspiraciones del preámbulo de la Constitución Nacional y a las ideas los fundadores de un país libre.

2. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LIBERTAD RELIGIOSA PUNTO DE VISTA CONSTITUCIONAL

En el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos menciona que *el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias*. Es decir, es un anhelo de la humanidad lograr paz y libertad, que se hace presente en cada ordenamiento jurídico que da fundamento a estados democráticos, por lo que este apartado sólo mencionará algunas referencias normativas que sirven de fundamento a la defensa del derecho a la libertad religiosa y el derecho a la educación.

Entre los instrumentos internacionales que abordan la temática podemos referenciar, La Declaración Universal de Derechos Humanos en el artículo 18.º menciona que toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su

creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia. También, Convención Americana sobre Derechos Humanos en el Artículo 12.º trata Libertad de Conciencia y de Religión mencionando en el primer inciso que toda persona tiene derecho a la libertad de conciencia y de religión. A su vez, Artículo 18.º inciso 2 del Pacto de Derechos Políticos, se hace referencia a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión al derecho a no ser objeto de medidas coercitivas que puedan menoscabar la libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección.

La educación es un derecho amparado por la Constitución Nacional Argentina el artículo 14.º consagra el derecho de enseñar y aprender, a la vez por la forma federal que adopta la nación en su artículo primero se deriva el deber impuesto en cabeza de las provincias del aseguramiento de la instrucción primaria. El artículo 75.º inc. 19 apartado tercero establece la obligación del estado de dictar leyes que aseguren los principios de la educación pública estatal, a saber, la gratuidad, la equidad, la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.

Por otro lado, la libertad religiosa es una especie dentro del género de la libertad, es una clase de libertad, en ese marco artículo 19º de la Constitución Argentina menciona que las acciones privadas de los hombres que no ofendan al orden y la moral pública, ni perjudiquen a terceros están reservadas a Dios y exentas de la autoridad de los magistrados. Es decir, la regla es la libertad y la excepción la intervención de las autoridades. Teniendo esto presente el individuo es soberano sobre su vida y acciones, sobre la esfera de su individualidad personal.

El artículo 2º de la Constitución Argentina menciona la forma de gobierno, representativa, republicana y federal. Sólo un Estado de Derecho el individuo puede tomar libremente las decisiones fundamentales que hagan a su vida y a la construcción familiar, entre ellas expresar su fe y planificar su educación y la de sus hijos. Sólo en un marco de Democracia y Derecho se puede ejercer libertad religiosa.

Otros de los artículos de la norma constitucional argentina que hacen referencia a la libertad religiosa son el artículo 20º donde dispone que los extranjeros pueden «ejercer libremente su culto» en el territorio nacional, el 93.º que el presidente y vicepresidente jurarán al tomar posesión de su cargo «respetando sus creencias religiosas» y de manera indirecta puede encontrar fundamento en el art. 16 donde se establece el principio de igualdad.

En resumen, la libertad religiosa comprende a otros derechos es decir, es un derecho complejo que comprende a una serie de derechos, entre ellos podemos mencionar: A profesar sus creencias religiosas y cambiar esas creencias; A manifestarlas o no expresarlas; A recibir y transmitir información religiosa; A no ser obligado a prestar juramento, hacer promesa o actuar en forma alguna en contra de sus convicciones religiosas; A rezar, orar, realizar demostraciones de fe en privado o públicamente, sólo o con otras personas;

A no ser obligados a practicar actos de otros cultos en contra de sus convicciones; A reunirse, manifestarse, asociarse con fines religiosos; A recibir asistencia espiritual de los ministros, pastores o representantes de su propio culto; A recibir sepultura o ser cremado respetando sus convicciones religiosas; A educar y recibir educación moral y religiosa, para sí y para sus hijos, de acuerdo a sus convicciones; A conmemorar las festividades religiosas, guardar los días y horarios que según su religión sean dedicados al culto, entre otros.

La mayoría de los derechos antes mencionados están reconocidos por la Constitución Nacional, la de las provincias, los tratados internacionales de derechos humanos, que tienen jerarquía constitucional, y por leyes nacionales y provinciales²¹².

En el caso español podemos mencionar por ejemplo el *art. 16.º* de la Constitución Española: «1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley. 2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias. 3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones».

También la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, del año 2001, en su artículo 10 menciona: «Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Este derecho implica la libertad de cambiar de religión o de convicciones, así como la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individual o colectivamente, en público o en privado, a través del culto, la enseñanza, las prácticas y la observancia de los ritos. 2. Se reconoce el derecho a la objeción de conciencia de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio»²¹³. En ese mismo cuerpo normativo en artículos subsiguientes se habla de la libertad de expresión y de información (art. 11), libertad de reunión y de asociación (art. 12), Derecho a la educación (art. 14) en este punto se menciona: «el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas».

La normativa antes mencionada condensa y ejemplifica como el derecho a la libre enseñanza y aprendizaje se coordina, relaciona y entrelaza con el derecho a la libertad de religión y conciencia en todas sus facetas (derecho a tener o no tener una religión, cambiar, expresarse o no hacerlo, entre otros).

212 Para más información ver «La Libertad Religiosa como Derecho Humano», Horacio Gentile <http://www.profesorgentile.com/n/la-libertad-religiosa-como-derecho-humano.html>.

213 https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf.

3. LA OBJECCIÓN DE CONCIENCIA

Para iniciar este tercer punto se podría hacer a partir de una pregunta simple, ¿puede el derecho amparar su propia desobediencia? El derecho se integra por normas que tienen carácter general y obligatorio, en ese caso, ¿puede aceptarse que las creencias personales o de una minoría actúen como excepción a los deberes colectivos? Si nos encontramos en un Estado de Derecho, sin dudarlo, la respuesta es sí. En un estado democrático y de derecho el sistema normativo es más que un catálogo de obligaciones, prescripciones y castigos, el derecho es un espacio para la efectiva aplicación de derechos principios y garantías, es un espacio para la libertad.

La sociedad democrática moderna tiene entre sus valores fundamentales el respeto por la moral ajena. Como bien se ha señalado en la primera parte de este artículo las sociedades son cada vez más heterogéneas, todos somos diferentes y ese pluralismo, tolerancia y comprensión contribuyen al «bien común». El órgano de última interpretación constitucional, la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en el caso Asociación Lucha Por La Identidad Travesti/Transexual Contra Inspección General De Justicia (2006)²¹⁴, señaló que «El bien común no es una abstracción independiente de las personas o un espíritu colectivo diferentes de estas y menos aun lo que la mayoría considere bien común excluyendo a las minorías, sino que es el bien de todas las personas (cons. 15)», terminar el punto la corte señala toda sociedad contemporánea es necesariamente plural esto es compuesta por personas con diferentes preferencias, visiones del mundo, intereses, proyectos, ideas, etc.

A los fines de determinar los contornos del concepto de objeción de conciencia podemos decir que es la negativa de una persona a cumplir con un mandato jurídico porque implicaría transgredir, desobedecer, quebrantar o vulnerar una convicción fundamental o un elemento central de la moral de la persona, sea esta creyente o no en Dios. Se refiere a un mandato legal, porque fuera de ello, nada obliga a una persona, por lo que no puede someterse a nadie al capricho individual de un funcionario, vecino, docente, familiar o amigo. La sumisión a los antojos de personas individuales o estatales cualquiera fuere y con independencia a donde se desempeñen, son propios del actuar de los gobiernos totalitarios.

El objetor de conciencia no busca que se modifique el ordenamiento que considera injusto, tampoco producir un cambio social o generar una acción colectiva de subversión o resistencia a la norma. En cambio, se trata de un actuar de carácter individual, donde se objeta la aplicación de una obligación concreta, en un momento determinado, para evitar una sanción frente al incumplimiento

214 Asociación Lucha por la Identidad Travesti-Transexual c/ Inspección General de Justicia. SENTENCIA 21 de noviembre de 2006- Nro. Interno: A2036 XLRH. Corte Suprema De Justicia De La Nación. <http://www.saij.gob.ar/corte-suprema-justicia-nacion-federal-ciudad-autonoma-buenos-aires-asociacion-lucha-identidad-travesti-transexual-inspeccion-general-justicia-fa06000695-2006-11-21/123456789-596-0006-00ts-eupmocsollaf>.

del deber u obligación impuesta, siempre que las repercusiones que tenga esta desobediencia sobre los derechos de los demás no genere un daño a terceros.

El caso Portillo²¹⁵ es el primer fallo donde se reconoce la objeción de conciencia con rango constitucional, hasta aquel momento la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina se mostró reacia al reconocimiento de la objeción de conciencia como causa de justificación para el incumplimiento de una norma que impone un deber. En los hechos, Alfredo Portillo, de religión católica, consideraba que el servicio militar obligatorio colisionaba con mandamiento de no matar. La Corte Suprema reconoció la existencia de una tensión entre dos disposiciones de carácter constitucional, los derechos de libertad derivados del artículo 14, en particular el derecho de libertad de culto, y, por el otro, la obligación de armarse en defensa de la patria y la Constitución establecida en el artículo 21 y en el preámbulo constitucional. Al realizar el escrutinio de razonabilidad, la mayoría de la Corte entendió que, si bien por el deber de armarse en defensa de la Patria y de la Constitución las leyes pueden exigirle los servicios que derivan de tan expresa obligación, donde claramente se inscribía la ley N.º 17.531 Ley de Servicio Militar, ese deber no deja de ser de naturaleza relativa. Y así, luego un análisis bajo el test razonabilidad para la resolución del conflicto, arribó a la solución de que el incumplimiento del deber constitucional en los términos de la ley del servicio militar obligatorio, en tiempos de paz, no conllevaba un peligro grave o inminente a los intereses del Estado, debiéndose explorar alternativas que permitan cumplir el mandato sin violentar las convicciones morales del agente. Esto es, una prestación sustitutoria que, en el caso, no implique la portación de armas.

La Corte Suprema de Justicia de la Nación en el caso «Asociación de Testigos de Jehová c/ Consejo Provincial de Educación del Neuquén s/ acción de inconstitucionalidad»²¹⁶ la ha definido como «el derecho a no cumplir una norma u orden de la autoridad que violente las convicciones íntimas de una persona, siempre que dicho incumplimiento no afecte significativamente los derechos de terceros ni otros aspectos del bien común».

Es importante precisar algunas ideas entorno a la objeción de conciencia a los fines de condensar los puntos anteriores:

- No sólo las personas religiosas pueden ser objetores de conciencia: un dilema de conciencia puede recaer en un creyente en Dios como en una persona No Creyente. La conciencia no es posesión exclusiva de quien detenta una fe religiosa, sino de todo aquel que ha conformado un núcleo de valores y vive de acuerdo con ellos.

215 Fallo «Portillo» (CSJN, 1989, Fallos: 312:496) <http://www.saij.gob.ar/corte-suprema-justicia-nacion-federal-ciudad-autonoma-buenos-aires-portillo-alfredo-infr-art-44-ley-17531-fa89000142-1989-04-18/123456789-241-0009-8ots-eupmocsolla>.

216 Asociación de Testigos de Jehová c/ Consejo Provincial de Educación del Neuquén s/ acción de inconstitucionalidad. SENTENCIA del 5 de agosto de 2005 Corte Suprema De Justicia De La Nación. <http://www.saij.gob.ar/corte-suprema-justicia-nacion-federal-ciudad-autonoma-buenos-aires-asociacion-testigos-jehova-consejo-provincial-educacion-neuquen-accion-inconstitucionalidad-fa05000220-2005>.

- Se trata de una persona que tiene una convicción profunda, no es una mera opinión, cambiante y superficial. La religión o las convicciones, para quien las profesa, constituyen uno de los elementos fundamentales de su concepción de vida. Por ello, la libertad de conciencia, de religión o de convicciones es uno de los derechos protegidos en el ámbito de los derechos humanos²¹⁷.
- Si bien dichas convicciones entran en conflicto con un deber jurídico, una práctica administrativa o una política pública, lo que se busca no es cambiar el sistema normativo sino obtener una dispensa de su cumplimiento, sin consecuencias legales frente al incumplimiento.

En el sistema argentino no encuentra reconocimiento expreso la objeción de conciencia, sino que es producto derivado del desarrollo de otros derechos: libertad de pensamiento, libertad de conciencia, libertad de culto, protección de la autonomía personal, por lo que podemos hallar fundamento para ella en los artículos 1, 14, 16, 19, 33 y 75 inc. 22, entre otros.

4. LA LIBERTAD DE CONCIENCIA Y RELIGIOSA EN LAS AULAS

Carlos Nino menciona *parece bastante claro que la educación, a diferencia de la ignorancia, aumenta la autonomía de la gente*²¹⁸ en este entendimiento la

217 En el fallo «Bahamondez» entre otras cuestiones se planteó la cuestión relativa a los límites estatales frente a los tratamientos médicos, qué es la objeción de conciencia y si debe probarse o acreditarse la fe que se profesa. En el caso los hechos pueden resumirse de la siguiente manera, Marcelo Bahamondez, perteneciente a la religión Testigos de Jehová, se encontraba internado en un hospital a raíz de una hemorragia digestiva. El paciente se negó a recibir transfusiones sanguíneas porque ello contravenía sus más íntimas convicciones sobre el uso de la sangre de acuerdo a sus creencias. Al momento de decidir, por el paso del tiempo y la recuperación del paciente, el caso se encontraba abstracto pues el Sr. Bahamondez había sido dado de alta médica sin necesidad de haber realizado las transfusiones sanguíneas. A pesar de encontrarse el caso en abstracto, algunos de los ministros de la Corte Suprema se expidieron respecto del fondo del asunto para que, en el futuro, los casos similares que requerían solución. Recalca la Corte que «la libertad de conciencia, en su ejercicio, halla su límite en las exigencias razonables del justo orden público» Pero, además, requiere que el objetor sea sincero y serio en su accionar, y que el incumplimiento se enmarque en una coherencia de vida respecto a las convicciones que se alegan, por eso «quien invoca la objeción de conciencia debe acreditar la sinceridad y seriedad de sus creencias, verbigracia, la pertenencia al culto que se dice profesar». En especial, se deberá tener en cuenta la conducta anterior del objetor. (Bahamondez, Marcelo s/ medida cautelar. 6 de abril de 1993. CSJN, 1993, Fallos 316:479), <http://www.saij.gob.ar/corte-suprema-justicia-nacion-federal-ciudad-autonoma-buenos-aires-bahamondez-marcelo-medida-cautelar-fa93000111-1993-04-06/123456789-111-0003-9ots-eup-mocsollaf>. Sin embargo, otra parte de la doctrina sostiene que no es necesario o no puede ser objeto de prueba las convicciones más profundas en la objeción de conciencia.

218 NINO, C., *Ocho Lecciones sobre ética y derecho para pensar la democracia*, 1.º ed., Bue-

educación debe vivirse desde la libertad y la tolerancia, respetando la autonomía, dignidad e individualidad de los actores que conforman el ámbito áulico, alumnos y docentes. La universidad debe ser un espacio de descanso de la sociedad global arcaica, que exalta la banalidad, el materialismo desmedido y se escandaliza por las diferencias en ideas y formas.

En la causa Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires c/ Estado Nacional resuelto por la Corte Suprema, en el voto del Dr. Ricardo Lorenzetti señala que el derecho humano a la educación debe ser satisfecho en la mayor medida de lo posible porque es el que define oportunidades de desarrollo de una persona, la educación conforma una de las herramientas más importantes a la hora de planear un proyecto de vida y las personas alcancen su máximo potencial.

A los fines de lograr el proceso de enseñanza aprendizaje en un ámbito de paz, es importante profundizar en las siguientes ideas:

- La creencia religiosa pertenece a la esfera privada de las personas.
- Conocer quienes conforma el curso
- Evitar el adoctrinamiento

La creencia religiosa pertenece a la esfera privada de las personas, si la persona así lo decide puede expresarlo en la faz pública, sin embargo, cualquier coerción para revelarla afecta gravemente a la dignidad, de quien es inquirido. Esta libertad de revelar o no la fe o convicción política o filosofía es un derecho que alcanza a toda persona, ya sea que se encuentre en el rol docente o alumno. Es decir, este apartado es aplicable a quien transmite una enseñanza como el receptor de la misma, para ejercer la libertad en su faz negativa o positiva. De esta manera el docente podría hacer referencia a una creencia propia, porque en la enseñanza también se transmite parte de lo que somos, obviamente no acudir a ningún tipo de adoctrinamiento político o religioso, punto que será abordado más tarde.

