

ACTUALIDAD JURÍDICA IBEROAMERICANA

Revista semestral del Instituto de Derecho Iberoamericano
Número 4.*bis* (extraordinario), abril de 2016



Revista de Actualidad Jurídica Iberoamericana
Edita: Instituto de Derecho Iberoamericano
Calle Luis García Berlanga, núm. 7, 1-15
Valencia, España. 46023.

Correo Electrónico:

info@idibe.com

Dirección web:

www.idibe.com

Director General:

José Ramón de Verda y Beamonte

J.Ramon.de-Verda@uv.es

ISSN 2386-4567

© Derechos Reservados de los Autores

DIRECTOR

DR. DR. JOSÉ RAMÓN DE VERDA Y BEAMONTE
CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

SUBDIRECTOR

DR. JUAN ANTONIO TAMAYO CARMONA
PROFESOR TITULAR DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

D. PEDRO CHAPARRO MATAMOROS
BECARIO DE INVESTIGACIÓN F.P.U. DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO CIVIL,
UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

CONSEJO DE REDACCIÓN

D. LUIS DE LAS HERAS VIVES
ABOGADO, VICEPRESIDENTE DEL IDIBE

DRA. ESTHER ALGARRA PRATS
CATEDRÁTICA ACREDITADA DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE ALICANTE, ESPAÑA

DOÑA BELÉN ANDRÉS SEGOVIA ABOGADA

DR. JAVIER BARCELÓ DOMÉNECH
CATEDRÁTICO ACREDITADO DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE ALICANTE, ESPAÑA

DR. RAFAEL BELLIDO PENADÉS
PROFESOR TITULAR DE DERECHO PROCESAL, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

DR. GIOVANNI BERTI DE MARINIS
PROFESOR INVESTIGADOR, UNIVERSIDAD DE PERUGIA, ITALIA

DRA. ASUNCIÓN COLÁS TURÉGANO
PROFESORA TITULAR DE DERECHO PENAL, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

D. FRANCESC CHOLVI ROIG ABOGADO

DR. ANDRE DIAS PEREIRA
PROFESOR AUXILIAR DE LA FACULTAD DE DERECHO, UNIVERSIDAD DE COIMBRA, PORTUGAL

DR. GORKA GALICIA AIZPURUA
PROFESOR TITULAR DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, ESPAÑA

DR. FERNANDO HERNÁNDEZ GUIJARRO
PROFESOR ASOCIADO DE FILOSOFÍA DEL DERECHO, UNIVERSIDAD DE VALENCIA,
ESPAÑA

DR. EMANUELE INDRACCOLO
PROFESOR TITULAR DE DERECHO PRIVADO, UNIVERSIDAD DE SALERNO, ITALIA

DRA. AURORA LÓPEZ AZCONA
PROFESORA TITULAR ACREDITADA DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA,
ESPAÑA

DRA. ANNA MALOMO
PROFESORA INVESTIGADORA DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS JURÍDICAS,
UNIVERSIDAD DE SALERNO, ITALIA

D. PABLO JOAQUÍN MARTÍNEZ CARLOS ABOGADO, ADJUNTO 1º A LA
PRESIDENCIA DEL IDIBE

DRA. PILAR MONTÉS RODRÍGUEZ
PROFESORA TITULAR (ESCUELA UNIVERSITARIA) DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE
VALENCIA, ESPAÑA

DR. ALFONSO ORTEGA GIMÉNEZ
PROFESOR CONTRATADO DOCTOR DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO,
UNIVERSIDAD DE
ELCHE, ESPAÑA

DRA. SONIA RODRÍGUEZ LLAMAS
PROFESORA CONTRATADA DOCTOR DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE VALENCIA,
ESPAÑA

D. EDUARDO TALÉNS VISCONTI
BECARIO DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL, UNIVERSIDAD DE
VALENCIA, ESPAÑA

COMITÉ CIENTÍFICO

DR. SALVATORE ACET' TO DI CAPRIGLIA
PROFESOR TITULAR DE DERECHO COMPARADO, UNIVERSIDAD DE NÁPOLES-
PARTHENOPE, ITALIA

DR. DR. SALVADOR CARRIÓN OLMOS CATEDRÁTICO DE
DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

DR. GABRIELE CARAPEZZA FIGLIA
PROFESOR TITULAR DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD LUMSA, PALERMO, ITALIA

DRA. GIOVANNA CHIAPPETTA
CATEDRÁTICA DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE CALABRIA, ITALIA

DR. ANDREA FEDERICO
CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE SALERNO, ITALIA

DR. GIAMPAOLO FREZZA
CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD LUMSA, PALERMO, ITALIA

DR. PABLO GIRGADO PERANDONES
PROFESOR TITULAR DE DERECHO MERCANTIL, UNIVERSIDAD DE TARRAGONA, ESPAÑA

DRA. AIDA KEMELMAJER DE CARLUCCI
CATEDRÁTICA DE DERECHO DE FAMILIA, UNIVERSIDAD DE CUYO, ARGENTINA

D. CRISTIAN LEPIN MUÑOZ CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL,
UNIVERSIDAD DE CHILE

D. FABRICIO MANTILLA ESPINOSA,
CATEDRÁTICO DE CONTRATOS CIVILES Y MERCANTILES, UNIVERSIDAD DEL ROSARIO,
COLOMBIA

DRA. GRACIELA MEDINA
CATEDRÁTICA DE DERECHO DE FAMILIA Y DE SUCESIONES, UNIVERSIDAD DE
BUENOS AIRES, ARGENTINA

DR. LORENZO MEZZASOMA
CATEDRÁTICO DE DERECHO PRIVADO, UNIVERSIDAD DE PERUGIA, ITALIA

MARIEL F. MOLINA DE JUAN
ABOGADA. PROFESORA DE DOCTORADO EN DERECHO, UNIVERSIDAD DE CUYO,
ARGENTINA

DR. ORLANDO PARADA VACA
CATEDRÁTICO DE DERECHO, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA GABRIEL RENÉ MORENO,
BOLIVIA

DR. GIOVANNI PERLINGIERI
CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL DE LA UNIVERSIDAD DE NÁPOLES II, ITALIA

DRA. MARÍA JOSÉ REYES LÓPEZ
CATEDRÁTICA DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

DRA. ADELA SERRA RODRÍGUEZ
CATEDRÁTICA ACREDITADA DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

DR. FRANCISCO TERNERA BARRIOS
CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD DEL ROSARIO, COLOMBIA

DR. DAVID VARGAS ARAVENA
PROFESOR DE DERECHO CIVIL, UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA
CONCEPCIÓN, CHILE

LA APLICACIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL GRADO EN DERECHO

Dirigido por el profesor José Ramón de Verda y Beamonte, y coordinado por los profesores Pedro Chaparro Matamoros y Eduardo Enrique Taléns Visconti

SUMARIO

BLOQUE TEMÁTICO I: EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA INNOVACIÓN DOCENTE

[La enseñanza online en los estudios universitarios](#) (Pp. 9 ~ 26)

PEDRO CHAPARRO MATAMOROS

[El uso de blogs en la innovación docente: un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje](#) (Pp. 27 ~ 44)

ANA ISABEL BLANCO GARCÍA

[El aprendizaje de la sede electrónica de la Agencia Tributaria para el ejercicio de la Abogacía](#) (Pp. 45 ~ 60)

FERNANDO HERNÁNDEZ GUIJARRO

[La aplicación del podcast en la enseñanza del Derecho Civil](#) (Pp. 61 ~ 74)

FEDERICO ARNAU MOYA

[Flipped teaching o la clase invertida en la enseñanza del Derecho](#) (Pp. 75 ~ 95)

AMPARO ESTEVE SEGARRA

[Una diatriba ultramoderna: la enseñanza presencial del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social versus su enseñanza online](#) (Pp. 96 ~ 114)

MARÍA GEMA QUINTERO LIMA

[Innovación docente mediante el aprendizaje interactivo a través de sitios web. El ejemplo de “formar en género: transformando la sociedad”](#) (Pp. 115 ~ 130)

ANA MONTESINOS GARCÍA

[¿Cómo utilizar las redes sociales para la docencia en el Grado de Derecho?](#)
(Pp. 131 ~ 153)