Para la expresión de fe en la faz externa puede hacerse mediante determinados símbolos, por ejemplo, el uso del crucifijo o velo, porque la creencia es dogma y símbolos, y su uso debe ser libre sin intervención de terceros.

Otro aspecto a tener en cuenta es que, dentro del espacio áulico, no debería consultarse a una persona si es religiosa o no, mucho menos hacerse listas o requerir se identifique levantando la mano quien pertenece a un grupo religioso o político determinado. Siguiendo este espíritu artículo 5.º de la Constitución de la provincia de Córdoba Argentina en su última parte menciona que nadie puede ser obligado a declarar la religión que profesa.

Conocer a los alumnos. No debe tratarse de un grupo de desconocidos escuchando un monólogo, hasta que el que habla y los que escuchan que-

den exhaustos. Se trata de fomentar el interés, tratar de quizás establecer un momento para preguntas. A los fines prácticos el primer paso conocer los nombres de quienes conforman el curso de esta forma recibe el trato de una persona singular, original, única, libre y racional²¹⁹. Si conocemos la formación de la clase podremos armar la clase y abordar quizás algún tema con mayor delicadeza o utilizando algún método en particular.

La idea es que el docente tenga el control áulico generando espacios de discusión e intercambio de ideas en un marco de respeto. El desafío es mayor clase se da de manera virtual, pero los profesores no son virtuales, deben seguir siendo reales y accesibles. Esto indudablemente es reto, porque de manera presencial, mientras se dicta la clase o se da la ponencia, se puede observar el rostro de los oyentes. Viendo las reacciones en sus rostros, el hablante decide detenerse en un punto que genera cierta duda o seguir adelante considerando lo dado como suficiente. Esa interacción a través de la virtualidad es diferente, ya que es muy difícil pensar en la herramienta, ver las caras y concentrarse en lo que se está diciendo. Un elemento fundamental que se reitera es la necesidad de un buen manejo de la plataforma elegida, de tal manera que el orador pueda ver en su pantalla la cara de los oyentes e identificar sus reacciones, generando el espacio si alguien quiere realizar algún aporte o solicitar de alguna manera no participar en alguna idea o actividad.

Un aspecto útil sería destinar un espacio predeterminado para preguntas o comentarios en cada clase, puede ser al principio o al finalizar, no sólo acabar con el programa detallado en la clase, sino también generar un intercambio y saber si los conceptos fueron comprendidos. Si hay alguna inquietud con lo dicho, si alguien quiere opinar distinto sobre un asunto o aclarar algún punto.

Evitar el Adoctrinamiento. Como quedo claro en el punto anterior, cuando se dicta un curso de grado o posgrado empieza cierta intimidación con el docente, que ya no es un extraño hablando de un tema interesante, se convierte en un referente, para acogernos a su opinión o mantener una postura diferente teniendo como referencia la del educador. El adoctrinamiento es una desviación en el noble objetivo de la enseñanza, es más que la expresión de la idea que puede sostener un docente. El adoctrinamiento implica un discurso voluntario y sostenido en el tiempo, con el fin de convencer e influir en el pensamiento del oyente. Quien enseña adoctrinando lo hace desde una idea, doctrina o pensamiento, sea religioso, filosófico o político, que se presenta como el único y verdadero, el válido y correcto, y esa enseñanza es sostenida en el tiempo. Puede hacerse mediante un discurso oral (la clase) o mediante el material bibliográfico utilizado para la misma²²⁰. En tales con-

219 Conf. Alfredo Gorrochotegui, «Compromisos de la docencia Universitaria Educación y Educadores, vol. 8, 2005, págs. 105-121. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400809.pdf>.

220 En la última dictadura militar en argentina se ejerció un fuerte control sobre el ámbito de educación para la trasmisión de la ideología y doctrina militar. Para ello articuló un

diciones áulicas se destruye la posibilidad de ejercer la capacidad crítica y la participación libre, porque quien piensa distinto es reprimido.

Un valorpreciado es el diálogo entre el docente y los alumnos, donde los comentarios e ideas generan discusiones y de esas discusiones bien conducidas nacen ideas, pero en este escenario los que piensan diferentes no son enemigos.

Los antagonismos rivalistas propios de la mezquindad del fanatismo irracional generan clasificaciones o etiquetas, como amigos/enemigos, creyentes/herejes, creyentes/no-creyentes, partidarios/ no-partidarios, o cualquier otra categoría que pueda llegar a surgir desde la clasificación arbitraria, segregante y violenta, más parecida a la guerra o en el mejor de los casos, a una cancha donde hay más pasión ciega que ideas, esa clase de actitudes deberían desalentarse, si desea promoverse la libertad y el diálogo. El docente colabora con la construcción de las habilidades del pensamiento crítico de los alumnos, y debe identificarse a la intolerancia como una barrera para educación.

5. CONCLUSIONES

La intolerancia solo genera miedo y odio, en medio del miedo y del odio hay un abismo, donde no se encuentra nada, no hay conocimiento, paz ni atisbos de humanidad. Las ideas, las creencias íntimas han llevado al hombre a crear e imaginar un mundo mejor y seguir adelante sin desfallecer ¿quién quiere ser su verdugo? El respeto de la libertad de conciencia y religión es un objetivo valioso en una sociedad globalizada y cada vez más heterogénea. El fortalecimiento y la promoción de una conciencia de respeto en todos los espacios, en especial el áulico, es un desafío diario, que obliga a replantear el rol docente. Ya no basta con saber, es necesario que la transmisión de los conocimientos se haga en un espacio de respeto, tolerancia y libertad. El docente es un ejemplo para los alumnos, incluso cuando ejerce tolerancia frente a lo que no está de acuerdo.

La enseñanza nunca puede ser suplantada por el adoctrinamiento religioso, político y/o filosófico. Es imperioso resguardar la libertad del efecto nefasto que causa el uso áulico inadecuado de quienes abusan de su status para imponer ideas.

Mientras aprendemos somos potencialidad, somos lo que podemos llegar a ser, los que docentes también se forman cuando enseñan, en este intercambio generoso y humilde, se generan profesionales comprometidos con la sociedad, libres y valientes.

proyecto de desaparición de bienes culturales a partir de la censura, modificación de textos, prohibición y quema de libros. Para ver más sobre el tema ver Silvina Corniola. La Huella Autoritaria En Los Libros De Texto. Un análisis del adoctrinamiento oculto en las narrativas escolares. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/avatares/article/view/4910/4043>.



LA EVALUACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. ALGUNAS REFLEXIONES

Laura Elisabet Giménez

*Docente Ayudante de Derecho Administrativo. Facultad de
Derecho, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
Titular de Derecho Privado I, Instituto Universitario Aeronáutico,
Universidad de la Defensa Nacional. Argentina*

RESUMEN: En el presente trabajo se pretende reflexionar sobre la importancia de la instancia evaluativa. Para ello, es necesario tener presente algunas nociones conceptuales sobre la evaluación a fin de identificar la evolución del concepto y los cambios de enfoque a través de los diferentes modelos educativos.

A partir de la concepción de la evaluación como un conjunto de operaciones que tiene lugar durante todo el desarrollo de la asignatura, de manera continua, mediante la cual se obtiene la información necesaria para verificar si se han alcanzado los objetivos propuestos al iniciar el curso, comprensiva de una etapa de diagnóstico, una de proceso y una final, se exponen algunas opiniones sobre diversas aristas involucradas.

La experiencia personal en la docencia me impone hacer referencia a ciertos aspectos de la práctica evaluativa tales como la elaboración de las consignas en los instrumentos de evaluación, la evaluación de tipo grupal colaborativa, la transparencia como cualidad de la misma, el uso de la rúbrica como herramienta de gran utilidad tanto para el profesor como para el estudiante, la importancia de la retroalimentación como instancia de comunicación evaluativa alumno/docente y la necesidad de una capacitación docente que contemple la transdisciplinariedad.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación superior se encuentra en un contexto de cambios, principalmente a partir de la virtualidad o modalidad virtual —impuesta como consecuencia de la pandemia— y de la incorporación de las nuevas tecnologías en el modelo didáctico pedagógico.

La universidad está mutando a fin de adaptarse a las demandas de la sociedad en la que está inmersa, es por ello que nos vemos compelidos a reflexionar sobre las prácticas de innovación docente en el ámbito jurídico.

Cabe advertir, como bien señala ZABALZA, que «innovar no es sólo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores»²²¹. En este sentido, en los últimos tiempos, innovar en la docencia se ha convertido en una exigencia institucional sometida a muchas presiones y algunas contradicciones. Por eso es importante tener en cuenta las posibilidades y limitaciones reales del ámbito educativo concreto en el cual pretendemos innovar. El citado autor explica que innovar es introducir cambios, pero éstos deben ser justificados y fundados.

Ahora bien, antes de avanzar y profundizar en el tema de la evaluación, es dable señalar que, si bien en los últimos años en Argentina se observan modificaciones en el contexto de la Educación Superior para adaptarse a los requerimientos de la sociedad, en nuestro país no contamos con un marco como lo es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dentro del cual se inserta el sistema universitario español, cuyo proyecto es muy destacable como iniciativa que pretende mejorar progresivamente y asegurar una educación universitaria de calidad en el marco general de un compromiso de estas instituciones con la sociedad, en el contexto de la Unión Europea.

La evaluación en el entorno educativo adquiere una relevancia especial por su gravitación en el aprendizaje. Así como señalamos señalamos que la educación universitaria atraviesa una etapa de cambios, dentro de ella, la evaluación también está siendo objeto de revisión y reformulación.

En el presente trabajo, en primer lugar, se introducirán algunas nociones conceptuales sobre la evaluación, luego se compartirán algunas reflexiones a partir de la experiencia personal²²² en la práctica evaluativa y, finalmente, se esbozarán algunas ideas a modo de conclusión.

221 Cf. ZABALZA, M., «Innovación en la enseñanza universitaria», *Contextos Educativos, Revista De Educación*, núm. 6, 2013, págs. 113-136. <https://doi.org/10.18172/con.531>.

222 Cabe mencionar que, desde hace casi veinte años me desempeño como docente tanto en la educación presencial como en la modalidad a distancia -virtual-, en dos universidades diferentes y en dos asignaturas muy disímiles (derecho administrativo y derecho privado).

2. LA EVALUACIÓN

A partir de un repaso por la literatura especializada en la temática de la evaluación, HAMODI y otros²²³ señalan que es difícil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de «medios», «técnicas» e «instrumentos» de evaluación, puesto que se habla de una manera un tanto confusa, utilizando como sinónimos los términos instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación, generando ello una gran confusión terminológica.

Tal como se promueve desde hace tiempo en el ámbito universitario español, es necesaria una evaluación de corte más continuo y formativo²²⁴, aplicada durante todo el proceso educativo y con una función diagnóstica y orientadora, y no solo calificadora, así como también de corte integral, esto es, integrada en todo el sistema de enseñanza-aprendizaje e interaccionando con los restantes elementos del sistema académico: el modelo educativo, estudiantes y docentes, los contenidos curriculares, los objetivos y las competencias²²⁵.

Cabe poner de resalto que es imprescindible, además, que mediante la evaluación se promueva el desarrollo de las habilidades o competencias blandas, las cuales se desenvuelven con el aprendizaje cooperativo y colaborativo como principales contextos favorables.

En los modelos educativos más avanzados (referidos por LÄHDEMÄKI²²⁶), se plantea la evaluación de los aprendizajes centrada en el estudiante.

También podemos explicar a la evaluación como un proceso por medio del cual se obtiene la información suficiente para conocer el grado de progreso en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes, a través del cual se pueden determinar las dificultades, errores o deficiencias del alumno para llegar

223 Cf. HAMODI, C. y otros, «Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior», *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 147, 2015, págs. 146-161 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009>.

224 Cabe recordar que la evaluación formativa se refiere al procedimiento para reconocer y responder al aprendizaje de los estudiantes para mejorarlo durante el proceso en sí mismo.

225 Cf. MARCET RODRIGUEZ, V., «La interacción comunicativa en la evaluación a través de la rúbrica. Un caso práctico», en *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Octaedro, Barcelona, 2020, págs. 2457 y ss.

226 Cf. LÄHDEMÄKI, J., «Case Study: The Finnish National Curriculum 2016-A Co-created National Education Policy», en COOK, J. (ed.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*, 2019, págs. 397-422.

a una aprehensión significativa del tema abordado y, como consecuencia, define los lineamientos para orientar y apoyar este proceso²²⁷.

Es así que, existen diferentes formas de evaluación en el ámbito de la educación universitaria actual, tales como los métodos convencionales de evaluación (exámenes de preguntas tipo test o de redacción) y los métodos alternativos de evaluación (autoevaluaciones, evaluaciones entre pares, simulaciones, presentaciones y otros procedimientos innovadores como la evaluación formativa) que comenzaron a introducirse ya a finales del siglo pasado²²⁸.

Las nuevas concepciones de la evaluación, alejada de la tradicional única prueba final de corte sumativo, ha generado el diseño y utilización de nuevos y variados instrumentos de evaluación que permiten medir no solo los conocimientos básicos o informativos relacionados con los contenidos del programa de la materia cursada, sino también el conjunto de destrezas y actitudes desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también el conjunto de habilidades y la proyección social del alumno²²⁹.

Es importante promover una etapa evaluativa que sea eficaz, que fortalezca el aprendizaje mediante la oportuna retroalimentación del docente. En este sentido la acción del profesor en la instancia evaluativa es fundamental, pero no simplemente como parte de un proceso cuantitativo de medición, como se ha considerado tradicionalmente.

Por ende, luego de estas aproximaciones conceptuales, creo atinado afirmar que el docente debe buscar un correcto equilibrio entre los contenidos que se desarrollan y la evaluación de los mismos. En este punto, cabe destacar la conveniencia de evaluar los procesos, sin desmerecer los resultados y su utilidad a la hora de planificar las secuencias didácticas.

En base a mi experiencia personal y vinculando la temática bajo análisis con la modalidad de enseñanza (presencial/virtual), considero que no es cierto que la evaluación se complejice en la virtualidad, sobre todo con la enorme cantidad de recursos y herramientas tecnológicas disponibles para desarrollarla, sino que, bajo esa modalidad tiene sus peculiaridades, las cuales no pueden ser soslayadas.

227 Cf. KURI CASCO, S., «La evaluación del aprendizaje enfocada en evidencias de desempeño. Experiencias de profesores universitarios», en *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Octaedro, Barcelona, 2020, págs. 2910 y ss.

228 Cf. BENÍTEZ SILLERO, J., «Análisis de la autoevaluación y coevaluación como propuesta innovadora, en alumnado universitario del grado de educación primaria», en *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Octaedro, Barcelona, 2020, págs. 2040 y ss.

229 Cf. MARCET RODRIGUEZ, V., *op. cit.*, págs. 2457 y ss.

En esta instancia no podemos dejar de señalar que el paradigma tradicional se encuentra muy arraigado en algunos contextos, entorpeciendo la actualización y diversificación de las estrategias de evaluación.

Resumiendo, se debe partir de conceptualizar a la evaluación como un conjunto de actos u operaciones que tiene lugar durante todo el desarrollo de la asignatura, de manera continua, a través del cual se obtiene la información necesaria para saber si se han alcanzado los objetivos propuestos al iniciar el curso, comprendiendo una etapa de diagnóstico, una de proceso y una final.

3. ALGUNOS ASPECTOS EN LA PRÁCTICA EVALUATIVA

En este apartado, conforme la experiencia docente en diferentes facultades y bajo modalidades distintas, se hará referencia a algunas cuestiones puntuales vinculadas a los instrumentos y modalidades de evaluación.

a). Luego de analizar los diversos instrumentos de evaluación empleados y los resultados obtenidos, se impone hacer referencia a la consigna, caracterizada como la formulación pedagógica de las indicaciones que sintetiza lo que se espera que otros hagan, es decir, la especificación de las tareas y operaciones cognitivas que los alumnos deben realizar en concreto.

Es un aspecto relevante, por cuanto en ella queda plasmado el posicionamiento teórico de la disciplina. En consecuencia, se debe hacer hincapié en la redacción de las consignas o indicaciones en los instrumentos de evaluación, porque de su correcta elaboración dependerá la información que, a partir del cumplimiento de la misma, se podrá recabar.

Es una instancia de comunicación docente-alumno que no debe ser subestimada, es más, sería de utilidad orientar o capacitar a los docentes sobre esta temática.

Tampoco podemos dejar de mencionar que la consigna debe ser coherente y congruente con los criterios de evaluación tenidos en cuenta, los cuales también deben ser informados oportunamente al alumno.

b). Otra cuestión que merece ser analizada es la evaluación colaborativa, en la cual las tecnologías nos permiten visualizar los procesos colaborativos implicados en la evaluación.

En nuestro contexto educativo, es la más incipiente o poco desarrollada, tanto porque los recursos para ponerla en práctica no son los más utilizados por los docentes, como por la dificultad para identificar los indicadores necesarios para evaluar el aprendizaje.

En este sentido, hay que decir también que es un ámbito poco explorado porque requiere del desarrollo de competencias específicas para el manejo de herramientas y recursos por parte de alumnos y docentes, y además necesita de espacios temporales más prolongados para su implementación.

Es una práctica potencialmente muy beneficiosa que, como docentes, debemos emplear con mayor frecuencia, sobre todo por la particularidad que nos ofrece de poder evaluar todo el proceso, además del producto colaborativo final. En el ámbito de la educación a distancia su uso está un poco más extendido.

Hay que mencionar además que la evaluación colaborativa mediante la interacción permitirá evaluar las habilidades o competencias blandas de los alumnos, tales como el liderazgo, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la resolución de conflictos o la organización del trabajo.

En relación con este punto cabe señalar que, en los procesos de acreditación de las carreras, el ente encargado del contralor de las instituciones universitarias, la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) ha comenzado a exigir que en la planificación de cada asignatura se implementen evaluaciones tanto individuales como colaborativas.

En síntesis, tal como recuerda MARCET RODRÍGUEZ con cita de Prado, la evaluación grupal colaborativa es «una de las estrategias más adecuadas para llevar a cabo una metodología comunicativa basada en el aprendizaje constructivo, pues desarrolla la capacidad de colaboración y trabajo en equipo, a la vez que el desarrollo personal, a través de la autoconfianza y la dirección del aprendizaje, y otra serie de competencias intelectuales y profesionales»²³⁰.

c). En tercer lugar, cabe aludir a la transparencia, de la que hablan CELMAN y OLMEDO²³¹, como cualidad propia de una evaluación democrática —en los términos planteados por los autores—.

Es elemental dar a conocer al alumno las razones, los referentes, los criterios, la valoración y las líneas de acción por las cuales ha optado el docente en el proceso de construcción de la evaluación. Es decir, comunicar al alumno las «reglas de juego» al tiempo de ser evaluados y los fundamentos de las mismas para poder conocer el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, no podemos dejar de admitir que la transparencia no va a ser total y absoluta, puesto que el docente, como todo ser humano, es subjetivo por naturaleza, y esa subjetividad va a estar presente al momento de seleccionar los criterios de evaluación. Ser transparente en evaluación implica una conducta ética y honestidad pedagógica.

d). En cuarto lugar y vinculado con el punto anterior, es dable destacar la utilidad de la rúbrica como herramienta de evaluación de tareas que permite distinguir las dimensiones del aprendizaje que se están evaluando y los criterios de corrección empleados. Su función orientadora es fundamental.

230 Cfr. MARCET RODRIGUEZ, V., *op. cit.*, pág. 2463.

231 CELMAN, S. Y OLMEDO, V., «Diálogos entre Comunicación y Evaluación. Una perspectiva educativa», *Revista de Educación*, Año 2, núm. 2, 2011, págs. 67-82.

Cabe recordar que se entiende por rúbrica una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea determinada y en el otro eje una escala cuyas casillas interiores contiene un texto que describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala²³². Su uso se difundió inicialmente en el ámbito anglosajón, y luego se divulgó en otros países, gracias a sus múltiples beneficios en la evaluación integral.

En lo que respecta al docente, entre las ventajas que ofrece la rúbrica podemos destacar que, durante la planificación docente ayudan a clarificar los objetivos de aprendizaje y a vincularlos más estrechamente con los contenidos y las actividades de la asignatura programados durante el curso.

Además, en relación con la evaluación propiamente dicha, el uso de la rúbrica permite acelerar la corrección o calificación de los instrumentos de evaluación, ponderar el logro de competencias y hacerlo con un mayor grado de objetividad.

A su vez, para el estudiante es una herramienta muy útil en la autorregulación de su proceso aprendizaje, pues le permite «el desarrollo de hábitos y estrategias de revisión, seguimiento y evaluación del propio trabajo»²³³.

Así mismo, la rúbrica facilita enormemente la retroalimentación en la evaluación, al comunicar de manera explícita criterios concretos y objetivos.

En particular, su empleo en los instrumentos de evaluación en el ámbito de la educación a distancia ha sido muy favorable, sobre todo se ha aplicado con mayor intensidad a partir del año 2020, en los exámenes virtuales, con buenos resultados. Cada vez son más los docentes que recurren a su uso. Por el contrario, en la educación presencial cuenta con muy escasa utilización, estimo que, en gran parte, se debe a su desconocimiento.

e). Otro aspecto, mencionado en el apartado anterior, al que corresponde referirse es la devolución-retroalimentación o *feedback*, por un lado, como instancia de comunicación evaluativa en cabeza del docente, quien argumenta para validar sus juicios valorativos, permitiendo la revisión crítica de los criterios y referentes involucrados en el proceso evaluativo y, por otro lado, como devolución educativa de la mano de los estudiantes. Genera, además, un momento propicio para que el estudiante consolide su aprendizaje.

Puede resultar muy beneficioso para el docente que el alumno participe en esta instancia, pues generaría una retroalimentación (inversa podríamos decir) que le permitiría reflexionar, revisar, corregir o mejorar sus prácticas evaluativas.

232 Cf. CANO, E., «Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso?», *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 2, Universidad de Granada, España 2015, págs. 265-280. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>.

233 Cf. MARCET RODRIGUEZ, V., *op. cit.*, pág. 2461.

Además, es necesario que esta devolución sea constructiva, que ofrezca al estudiante una orientación sobre qué hacer para mejorar su desempeño. Para ello, el docente debería reforzar la devolución en todas las participaciones o intervenciones del alumno, en todas las actividades, durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, a fin de obtener la devolución por parte de los alumnos, la experiencia práctica demuestra que resulta de utilidad la implementación de encuestas en la fase final del cursado de la asignatura. Es conveniente que las mismas sean lo suficientemente exhaustivas para obtener la opinión de los estudiantes respecto del proceso de aprendizaje y su evaluación, información ésta de suma importancia para analizar y reflexionar sobre el proceso de construcción. Esta práctica se aplica hace varios años en las capacitaciones en la UNDEF-IUA, principalmente en el marco de la educación a distancia.

De modo que, en el plano de la enseñanza, la relevancia que cobra la retroalimentación implica también un cambio de enfoque, al incorporarla como parte de la evaluación formativa.

f). Por último, quisiera hacer una breve referencia a la capacitación docente y sus derivaciones en las instancias evaluativas.

En una de las universidades donde me desempeño se exige a los docentes que cumplimenten anualmente una determinada carga horaria en el marco de un «Plan anual de Capacitación Tecnodidáctica», el cual tiene un abordaje temático amplio.

En la otra institución educativa, por el contrario, la capacitación de los profesores es en función del interés de cada uno, la institución no hace un seguimiento o control de este aspecto.

En este punto, cabe agregar que es necesaria la superación de la visión tradicionalmente fragmentaria del conocimiento científico, atento la complejidad alcanzada, es necesario cada vez más la vinculación con las distintas disciplinas, para poder dar respuesta a problemáticas del conocimiento.

Es preciso considerar la transdisciplinariedad en el proceso educativo como una práctica mediante la cual se configuran formas de enseñar y aprender. La tarea de enseñanza desde un enfoque transdisciplinar va más allá de activar puntos de conexión entre disciplinas o áreas curriculares y exige crear condiciones y contextos que promuevan la reflexión y que influyan en la autorregulación del aprendizaje²³⁴.

234 Cf. SOTO GONZÁLEZ, M. y MÉNDEZ CABRERA, J., «La transdisciplinariedad como estrategia de innovación educativa para el desarrollo del pensamiento reflexivo en didácticas específicas», en *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Octaedro, Barcelona, 2020, págs. 2559 y ss.

4. REFLEXIONES FINALES

En suma, podemos afirmar que desde los centros de educación nos vemos obligados a innovar para ser capaces de transmitir a los estudiantes las estrategias de aprendizaje necesarias que les permitan satisfacer sus necesidades de conocimiento.

Todo ello debe ser acompañado de adecuadas técnicas de estudio por parte de los estudiantes y un método de enseñanza y evaluación congruente por parte de los docentes.

Si bien los profesores universitarios tienen muchas ideas que podrían realizar en sus clases, la posibilidad de innovar en ellas está presente y se potencia cuando se les consulta acerca de ello, pero factores como el tiempo, los recursos y la necesidad de capacitación, pueden ser una fuerte limitante que se debe enfrentar y superar.

Es urgente y necesaria una nueva visión de la evaluación del aprendizaje, con un fundamento pedagógico más integrador, que propicie la verificación y consolidación de los aprendizajes, que permita al docente universitario renovar sus estrategias de evaluación.

Las buenas prácticas educativas permiten avanzar con miras a incrementar la calidad educativa. En particular, la evaluación debe servir para mejorar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, para optimizar la actividad docente, corregir falencias del proceso, evitar la deserción del alumnado y aumentar el rendimiento de los estudiantes.

Los mayores desafíos de hoy para la educación en general se centran en procesos tecnológicos, interactivos, prácticos, razón por la cual los profesores, más que nunca, debemos estar preparados para enfrentarlos y tener una actitud proactiva que permita generar ambientes de aprendizaje propicios.

Todos estos cambios e innovaciones deben ser considerados por el docente al momento de definir y poner en práctica las estrategias evaluativas, siempre a partir de concepto de evaluación como conjunto de actos u operaciones que tiene lugar durante todo el desarrollo de los contenidos, de manera continua, a través del cual se obtiene la información necesaria para saber si se han alcanzado los objetivos propuestos al iniciar el curso, comprendiendo una etapa de diagnóstico, una etapa de proceso y una final.

«Evaluar es como disfrutar el jugo de una naranja cosechada por nosotros; si la ayudamos a crecer, regando la planta, cuidándola y dándole lo mejor de nosotros, al momento de cortarla sabremos si ya está madura y finalmente nos dispondremos a disfrutar de su delicioso jugo»²³⁵.

235 https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2015-Docs/doc_evaluacion_web.pdf.

BIBLIOGRAFÍA

- BENITEZ SILLERO, J.**, «Análisis de la autoevaluación y coevaluación como propuesta innovadora, en alumnado universitario del grado de educación primaria», en *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Octaedro, Barcelona, 2020, págs. 2040 y ss.
- CANO, E.**, «Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso?», *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 2, Universidad de Granada, España 2015, págs. 265-280. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>.
- CELMAN, S. y OLMEDO, V.**, «Diálogos entre Comunicación y Evaluación. Una perspectiva educativa», *Revista de Educación*, Año 2, núm. 2, 2011, págs. 67-82.
- HAMODI, C. y otros**, «Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior», *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 147, 2015, págs. 146-161, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009>.
- KURI CASCO, S.**, «La evaluación del aprendizaje enfocada en evidencias de desempeño. Experiencias de profesores universitarios», en *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Octaedro, Barcelona, 2020, págs. 2910 y ss.
- LÄHDEMÄKI, J.**, «Case Study: The Finnish National Curriculum 2016-A Co-created National Education Policy», en Cook. J. (ed.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*, 2019, págs. 397-422.
- MARCET RODRIGUEZ, V.**, «La interacción comunicativa en la evaluación a través de la rúbrica. Un caso práctico», en *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Octaedro, Barcelona, 2020, págs. 2457 y ss.
- SOTO GONZÁLEZ, M. y MÉNDEZ CABRERA, J.**, «La transdisciplinariedad como estrategia de innovación educativa para el desarrollo del pensamiento reflexivo en didácticas específicas», en *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Octaedro, Barcelona, 2020, págs. 2559 y ss.
- ZABALZA, M.**, «Innovación en la enseñanza universitaria», *Contextos Educativos. Revista De Educación*, núm. 6, 2013, págs. 113-136. <https://doi.org/10.18172/con.531>.

APUNTES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS

Pedro Manuel Ribeiro de Sousa Meneses

University of Minho / ESE-IPVC

RESUMEN: será hecha una breve reflexión sobre la enseñanza de un idioma, lo cual es siempre un dispositivo de normalización. se habla sobre la motivación desatada por el uso de dos herramientas digitales en clases de portugués: *quizlet* y *lyrics training*. cada idioma tiene su estructura y posee también una utilidad comunicativa. además, tiene un potencial creador y emancipador, poético y político, que interesaría muchísimo ser desarrollado en clases.

Enseñar un idioma —el portugués, mi idioma materno— tiene muchos retos, pues él por sí mismo impone un orden sintáctico y una forma de pensar propias. Es, usualmente, un dispositivo violento que nos dispone a observar el mundo desde determinado punto de vista. Es una máquina que elimina subjetividades, produce la normalización: los que no saben hablar, los que usan palabras y estructuras poco canónicas, son excluidos. Los que sueñan, los que imaginan, no son tenidos en cuenta. Para el alumno, aprender un idioma significa convivir con el peso de límites que no pueden ser sobrepasados. El miedo al error puede ser tan grande como la motivación para estudiar un nuevo idioma. Empero, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es importante que todos sientan que pueden usarlo de forma libre. En ese sentido, el profesor tiene como deber explicar las normas sin crear desconfianza en los estudiantes con respecto a sus capacidades, pues su motivación es esencial. Los errores deben ser explicados sin excesiva individualización durante las clases. Todo lo que he aprendido a lo largo de mi carrera docente, que empezó con una pasantía en el 2008, se puede resumir a que el buen aprendizaje depende de la alegría y de la concentración. Que el alumno se sienta sin miedo y disponible para aprender en un ambiente tranquilo. Aprender es querer ser afectado por el profesor, por los libros, por los colegas, así cambiándose continuamente formas de percibir el mundo. Cuando el ambiente es impositivo, esa vulnerabilidad buena desaparece y

sobreviene la resistencia natural al no querer ser domesticado. En este texto, escribo algunas breves notas —que quizás carezcan de más demostraciones y explicaciones— sobre todo como profesor del portugués en cuanto idioma extranjero, aunque también trabaje el mismo idioma con estudiantes portugueses y dicte aún clases de literatura y cultura portuguesas.

Desde un punto de vista oral, el idioma se realiza siempre como desviación de la norma incluso entre sus hablantes más eruditos (con los últimos, teóricamente, en menor grado). En un plan literario, el idioma también es menos normativo y comunica a un nivel más profundo. Agreguemos aun rápidamente que el idioma literario —pensante y creativo, ambiguo e irónico— se liberó de los mecanismos tradicionales e inventó un motor paralelo sin frases ya hechas y repetidas circularmente. En las clases, el profesor de idiomas señala cuando la desviación vuelve la comunicación difícil o imposible. O sea, cuando puede haber fallos en la eficacia comunicativa. Los idiomas son, pues, instrumentos para otros fines —para ganarse tiempo y dinero— y, por eso, son tan estratégicos políticamente. En este contexto, es importante que los alumnos se apropien del idioma, lo usen para crear su propio sentido, no para reproducir frases y estructuras hechas. Aprender podría ser recreación del sentido, osar ver por primera vez para una nueva relación con el otro y con el mundo. Es decir, no solamente con el sentido de fomentar fraternidad y delicadeza —debemos siempre ser delicados con los demás porque todos nos vamos a morir, todos somos moribundos, lo afirma John Berger— para que cada uno sienta que puede construir y construirse a partir de todo lo que lee, ve, escucha, siente, entiende.