MARÍA JOSÉ CATALÁN CHAMORRO

BLOQUE TEMÁTICO II: EL USO DE TÉCNICAS QUE IMPLICAN UN ROL MÁS PROTAGONISTA POR PARTE DEL ALUMNO

[A propósito del aprendizaje cooperativo](#) (Pp. 154 ~ 75)

MARÍA ELENA COBAS COBIELLA

[La innovación educativa en la enseñanza del Derecho Civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica](#) (Pp. 176 ~ 188)

MARÍA PILAR MONTES RODRÍGUEZ

[Aplicación de técnicas del aprendizaje colaborativo a la enseñanza del Derecho del Trabajo: el aprendizaje basado en proyectos](#) (Pp. 189 ~ 202)

MANUEL ALEGRE NUENO

[El aprendizaje cooperativo como vehículo de innovación docente en ciencias jurídicas](#) (Pp. 203 ~ 216)

EDUARDO ENRIQUE TALÉNS VISCONTI

[El valor del trabajo de campo en la enseñanza del Derecho del Trabajo](#) (Pp. 217 ~ 231)

EVA LÓPEZ TERRADA

[Los mapas conceptuales como método de enseñanza en Derecho Internacional Privado](#) (Pp. 232 ~ 245)

ALFONSO ORTEGA GIMÉNEZ

BLOQUE TEMÁTICO III: EL ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS

[La resolución de casos prácticos de Derecho del Trabajo a través del cine](#) (Pp. 246 ~ 261)

CAROLINA BLASCO JOVER - MIGUEL BASTERRA HERNÁNDEZ

[El aprendizaje de los elementos esenciales del contrato de trabajo a través de la jurisprudencia](#) (Pp. 262 ~ 279)

MERCEDES LÓPEZ BALAGUER

[Estudio de casos y hechos como modalidad activa de la enseñanza del Derecho](#) (Pp. 280 ~ 302)

GISELA MARÍA PÉREZ FUENTES

[El conflicto jurídico en la jurisprudencia como propuesta metodológica para la enseñanza aprendizaje del Derecho](#) (Pp. 303 ~ 324)

CRISTÓBAL J. BORRERO MORO - LAURA LLUCH SORIANO - FERNANDO MOLINERO REVERT

[La simulación de conflictos en la enseñanza del Derecho Procesal Laboral](#) (Pp. 325 ~ 344)

LUIS ENRIQUE NORES TORRES

[A caminar se aprende caminando. Visionado y simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho Procesal Laboral](#) (Pp. 345 ~ 361)

CRISTINA ARAGÓN GÓMEZ

BLOQUE TEMÁTICO IV: VARIA

[El portafolio como herramienta para una evaluación más exacta del estudiante en el Grado de Derecho](#) (Pp. 362 ~ 384)

MARAVILLAS ESPÍN SÁEZ

[Nuevos retos de innovación docente a través de la movilidad. El programa Erasmus +](#) (Pp. 385 ~ 405)

BELÉN ANDRÉS SEGOVIA

[La enseñanza del Derecho en inglés: lost in translation](#) (Pp. 406 ~ 417)

BEATRIZ BELANDO GARÍN

[Nuevas metodologías en la enseñanza de fuentes de información e investigación jurídica](#) (Pp. 418 ~ 439)

SONIA RODRÍGUEZ LLAMAS - JUAN ANTONIO ALTÉS TÁRREGA

LA ENSEÑANZA *ONLINE* EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

THE E-LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 9 - 26.

Fecha entrega: 12/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

PEDRO CHAPARRO MATAMOROS
Becario de investigación F.P.U. de Derecho Civil
Universidad de Valencia
Secretario General del IDIBE
Pedro.Chaparro@uv.es

RESUMEN: En el presente artículo se analiza la educación *online* como docencia alternativa a la tradicional, poniendo de manifiesto las ventajas y oportunidades que ofrece, así como las debilidades que tiene y los retos que plantea.

PALABRAS CLAVE: educación en línea; nuevas tecnologías; docencia presencial; auto-aprendizaje; motivación; retroalimentación; tutor.

ABSTRACT: In this article online education is analyzed as an alternative teaching to traditional teaching, highlighting the advantages and opportunities as well as weaknesses and challenges of this type of teaching.

KEY WORDS: online education; new technologies; face-to-face teaching; self-learning; motivation; feedback; tutor.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. BENEFICIOS Y VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN *ONLINE*.- 1. Desde el punto de vista de los alumnos.- 2. Desde el punto de vista de las universidades.- III. POSIBLES INCONVENIENTES DE LA EDUCACIÓN *ONLINE*.- 1. La idoneidad de los materiales.- 2. La dificultad para discriminar los contenidos básicos de los secundarios.- 3. La escasa retroalimentación o *feedback*.- 4. La regulación de las emociones del alumno: dificultad para lograr una estricta autodisciplina.- 5. La complejidad de elegir una prueba final adecuada a la estructura del curso, y de que ésta refleje el verdadero nivel de conocimientos de los alumnos.- IV. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA: EL MÁSTER OFICIAL EN “DERECHO, EMPRESA Y JUSTICIA”.

I. INTRODUCCIÓN.

Huelga decir que las nuevas tecnologías, en especial Internet, han transformado la manera tradicional en la que se han venido realizando multitud de procesos y operaciones. La sociedad ha evolucionado al compás de aquéllas y hoy en día ya nadie pone en duda o cuestiona el inmenso valor que Internet puede aportar como herramienta formativa y de enseñanza¹.

La revolución en la enseñanza universitaria ha originado, principalmente, un cambio en la figura clave de la misma, pasando de girar sobre la figura del profesor, a hacerlo sobre la del alumno, que pasa a adquirir un protagonismo mayor que el del docente². Éste debe de ocuparse no tanto de transmitir contenidos, sino de generar procesos cognitivos que sirvan al alumno para aprender y desarrollar conocimiento por sí mismo, es decir, debe iniciarle en el auto-aprendizaje³.

¹ Ello se aprecia ya desde edades bien tempranas, en las que el uso de Internet y de la informática en general está prácticamente generalizado en las aulas de Educación Infantil y Primaria en España.

V. sobre esta cuestión GÓMEZ VALLECILLO, A. I., MARTÍN HERRÁEZ, F. y MUÑOZ PRIETO, M^a. de la P.: “A la educación online le sienta bien la crisis. Cambio de enfoque educativo: la crisis y la influencia en la innovación en educación universitaria”, en ENCISO DE YZAGUIRRE, V., SANZ BAS, D. y NOGALES NAHARRO, M^a. Á.: *La gran recesión y sus salidas (Actas del I Congreso de Economía y Libertad)*. Ávila (2013): Universidad Católica de Ávila, Servicio de Publicaciones, p. 833.

² ARANDA RODRÍGUEZ, R., MONDÉJAR PEÑA, M^a. I., y PÉREZ ÁLVAREZ, M^a. P.: “La utilidad de una guía teórico-práctica en el proceso de aprendizaje activo de los estudiantes en Derecho”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho* (Actas del V Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013). Valencia (2013): Unitat d’Innovació Educativa, Facultat de Derecho, Universidad de Valencia, pp. 173-174.

³ GIMÉNEZ, M.: “Aprendiendo Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en un aula universitaria”, *Pulso* (2014), núm. 37, p. 234; y ONTORIA PEÑA, A. y DE LUQUE SÁNCHEZ, Á.: “Hacia un cambio

En consecuencia, el alumno deja de ser un mero receptor pasivo de conocimientos, para pasar a involucrarse de lleno en su propio proceso de formación-aprendizaje, para el cual en muchas ocasiones deberá procurarse él mismo las fuentes y materiales de estudio, en la medida en que se entiende que un método que sea en parte autodidacta va a permitir al alumno adquirir cierta autonomía e independencia que le va a resultar beneficiosa para afrontar, no sólo cualquier proceso formativo futuro, sino también cualquier situación de la vida real⁴.

Con este cambio se trata de dar respuesta a las demandas de las empresas privadas, que observaban que la formación adquirida por los estudiantes en la Universidad era, en muchos casos, insuficiente a efectos de desempeñar el puesto de trabajo correspondiente. En este sentido, las carencias detectadas se podían clasificar en dos grupos: a) una falta de capacidad y habilidad para las relaciones sociales⁵; y b) una falta de creatividad para encontrar soluciones ante los retos y situaciones complejas planteadas en el puesto de trabajo. Esta situación resulta comprensible, si se tiene en cuenta, como se ha apuntado, que la sociedad no puede saber qué competencias van a ser requeridas y demandadas por las empresas dentro de diez o quince años⁶.