Entre las competencias de un idioma se encuentra el conocimiento gramatical. Describir el modo como el idioma funciona implica conocer varias reglas y realizar ejercicios que hagan que su uso sea más sencillo o incluso espontáneo. De modo similar a miles de profesores de todo el mundo, yo también, durante la pandemia, tuve de comenzar a usar aplicativos electrónicos. Entre los varios que he usado, destaco a QUIZLET, un aplicativo de *flashcards*. Él parece pensado sobre todo para el dominio lexical, no obstante, puede ser utilizado para trabajar temas sintácticos, culturales u otros. Los alumnos pueden responder a las preguntas en grupos (generados de forma aleatoria) o individualmente. Prefiero la modalidad grupal considerando que promueve, en el salón de clases, una interacción imprevista: los alumnos normalmente tienen de cambiar su lugar y trabajan con colegas con quienes tal vez nunca hablarían. Se crea una unión no forzada entre todos, se fomenta la cooperación, se aproximan culturas, clases sociales o grupos de edad diferentes, son desactivados temporariamente los principios de exclusión en los cuales asientan las lógicas tribales que también existen adentro del salón de clases. El grupo vencedor será aquel que conteste más rápidamente a 12 preguntas seguidas (aunque no sea lo más importante para mí hacer algún tipo de culto de la victoria, lo más importante es jugar). Cada pregunta tiene cuatro opciones de respuesta elaboradas a partir del total de

respuestas. Para cada actividad, es importante tener más que 12 preguntas (o sea, entender cada ejercicio como un banco de datos en construcción) para que sea posible jugar más veces y, por consiguiente, trabajar más contenido. Inicialmente, los alumnos están un poco reacios en participar, pero después no quieren parar de jugar. En las universidades portuguesas, las clases duran una hora y cuarenta minutos. Siendo un poco largas, es más impactante, de mi punto de vista, incluir estas actividades motivadoras al final de una clase, periodo en que ya existe menos capacidad de mantener la concentración. El hecho de que los alumnos tengan de salir de sus lugares para formar los grupos es algo que también me interesa, pues las clases son dispositivos que inducen inercia. Sentados en sus lugares, parece que los alumnos solo deben recibir pasivamente con sus ojos y oídos todo lo que acontece. Desde el jardín, el niño empieza a perder espontaneidad, capacidad de iniciativa, ganas de hacer y crear. De alguna manera, el tedio absoluto e incluso las pocas ganas de vivir comienzan en las sillas de la escuela. A propósito, «cadeira» (silla) y 'disciplina' son los nombres atribuidos, respectivamente en las universidades y escuelas portuguesas, a las materias. Fisicoquímica es, por ejemplo, una 'disciplina' de la educación secundaria, mientras Literatura Medieval es una «cadeira» de la carrera de Estudios Portugueses y Lusófonos. Aprender significa muchas veces la obediencia exterior, o sea, la desatención sistemática a su mundo interior. Para las instituciones políticas y educativas, el saber aún es lo que se recibe con ojos y oídos, no lo que uno haga y cree con la inteligencia. Las manos y su inteligencia son depreciadas, así como todos los sentidos asociados al sabor o al olor. Hay unos versos de Alberto Caeiro, heterónimo de Fernando Pessoa, que siempre recuerdo: «Vale más la pena ver una cosa siempre por primera vez que conocerla, / Porque conocer es como nunca haber visto por primera vez, / Y nunca haber visto por primera vez es solo haber oído contar²³⁶». Es importante ver por primera vez, el entusiasmo de los inicios es fundamental para mantener vivas las ganas de saber. El saber no es solo reproducción de saber, pero sí creación subjetiva a partir de la capacidad de ser afectado por obras ya hechas.

Finalmente, quisiera mencionar otro aplicativo que uso en mis clases. Se llama *Lyrics Training* y permite completar músicas o hacer karaoke. Además de las músicas que hacen parte del aplicativo, es también posible crear sus propios ejercicios de acuerdo con nuestros fines didácticos. En el aplicativo, cada persona puede hacer tres ejercicios gratis al día. Me gusta incluir la música en clases porque ella pertenece a una dimensión menos funcional del idioma, está abierta a registros improvisados o coloquiales, es excelente para explicar algunas expresiones idiomáticas. Se trata de un lenguaje a veces cercano al poético, a su desorden asintáctico, que hace muchas veces con que el alumno oiga su propia voz íntima. De cierto modo, los alumnos aceptan de pronto que no se entiende todo de la música. Lo esencial no se

236 PESSOA, F., «Poemas de Alberto Caeiro», Assírio & Alvim.

racionaliza y el exceso de explicaciones borra la curiosidad y el pasmo. Abrir una puerta grande del idioma, sugerir que todavía hay mucho para explorar y descubrir: he aquí el porqué de llevar música para las clases. La música no está obligada al sentido, no necesita de hacer razón, como dice un verso del poeta brasileño Manoel de Barros, y, por eso, es más libre. Permite desarrollar la sensibilidad, dar cuenta de que la cultura y el idioma de un país son territorios amplios. Preguntase Alexander Kluge, cineasta, escritor y enorme intelectual alemán: «¿Cuál es el mejor intensificador de la visión? ¿El telescopio o la lágrima?»²³⁷. Preguntas importantes ya que es siempre a través del cuerpo y de su capacidad de ser afectado que mejor se puede investigar y conocer. Incluso porque la inteligencia es más inteligente si menos sirve los fines de la eficiencia y de la depredación.

BIBLIOGRAFÍA

KLUGE, A., «Portfolio. Alexander Kluge. Contar os dois lados da história», *Electra*, núm. 18, 2002, págs., 152-189.

PESSOA, F., «Poemas de Alberto Caeiro», *Assírio & Alvim*, 2014.

237 KLUGE, A., «Portfolio. Alexander Kluge. Contar os dois lados da história», *Electra*, núm. 18, 2022, pág. 161, entre págs. 152-189.

NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA: AUMENTANDO A RELAÇÃO ENTRE TEORÍA E PRÁTICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL

Martinho Botelho

*Profesor en el Centro Universitario Internacional Uninter,
Programa de Pós-graduação stricto sensu em Direito*

RESUMEN: O artigo trata sobre as bases fundamentais para a compreensão das relações entre teoria e prática nos Cursos de graduação em Direito no Brasil, especialmente a partir das novas perspectivas das alterações regulatórias do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2004. Tais mudanças, feitas pela Resolução CNE n.º 9/2004, passaram pelo estabelecimento de novas diretrizes para os cursos de graduação em Direito, construindo um eixo de formação prática por meio do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). A regulação administrativa educacional do CNE destacava o objetivo de integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, principalmente nas atividades relacionadas com o ECS. Em suma, a proposta visava inserir a prática em núcleo próprio de ensino, com atividades de desenvolvimento de habilidades próprias de juristas, de atuação profissional. A partir de então, vários cursos de graduação em Direito no Brasil estabelecem Núcleos de Prática Jurídica (NPJs) para a realização de estágio prático, estabelecidos dentro das próprias Instituições de Ensino Superior. A *ratio* dos NPJs se insere na capacidade de transferir os resultados da formação acadêmica para a sociedade civil organizada, robustecendo o compromisso social dos cursos de Direito no Brasil.

1. ENSINO JURÍDICO E PRÁTICA JURÍDICA NO BRASIL

Foi a partir de 1994 que uma reforma no ensino jurídico no Brasil fora realizada com uma nova configuração: a formação prática a ser desenvolvida a partir de atividades curriculares simuladas em Núcleos de Prática Jurídica (NPJs), as quais eram supervisionadas pedagogicamente.

Implementadas por meio da Portaria CNE n.º 1.886 de 1994 do Ministério da Educação, os fundamentos dessa normativa era implementar transformações verticalizadas no âmbito do ensino jurídico nas universidades brasileiras.

Nesta época, década de 1990, foram incrementados os debates sobre a crítica ao ensino jurídico, constituindo-se a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no ano de 1992. Para tal, a OAB publicou o livro «OAB Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas» onde foram assinalados variados problemas no ensino jurídico em cursos de graduação em Direito no Brasil. Foram identificados obstáculos, dificuldades e dúvidas decorrentes, tal como se propõe nas estratégias de reformulação do ensino superior (DELORS, J. *et alii*; 1999; HARGREAVES, A. *et alii*, 2001; MACHADO, A. A., 2009).

Em 1993, a Ordem dos Advogados do Brasil publicou o livro «OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação da qualidade e avaliação» onde explicou o estabelecimento de uma estratégia de compreensão do tema da qualidade do ensino jurídico e prática no Brasil, oferecendo elementos para a execução de um sistema de avaliação e de classificação de cursos jurídicos, juntamente com a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB (CFOAB).

Esses expedientes permitiram a análise sobre a crise dos cursos de graduação em Direito e também procurar refletir sobre outros elementos (MELO FILHO, A, 1995, pág. 327).

Com isto, na época, o CFOAB passou a avaliar as seguintes questões: i) os problemas da qualidade dos cursos de Direito e a questão da representação social; ii) as formas de produção social e o Direito; iii) as experiências sobre a percepção dos juristas sobre as práticas sociais e profissionais. Foi a partir disto, que se tornou possível construir condições para superar a distância entre o conhecimento teórico do Direito e a realidade moral, política e social, permitindo-se pensar o Direito e um novo modelo de ensino jurídico (VASCONCELLOS JÚNIOR, A., 2009, pág. 161).

Tratava-se de como pensar o ensino jurídico, a estrutura do modo abstrato do direito e a capacidade de captar a complexidade, e as mudanças das realidades sociais e políticas brasileiras, incluindo-se o ensino jurídico voltado também para a prática.

Nos ensaios e documentados criados pela Comissão de Ensino Jurídico do CFOAB, em 1993, inaugurou-se uma diferente visão sobre a função do Direito e o papel do jurista na sociedade brasileira.

O ensino jurídico nos cursos de graduação em Direito no Brasil passou por alterações nos seus paradigmas, e que envolve a perspectiva de responsabilidade do ensino jurídico para a criação de novas teorias e práticas na leitura da realidade social (VASCONCELLOS JÚNIOR, A., 2009, pág. 160).

Em geral, os novos paradigmas para o ensino jurídico no Brasil são: i) demandas de novos agentes sociais; ii) demandas sociais; iii) demandas éticas; iv) demandas técnicas; v) demandas tecnológicas; vi) demandas de especialização; vii) demandas de novos formatos organizacionais de exercício profissional; viii) demandas de eficaz acesso à justiça; ix) demandas de atualização de paradigmas científicos (AGUIAR, R. A. R. de, 1996, pág. 34).

Esses novos paradigmas que foram gerenciados pela Comissão de Ensino Jurídico do CFOAB criaram as bases fundamentais onde se fixaram os critérios construídos pela OAB para avaliar e mensurar as propostas legislativas e regulamentares para os projetos na seara do ensino jurídico diante da obrigação legal da Ordem se manifestar sobre o tema tal como colocado no art. 54, IX da lei federal ordinária n.º 8.906, de 1994; Estatuto da Advocacia e da OAB²³⁸.

O Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC), na década de 1990, já vinha aprimorando mecanismos de gestão para a implementação de um sistema de avaliação próprio, colocando-se variáveis e recriando as comissões de especialistas de ensino (MELO FILHO, A., 1995, pág. 328).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) preparou um estudo por meio da Comissão de Especialistas de Ensino do Direito do MEC, avaliando a adequação dos cursos de graduação em Direito no Brasil para as seguintes diretrizes: i) criação de práticas jurídicas adequadas às demandas sociais; ii) padrão mínimo de qualidade principalmente para os cursos noturnos de graduação em Direito; iii) interdisciplinariedade na formação do jurista; iv) integração permanente do ensino com a pesquisa e a extensão; v) maior dedicação e qualificação do corpo docente para atividades de pesquisa e de orientação de trabalhos de conclusão de curso; vi) acervo bibliográfico atualizado mínimo; vii) desenvolvimento de intercâmbios com outras IESs nacionais e estrangeiras; viii) desenvolvimento de áreas de concentração e especialização.

Essas diretrizes passaram para a formação de indicadores com a finalidade de concretizar estratégias de validade e de aplicação, em âmbito acadêmico e profissional, para a qualificação de projetos pedagógicos coerentes em condições de ultrapassar a fase de estagnação burocratizante onde estava o ensino do Direito.

238 Prevê o Estatuto da Advocacia e da OAB: «Art. 54. Compete ao Conselho Federal: (...) XV - colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos; (...)».

Nas palavras de Álvaro MELO FILHO (1995, pág. 329), essa reformulação regulatória dos cursos de Direito tinha a finalidade de: «a) romper com o positivismo normativista; b) superar a concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense; c) negar a autossuficiência disciplinar do Direito; d) superar a concepção de educação como sala de aula; e) formar um profissional com perfil interdisciplinar teórico, crítico, dogmático e prático».

A necessidade do ensino jurídico voltado para a prática jurídica reluz e, com a Resolução CNE n.º 9, de 2004; tratou sobre as diretrizes para o curso de graduação em Direito, seguindo ainda o espírito da norma anterior, mas com reformulação na parte de formação prática, visando a «(...) a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares».

Tal como se avalia, além de inserir a prática jurídica a ser desenvolvida em Núcleo de Prática Jurídica, incrementando habilidades ao jurista, além de preservar dimensão epistemológica. Foram instituídas as Portarias n.º 3.381/2004 e n.º 484/2005 do Grupo de Trabalho OAB-MEC com o objetivo de concretizar parâmetros de análise de pedidos de autorização de novos cursos de Direito, o Estágio Curricular passou para realizar as seguintes finalidades:

Proporcionar ao aluno formação prática, com desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação profissional», de modo que a «concepção e organização das atividades práticas devem se adequar, de uma banda, ao perfil profissional concebido no projeto pedagógico e, de outra banda, aos conteúdos dos eixos de formação fundamental e profissional, trazendo ao discente uma perspectiva integrada da formação teórica e prática» (GT OAB-MEC, Relatório, SESu/2005).

Foi então neste cenário de mudanças no ensino jurídico no Brasil que se pensou em órgão de Instituições de Ensino Superior, que tornasse possível a criação de Núcleos de Prática Jurídica, espaço voltado para a aplicação de conhecimentos teóricos e prático-profissionais.

Esses Núcleos permitem a atuação não apenas para a redação de peças processuais simuladas, tal era feito nos antigos «Escritórios-modelo» na década de 1990. Os NPJs permitem aproximar o estudante de situações que permitam contribuir para formação do jurista mais próxima das realidades sociais brasileiras, dos problemas jurídicos no Poder Judiciário e outros previstos no art. 3.º da Resolução n.º 09, de 09 de setembro de 2004; do CNE, *in verbis*:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma

postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

2. O PAPEL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE: OS NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

Os NPJs representam estratégia para o aumento da relação entre teoria e prática, promovendo uma sólida formação humanística e axiológica, assim como o desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação de fenômenos jurídicos e sociais, sendo indispensáveis para a prática do Direito.

A *ratio* dos NPJs, desde a sua origem na década de 1990, era formar estudantes de Direito com quesitos fundamentais e indispensáveis ao profissional, aproximando a teoria com situações práticas variadas que permitam experimentar e sentir a aplicação efetiva dos conhecimentos jurídicos adquiridos em sala de aula.

No ano de 1994, o CNE tinha instituído a Portaria n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994; estabelecendo diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos o Brasil. O art. 10 da mencionada Portaria estabeleceu que, ao menos, 300 horas seriam dedicadas ao Estágio de Prática Jurídica Supervisionada, com a finalidade de realizar práticas simuladas reais, sob a orientação de profissionais do Direito das universidades brasileiras.

Assim previa o responsável dispositivo: «Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente».

O Núcleo de Prática Jurídica instituído pela Portaria CNE n.º 1.886, de 1994; previa o treinamento para variadas funções dentro da formação jurídica, incluindo-se: advocacia, magistratura e Ministério Público. Embora o art. 10 §1.º da referida Portaria previsse também «outras profissões jurídicas e para o atendimento ao público», as demais profissões do Direito, ao que parece, foram de pouco alcance, sendo que poucos NPJs realmente se dedicaram, por exemplo, para atividades relacionadas com a advocacia pública e com a Defensoria Pública.

No entanto, o atendimento público, vale dizer, de variados setores sociais, acabou sendo a mais utilizada, voltando-se para a advocacia e consultoria jurídicas de problemas de famílias e de indivíduos, relacionados com: guarda de crianças, divórcio, regularização de registros de nascimento e de óbito,

questões sucessórias, contratos bancários e relações de consumo, entre outros.

O §2.º do art. 10 ainda previa a possibilidade de criação de convênios administrativos com a Defensoria Pública e entidades públicas judiciárias empresariais, comunitárias e sindicais²³⁹.

O desenho das atividades de Estágio Supervisionado nos NPJs tinha o foco de serem exclusivamente práticas e incluía o seguinte rol:

- a) Redação de peças processuais e profissionais;
- b) Rotinas processuais;
- c) Assistência e atuação em audiências e sessões;
- d) Vistas a órgãos judiciários;
- e) Prestação de serviços jurídicos;
- f) Técnica de negociações coletivas, arbitragens e conciliação.

Todas as atividades estariam sob o controle, orientação e avaliação de professor-supervisor.

Foi apenas em 2008, com a lei federal ordinária n.º 11.788, de 2008; que se passou a definir Estágio Jurídico no Brasil, sendo um «ato educativo escolar supervisionado», voltado para um ambiente de trabalho com o objetivo de preparar o «trabalho produtivo» dos estudantes de educação superior, educação profissional, ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental (8 e 9.anos), quando na modalidade profissional da educação:

Art. 1.º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos

A finalidade do Estágio é proporcionar aos estagiários uma aproximação entre o conhecimento (no caso do Direito, o conhecimento jurídico) formado nas aulas teóricas com situações cotidianas da vida social brasileira, incluindo-se o ambiente familiar, de trabalho, na empresa e em órgãos públicos.

O propósito era destacar o papel das Universidades de Direito e dos cursos de graduação em Direito na construção da sociedade, no entendimento dos

239 «§ 2.º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública outras entidades públicas judiciárias empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior».

seus problemas, além de vivenciar valores morais próximos da realidade da atividade profissional, dividindo o espaço com a sociedade brasileira, as famílias e indivíduos.

A partir dessas situações, ficava possibilitado ao estagiário uma formação profissional sólida e também mais facilidade de acesso ao mercado de trabalho e, quiçá, do primeiro emprego.

Tal como asseverado por Amauri Mascaro do Nascimento (2009, pág. 787):

O estágio profissional de estudantes é uma parte da política de formação profissional daqueles que querem ingressar no processo produtivo, integrando-se na vida da empresa, sem a qual essa integração seria impossível, porque exatamente nela é que o estudante vai aplicar seus conhecimentos, ampliá-los e desenvolver a sua criatividade como forma de afirmação pessoal e profissional, o que contraindica qualquer ação genérica que possa criar obstáculos e frustrar a consecução desses objetivos.

Sobre as instalações físicas, o art. 10 §1.º da Portaria CNE n.º 1.886, de 1994 estabeleceu a adequação das instalações para o treinamento de atividades que visavam a preparação de acadêmicos para a prática, apontando a importância de investimentos em infraestrutura.

E sobre a tutela do processo, surgiu a necessidade da presença de professores orientadores para o monitoramento dos estágios e avaliações das atividades dos estagiários do NPJ, reforçando a preparação das Instituições de Ensino Superiores e a crescente necessidade de investimento (VASCONCELLOS JÚNIOR, A., 2009, pág. 161).

Nesse ambiente, o professor-orientador do NPJ teria o papel fundamental de aconselhar e direcionar os estudantes de Direito, superando obstáculos que prejudicam na formação profissional do final do século XX e início do século XXI.

O art. 12 da Portaria n.º 1.886, de 1994, insere-se no tema Estágio Profissional de Advocacia, o qual foi regulamentado pela lei federal ordinária n.º 8.906, de 1994, denominada de Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (EAOAB). Este Estatuto se voltou para regular a relação de Estágio Profissional na Advocacia aos estudantes de Direito, restringindo o Estágio (com inscrição na OAB) para alunos dos últimos anos da graduação: 4.º e 5.º anos.

Foi assim que a Ordem dos Advogados do Brasil, em conjugação com a *ratio* da legislação educacional dos cursos de graduação em Direito, fez proposta de reformulação do estágio par ao exercício da advocacia. Assim sustentou Antônio VASCONCELLOS JÚNIOR (2009, págs. 160-161):

Em razão da deficiência do ensino pela ausência de atividades práticas educativas, o estágio será fonte única para o aprendizado, sendo certo que

desta forma terá o acadêmico a possibilidade de percorrer de forma gradativa os caminhos necessários ao aperfeiçoamento técnico necessário ao exercício da profissão.

O Estágio Profissional de Advocacia pode ser oferecido pelas universidades através de atividades no seu NPJ ou em escritórios de advocacia, no Poder Judiciário, Ministério Público e setores jurídicos ou privados credenciados no próprio NPJ, de acordo com a Portaria n.º 1.886, de 1994.

No entanto, foi em 2004, que o CNE estabeleceu uma reorganização curricular dos cursos de Direito no Brasil, observando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito por meio de projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares etc. Essa reorganização curricular foi feita pela Resolução CNE/Câmara de Educação Superior n.º 9, de 29 de setembro de 2004, que revogou expressamente a Portaria CNE n.º 1.886/1994.

Com isto, o art. 5.º da Resolução CNE n.º 9, de 2004, previu que o Projeto Pedagógico de cada IES conterá 3 eixos: i) Eixo de Formação Fundamental; ii) Eixo de Formação Profissional; iii) Eixo de Formação Prática.

O terceiro eixo da Resolução compõe o papel dos cursos de Direito na construção da sociedade: o da integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente para atividades com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Da mesma maneira que a Portaria CNE n.º 1.886, de 1994, a Resolução CNE n.º 9, de 2004, previu que o Estágio será realizado na própria Instituição de Ensino e por meio do CPJ, e em eventual convênio com outras entidades e com escritórios de advocacia.

O art. 7.º §2.º reforça a ideia de conservar o padrão de qualidade das atividades de Estágio jurídico no CNJ, com domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica do século XXI, e não apenas a advocacia.

Um destaque que pode se dar é às Atividades Complementares que podem ser executadas em conjugação com o Estágio Supervisionado, que as mencionadas atividades podem ser voltadas para incrementar habilidades e competências dos alunos, especialmente para as relações com o mercado de trabalho e as ações de extensão junto à comunidade. Tais orientações também guardam certo grau de relação entre a teoria e prática na formação do estudante de Direito.

É de se destacar que o art. 8.º parágrafo único da Resolução CNE n.º 9, de 2004, previu a realização de atividades complementares que não se confunde com o Estágio Supervisionado ou com o Trabalho de Curso, os quais têm funções próprias.

O Estágio Supervisionado e as Atividades Complementares não poderão ser superiores a 20 % da carga horária total do curso de Direito.

A prática jurídica nas faculdades de Direito nos NPJs não significa o abandono da tradicional assistência jurídica dos antigos Escritórios-modelo da advocacia da década de 1990, mas uma reformulação da experiência da formação do jurista na assessoria jurídica das famílias brasileiras e indivíduos. Trata-se de atividade complementar à formação do estudante de Direito e de emancipação para a compreensão dos problemas sociais e da função da responsabilidade social que dá significado ao curso de Direito para a sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates sobre o papel das universidades brasileiras e dos cursos de graduação em Direito no Brasil não são propriamente recentes, mas vêm ganhando novos contornos em razão das mudanças tecnológicas, das alterações de fatos sociais e novas configurações econômicas.

Nesse sentido, os NPJs podem proporcionar o incremento da revolução no ensino do Direito, aproximando o Direito de outras áreas do conhecimento que já exploram as relações entre teoria e prática, tal como os cursos de graduação em Administração com as Empresas Juniores, a Economia com laboratórios e oficinas de formação em Econometria, Engenharia com os laboratórios etc.

A interação entre teoria e prática jurídica na formação do jurista no curso de graduação em Direito permite ampliar os conhecimentos para o mercado de trabalho, porque permite adquirir aproximar o estudante de práticas como: analisar processos judiciais reais, assinar petições junto a advogados, participar de audiências e atividades essenciais à formação plena do futuro profissional do Direito.

Com os Núcleos de Prática Jurídica, o bacharel em Direito chegará às funções profissionais e sociais de juristas de maneira mais plena. Uma maior bagagem de conhecimentos práticos somadas ao conhecimento teórico e conceitual dos cursos de Direito permite criar o bacharel em Direito mais capacitado para encarar e resolver os complexos problemas sociais e propor variadas soluções do mesmo no Brasil, incrementado a função social do bacharel e dos estudantes de Direito.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, R. A. R.** de. *A crise da advocacia no Brasil*. São Paulo: Alfa e ômega, 1996.
- DELORS, J. et ali.**, *Educação: um tesouro a descobrir-Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*, 2.^a ed., Cortez, São Paulo, 1999.

HARGREAVES, A. e EARL, L.; RYAN, J., *Educação para a mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, A. A., *Ensino jurídico e mudança social*, 2.ª ed., Atlas, São Paulo, 2009.

MELO FILHO, Á., «Currículos jurídicos: novas diretrizes e perspectivas». *Revista dos Tribunais*, n. 720, 1995, págs. 327-346.

NASCIMENTO, A. M., *Curso de Direito do Trabalho: história e teoria geral do direito do trabalho: relações individuais e coletivas do trabalho*, 24.ª ed., Saraiva, São Paulo, 2009.

VASCONCELLOS JÚNIOR, A., «O estágio como complementação do ensino jurídico», *Revista Universitas do Unisaesiano*, núm. 1, 2009, págs. 160-161.

DIREITO E CINEMA: A ARTE COMO EXPERIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Camilo Stangherlim Ferraresi

*Professor e Coordenador do Curso de Direito das Faculdades Integradas de Bauru (Brasil). Investigador JusGov – Universidade do Minho (Portugal)
Email: camilostangherlimferraresi@gmail.com*

Resumo: O artigo se refere a inovação docente e novas metodologias de ensino para educação em Direitos Humanos. A proposta perpassa pela experiência da utilização de filmes no processo de ensino aprendizagem. O objeto da pesquisa é a análise do filme «Eles não usam Black Tie» como metodologia para a compreensão e atribuição de sentido aos Direitos Humanos. Nesse cenário, o problema que se pretende responder pode ser delineado como em que medida a utilização de filmes pode contribuir para a compreensão adequada do significado dos Direitos Humanos? Analisar o emprego da arte como processo de sensibilização e construção do conhecimento em educação em Direitos Humanos é o objetivo do trabalho.

1. INTRODUÇÃO

A complexidade das relações sociais e o processo acelerado de inovação tecnológica transformaram o processo ensino aprendizagem e a utilização de novas metodologias se faz necessária para a educação em Direitos Humanos.

A necessidade de estudo da sociedade em si, a ética, o respeito à vida, diversidade, igualdade, a dignidade da pessoa humana, princípios básicos e inerentes a existência humana emergem como condição de possibilidade para formação de profissionais do Direito aptos a (re)construção de um mundo para todos e todas.

Nesse contexto, a educação em Direitos Humanos será um dos pilares para formação de profissionais do Direito capacitados para serem atores

de transformação social e a utilização de novas metodologias inseridas no contexto da inovação docente se colocam como fio condutor desse processo de ensino aprendizagem.

O desafio atualmente é encontrar ferramentas metodológicas adequadas para a formação dos alunos de maneira a possibilitar a reflexão adequada em Direitos Humanos enquanto vetor ético para construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

Nesse cenário, o problema que se pretende responder pode ser delineado como em que medida a utilização de filmes pode contribuir para a compreensão adequada do significado dos Direitos Humanos? Analisar o emprego da arte como processo de sensibilização e construção do conhecimento em educação em Direitos Humanos é o objetivo do trabalho.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O processo ensino-aprendizagem utilizará o método fenomenológico-hermenêutico, que visa aproximar o sujeito (pesquisador) e o objeto a ser pesquisado. Não se trata de uma investigação alheia ao aluno, ele estará no mundo onde a pesquisa será desenvolvida. Aí o significado do fenômeno.

O método fenomenológico é um procedimento regressivo que realiza uma operação interna no seio da história da filosofia, que busca destruir sedimentações que se formam na linguagem e endurecem a tradição, ou seja, como explicam LENIO LUIZ STRECK e RAFAEL TOMAZ DE OLIVEIRA «trata-se de ler a tradição de modo que seja possível perceber nela possibilidades que ficaram inexploradas por uma série de encobrimentos»²⁴⁰.

A constatação fenomênica receberá a atribuição de sentido, a partir do círculo hermenêutico, especialmente a partir das contribuições de MARTIN HEIDEGGER e HANS-GEORG GADAMER. No movimento do círculo hermenêutico, onde a pré-compreensão antecede a compreensão/interpretação/aplicação que se dará sentido aos resultados da pesquisa, onde o investigador estará diretamente implicado. Portanto, isto somente será possível a partir da experiência do pesquisador (aluno), mediante sua pré-compreensão de mundo, da vida e dos resultados que a pesquisa poderá produzir na sociedade²⁴¹.

240 STRECK, L. L. e OLIVEIRA, R. T. DE, «Algumas indicações sobre o método fenomenológico-hermenêutico», *Consultor Jurídico*, 26 dez. 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-dez-26/diario-classe-indicacoes-metodo-fenomenologico-hermeneutico>. Acesso em: 15 jul. 2023.

241 ENGELMANN, W., *Direitos bio-humano-éticos: os humanos buscando «direitos» para proteger-se dos avanços e riscos (desconhecidos) das nanotecnologias*. In: CONPEDI, 2010, Fortaleza, CE. *Anais eletrônicos...* Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3400.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

Nesse cenário, a pré-compreensão do objeto de estudo a partir da contextualização histórica é fundamental para a reflexão e compreensão adequada dos Direitos Humanos. A arte permite aos alunos a sensibilização em relação ao objeto de estudo e uma melhor compreensão do significado dos Direitos Humanos.

O processo de sensibilização a partir da exibição do filme possibilita(rá) a percepção do impacto emocional, sejam positivos, sejam negativos, de forma a estimular e despertar um sentimento de vínculo com a realidade, uma percepção subjetiva do significado da ausência e da efetivação de Direitos Humanos.

Dessa forma, a proposta do presente artigo perpassa pela análise do filme «Eles não usam Black Tie» como possibilidade de inovação docente para educação adequada em Direitos humanos e a compreensão do seu sentido e significado (limitado) a partir da ruptura do regime democrático com a implantação de um regime de exceção.

O filme «Eles não usam Black Tie» é uma adaptação da peça escrita e dirigida por GIANFRANCESCO GUARNIERI na década de 1950 e tinha como foco central o tema sobre a vida dos operários.

A peça foi adaptada para o cinema pelo diretor Leon Hirzsmann que trabalhou em conjunto com GIANFRANCESCO GUARNIERI no roteiro para estabelecer uma relação com os acontecimentos do movimento operário no final da década de 1970. O filme foi lançado em 1981 e tem como foco central a luta de classes e o conflito existente entre capital e trabalho, tendo como ambiente histórico a greve dos operários metalúrgicos de São Paulo em 1979, em pleno regime militar vigente no Brasil.

Em 1964, o Brasil era governado pelo presidente JOÃO GOULART (que assumira o governo após a renúncia de JÂNIO QUADROS). JOÃO GOULART tinha forte inclinação ideológica e política progressista. Era visto por muitos como «comunista». JOÃO GOULART buscou a implementação de uma série de reformas que contrariaram a elite brasileira, que tinha clara concepção ideológica de direita e denominou o presidente de «ameaça comunista».

No dia 13 de março de 1964, JOÃO GOULART junto com LEONEL BRIZOLA discursaram na Central do Brasil, Rio de Janeiro, anunciando as reformas de base e a reforma agrária. Após o anúncio, a elite oposicionista organizou a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, o movimento de base religiosa tinha como objetivo envolver o povo no combate ao «maléfico comunismo».

Em 1964 os militares derrubaram o presidente eleito JOÃO GOULART e iniciaram uma ditadura que permaneceu por 21 anos. Nesse período, o Brasil viveu um Estado de exceção que se iniciou com o golpe de 1964 e perdurou até 1985.

O enredo do filme é ambientado nesse momento político conturbado da história brasileira, sob governo militar e uma Constituição Outorgada pelos militares, também chamada de Emenda n.º 1 de 1969.

Dentre os pontos a serem observados e melhor compreendido a partir da exibição do filme é a limitação dos Direitos Humanos Fundamentais, especificamente o direito de greve e restrição das liberdades individuais.