Dentro de este contexto, se puede intuir ya que la enseñanza *online* es una de las vías por las que se puede materializar este cambio en el proceso de

en la metodología docente: una reflexión desde la práctica”, *Res Novae Cordubenses* (2003), núm. 1, p. 58.

⁴ Habida cuenta que el conocimiento es cambiante, de lo que se trata es de fomentar la formación en competencias, habilidades y destrezas, que son las capacidades que permitirán al futuro profesional resolver las situaciones complejas y adaptarse de forma flexible a los nuevos entornos. V. a este respecto ARANDA RODRÍGUEZ, R., MONDÉJAR PEÑA, M^a. I., y PÉREZ ÁLVAREZ, M^a. P.: “La utilidad de una guía teórico-práctica en el proceso de aprendizaje activo de los estudiantes en Derecho”, cit., p. 175.

⁵ Estas capacidades son ampliamente demandadas por el mercado laboral actual. Entre ellas se encuentran algunas como: capacidad de hablar en público, capacidad de síntesis, inteligencia emocional, capacidad de negociación, dominio de diversas lenguas y desarrollo de habilidades de comunicación y de relaciones interpersonales (trabajo en equipo).

Una de las formas más habituales para trabajar en el aula el desarrollo y la potenciación de estas capacidades consiste en la realización (en equipo) por parte de los alumnos de mapas conceptuales, lo que sirve para desarrollar dos habilidades: por una parte, mejora las comunicaciones interpersonales y el trabajo en grupo, así como supone una mejora del aprendizaje, en la medida en que el alumno asume de una forma más clara y perenne los conocimientos plasmados en el mapa. Sobre el uso de los mapas conceptuales, puede verse COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*. Cizur Menor (2014): Thomson Reuters Aranzadi; y COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho*. Cizur Menor (2015): Thomson-Reuters Aranzadi.

⁶ PÉREZ DE ALBÉNIZ ITURRIAGA, A., ESCOLANO PÉREZ, E., PASCUAL SUFRATE, M^a. T., LUCAS MOLINA, B. y SASTRE I RIBA, S.: “Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria”, *Contextos Educativos* (2015), núm. 18, p. 96.

aprendizaje. Mediante la puesta a disposición del material a los alumnos, y el consiguiente estudio y aprendizaje autodidacta, se consigue una autonomía e independencia respecto de la figura del profesor que sirve para que el alumno sepa, como nuestro sabio refranero expone, “sacarse las castañas del fuego”. Es decir, se trata de que, quien aprenda, asuma el control interno del proceso personal de aprendizaje⁷. Como se ha dicho con acierto, esta capacidad de auto-aprendizaje o de aprendizaje autónomo es una de las cualidades que se señalan como esenciales para tener éxito en la cambiante sociedad contemporánea⁸.

Por su parte, la importancia del profesor sigue siendo vital en el aprendizaje de los alumnos; simplemente, su rol se transforma. Pasa de ser el transmisor de conocimientos a ser un facilitador⁹, un motivador¹⁰, que pone a disposición de los alumnos el material (adecuado) y les motiva al estudio del mismo, e, igualmente, se muestra dispuesto a resolver las eventuales dudas que puedan surgir, ya sea de forma presencial (cuando ello sea posible), ya sea de forma *online* (mediante el uso del correo electrónico, foros de preguntas, entrevistas usando el programa “Skype” o cualquier otro que permita vídeo-llamadas, etc.).

En cualquier caso, la enseñanza *online* es sólo una más de las posibles formas de instrumentar el aprendizaje autodidacta. Es cada vez más habitual, con base en el llamado Plan Bolonia, que el alumno sea protagonista en el aula, bien mediante la exposición de temas que se ha tenido que preparar previamente, bien mediante la realización de intervenciones orales para resolver las dudas que le hayan surgido al hilo del estudio de los materiales o del manual recomendado de la asignatura¹¹.

⁷ ESCRIBANO GONZÁLEZ, A.: “Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria”, *Enseñanza* (1995), núm. 13, pp. 95-96.

⁸ DOMINGO PEÑA, J.: “El aprendizaje cooperativo”, *Cuadernos de Trabajo Social* (2008), vol. 21, p. 233.

⁹ EHULETCHÉ, A. M^a. y DE STEFANO, A.: “Evaluación de las competencias para la formación de tutores de e-learning”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2011), vol. 14, núm. 1, p. 79, afirman que el tutor pasa de ser “un experto en contenidos a un facilitador del aprendizaje, a partir de diseños de experiencias que le ofrezcan al estudiante una estructura inicial para la generación de la interacción”.

¹⁰ ALVARADO GARCÍA, M. A.: “Retrealimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2014), vol. 17, núm. 2, p. 62, señala a este respecto que el profesor “deberá además mantener liderazgo intelectual, motivar al alumno y permanecer en una evaluación constante durante la socialización del conocimiento”.

¹¹ A este respecto, no es infrecuente que determinados docentes, en el ejercicio de su libertad de cátedra, expliquen las cuestiones más relevantes en el aula y remitan aquellas de un contenido menos importante al estudio individual del alumno, habilitando en la clase posterior un turno de preguntas sobre las eventuales dudas que hubieran podido surgir en relación con dichas cuestiones.

Por lo demás, se observa en los tiempos actuales una correlación entre el auge de la formación *online* y la crisis económica, situación que puede explicarse atendiendo a la mayor preparación que buscan algunas personas con el objetivo de ser más competitivos ante la amenaza de la pérdida de su puesto de trabajo¹².

II. BENEFICIOS Y VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN *ONLINE*.

La enseñanza *online* es un método que ofrece un importante número de beneficios y ventajas, y ello desde una doble perspectiva, esto es, para los alumnos y para las universidades.

1. Desde el punto de vista de los alumnos.

Como se ha venido comentando, el primero de ellos es el desarrollo de la capacidad de auto-aprendizaje por parte del alumno¹³. Además, hay que tener en cuenta que esta capacidad no es útil únicamente a efectos de asimilar conocimiento *stricto sensu*, sino que también posibilita la adopción de una actitud activa e independiente a la hora de afrontar cualquier problema de la vida real, ora personal, ora profesional.

Por otro lado, y desde el punto de vista de su oportunidad, la educación en línea posibilita que puedan acceder a ciertos estudios las personas que, por motivos de índole laboral o de otro tipo, no puedan seguir un modelo presencial¹⁴.

¹² GÓMEZ VALLECILLO, A. I., MARTÍN HERRÁEZ, F. y MUÑOZ PRIETO, M^a. de la P.: “A la educación online le sienta bien la crisis. Cambio de enfoque educativo: la crisis y la influencia en la innovación en educación universitaria”, cit., pp. 841-847.

¹³ En cualquier caso, debe tenerse en cuenta que la educación en línea exige un alto esfuerzo del estudiante para lograr sus metas, pues para ello requiere de las siguientes habilidades: autodisciplina, autocontrol, autorregulación y motivación para el estudio. V. en este sentido LOZANO MARTÍNEZ, F. G. y TAMEZ VARGAS, L. A.: “Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2014), vol. 17, núm. 2, p. 198.

¹⁴ GÓMEZ VALLECILLO, A. I., MARTÍN HERRÁEZ, F. y MUÑOZ PRIETO, M^a. de la P.: “A la educación online le sienta bien la crisis. Cambio de enfoque educativo: la crisis y la influencia en la innovación en educación universitaria”, cit., p. 837; y LOZANO MARTÍNEZ, F. G. y TAMEZ VARGAS, L. A.: “Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia”, cit., p. 198.

Desde luego, en el caso de los estudiantes que se encuentren trabajando, la posibilidad de cursar estudios *online* favorece los procesos de formación continua, permitiendo de este modo una actualización de los conocimientos requeridos en cada momento. V. en este sentido ALVARADO GARCÍA, M. A.: “Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento”, cit., p. 60.