A lei de greve do regime militar, lei 4330/64, de acordo com MAURÍCIO GODINHO DELGADO «efetivamente restringia de modo severo o movimento paredista: não só proibia movimentos que não tivessem fins estritamente trabalhistas, como vedava a estratégia ocupacional do estabelecimento nas greves»²⁴². A lei também instituía um rito de difícil cumprimento, o que tornava a o direito de greve inviável.

MAURÍCIO GODINHO DELGADO ainda descreve novas proibições entre os anos de 1977/1978 em relação ao renascimento do movimento grevista:

Anos depois, com renascimento do movimento grevista, em torno de 1977/1978, ainda nos quadros do autoritarismo militar, novas proibições foram sendo incluídas na ordem jurídica. Citem-se, ilustrativamente: Lei 6 128/78 (proibição de greve estendida a empregados de sociedade de economia mista); Lei 6.158/78 (estendida a proibição grevista ao pessoal celetista de autarquias e órgãos da Administração Direta); Lei 6.620/78 (Lei de Segurança Nacional, com várias apenações relativas à pratica grevista); Decreto-lei n.º 1.632/78 (enumerava as atividades essenciais, em que eram vedadas greves)²⁴³.

Como se verifica, a repressão militar empregada pelo regime militar brasileiro limitou e esvaziou o direito de greve, inclusive definindo algumas condutas como criminosas. Importante destacar, neste contexto, especialmente, o enquadramento de condutas relacionadas ao movimento grevista na lei de Segurança Nacional e na proibição de ocupação do estabelecimento na greve²⁴⁴.

Dentro desse cenário de repressão, limitação e esvaziamento do direito de greve, o filme faz uma abordagem e uma reflexão sobre a contradição entre capital e o trabalho, os dilemas ideológicos existentes dentro de uma família operária, as dificuldades da vida no subúrbio das grandes cidades brasileiras em razão do modelo de desenvolvimento industrial escolhido.

O filme é um importante documento histórico das lutas sociais do final de 1970 e início de 1980, que contribuíram para fortalecimento da democracia e do respeito aos direitos fundamentais no Brasil, descrevendo detalhadamente as dificuldades da vida dos operários, a realidade e condições dos bairros periféricos nas grandes cidades, da violência do regime contra os trabalhadores e do conflito ideológico capital e trabalho.

242 DELGADO, M. G., *Direito Coletivo do Trabalho*. 3.ª Edição, São Paulo: LTr, 2008, pág. 198.

243 DELGADO, M. G., *Direito Coletivo do Trabalho*. 3.ª Edição, São Paulo: LTr, 2008, pág. 198.

244 Ídem.

3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS POR MEIO DO FILME: «ELES NÃO USAM BLACK TIE»

A apresentação do filme tem como finalidade a sensibilização do aluno em relação ao objeto de estudo analisado e a reflexão a partir da informação adequada para construção do sentido e significado dos Direitos Humanos.

Aqui se insere a necessidade de reflexão sobre o significado e sentido dos Direitos Humanos para permitir aos alunos a participação no processo de construção do conhecimento.

Para isso, é fundamental a abordagem da temática, ou seja, os direitos humanos refletem um construído axiológico, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social, compõem uma racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana²⁴⁵.

Por se tratarem em um espaço simbólico de luta e ação social que se traduzem em processos que abrem e consolidam espaços de conquista da dignidade, é oportuno e necessário a adequada compreensão dos Direitos Humanos, seu sentido e significado.

A riqueza de sentidos produzida pelo filme permite a reflexão sobre diversos aspectos da vida social brasileira no período da ditadura militar e do impacto da ruptura democrática na proteção dos Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, pode-se acrescentar o caráter emancipatório dos Direitos Humanos na busca pela dignidade e identificar que a evolução dos direitos da humanidade se deu em um processo gradativo e histórico, garantindo a cada fase superada um leque de direitos que buscam a tutela da dignidade e o respeito pelo próximo. Por meio de conquistas e lutas históricas o ser humano conseguiu o reconhecimento de direitos considerados fundamentais à espécie humana e que, pelo simples fato de a ela pertencerem, homens e mulheres seriam titulares desses direitos²⁴⁶.

Nesse cenário, a título de exemplo serão recortadas 04 (quatro) cenas do filme para reflexão e discussão com os alunos sobre a realidade social brasileira durante a ditadura militar (1964–1985) e a violação de Direitos Humanos Fundamentais.

a) Violação dos Direitos Humanos Fundamentais

A primeira cena do filme retrata o casal TIÃO (CARLOS ALBERTO RICCELLI) E MARIA (BETE MENDES) saindo de um cinema e retornando para o bairro em

245 PIOVESAN, F., *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 18. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

246 FERRARESI, C. S., *A resignificação do direito à cidade a partir dos Direitos Humanos: As Smart Cities como um espaço para garantir a qualidade de vida das pessoas com deficiência*. 1. ed. Blumenau: Editora Dom Modesto, 2021.

que moram. No trajeto, o casal caminha por lojas, com ruas asfaltadas e calçamento, até pegarem o transporte público. Pode-se verificar a urbanização do centro das grandes cidades brasileiras nas décadas de 1970 e 1980.

Depois do trajeto do centro para periferia, o casal chega ao bairro em que moram e logo se deparam com uma batida policial na porta de um bar. As pessoas averiguadas pela polícia eram negras e o dono do bar Alipio (RENATO CONSORTE) tenta interceder junto aos policiais para protegê-las da repressão. Diante da violência do Estado por meio do aparato policial, Tião comenta com Maria que eles não devem correr porque poderia ser pior. E conclui dizendo que a polícia não pensa, atira.

O comentário de Tião descreve a forma autoritária e repressiva de atuação da polícia brasileira na época da ditadura, com utilização da força sem justificativa.

No fim da abordagem policial, uma pessoa negra é levada no camburão e outro negro abordado é agredido verbalmente pelo policial que diz que lugar de violeiro é no Nordeste. Tanto o negro, quanto o Nordestino, foram muito, discriminados e marginalizados, pela sociedade brasileira. A cena retrata perfeitamente os preconceitos e a violência empregada contra os pobres.

A opção dos personagens na construção da cena demonstra a forma como a sociedade brasileira era estigmatizada e descrita, ou seja, pode-se perceber claramente o preconceito existente em relação ao negro e ao nordestino, especialmente nos Estados do Sul e Sudeste.

Pode-se verificar também como o aparato policial da época do regime militar brasileiro tratava as pessoas mais pobres e ignorava a existência de Direitos Humanos Fundamentais, como por exemplo, a presunção de inocência e o devido processo legal²⁴⁷.

b) Limitação do Direito Fundamental de Reunião

A cena descreve a saída dos trabalhadores após uma reunião do Sindicato, na Associação dos Amigos do Bairro, porque nessa época o direito de reunião era limitado, especialmente em atividades consideradas subversivas como a defesa dos direitos dos trabalhadores (32m07s).

Os diálogos demonstram a existência de duas correntes dentro do movimento operário. De um lado, os trabalhadores que são a favor da greve imediata com a interrupção da produção da fábrica, liderados por SARTINI (FRANCISCO MILANI), de outro, os trabalhadores mais moderados tentando organizar melhor o movimento grevista e buscar a negociação, representado por OTÁVIO.

247 FERRARESI, C. S., Análise histórico-jurídico do filme «Eles não usam Black Tie» sob a ótica dos Direitos Humanos, em ARAGÃO, P.; TAYAH, J. M. e ROMANO, L. D., *Reflexiones sobre Derecho Latinoamericano: Estudios en homenaje a la profesora Andrea Gaston*, Grafica LCR, Fortaleza-Buenos Aires, 2014.

Os dois personagens se encontram e discutem sobre os pontos de vista diferentes em relação à greve²⁴⁸.

c) Violência Policial e Limitação do Direito de Greve

(1h23m02s) A cena retrata o início da greve e a tentativa do movimento operário em mobilizar os trabalhadores para interrupção da produção da fábrica. A polícia, como agente de proteção do capital econômico, está presente para impedir a mobilização e assegurar o funcionamento da indústria. Para isso, utiliza de todos os meios possíveis de dissuasão, inclusive a violência.

De um lado, operários tentando convencer outros operários a aderirem ao movimento, de outro, a polícia agredindo os empregados para neutralizar a greve por meio de violência e medo.

OTÁVIO e SARTINI continuam a divergir, agora sobre a forma de abordagem aos operários. SARTINI quer impedir todos os trabalhadores de entrarem à fábrica para trabalhar, enquanto OTÁVIO entende que os operários é quem deve decidir se estão ou não em greve.

Em seguida TIÃO é abordado para que não ingresse na fábrica e se esquiva dos demais trabalhadores dizendo que não vai aderir à greve. A polícia garante seu ingresso na fábrica.

OTÁVIO na porta da fábrica chama TIÃO para que ele não entre na fábrica. Tião por sua vez faz campanha contra a greve, chamando os operários para ingressarem aos seus postos de trabalho.

Aqui marca a identificação clara de OTÁVIO em relação pensamento de TIÃO e evidencia a divisão ideológica de pai e filho, que é o foco central do filme. Neste momento, tomado de vergonha e emoção, OTÁVIO assume a postura clara de liderança e discursa pela paralisação.

Diante da postura de OTÁVIO, que discursa em frente à fábrica para convencer os companheiros a aderirem à greve, a polícia intervém bruta e o leva preso. Tião assiste a prisão do pai e ingressa à fábrica, «furando» a mobilização dos trabalhadores.

Maria também apóia o movimento grevista. Por isso é agredida em seu ventre por outros trabalhadores, que estão ao lado do capital (empregador/patrão) e contrários a greve. Em razão da agressão, Maria começa a sangrar e teme pela vida do filho.

TIÃO é avisado do ocorrido e sai apressado da fábrica atrás de MARIA. No caminho apanha de outros operários que lhe chamam de traidor. TIÃO é salvo por BRAULIO.

248 Ídem.

Nessa fase do filme, as posições dos personagens estão mais claras e definidas. MARIA e OTÁVIO compartilham a idéia da luta dos trabalhadores, dos interesses sociais e coletivos da categoria, enquanto que TIÃO quer vencer na vida, se julga mais esperto que os demais e se posiciona ao lado do capital económico²⁴⁹.

d) Violação do Direito de Greve

A cena final retrata os operários na frente da fábrica, SARTINI e BRAULIO conversando sobre o aumento do policiamento e da repressão contra a greve. A polícia agride os trabalhadores e tenta acabar com a greve na base da violência.

Sartini e BRAULIO divergem sobre greve geral. Braulio defende o fim da violência e a dispersão dos trabalhadores. Um representante dos patrões (capital), armado com um revólver, recebe a ordem de disparar contra Braulio. Se refere a BRAULIO como «crioulo». Diz: 'atira no crioulo'. E BRAULIO, que tentava dispersar os trabalhadores, leva dois tiros por conta de sua cor da pele e morre.

O filme termina com OTÁVIO e ROMANA conversando na cozinha e escolhendo feijões. A última cena é a procissão de enterro de BRAULIO, carregado pelos operários e por OTÁVIO, marcado de manifestações no sentido de que a greve continua. Muitas manifestações de apoio são vistas no percurso do caixão, inclusive com chuva de papéis das janelas dos edifícios. O movimento ganha força pelas ruas da cidade²⁵⁰.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filme *Eles não usam Black Tie* é um retrato histórico do Brasil no final da ditadura militar. Descreve uma sociedade elitista e preconceituosa convivendo com as mobilizações sociais e coletivas. A ditadura foi marcante no sentido de uma repressão intensa e violenta, inclusive com a banalização da tortura, somada a violações e restrições de Direitos Humanos Fundamentais.

A análise do filme perpassa pela contextualização histórica, sensibilização e a reflexão a partir da informação adequada por meio de textos jurídicos. O processo completo é condição para construção do conhecimento com a participação ativa dos alunos e fundamental para a atribuição de sentidos do significado dos Direitos Humanos.

Nesse contexto, é possível verificar o diálogo do enredo do filme com o processo histórico de reconhecimento dos Direitos Humanos e identificado os acontecimentos que permitiram a emergência desses direitos, ou seja, não

249 Ídem.

250 Ídem.

houve uma inspiração das declarações de direito, mas sim «reivindicações e lutas para conquistar os direitos nelas consubstanciados. E quando as condições materiais da sociedade propiciaram, elas surgiram, conjugando-se, pois, condições objetivas e subjetivas para sua formulação»²⁵¹.

Os «direitos humanos, mais que direitos “propriamente ditos”, são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida»²⁵². Existem direitos inerentes a natureza humana, mas que são reconhecidos a partir de processos históricos reivindicatórios, verifica-se que tanto a normatividade, quanto a eficácia desses direitos, são construídos a partir de exigências da sociedade civil.

Assim, JOAQUÍN HERRERA FLORES pondera que «admitir que o direito cria direito significa cair na falácia do positivismo mais retrógrado que não sai de seu próprio círculo vicioso. Daí que, para nós, o problema não é de como um direito se transforma em direito humano, mas sim como ‘um direito humano’ consegue se transformar em direito, ou seja, como consegue obter a garantia jurídica para sua melhor implantação e efetividade»²⁵³.

Pode-se concluir, que a sensibilização por meio da utilização de filmes combinada com a reflexão a partir da informação adequada pode contribuir para a compreensão do significado dos Direitos Humanos. A arte como processo de sensibilização e construção do conhecimento a partir da educação em Direitos Humanos possibilita(rá) aos alunos a reflexão sobre a importância da construção de sentido das regras jurídicas a partir da interpretação realizada pelo profissional do Direito, bem como de sua importância enquanto ator social para efetivação dos Direitos Humanos.

BIBLIOGRAFIA

DELGADO, M. G., *Direito Coletivo do Trabalho*, 3.^a Edição, São Paulo: LTr, 2008.

PIOVESAN, F., *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*, 18. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

251 DA SILVA, J.A. *Curso de direito constitucional positivo*. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2014, pág. 174.

252 HERRERA FLORES, J., *A reinvenção dos direitos humanos*. Tradução: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jeferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009, pág. 28.

253 HERRERA FLORES, J., *A reinvenção dos direitos humanos*. Tradução: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jeferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009, pág. 28.

ENGELMANN, W., Direito natural, ética e hermenêutica. Porto Alegre: *Livraria do Advogado*, 2007.

FERRARESI, C. S.,

- *A resignificação do direito à cidade a partir dos Direitos Humanos: As Smart Cities como um espaço para garantir a qualidade de vida das pessoas com deficiência*. 1. ed. Blumenau: Editora Dom Modesto, 2021.

- Análise histórico-jurídico do filme «Eles não usam Black Tie» sob a ótica dos Direitos Humanos, em ARAGÃO, P.; TAYAH, J. M. e ROMANO, L. D., *Reflexiones sobre Derecho Latinoamericano: Estudios en homenaje a la profesora Andrea Gastron*, Grafica LCR, Fortaleza-Buenos Aires, 2014.

HERRERA FLORES, J., *A reinvenção dos direitos humanos*, Tradução: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jeferson Aparecido Dias, Fundação Boiteux, Florianópolis, 2009.

Rabinovich-Berkman, R. D.,

- *Cine y Derecho: Más sobre yo acuso* (Alemania, 1941).

- *Trilhas Abertas na História do Direito. Conceitos, Metodologia, Problemas e Desafios*, Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, J. A. da. *Curso de direito constitucional positivo*. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

STRECK, L. L. e **OLIVEIRA, R. T.** DE, «Algumas indicações sobre o método fenomenológico-hermenêutico», *Consultor Jurídico*, 26 dez. 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-dez-26/diario-classe-indicacoes-metodo-fenomenologico-hermeneutico>. Acesso em: 15 dez. 2019.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

<http://www.historiabrasileira.com/brasil-republica/o-golpe-militar-de-1964/>.
Artigo: **ANTÔNIO GASPARETTO JÚNIOR**.

<http://www.obore.com.br/cms-arquivo/O%20espi%C3%A3o%20de%20Deus%20-%20entrevista%20Leon%20Hirszman.pdf>. Entrevista com o diretor **LEON HIRZSMAN** em 03 de abril de 1979.

http://www.memoriasindical.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=10&friurl=-_Ainda-nao-usamos-Black-Tie-. Artigo: **CAROLINA RUY**.

DERECHO DIGITAL COMO ASIGNATURA FINAL

Alfredo Delgadillo López

Academia Mexicana de Derecho Informático

RESUMEN: El desarrollo de las tecnologías en esta Cuarta Revolución Industrial es clave para explicar las transformaciones sociales y jurídicas de los últimos años a nivel global. Hoy es imposible negar la dependencia que se tiene de las tecnologías, ya que se realizan actos jurídicos diariamente a través de herramientas digitales. Al ser el Derecho una ciencia social, es evidente que, si se transforma la sociedad, también lo hace éste paralelamente, por lo que sería ilógico no estudiar la convergencia entre el Derecho y la Cuarta Revolución Industrial. El objetivo del presente trabajo es enfatizar en la obligatoriedad de que las Facultades de Derecho actualicen sus planes de estudio en temas digitales para que los egresados cuenten con los conocimientos útiles en esta nueva realidad, ya sea: a) primero adaptar cada una de las ramas del Derecho y al final impartir la asignatura de derecho digital esencialmente, o b) en la asignatura de derecho digital estudiar cada adaptación, después reflexionar sobre lo puramente perteneciente a éste. Las universidades están obligadas a capacitar estudiantes aptos para estos tiempos, de nada sirve formar juristas obsoletos. No hay pretextos metodológicos, jurídicos ni académicos para que se descuide a la rama más nueva del derecho: derecho digital.

1. EL DERECHO EN UNA REALIDAD SOCIAL DE CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

a) Cuarta Revolución Industrial.

En la actualidad es imposible negar la importancia e, incluso, hasta la dependencia que se tiene de las tecnologías digitales. Sin lugar a dudas que

el desarrollo de estas ha facilitado varias de las tareas cotidianas a través de nuevos escenarios exponiendo, a niveles que antes se considerarían inverosímiles, opiniones, imágenes y datos en general. No es exagerado el criterio de quienes refieren la existencia de una vida paralela de las personas: una en el mundo físico y otra en el digital. Si bien los beneficios creados por las tecnologías son indiscutibles, también lo son los riesgos y retos que esta nueva realidad presenta.

Actualmente las personas se encuentran realizando actos jurídicos diariamente a través de herramientas digitales, pues hacen compras, transferencias interbancarias, celebran contratos, asimismo utilizan aplicaciones para viajar, comunicarse, trabajar, estudiar, buscar información, subir información, almacenar datos.

Estas premisas han desencadenado en la llamada Cuarta Revolución Industrial, misma que provoca una transformación en las profesiones economizando tiempos y costos y, a su vez, multiplicando la prestación de servicios y productos. En este sentido, la Magistrada Campuzano indica que esta época se caracteriza porque toda actividad humana será afectada «por el uso de sistemas y máquinas que serán capaces de sustituir el trabajo poco calificado de los seres humanos, debido a su capacidad (...) de realizar tareas en tiempos menores, con costos inferiores y con una efectividad y precisión muy superiores a las humanas»²⁵⁴.

Ahora bien, el precursor del nombre «Cuarta Revolución Industrial», quien es el presidente ejecutivo del Foro Económico Mundial, Klaus Schwab, indica que esta época se caracteriza por los siguientes elementos:

Posibilidades ilimitadas de tener miles de millones de personas conectadas mediante dispositivos móviles, lo que da lugar a un poder de procesamiento, una capacidad de almacenamiento y un acceso al conocimiento sin precedentes. O (...) en avances tecnológicos como la inteligencia artificial, la robótica, el internet de las cosas, los vehículos autónomos, la impresión 3D, la nanotecnología, la biotecnología, la ciencia de materiales, el almacenamiento de energía y la computación cuántica (...) Muchas de estas innovaciones están en sus albores, pero ya están llegando a un punto de inflexión en su desarrollo a medida que se construyen y amplifican mutuamente en una fusión de tecnologías a través de los mundos físicos, digital y biológico²⁵⁵.

En este orden de ideas, el Doctor Sodi Cuellar en el prólogo que hace al libro del profesor Guy Mazet señala que las tecnologías digitales han transformado las relaciones sociales en una magnitud y velocidad inimaginable y en diversos escenarios, como en «aspectos de tipo científico, gubernamental, político, laboral, profesional, académico e incluso, las rutinas de entrete-

254 CAMPUZANO GALLEGOS, A., *Inteligencia Artificial para abogados. Ya es tiempo...*, Thomson Reuters, México, 2019, pág. 6.

255 SCHWAB, K., *La Cuarta Revolución Industrial*, Debate, México, 201, págs. 13 y 14.

nimiento y de convivencia familiar²⁵⁶». Por lo tanto, las ciencias que estudian a la sociedad —como el Derecho— deben de enfocar sus investigaciones a la luz de la Cuarta Revolución Industrial.

b) La Ciencia Social del Derecho

Ahora bien, partiendo de que el Derecho estudia reglas obligatorias que tienen el objetivo de regular la conducta externa de los hombres que viven en sociedad, así como de controlar al poder público para que éste no vulnere la esfera de derechos de las personas ni en lo individual ni en lo colectivo, es posible señalar que esta ciencia nace por y para la sociedad. El sociólogo Alberto Senior es claro cuando resume sus explicaciones sobre derecho y sociedad de la siguiente forma: «La ciencia del derecho (...) es acaso la disciplina de carácter más prominentemente social»²⁵⁷.

Por ende, es necesario manifestar que los estudios de la ciencia jurídica aislados de la realidad social no tendrían nada de utilidad, de aquí la importancia de la constante actualización de los juristas, pues de esta manera, incluso, se formula derecho por conducto de las llamadas fuentes reales, tal y como lo señaló hace casi 90 años el profesor EHRlich: «El derecho viviente es el que domina la vida misma, aun cuando no haya sido formulado en proposiciones legales. Las fuentes de nuestro conocimiento de este derecho son, en primer término, los documentos jurídicos vigentes y los modernos, en segundo lugar, la observación directa de la vida, del comercio, de los usos y costumbres y de todas las asociaciones, no solo de las reconocidas por la ley sino también de las que no ha tomado en cuenta o ha hecho a un lado, lo mismo que de las de aquellas a las que ha negado aprobación»²⁵⁸.

En este sentido, enfatiza el jurista y filósofo SICHES que los hechos sociales y las situaciones históricas tienen sus particularidades, por lo que el derecho no debe solo nacer y quedar petrificado, sino desarrollarse para regular esas realidades inacabables y diversas, pues comenta que las normas que componen al derecho vigente «Han surgido del seno de dicha realidad colectiva; y (...) son normas cuyos contenidos responden a los problemas planteados por la vida social en una particular situación (...) el Derecho en su producción y su desenvolvimiento (...) se muestra como un conjunto de hechos sociales»²⁵⁹.

Entonces, por una parte, si hoy la realidad social es novedosa porque abarca escenarios de tecnología digital donde están en todo momento vin-

256 MAZET, G., *Apuntes sobre las Políticas y Legislaciones en Informática a la luz del Derecho Administrativo Mexicano* en MATUTE GONZÁLEZ C. (recopilador), Tirant lo Blanch, México, 2021, pág. 16.

257 SENIOR, A., *Sociología* 5.º ed., Méndez Oteo, México, 1974, págs. 102 y 103.

258 EHRlich, E., *Fundamental Principles of the Sociology of Law*, Cambridge, Massachusetts, 1936, pág. 478.

259 RECÁSENS SICHES, L., *Tratado General de Sociología*, 22.º ed., Porrúa, México, 1991, págs. 579, 560 y 581.

culados la sociedad, el derecho, la tecnología y el gobierno y, por otra, si el Derecho existe para intentar regular la realidad social, sería ilógico no estudiar la convergencia entre el derecho y la Cuarta Revolución Industrial.

A pesar de que las tecnologías van pasos adelante del derecho y la distancia se hace más grande cada vez con mayor velocidad, los esfuerzos de los juristas deben de multiplicarse para enfrentar estas nuevas realidades, pues es verdad que con mayor frecuencia las tecnologías digitales influyen en la vida de los seres humanos, en sus relaciones sociales, laborales, económicas y hasta políticas.

c) Derecho y Sociedad en tiempos de Cuarta Revolución Industrial

Hay que partir de todo esto para entender que los planes de estudio de las facultades de Derecho obligatoriamente tienen que seguir siendo útiles, es decir, ser actualizados para reflexionar sobre esta realidad, pues el Derecho, al ser una ciencia social, avanza conforme lo hace la sociedad.

Si no existiera esta realidad de Cuarta Revolución Industrial, sería inútil y absurdo hablar del Derecho digital; sin embargo, hoy nos enfrentamos a una transformación digital de la sociedad, por lo tanto es imposible que el Derecho se aisle de estos temas. Entonces, con el objetivo de hacer frente a la realidad digital que se vive hoy y con el fin de que los juristas que se están formando en las facultades de Derecho tengan herramientas útiles para resolver estos inéditos y superar las adversidades de estos fenómenos novedosos, es obligatorio que se vinculen la tecnología y el Derecho a la luz de tres elementos:

1. Derecho para la tecnología. El significado, las ventajas y desventajas que tienen para el derecho los fenómenos asociados a las tecnologías de la Cuarta Revolución Industrial. Así como el debate que permita decidir qué escenarios regular y cuáles no. Además, discutir las particularidades que hacen distinta la realidad digital de la física para colmar lagunas y prevenir antinomias o, en su defecto, solamente adaptar algunas normas a la nueva realidad.
2. Informática jurídica o tecnología al servicio del derecho. Conocer y analizar el surgimiento y desarrollo de tecnologías aplicadas al derecho que tienen la finalidad de mejorar y democratizar la prestación de servicios jurídicos ya sea en materia de gestiones de lo público, transformación de la administración de justicia con el fin de que sea más rápida y justa, así como en la búsqueda y contratación de servicios legales.
3. Enseñanza digital del derecho. Con el desarrollo de tecnologías de la información y comunicación, así como las aplicaciones digitales, el alcance de la enseñanza jurídica se hace más amplio, democrático y global, lo cual es necesario para reducir las brechas digitales.

2. LA CONVERGENCIA DE LA TECNOLOGÍA CON LAS RAMAS DEL DERECHO

Como ya se ha mencionado, hay un vínculo innegable entre sociedad, Derecho y Cuarta Revolución Industrial, por lo tanto, es obligatorio actualizar en los planes de estudio de las universidades a cada una de las ramas del Derecho con los temas de tecnología que le corresponden, esto con la finalidad de que se adapten a esta realidad y, posteriormente, estudiar exclusivamente al derecho digital como asignatura final.

El escenario ideal es el precisado en el párrafo anterior; sin embargo, también el suscrito propone que, si no es posible que en las facultades adapten a cada una de las ramas del Derecho, entonces sería indispensable hacer un estudio general de cada una a la luz de los temas tecnológicos y estudiarlas en la asignatura final llamada derecho digital. Lo negativo de esta propuesta es que se le restarían horas de reflexión a los temas que corresponden exclusivamente a la rama más moderna del Derecho, el derecho digital.

Independientemente de que se elija la propuesta 1 o la 2, lo importante es que quede claro la obligatoriedad de estudiar en las universidades Derecho a la luz de las tecnologías, así como al derecho digital en la parte final. De esta manera, se formarán a estudiantes para escenarios vivos, no utópicos.

A continuación, se enlistan de forma general a las ramas del Derecho con los temas de tecnología que le corresponden:

- a) **Informática jurídica:** se encarga de estudiar el uso de las tecnologías para mejorar servicios jurídicos. Lo primero que surgió en esta disciplina fueron los textos jurídicos como doctrina, legislación y jurisprudencia en bases de datos electrónicas o internet, luego se fue modernizando para dedicarse también a tomar decisiones, controlarlas y gestionarlas. Hoy, se ha desarrollado al nivel de brindar servicios jurídicos en línea con mayor agilidad y alcance e incluso la tendencia es la prestación del servicio profesional de manera automatizada.
- b) **Derecho civil:** los temas que convergen entre esta disciplina y la tecnología son la contratación electrónica, el consentimiento electrónico, tanto el testamento digital como la herencia digital y, principalmente, la responsabilidad civil por el uso de tecnología.
- c) **Derecho mercantil:** en esta rama del derecho destacan los contratos electrónicos, el comercio electrónico, el derecho de startup o derecho de empresas de nueva creación, asimismo el consentimiento electrónico.
- d) **Derecho penal:** es esta una de las ramas que más se han estudiado en el derecho informático. De aquí se subraya el estudio de delitos informáticos, prevención de ilícitos a través de tecnología, fundamentos técnicos y jurídicos de la investigación de cibercriminales. Asimismo, se enfoca en las conductas que se realizan a través de las plataformas digitales o en agravio de propietarios de bienes digitales,

- e) **Derecho administrativo:** los inéditos que más se estudian en la transformación digital de esta rama son la gestión de la función administrativa a través de los medios digitales, el impacto del big data en la administración pública, la gestión de los servicios públicos a través de las herramientas digitales, el desarrollo de los procesos administrativos por medio de las herramientas digitales, el vínculo entre la inteligencia artificial y el derecho administrativo, los actos administrativos automatizados, así como la responsabilidad administrativa por el uso de tecnología.
- f) **Derecho fiscal:** en esta disciplina se converge con el uso de la inteligencia artificial en la lucha contra el fraude fiscal, servicios en línea a través de *chatbots* para atender al contribuyente 24/7/365, derecho de defensa en violaciones al procedimiento administrativo en línea, tributación de plataformas digitales y aspectos jurídicos tributarios de la robótica.
- g) **Derecho constitucional:** la evolución de los derechos constitucionales se enfrenta a una nueva era: la digital, en la cual estos se afectan desde dos caras, en una permiten ampliar el catálogo de derechos y, en otra, resultan expuestos y vulnerables, por eso es indispensable poner en el centro de discusión la relación del Derecho Digital con las diversas disciplinas jurídicas desde una óptica en que sea compatible la protección más benéfica de las personas con esta nueva revolución industrial. Por ende, gracias a que ya se dio el paso inicial al reconocer derechos en temas digitales, ahora, en virtud del principio de progresividad, es necesario continuar por dicho camino con el fin de que se complementen los derechos fundamentales con esta época y, así, tener una Constitución viva.
- h) **Derecho procesal:** en esta disciplina es necesario enfatizar en la prueba electrónica, el expediente electrónico, la transformación digital de la administración de justicia.
- i) **ODR, Resolución de controversias en línea:** plataformas electrónicas que tienen como objetivo desincentivar la promoción de juicios y la contratación de abogados resolviendo las problemáticas entre el prestador del servicio o producto y el cliente de manera rápida y sencilla.
- j) **Derecho laboral:** ante el riesgo de la pérdida de empleos, es obligatorio estudiar las perspectivas jurídicas de la sustitución de empleados por tecnología, los aspectos jurídicos del teletrabajo, así como el auge y la próxima necesidad de los abogados digitales unos para el sector privado, otros para el sector público.
- k) **Protección de datos personales:** esta asignatura es probablemente la de contenido más amplio por la importancia que tiene en el desarrollo de tecnología. En esta, además del estudio de la protección de datos personales en entornos digitales, también se complementa con secretos industriales, profesionales y societarios en entornos digitales, el derecho al olvido, el uso del *big data* tanto en el sector público como en el privado, asimismo el derecho a la intimidad digital.

- l) **Derecho a la seguridad de la información:** esta disciplina es un complemento de la protección de datos personales, pues de acuerdo con el profesor Joel Gómez se encarga de proteger a la información contenida en «medios electrónicos y sistemas informáticos contra daño, pérdida, alteración, destrucción, accesos y usos no autorizados, con la finalidad de preservar su confidencialidad, integridad y disponibilidad»,²⁶⁰. Asimismo, se estudian los aspectos técnicos y jurídicos de la ciberinteligencia y la *deep web*.
- m) **Propiedad intelectual:** en esta rama se presenta la convergencia tecnológica en la creación de patentes y transferencia tecnológica, además debe de estudiarse a la propiedad intelectual ante los avances de la robótica y los entornos digitales. Un tema fundamental es el relativo a los nombres de dominio, así como el litigio de estos.
- n) **Derecho económico:** se complementa esta disciplina con los temas digitales cuando surgen prácticas monopólicas o barreras en los mercados electrónicos o de bienes informáticos o de publicidad en plataformas digitales. Por lo tanto, es necesario estudiarla para fomentar la libre competencia de mercados digitales.