Asimismo, la educación *online* es muy flexible: el alumno puede decidir qué estudiar y cuándo estudiarlo, así como dilatar los estudios en el tiempo tanto como quiera¹⁵.

En fin, la supresión de las barreras espaciales permite a los estudiantes acceder a estudios ofrecidos por universidades o centros de educación extranjeros, e igualmente permite el acceso a la enseñanza a aquellas personas con algún tipo de discapacidad o con algún impedimento a la hora de desplazarse¹⁶.

2. Desde el punto de vista de las universidades.

Desde este prisma, la educación *online* permite gestionar un mayor número de estudiantes, habida cuenta la simplificación en la gestión sobre cada uno de ellos, con el consiguiente beneficio económico por el gran número de matrículas.

Asimismo, permite acceder a estudiantes de diferentes países y entornos culturales. Y este mayor número de estudiantes no requiere, lógicamente, un aumento de las infraestructuras de las universidades¹⁷.

III. POSIBLES INCONVENIENTES DE LA EDUCACIÓN ONLINE.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que, a pesar de todas las ventajas que ofrece, la educación *online* puede tener también algunos inconvenientes respecto a la docencia presencial, sobre todo si no se planifica bien, o si se parte de una concepción errónea en su implementación¹⁸.

¹⁵ GÓMEZ VALLECILLO, A. I., MARTÍN HERRÁEZ, F. y MUÑOZ PRIETO, M^a. de la P.: “A la educación online le sienta bien la crisis. Cambio de enfoque educativo: la crisis y la influencia en la innovación en educación universitaria”, cit., p. 837.

¹⁶ GÓMEZ VALLECILLO, A. I., MARTÍN HERRÁEZ, F. y MUÑOZ PRIETO, M^a. de la P.: “A la educación online le sienta bien la crisis. Cambio de enfoque educativo: la crisis y la influencia en la innovación en educación universitaria”, cit., p. 838; y PARDO IRANZO, V.: “La docencia *online*: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla”, *Rev. bolín. de derecho* (2014), núm. 18, p. 627.

¹⁷ Algunas críticas a los supuestos beneficios económicos de la formación *online* pueden verse en SANCHO SALIDO, J. y ALEMANY MONLEÓN, R. M.: “La formación online: engaños, desengaños y oportunidades”, *Portularia* (2004), núm. 4, pp. 463-470.

¹⁸ Desde luego, como afirma ALVARADO GARCÍA, M. A.: “Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento”, cit., p. 62, si se parte de “que la educación en línea es una de las estrategias para proveer de educación a un gran sector de la sociedad, es preciso seguir estudiando y detectando formas para seguir desarrollándola y ofrecer así calidad académica bajo este modelo”.

Básicamente, la educación en línea, a la hora de ser concebida, tiene que tener muy claras cuestiones como el público objetivo al que se dirige y la disponibilidad de tiempo de éste, así como el hecho de que, al no estar en contacto personal con un docente, los estudiantes no pueden discriminar cuáles son los contenidos más importantes, pudiendo otorgar importancia a contenidos secundarios, y viceversa.

1. La idoneidad de los materiales.

Un problema que surge a menudo es la escasa idoneidad de los materiales que se facilitan, en muchos casos derivados de investigaciones de los docentes, pero más dirigidos a un público investigador o científico, que a los alumnos. En este sentido, el vocabulario más específico de determinadas ramas o ciencias puede ser desconocido por los alumnos, pudiendo causar problemas de entendimiento¹⁹.

Por tanto, para una correcta transmisión del conocimiento, la enseñanza *online* requiere de materiales preparados con el objetivo de que su destinatario, el alumno, pueda comprender y asimilar las nociones más importantes de la materia; es decir, se necesitan materiales didácticos²⁰. Ahora bien, téngase en cuenta que esto no quiere decir que se haya de usar un vocabulario básico; al contrario, el alumno debe aprender los términos científicos más utilizados, y debe saber emplearlos correctamente.

Otra cuestión de suma importancia es la forma de presentación de la información. En este sentido, existen diversas técnicas, que difieren unas de otras en cuanto a la arquitectura del diseño web, el *software* tecnológico empleado, y el grado de interacción entre docentes y alumnos. Como cabe intuir, la forma de presentación de la información es un elemento que puede influir de manera determinante en la motivación del alumno, por lo que se trata de una de las variables a las que las universidades y centros de formación que prestan servicios de educación *online* están prestando una mayor atención en nuestros días²¹.

¹⁹ Otra variable a la que hay que atender es el idioma en el que están escritos los materiales. Lo ideal es que, tratándose de universidades y centros de formación españoles, estén en castellano, sin que ello sea óbice para recomendar o exigir la lectura de materiales imprescindibles a efectos de formación que estén en otras lenguas (particularmente, en inglés), cuando no exista una traducción adecuada de los mismos.

²⁰ MARÍN DÍAZ, V., RECHE URBANO, E., y MALDONADO BEREÁ, G. A.: “Ventajas e inconvenientes de la formación online”, *RIDU: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* (2013), año 7, núm. 1, p. 35.

²¹ Por ejemplo, recientemente está siendo empleada con éxito la técnica del “webinar”, así denominada por la combinación de los términos “web” y “seminar” (seminario), y que consiste en

En conclusión, se antoja fundamental, a efectos de un correcto aprendizaje de los alumnos, el suministro de un material adecuado (lo que, a su vez, implica una correcta formación y preparación del profesor encargado del módulo en línea²²), así como una presentación atractiva de la información dispuesta en la plataforma.

2. La dificultad para discriminar los contenidos básicos de los secundarios.

una especie de debate entre expertos de una determinada materia que se produce *online*, utilizando las herramientas web que permiten que exista una interacción entre los diferentes participantes. Sobre el empleo de este método, véase AREA, M., SANNICOLÁS, M^a. B., y BORRÁS, J. F.: “Webinar como estrategia de formación online: descripción y análisis de una experiencia”, *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (2014), vol. 13 (1), pp. 11-23.

Otra técnica empleada con frecuencia es la de los cursos *online* masivos y abiertos, sobre la cual puede verse CAPDEVILA PAGÈS, R. y ARANZADI ELEJABEITIA, P.: “Los cursos online masivos y abiertos: ¿oportunidad o amenaza para las universidades iberoamericanas?”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2014), vol. 17, núm. 1, pp. 69-82; MARAURI MARTÍNEZ DE RITUERTO, P. M^a.: “Figura de los facilitadores en los Cursos Online Masivos y Abiertos (COMA/MOOC): nuevo rol profesional para los entornos educativos en abierto”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2014), vol. 17, núm. 1, pp. 35-67; MATÍAS GONZÁLEZ, H. y PÉREZ ÁVILA, A.: “Los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC) como alternativa para la educación a distancia”, *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología* (2014), vol. 2, núm. 2, pp. 40-49; RAMÍREZ MONTOYA, M^a. S.: “Formación de equipos docentes para facilitar la conexión de la enseñanza en MOOC”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2015), núm. 83, pp. 29-43; SÁNCHEZ ACOSTA, E., ESCRIBANO OTERO, J. J., y VALDERRAMA, F.: “Motivación en la educación masiva *online*. Desarrollo y experimentación de un sistema de acreditaciones para los MOOC”, *Digital Education Review* (2014), núm. 25, pp. 18-35; TORRES MANCERA, D. y GAGO SALDAÑA, D.: “Los MOOCs y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2014), vol. 17, núm. 1, pp. 13-34; VINADER SEGURA, R. y ABUÍN VENCES, N.: “Nuevos modelos educativos: los MOOCs como paradigma de la formación online”, *Historia y Comunicación Social* (2013), vol. 18, núm. Esp. Nov. 2013, pp. 801-814; y ZAPATA ROS, M.: “El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados”, *RED: Revista de Educación a Distancia* (2015), núm. 45, pp. 1-35.

²² La labor del tutor es fundamental para el éxito del proceso de aprendizaje. Como señalan EHULETCHE, A. M^a. y DE STEFANO, A.: “Evaluación de las competencias para la formación de tutores de e-learning”, cit., p. 76, “El tutor actúa como mediador generando interacciones entre el alumno y el objeto de conocimiento, de los alumnos entre sí y con él, pero además dadas las características del e-learning debe serlo con estas instancias y el entorno”.

De la misma forma, PERDOMO MOTOLONGO, J. A. y BELTRÁN CORREA, M^a. N.: “Metodología de capacitación e interacción en e-learning para consolidar la educación en línea”, *Horizontes Pedagógicos* (2014), vol. 1, núm. 16, p. 182, sostiene que los escenarios de formación *online* “requieren afianzar el rol pedagógico en los docentes como eje fundamental en la construcción del conocimiento”.

Entre las habilidades que deben poseer los docentes en contextos *online*, pueden destacarse las siguientes: a) habilidades de comunicación; b) liderazgo y jerarquía; c) capacidad de motivación; y d) constante respuesta y retroalimentación al alumno. Asimismo, los roles que debe asumir el docente-tutor en línea son, básicamente, cuatro: a) rol organizativo; b) rol social; c) rol evaluativo; y d) rol técnico. Sobre esta cuestión, véase EVIA RICALDE, E. y PECH CAMPOS, S. J.: “Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea”, *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (2007), vol. 8, núm. 2, p. 90.

El alumno que estudia *online* puede llegar a tener dificultad para saber qué contenidos son los importantes, aquellos en los que debe enfocar su estudio. Ello acontece con más claridad en el caso de que el material que reciban no sea el adecuado.

3. La escasa retroalimentación o *feedback*.

Otro de los problemas que se observa, es la escasa retroalimentación que ofrece la enseñanza *online* cuando no está bien estructurada. Las dificultades de comunicación que, en ciertos casos, existen entre alumno y docente, pueden provocar que éste no sepa en qué ha fallado, qué cosas hace mal, o en qué debe mejorar²³. La propia idiosincrasia de la educación en línea dificulta este *feedback*, pues obliga al docente a ser un buen comunicador mediante la escritura²⁴.

Por otro lado, la retroalimentación debe ir también en la dirección alumno-docente²⁵, y no producirse únicamente a la finalización del curso. En efecto, una retroalimentación de este tipo durante el transcurso del curso puede servir al docente para identificar qué problemas de comprensión presentan sus alumnos²⁶.

²³ LOZANO MARTÍNEZ, F. G. y TAMEZ VARGAS, L. A.: “Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia”, cit., p. 198, apuntan en este sentido que “Si únicamente se otorga una calificación numérica o solo se mencionan los errores cometidos, no se enriquecerá el aprendizaje del estudiante”. Los autores defienden que la retroalimentación, entendida como el suministro de información a los alumnos que les ayude a cumplir con los objetivos de aprendizaje, es una variable básica para enriquecer su aprendizaje.

²⁴ En general, y habiendo detectado en este tipo de enseñanza problemas tales como la deserción, la falta de motivación, la sensación de soledad, etc., parece recomendable que el docente adopte un clima cercano y cordial en sus mensajes, alejándose de un tono impersonal. V. en este punto a ALVARADO GARCÍA, M. A.: “Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento”, cit., p. 63.

Por su parte, PERDOMO MOTOLONGO, J. A. y BELTRÁN CORREA, M^a. N.: “Metodología de capacitación e interacción en e-learning para consolidar la educación en línea”, cit., p. 182, apuntan que “Tutorizar un proceso educativo a través de la red sugiere integrar el entorno técnicohumano formativo y facilitar la unión en la acción pedagógica, por ello, la comunicación tanto sincrónica como asincrónica, bien sea personal, grupal, privada, abierta, entre otras, se constituye como uno de los elementos que aporta mayor significatividad y calidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los entornos virtuales”.

En fin, algunas conclusiones sobre la comunicación asincrónica en entornos de formación en *e-learning* en cursos de posgrado pueden consultarse en TORRES GORDILLO, J. J. y PERERA RODRÍGUEZ, V. H.: “Factores sociales y didácticos en el proceso de aprendizaje en foros *online*”, *Estudios sobre Educación* (2015), vol. 29, pp. 158-159.

²⁵ ALVARADO GARCÍA, M. A.: “Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento”, cit., p. 61.

²⁶ EHULETCHE, A. M^a. y DE STEFANO, A.: “Evaluación de las competencias para la formación de tutores de e-learning”, cit., p. 80, consideran a este respecto que el tutor debe “Establecer una

4. La regulación de las emociones del alumno: dificultad para lograr una estricta autodisciplina.

Curiosamente, este factor, a la vez que constituye un claro beneficio asociado al aprendizaje *online*, puede convertirse también en un inconveniente. Y es que entre los motivos de abandono de estudios cursados en línea aparecen en los primeros lugares cuestiones tales como la falta de motivación o la dificultad para concentrarse.

Desde luego, una cuestión fundamental que debe abordar la educación en línea es la búsqueda de una conexión emocional del alumno con los estudios²⁷. Una conexión sólida que evite el abandono prematuro de los

cantidad muy importante de interacciones con los estudiantes para recoger información sobre el proceso y la calidad de la construcción de conocimientos que se vayan produciendo”.

Por lo demás, esta cuestión, inicialmente planteada como inconveniente en comparación con la docencia presencial, puede llegar a convertirse en ventaja, tal y como expone PARDO IRANZO, V.: “La docencia *online*: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla”, cit., p. 628, cuando el carácter del profesor, seco y cortante, dificulte o cohiba la realización de preguntas en clase.

²⁷ Sobre la cuestión de la regulación de las emociones del alumno, destaca el trabajo de REBOLLO CATALÁN, M^a. A.; GARCÍA PÉREZ, R.; BARRAGÁN SÁNCHEZ, R.; BUZÓN GARCÍA, O.; y VEGA CARO, L.: “Las emociones en el aprendizaje *online*”, *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (2008), vol. 14, núm. 1, pp. 1-23. Así, estos autores ponen de manifiesto la necesidad de hacer hincapié en los sentimientos del alumno, no como un proceso interno e individual, sino como un proceso relacional (p. 4).

Precisamente, una de las soluciones propuestas ha sido la del método “PACIE”, una estrategia basada en cinco pilares (presencia, alcance, capacitación, interacción, *e-learning*), para disminuir las debilidades de la enseñanza *online* y aumentar sus fortalezas. El método fue propuesto en una época en la que la confluencia de distintos factores, tales como el cúmulo de información suministrada, la ausencia de un tutor, o la frialdad del aula virtual, entre muchos otros, originaron el desinterés del alumno y el consecuente abandono de los estudios. El primero de los elementos, la presencia, implica que no sólo se debe estar en Internet, sino que se debe crear una web interactiva que presente los contenidos de forma atractiva para el alumno y permita la comunicación con otros participantes. Otro elemento, fundamental a mi entender, es el de la capacitación. Desde luego, los docentes deben poseer habilidad comunicativa y aptitudes para el liderazgo, junto a unos elevados conocimientos, que, por otra parte, se le presuponen. Y, cómo no, la interacción es otro factor clave, entendida como la posibilidad de comunicarse con otros miembros; y ello, empezando por el tutor, que a este respecto debe tener una total disponibilidad para dar una rápida respuesta a cuantos interrogantes y cuestiones les sean planteados por sus alumnos. V. más ampliamente PERDOMO MOTOLONGO, J. A. y BELTRÁN CORREA, M^a. N.: “Metodología de capacitación e interacción en *e-learning* para consolidar la educación en línea”, cit., pp. 178-187; y, específicamente, respecto de la cuestión de la elevada disponibilidad del tutor que exige la formación *online*, consúltese EHULETCHE, A. M^a. y DE STEFANO, A.: “Evaluación de las competencias para la formación de tutores de *e-learning*”, cit., pp. 78-79, quienes remarcan que la presencia *online* del tutor “permitirá construir un nivel de visibilidad y por lo tanto de presencia social contrarrestando la debilidad por la asincronía del medio”.

En fin, respecto a la función y utilidad de la tutoría virtual en estudios presenciales, puede consultarse la investigación de MARTÍNEZ CLARES, P., PÉREZ CUSÓ, J., y MARTÍNEZ JUÁREZ, M.: “Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria”, *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación de la UNED* (2016), vol. 19, núm. 1, pp. 287-310. Las conclusiones que se obtienen de la misma consisten, básicamente, en la percepción generalizada entre los alumnos de la tutoría virtual como de menor calidad que la individual o la grupal, si bien, frente a éstas, es más flexible, y se

mismos. Esta conexión debe empezar, cómo no, en el lenguaje usado por el profesor en las comunicaciones por escrito (correos) con el alumno. Pero no debe quedar ahí, también se debe buscar potenciar el empleo de foros o comunidades *online* que permitan a los alumnos comunicarse entre sí²⁸, y desterrar de esta forma el sentimiento de soledad que en muchas ocasiones atenaza al alumno que estudia a través de Internet. Y es que, como se ha dicho, el aprendizaje es “un proceso social”²⁹.