3. DERECHO DIGITAL

Ahora bien, partiendo de la idea de que hay temas de tecnología en todas las asignaturas enlistadas previamente y que aquellos complementan a estas, el suscrito considera que todo lo que sea jurídico y tecnológico que no se haya encuadrado en ellas, pertenece en esencia al derecho digital, el cual es expuesto por el profesor Alfredo Delgadillo como «la rama más reciente del derecho, se encarga de estudiar el uso de las tecnologías para mejorar servicios jurídicos y las consecuencias legales de implementarlas tanto en el sector público como en el privado; verbigracia: los desafíos jurídicos de la Cuarta Revolución Industrial»²⁶¹.

Por su parte, el catedrático Carlos Matute, menciona que el derecho digital está conformado por 4 elementos, como derechos humanos en temas digitales, el nacimiento y desarrollo de los actos jurídicos en entornos digitales, la normatividad y las sanciones:

1.- La garantía, respeto, protección y promoción de los derechos humanos en sus dos aspectos, aquellos que exigen una conducta negativa (privacidad, intimidad y honor) y aquellos que favorecen el desarrollo de la per-

260 GÓMEZ TREVIÑO, J., «Abogados digitales: Las cinco características y cinco subespecialidades de los abogados del futuro», *Abogado Corporativo*, marzo - abril 2020, pág. 11.

261 DELGADILLO LÓPEZ, A., «El derecho digital: nueva rama del derecho», *Hechos y Derechos*, IJUNAM, México, diciembre 2021, <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/16538/17195>.

sona (acceso a internet, derecho a la transparencia por medios digitales y el reconocimiento de propiedad intelectual). 2.- La regulación de los medios de expresión de la voluntad o de los hechos generadores de efectos jurídicos con fuerza normativa (contratos, actos administrativos, certificaciones y autenticaciones). 3.- La normatividad de los procesos de transformación digital, manejos de datos, seguridad de la información, producción y trasmisión de la información, calidad de la información, entre otros. 4.- La sanción de conductas indebidas graves (delitos), no graves (faltas administrativas) y no deseables (incentivos positivos-negativos)²⁶².

Por lo tanto, el derecho digital es una rama compleja porque si no se dominan las generalidades del derecho se hace imposible tratarlo. Sin lo básico no es factible solucionar problemáticas novedosas y especiales, en virtud de que los grandes y eternos principios se aplican a los casos concretos para ajustarlos en la búsqueda de una respuesta más adecuada en estas lagunas que surgen en estos escenarios de transformación digital²⁶³.

Ahora bien, para que nadie olvide que a pesar de estudiar el tema más novedoso siempre hay que partir de las bases, es menester remitirse a la siguiente explicación del profesor uruguayo Carlos DELPIAZZO, quien indica que los principios generales son:

Verdaderos cimientos que cumplen la triple función de servir como criterio de interpretación de las normas escritas, de colmar las lagunas o vacíos normativos, y de constituir el único medio de asegurar un mínimo de unidad al sistema normativo. Si en todos los campos del derecho el papel de los principios generales de derecho es trascendente, ello es especialmente cierto en el ámbito de un derecho novedoso²⁶⁴.

En este orden de ideas, se propone que para estudiar al derecho digital hay que hacerlo a partir de 5 elementos:

- a) Grandes principios de la ciencia jurídica para interpretar y desarrollar cualquier legislación o política pública en temas de tecnología.
- b) Cuarta Revolución Industrial. (Ya se explicó al inicio del apartado anterior).

262 MATUTE GONZÁLEZ, C., «El Compliance en el Derecho Digital», ponencia presentada en el Seminario Internacional Segundo Seminario Derecho Administrativo en la Cuarta Revolución Industrial, *Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México*, Ciudad de México, 30 de mayo de 2023.

263 CASTILLO AUCANCELA, A. y DELGADILLO LÓPEZ, A., «La buena Administración Pública electrónica», *Praxis de la Justicia Fiscal y Administrativa*, núm 29, 2021.

264 DELPIAZZO, C., «Del derecho informático al derecho telemático», en IBARRA SÁNCHEZ, E. y ROMERO FLORES, R. (coords.), *Jurismática. El Derecho y las Nuevas Tecnologías*, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Derecho y Criminología, México, 2010, pág. 355.

- c) Internet y Derecho de las telecomunicaciones: es indispensable conocer las generalidades de la gobernanza de internet. Posteriormente se tiene que estudiar la importancia de las agendas digitales, el fenómeno de la brecha digital, la red 5G, las claves para la creación y desarrollo de una política pública para una transformación digital, las implicaciones jurídicas del uso de redes sociales, así como los aspectos jurídicos y técnicos de la infraestructura de las telecomunicaciones, el espectro radioeléctrico y la certeza jurídica de inversión del sector privado en aras de obtener el mejor servicio al menor costo.
- d) Implicaciones jurídicas de la Cuarta Revolución Industrial: cripto-derecho (blockchain, contratos inteligentes), derecho algorítmico (transparencia algorítmica, aspectos jurídicos de la creación, diseño y desarrollo de algoritmos, actos jurídicos automatizados, justicia algorítmica, inteligencia artificial), *chatbots*, banca digital, instituciones de tecnología financiera, derecho de autómatas (*cyborg*, drones, vehículos autónomos), cómputo en la nube e internet de las cosas (IoT), impresiones en 3D y 4D.
- e) Transformación digital de la abogacía: explica la maestra Adriana Campuzano algunas tendencias de los despachos legales en el uso de tecnologías «utilizar sistemas informáticos para realizar tareas que antes se encomendaban a los abogados principiantes, como las relacionadas con búsqueda de información, organización de grandes cantidades de datos, localización de precedentes, búsqueda de patrones de comportamiento, manejo de precedentes judiciales, evaluación de riesgos²⁶⁵», por su parte indica el profesor Joel Gómez que los abogados tienen que involucrarse en el uso de la tecnología con el fin de mejorar la prestación de sus servicios jurídicos²⁶⁶.

Y como los avances tecnológicos vuelan a velocidades inalcanzables, además de todo lo expuesto en este trabajo, el investigador JULIO TÉLLEZ presenta más temas de estudio obligatorio para los juristas y profesores de Derecho, pues, esta es la realidad hoy, quizá mañana o en unas horas surja otra tecnología que también nos obligue a estar preparados:

Chat *GPT*, realidad virtual y realidad aumentada, derechos digitales, biometría digital, genoma humano, Metaverso —de MARK ZUCKERBERG—, informática perimetral, streaming digital, criptodivisas, informática cuántica, datificación, dispositivos aún más inteligentes, neuroderechos, *deep fakes*,

265 CAMPUZANO GALLEGOS, A., *Inteligencia Artificial para abogados. Ya es tiempo...*, Thomson Reuters, México, 2019, págs. 7 y 8.

266 GÓMEZ TREVIÑO, J., «Legal Tech, Reg Tech e inteligencia artificial: La tecnología al servicio del Derecho», *Abogado Corporativo*, septiembre-octubre 2018, pág. 29.

emprendimiento digital, videovigilancia, mini apps, apps y súper apps, amenazas persistentes avanzadas²⁶⁷.

4. NECESIDAD DE INCLUIR AL DERECHO DIGITAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Con el objetivo de que los estudiantes de Derecho al egresar tengan la mejor preparación con capacidades aptas para el escenario al que se van a enfrentar, las universidades están obligadas a actualizar sus planes de estudio en los temas de tecnologías de la Cuarta Revolución Industrial, de lo contrario, sería como preparar a un abogado en caligrafía cuando ya existía la computadora.

Bajo esta tesis, el profesor Joel GÓMEZ comparte recomendaciones para los estudiosos del Derecho que se enfrentan a estos retos, es decir, para todos, pues es la realidad en la que todos vivimos y no podemos ir en contra de la naturaleza que nos ha tocado:

No solo debemos saber usar de manera profesional las tecnologías de la información, sino también debemos estudiar las implicaciones jurídicas del entorno digital. Los jóvenes que están estudiando derecho, así como los recién egresados, tienen la enorme ventaja de ser nativos digitales. Ejercemos la profesión con mente abierta para hacer frente a los retos que emanan de la innovación basada en combinaciones de tecnologías²⁶⁸.

Ahora bien, para enfrentar los retos y encontrar las soluciones jurídicas en esta Cuarta Revolución Industrial, ya no hay que formar abogados de Tercera Revolución Industrial; es decir, es incompatible que una ciencia social no se enfoque en la realidad social.

No obstante el optimismo del autor para que las universidades formen abogados actualizados, es necesario señalar que todos debemos de ser cuidadosos con las barreras que se presentan en el estudio del derecho digital, mismas que se enlistan de inmediato:

1. Pocos expertos en derecho digital, lo cual trae como consecuencia poca bibliografía del tema.
2. La dificultad del abogado en comprender contenidos tan técnicos que, a su vez, se consideraban ajenos al derecho.

267 TÉLLEZ VALDÉS, J., «El Derecho y la Tecnología Digital: sus Nuevos Horizontes», ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Derecho Digital, Universidad Panamericana Campus Guadalajara, Departamento de Derecho de las Telecomunicaciones de la Universidad Externado de Colombia y DPL Group, en línea, 24 de enero de 2023.

268 GÓMEZ TREVIÑO, J., «La Inteligencia Artificial Transformará el Ejercicio de la Abogacía», *Foro Jurídico*, diciembre 2017, pág. 71.

3. La mayoría de información de derecho digital la encontramos en lengua extranjera.
4. Considerar que los temas de tecnología son una moda.
5. Profesores optimistas en temas digitales que consideran únicamente las ventajas y no advierten los riesgos del ciberespacio.
6. Profesores pesimistas en temas digitales que consideran únicamente los peligros de la tecnología y se niegan a observar los beneficios.
7. Profesores expertos en tecnología que no conocen a la perfección las bases y principios de la ciencia jurídica.
8. Profesores expertos en ciencia jurídica, pero no en tecnología y que, a pesar de ello, hablan de la convergencia entre derecho y tecnología.

Es verdad, existen estas barreras que obstaculizan el estudio de estos temas, por lo tanto, el objetivo es superarlas a través de docentes vanguardistas con cimientos jurídicos bien establecidos.

5. CONCLUSIONES

Si el Derecho tiene como objeto regular la conducta humana en sociedad, al transformarse ésta, necesariamente aquel debe sufrir transformaciones para seguir realizando su objeto.

Nunca estuvieron tan ligados el derecho y las tecnologías, por ende, ya ninguna de sus ramas puede escapar.

No se puede tener un plan de estudio actualizado cuando lo que se analiza y lo que se discute no está a la par de la realidad social. Hoy, realidad digital.

En esta Cuarta Revolución Industrial, es impensable que existan abogados alejados de las implicaciones jurídicas de las tecnologías.

Se propone quitar tiempo a todas las asignaturas que ya no son útiles para la vida práctica, como derecho romano, derecho agrario y asignaturas que son opcionales para el estudiante, con el fin de que esas horas sean sumadas y dedicadas al final de la licenciatura o pregrado para estudiar la materia: derecho digital. En ella, analizar temáticas de tecnología, tener las bases y relacionarlas con las asignaturas ya estudiadas en la carrera.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPUZANO GALLEGOS, A.**, *Inteligencia Artificial para abogados. Ya es tiempo...*, Thomson Reuters, México, 2019.
- CASTILLO AUCANCELA, A.** y **DELGADILLO LÓPEZ, A.**, «La buena Administración Pública electrónica», *Praxis de la Justicia Fiscal y Administrativa*, núm 29, 2021.

DELGADILLO LÓPEZ, A., «El derecho digital: nueva rama del derecho», *Hechos y Derechos, IJUNAM*, México, diciembre 2021.

DELPIAZZO, C., «Del derecho informático al derecho telemático», en **IBARRA SÁNCHEZ, E.** y **ROMERO FLORES, R.** (coords.), *Jurismática. El Derecho y las Nuevas Tecnologías*, Universidad Autónoma de Nuevo León - Facultad de Derecho y Criminología, México, 2010.

EHRlich, E., *Fundamental Principles of the Sociology of Law*, Cambridge, Massachusetts, 1936.

GÓMEZ TREVIÑO, J.,

- «Abogados digitales: Las cinco características y cinco subespecialidades de los abogados del futuro», *Abogado Corporativo*, marzo-abril 2020.

- «La Inteligencia Artificial Transformará el Ejercicio de la Abogacía», *Foro Jurídico*, diciembre 2017.

- «Legal Tech, Reg Tech e inteligencia artificial: La tecnología al servicio del Derecho», *Abogado Corporativo*, septiembre-octubre 2018.

MATUTE GONZÁLEZ, C., «El Compliance en el Derecho Digital», ponencia presentada en el Seminario Internacional Segundo Seminario Derecho Administrativo en la Cuarta Revolución Industrial, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 30 de mayo de 2023.

MAZET, G., *Apuntes sobre las Políticas y Legislaciones en Informática a la luz del Derecho Administrativo Mexicano* en **MATUTE GONZÁLEZ C.** (compilador), Tirant lo Blanch, México, 2021.

RECÁSENS SICHES, L., *Tratado General de Sociología*, 22.º ed., Porrúa, México, 1991.

SCHWAB, K., *La Cuarta Revolución Industrial*, Debate, México, 2017.

SENIOR, A., *Sociología*, 5.º ed., Méndez Oteo, México, 1974.

TÉLLEZ VALDÉS, J., «El Derecho y la Tecnología Digital: sus Nuevos Horizontes», ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Derecho Digital, Universidad Panamericana Campus Guadalajara, Departamento de Derecho de las Telecomunicaciones de la Universidad Externado de Colombia y DPL Group, en línea, 24 de enero de 2023.



COLECCIÓN
**INNOVACIÓN
DOCENTE EN
CIENCIAS SOCIALES
Y JURÍDICAS**



TÍTULOS PUBLICADOS

- 1** Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global.

DESCUBRA MÁS OBRAS EN:

www.colex.es

Editorial Colex SL Tel.: 910 600 164 info@colex.es



INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO: HERRAMIENTAS DIGITALES, NUEVOS DESARROLLOS Y PERSPECTIVA GLOBAL

La globalización abre las puertas al conocimiento. La educación se desarrolla en este espacio como un elemento esencial, no solo para garantizar la democracia, sino también para poder consolidar el avance de la sociedad. Es en este contexto donde irrumpen las tecnologías dando paso a nuevas fórmulas con las que poder mejorar el modelo educativo. Sin embargo, esta acción no siempre se ha percibido como una aliada desde la docencia en Derecho, sino también como un reto al cual todos los docentes deben hacer frente. Ante este escenario, profesores de diferentes universidades de España, Portugal y América Latina se reúnen con el objetivo de compartir con la comunidad académica algunas de sus experiencias docentes más exitosas en el aula. En esta obra convergen tres proyectos de innovación educativa y cuatro grupos de innovación docente con un objetivo común: lograr que el modelo educativo sea más atractivo y motivador para docentes y estudiantes.

Asimismo, se recogen algunas de las metodologías activas implementadas en el aula, detallando todos procesos necesarios para que comiencen a innovar en su curso de inmediato. La obra se organiza en cuatro bloques temáticos: la definición de los objetivos de aprendizaje, el establecimiento de contenidos y métodos de enseñanza basados en tecnologías analógicas y digitales, la planificación y ejecución de las clases, finalizando con una exposición de las prácticas docentes realizadas desde un punto de vista internacional.

AUTORES

Belén Andrés Segovia, Pedro Chaparro Matamoros, Pablo Gustavo Di Gerónimo, Carlos Pedrosa López, Sara Sistero Ródenas, Anna Raga i Vives, Wilson Engelmann, Javier Martínez Calvo, Javier Badenas Boldó, Cristina García Arroyo, Víctor Moreno Soler, Alfonso Ortega Giménez, Miguel Ángel Andrés Llamas, Carlos Gómez Asensio, Juan José Periago Morant, María Gómez Santos, Federico Arnau Moya, Jaime Clemente Martínez, María José Fabregat Aragonés, Raquel Alamà Perales, Marcos Guillermo Fernández Peña, Tamara Paredes, Laura Elisabet Giménez, Pedro Manuel Ribeiro de Sousa Meneses, Martinho Botelho, Camilo Stangherlim Ferraresi, Alfredo Delgadillo López.

ISBN: 978-84-1194-211-9



9 788411 942119