5. La complejidad de elegir una prueba final adecuada a la estructura del curso, y de que ésta refleje el verdadero nivel de conocimientos de los alumnos.

Por último, en la educación online se plantea el problema de determinar qué tipo de prueba o pruebas son más útiles al objeto de concretar la calificación final de los alumnos³⁰.

En este sentido, pueden darse dos situaciones:

utiliza con más frecuencia. Por franjas de edades, los estudiantes de los primeros cursos, más desorientados y necesitados de la figura del tutor, valoran más positivamente la tutoría individual; en cambio, los estudiantes de los últimos cursos valoran de forma más favorable y recurren en mayor medida a la tutoría virtual, debido, principalmente, al tiempo que ahorran como consecuencia de no tener que desplazarse (algo lógico, teniendo en cuenta que muchas de las consultas al profesor tienen que ver con temas administrativos o de gestión, y no tanto con temas relativos al contenido de la materia impartida). Sobre esta cuestión del ahorro de tiempo derivado del uso de plataformas virtuales, véase también GARCÍA PRESAS, I.: “Las nuevas metodologías para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho* (Actas del V Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013). Valencia (2013): Unitat d’Innovació Educativa, Facultat de Derecho, Universidad de Valencia, p. 608.

²⁸ VALERIO UREÑA, G. y VALENZUELA GONZÁLEZ, J. R.: “Competencias informáticas para el e-learning 2.0”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2011), vol. 14, núm. 1, p. 156, aseveran al hilo de esto que “El *e-learning 2.0* implica que quien aprende, y no quien enseña, sea el que aporte los contenidos; que se discutan las aportaciones con sus contactos, sean éstos sus compañeros de clase, un profesor o un amigo; que quien aprende utilice a sus contactos como repositorios de información; que se socialice para reforzar los lazos de confianza con sus contactos; y sobre todo, que se autogestione el aprendizaje, que cada quien decida qué le conviene aprender y sea capaz de identificar quién puede conectarlo con ese conocimiento”.

²⁹ MARÍN DÍAZ, V., RECHE URBANO, E., y MALDONADO BERA, G. A.: “Ventajas e inconvenientes de la formación online”, cit., p. 36, sostienen que “El aprendizaje es, por una parte, un proceso activo, donde la participación del estudiante es un elemento clave para alcanzarlo, y por otra, un proceso social donde el sujeto en interacción con sus compañeros y con el resto de variables modifica su estructura cognitiva”.

³⁰ EHULETCHE, A. M^a. y DE STEFANO, A.: “Evaluación de las competencias para la formación de tutores de e-learning”, cit., p. 80, enumeran como una función básica del tutor la consistente en “Proponer un proceso de evaluación de los aprendizajes que ponga de manifiesto el resultado de la construcción de conocimiento por parte del estudiante”.

1^a) puede ocurrir que las clases (o el estudio de los materiales proporcionados, en caso de ausencia de docencia) tengan lugar a través de Internet, pero la evaluación final sea una prueba presencial, en cuyo caso, lógicamente, hay muchas más posibilidades para definirla y mayores medidas de control del esfuerzo del alumno;

2^a) el segundo escenario sería aquel en el que la prueba final del curso también tiene lugar por medios virtuales. Esta situación es la que nos interesa y vamos a desarrollar aquí.

Desde luego, el hecho de que la prueba tenga lugar por medios virtuales implica, al menos, dos tipos de problema: a) que la prueba no se realice con éxito por cuestiones ajenas al alumno y que tengan que ver con la conexión a Internet; y b) que la prueba no refleje de manera fiel el esfuerzo y los conocimientos del alumno³¹.

Por ello, estimamos más conveniente, con PARDO IRANZO, la realización de una prueba final con un tiempo ajustado, ya que, si el alumno ha estudiado correctamente los materiales, la contestación a las preguntas deberá ser automática³². En cualquier caso, y como resulta lógico, si las preguntas tienen un nivel de dificultad elevado, el periodo de tiempo a conceder deberá ser también mayor, por la mayor reflexión que exigen.

Evidentemente, el riesgo de que se pierda o empeore la conexión a Internet durante la prueba existe, con lo que debería darse, de nuevo, la oportunidad de realizarlo al alumno que se hubiera visto perjudicado por este motivo. Lo ideal sería contar con un sistema de avisos o notificaciones que alertara al tutor de las posibles “caídas” de Internet, a fin de prevenir fraudes. De todas formas, aun contando con tal sistema, tampoco quedaría la prueba libre del riesgo de que la “caída” hubiera sido provocada por el alumno.

Como se observa, toda vez establecer una prueba que pueda reflejar el verdadero nivel de conocimientos de los alumnos, existen cuestiones que ponen de manifiesto la dificultad de realizarla por medios virtuales. Por tanto, en esta tesitura, al docente sólo le queda encomendarse al buen funcionamiento de Internet y a la buena fe de los alumnos.

³¹ Y ello por los motivos más variados, por ejemplo: a) por haberse realizado ésta en compañía de otros alumnos; b) por tener demasiado tiempo para su realización, con la consiguiente posibilidad de consultar los materiales durante la prueba con el fin de averiguar las respuestas correctas; c) por estar acompañado el alumno de alguien experto en la materia objeto de examen, etc.

³² PARDO IRANZO, V.: “La docencia *online*: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla”, cit., p. 633.

IV. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA: EL MÁSTER OFICIAL EN “DERECHO, EMPRESA Y JUSTICIA”.

En la Universidad de Valencia existe un Máster semipresencial de 60 créditos ECTS que, al momento de implantarse (curso académico 2011-2012), resultó ciertamente innovador, al constar de un primer módulo *online*. En efecto, de octubre a diciembre los estudiantes estudian un módulo [“Derecho y globalización: entre el sentimiento (justicia) y la razón (seguridad jurídica”)] cuyos materiales de estudio se encuentran en el Aula Virtual, debiendo entregar a través de esta plataforma los distintos trabajos encomendados y realizar los distintos exámenes, de tipo test, que están programados al final de cada una de las cinco lecciones que componen dicho módulo³³, las cuales constan de dos semanas de duración. Por su parte, la parte presencial del Máster se concentra en el segundo cuatrimestre (de enero a abril).

El atractivo de poder realizar una parte *online* ha supuesto dos ventajas. Por una parte, y así se refleja año tras año en la matrícula del Máster, un gran número de los estudiantes del mismo (en torno al 50%) proceden de países sudamericanos, lo que enriquece el debate al poder aportar puntos de vista distintos según el Derecho patrio de cada uno³⁴. Para ellos, supone una ventaja competitiva respecto a sus compatriotas desarrollar en España estudios de postgrado (que, en muchos casos, culminan en la realización de una tesis doctoral), a la vez que la permanencia en Valencia, por un breve periodo de 3 meses, no implica grandes obstáculos para continuar con el desarrollo de sus carreras profesionales³⁵. De vuelta en sus respectivos países de origen, tan sólo les queda elaborar el Trabajo de Fin de Máster, el cual puede defenderse, bien presencialmente (volviendo de nuevo a España), o bien empleando programas que garanticen una videollamada de una calidad aceptable, como puede ser “Skype”.

Por otra parte, al ser un Máster semipresencial, ello facilita también que sea realizado por profesionales que radiquen en Valencia. Con el añadido de que el Máster se puede cursar en dos años, lo que implica un reparto de créditos

³³ Y que son las siguientes: 1ª) “Derecho contractual: tendencias modernas de los contratos”; 2ª) “Contratación internacional y régimen jurídico del comercio electrónico”; 3ª) “Líneas generales para una modernización de la justicia en un mundo globalizado”; 4ª) “Proceso penal garantista: nuevas tendencias”; y 5ª) “Tutela penal y globalización económica”.

³⁴ PARDO IRANZO, V.: “La docencia *online*: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla”, cit., p. 632.

³⁵ Este breve periodo de permanencia, por lo demás, genera unos costes generalmente asumibles por los estudiantes, en contraposición a los elevados costes, tanto de desplazamiento, como de alojamiento y manutención, que generaría la permanencia en un país extranjero durante un curso académico completo. V. sobre esta cuestión PARDO IRANZO, V.: “La docencia *online*: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla”, cit., p. 628.

que puede aliviar el esfuerzo complementario que para un profesional supone la realización de los trabajos exigidos en el Máster.

Todo lo anterior deriva en que año tras año se cubran rápidamente las plazas ofertadas por este Máster, a lo que contribuye, no sólo la flexibilidad que posee, sino también la reputación de sus docentes.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO GARCÍA, M. A.: “Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2014), vol. 17, núm. 2.

ARANDA RODRÍGUEZ, R., MONDÉJAR PEÑA, M^a. I., y PÉREZ ÁLVAREZ, M^a. P.: “La utilidad de una guía teórico-práctica en el proceso de aprendizaje activo de los estudiantes en Derecho”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho* (Actas del V Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013). Valencia (2013): Unitat d’Innovació Educativa, Facultat de Derecho, Universidad de Valencia.

AREA, M., SANNICOLÁS, M^a. B., y BORRÁS, J. F.: “Webinar como estrategia de formación online: descripción y análisis de una experiencia”, *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (2014), vol. 13 (1).

CAPDEVILA PAGÈS, R. y ARANZADI ELEJABEITIA, P.: “Los cursos online masivos y abiertos: ¿oportunidad o amenaza para las universidades iberoamericanas?”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2014), vol. 17, núm. 1.

COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.):

- *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*. Cizur Menor (2014): Thomson Reuters Aranzadi.

- *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho*. Cizur Menor (2015): Thomson-Reuters Aranzadi.

DOMINGO PEÑA, J.: “El aprendizaje cooperativo”, *Cuadernos de Trabajo Social* (2008), vol. 21.

EHULETCHE, A. M^a. y DE STEFANO, A.: “Evaluación de las competencias para la formación de tutores de e-learning”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2011), vol. 14, núm. 1.

ESCRIBANO GONZÁLEZ, A.: “Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria”, *Enseñanza* (1995), núm. 13.

EVIA RICALDE, E. y PECH CAMPOS, S. J.: “Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea”, *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (2007), vol. 8, núm. 2.

GARCÍA PRESAS, I.: “Las nuevas metodologías para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho* (Actas del V Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013). Valencia (2013): Unitat d’Innovació Educativa, Facultat de Derecho, Universidad de Valencia.

GIMÉNEZ, M.: “Aprendiendo Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en un aula universitaria”, *Pulso* (2014), núm. 37.

GÓMEZ VALLECILLO, A. I., MARTÍN HERRÁEZ, F. y MUÑOZ PRIETO, M^a. de la P.: “A la educación online le sienta bien la crisis. Cambio de enfoque educativo: la crisis y la influencia en la innovación en educación universitaria”, en ENCISO DE YZAGUIRRE, V., SANZ BAS, D. y NOGALES NAHARRO, M^a. Á.: *La gran recesión y sus salidas* (Actas del I Congreso de Economía y Libertad). Ávila (2013): Universidad Católica de Ávila, Servicio de Publicaciones.

LOZANO MARTÍNEZ, F. G. y TAMEZ VARGAS, L. A.: “Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2014), vol. 17, núm. 2.

MARÍN DÍAZ, V., RECHE URBANO, E., y MALDONADO BEREÁ, G. A.: “Ventajas e inconvenientes de la formación online”, *RIDU: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* (2013), año 7, núm. 1.

MARAURI MARTÍNEZ DE RITUERTO, P. M^a.: “Figura de los facilitadores en los Cursos Online Masivos y Abiertos (COMA/MOOC): nuevo rol profesional para los entornos educativos en abierto”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2014), vol. 17, núm. 1.

MARTÍNEZ CLARES, P., PÉREZ CUSÓ, J., y MARTÍNEZ JUÁREZ, M.: “Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria”, *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación de la UNED* (2016), vol. 19, núm. 1.

MATÍAS GONZÁLEZ, H. y PÉREZ ÁVILA, A.: “Los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC) como alternativa para la educación a distancia”, *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología* (2014), vol. 2, núm. 2.

ONTORIA PEÑA, A. y DE LUQUE SÁNCHEZ, Á.: “Hacia un cambio en la metodología docente: una reflexión desde la práctica”, *Res Novae Cordubenses* (2003), núm. 1.

PARDO IRANZO, V.: “La docencia *online*: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla”, *Rev. boliv. de derecho* (2014), núm. 18.

PERDOMO MOTOLONGO, J. A. y BELTRÁN CORREA, M^a. N.: “Metodología de capacitación e interacción en e-learning para consolidar la educación en línea”, *Horizontes Pedagógicos* (2014), vol. 1, núm. 16.

PÉREZ DE ALBÉNIZ ITURRIAGA, A., ESCOLANO PÉREZ, E., PASCUAL SUFRATE, M^a. T., LUCAS MOLINA, B. y SASTRE I RIBA, S.: “Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria”, *Contextos Educativos* (2015), núm. 18.

RAMÍREZ MONTOYA, M^a. S.: “Formación de equipos docentes para facilitar la conexión de la enseñanza en MOOC”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2015), núm. 83.

REBOLLO CATALÁN, M^a. A.; GARCÍA PÉREZ, R.; BARRAGÁN SÁNCHEZ, R.; BUZÓN GARCÍA, O.; y VEGA CARO, L.: “Las emociones en el aprendizaje *online*”, *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (2008), vol. 14, núm. 1.

SÁNCHEZ ACOSTA, E., ESCRIBANO OTERO, J. J., y VALDERRAMA, F.: “Motivación en la educación masiva *online*. Desarrollo y experimentación de un sistema de acreditaciones para los MOOC”, *Digital Education Review* (2014), núm. 25.

SANCHO SALIDO, J. y ALEMANY MONLEÓN, R. M.: “La formación online: engaños, desengaños y oportunidades”, *Portularia* (2004), núm. 4.

TORRES GORDILLO, J. J. y PERERA RODRÍGUEZ, V. H.: “Factores sociales y didácticos en el proceso de aprendizaje en foros *online*”, *Estudios sobre Educación* (2015), vol. 29.

TORRES MANCERA, D. y GAGO SALDAÑA, D.: “Los MOOCs y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2014), vol. 17, núm. 1.

VALERIO UREÑA, G. y VALENZUELA GONZÁLEZ, J. R.: “Competencias informáticas para el e-learning 2.0”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2011), vol. 14, núm. 1.

VINADER SEGURA, R. y ABUÍN VENCES, N.: “Nuevos modelos educativos: los MOOCs como paradigma de la formación online”, *Historia y Comunicación Social* (2013), vol. 18, núm. Esp. Nov. 2013.

ZAPATA ROS, M.: “El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados”, *RED: Revista de Educación a Distancia* (2015), núm. 45.

ÍNDICE

EL USO DE BLOGS EN LA INNOVACIÓN DOCENTE: UN NUEVO
PARADIGMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

BLOGS IN TEACHING INNOVATION: A NEW TEACHING-
LEARNING PARADIGM

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 27 - 44 .

Fecha entrega: 15/02/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. ANA ISABEL BLANCO GARCÍA
Profesor Ayudante Doctor de Derecho Procesal
Universitat de València
A.Isabel.Blanco@uv.es

RESUMEN: El modelo educativo está inmerso en una profunda transformación, donde se busca alcanzar un aprendizaje completo e integral. Las nuevas tecnologías facilitan la consecución de este objetivo, permitiendo que de forma ágil y sencilla se adquieran y asimilen los contenidos jurídicos de la asignatura. Pero además, facilita que el alumnado adquiera las competencias y habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo laboral. En este escenario, los blogs se presentan como una herramienta óptima para la mejor capacitación del alumnado en cuanto a la comprensión de los aspectos jurídicos tratados, pero también como una vía para desarrollar la capacidad de expresión y argumentación jurídica.

PALABRAS CLAVE: Blog educativo; innovación docente; aprendizaje colaborativo; aprendizaje activo

ABSTRACT: The educational system is immersed in a profound transformation towards the achievement of a comprehensive and integral learning experience. New technologies facilitate the consecution of this objective, allowing the students to easily and agilely acquire and assimilate the legal content of the subject. In addition, they also allow alumni to acquire the skills and competences required to thrive in the working environment. In this scenario, blogs appear as an excellent tool both for alumni capacitation regarding the understanding of the legal aspects, and as a conduit for development of their skills in legal expression, reasoning and argumentation.

KEY WORDS: Educational Blogs; teaching innovation; collaborative learning; active learning.

SUMARIO: I. LOS BLOGS Y LA INNOVACIÓN DOCENTE: LA BÚSQUDA DE LA TRANSVERSALIDAD.- II. LOS BLOGS: CONCEPTO Y CREACIÓN.- III. TIPOLOGÍA DE BLOGS.- IV. LOS EDUBLOGS EN LA UNIVERSIDAD.- 1. Utilidad de los Edublogs.- 2. Estilos de los Edublogs.- 3. La transformación de la metodología docente mediante el uso de blogs.- V. VALORACIÓN DEL POTENCIAL DE LOS BLOGS EN SU USO DOCENTE.

I. LOS BLOGS Y LA INNOVACIÓN DOCENTE: LA BÚSQUDA DE LA TRANSVERSALIDAD.

Una de las inquietudes del cambio en la concepción de la enseñanza de un sistema educativo más tradicional, rígido y estanco en una materia como el Derecho hacia una educación integral y completa, pero también transversal, reside en las vías adecuadas de implementación de las herramientas docentes que contribuyan al aprendizaje colaborativo y autónomo, lo que sin duda afecta a la programación de las actividades, tanto relacionadas con los propios contenidos teóricos como complementarias tales como seminarios, congresos e incluso roll-playings.

Esta transversalidad exigida por la naturaleza y contenidos de una determinada materia debe ser coherente con la metodología y con los resultados de aprendizaje de la misma. Entre los resultados se busca lograr que el estudiante adquiera la capacidad de trabajo autónomo y cooperativo, así como la implementación de los contenidos teóricos a los problemas y cuestiones controvertidas planteadas, de forma que dicho aprendizaje resulte de utilidad en un futuro laboral.

En efecto, una de las piezas clave del nuevo modelo educativo reside en esta concepción de aprendizaje activo, que procura que el alumnado “aprenda a aprender”, siempre guiado por el profesor, que deja de ser un mero emisor de información para ser parte fundamental de un aprendizaje integral en el que se busca el conocimiento del ordenamiento jurídico pero, al mismo tiempo, la adquisición de habilidades y competencias que permitan su adaptación a una realidad social en constante transformación.

En este sentido, la combinación de conocimientos, competencias, habilidades y actitudes conforman la nueva dimensión del saber, que requiere además una formación interdisciplinar de las distintas ramas jurídicas, con el propósito de lograr la capacidad de interrelacionar distintas áreas o materias

que integran las Ciencias Jurídicas, lo que contribuirá claramente a garantizar y mejorar el nivel de calidad de la enseñanza.

A este fin puede contribuir sobremanera la incorporación de blogs a la docencia, pues permite a los docentes de las asignaturas implicadas para crear, visualizar, actualizar y compartir conocimientos con otros profesionales de la rama, creando una simbiosis beneficiosa para la optimización de las metodologías docentes utilizadas así como para la obtención de los resultados de aprendizaje.

II. LOS BLOGS: CONCEPTO Y CREACIÓN.

Un blog (del inglés weblog) o bitácora web, término acuñado por Jorn Barger en 1997, así definido por Wikipedia³⁶ es un sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, que actualizan asiduamente y que además son comentados por los lectores. Los blogs sirven como publicación en línea de historias con una periodicidad muy alta, que son presentadas en orden cronológico inverso, es decir, de lo más reciente a lo más antiguo, siendo muy frecuente también que incluyan enlaces a blogs relacionados o a otras páginas para ampliar información, citar fuentes o hacer notar que se continúa con un tema que empezó otro blog.

Por tanto, los blogs son, por definición, sitios web donde uno o varios autores publican mensajes –denominados “entradas” o “posts”– que contienen una determinada información –incluyendo opiniones–, permitiendo a aquellos lectores que así lo consideren, añadir comentarios. En este sentido, cabe destacar que los blogs, a diferencia de los foros o chats, suelen contener un enlace permanente (permalink) en cada anotación, para que cualquiera pueda citarla, así como un archivo de las entradas anteriores para facilitar la consulta de forma más directa y, también, suelen contener un blogroll o listado de enlaces a otros weblogs sobre la materia para su consulta, pues permiten complementar la información subida al blog principal.

Si nos preguntamos por los motivos que han catapultado estas tecnologías al éxito, especialmente en el marco de la docencia en Ciencias Jurídicas, la respuesta la encontramos en la sencillez y facilidad para su creación y utilización.

³⁶ <https://es.wikipedia.org/wiki/Blog>, consultado el día 12 de febrero de 2016.

A priori uno podría pensar que desarrollar un blog requiere de conocimientos técnicos e informáticos del software base, lo que sería un hándicap para su elección como herramienta docente. No obstante, dado el auge que han experimentado los blogs en otros ámbitos, incluso corporativos, han sido desarrolladas varias aplicaciones que ofrecen servicios de blog de forma gratuita. En efecto, WordPress³⁷ y Blogger³⁸ son dos de las plataformas más populares para desarrollar weblogs, caracterizadas por su flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades del responsable del blog, si bien existen otros como Bitácoras³⁹ y Edublogs⁴⁰, este último específico para docentes y estudiantes y que utiliza la aplicación WordPress Multi-User.

Son servicios de blogging gratuitos y fáciles de manejar, puesto que el software necesario para su manejo está ya instalado en un sitio web, donde se permite al usuario crear, editar, y administrar un blog, directamente en el servidor que aloja el sitio web. Su gran ventaja es que permite control total sobre la funcionalidad que ofrecerá el blog, posibilitando así adaptarlo totalmente a las necesidades del sitio, e incluso combinarlo con otros tipos de contenido. Este software es una variante de las herramientas llamadas Sistemas de Gestión de Contenido (CMS), y muchos son gratuitos. Hay empresas que, apelando al mismo CMS, desarrollan redes de blogs: numerosos weblogs de distintos temas que se interrelacionan a través de enlaces, banners, etc.

Ahora bien, esta facilidad para la creación de un blog es uno de los aspectos que le hacen atractivo para su utilización en cualquier ámbito y con especial incidencia en el campo de la educación, pero no el único. Destaca también su accesibilidad en cualquier momento y lugar -bastando para ello la conexión a Internet-, superando así las dificultades que entrañaba el tradicional modelo educativo de tener que reunir en un mismo espacio físico a los intervinientes del mismo. Asimismo, permite materializar los conceptos más teóricos con el apoyo de recursos audiovisuales, gráficas, estadísticas, etc. de forma que se clarifique aquello que se está exponiendo mediante la publicación de posts. Los blogs permiten clasificar estas informaciones de forma ordenada y por categorías, facilitando su identificación y localización, permitiendo una

³⁷ <http://wordpress.org/>

³⁸ Para una comparativa sobre estas dos plataformas, véase, SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. y RUIZ PALMERO, J.: "Uso educativo de los blog. Creación de cuentas para dar de alta un blog". Texto accesible en: http://tecnologiaedu.uma.es/materiales/web20/archivos/cap2_Uso_educ_Blog.pdf, consultado el día 15 de enero de 2016.

³⁹ <http://www.bitacoras.com/>

⁴⁰ <http://edublogs.org/>

interacción más rápida y ágil y, a su vez, una retroalimentación entre los usuarios del blog.

III. TIPOLOGÍA DE BLOGS.

Existen numerosos tipos de blogs por el contenido y por la forma, muy aceptados por la sociedad en general, si bien nos planteamos su idoneidad para el ámbito de la educación superior, a saber:

a) Blog personal: es un blog creado y desarrollado por una persona que pretende utilizarlo a modo de diario en curso o como transmisor de opiniones sobre un determinado aspecto de la vida, esto es, como un medio donde publicar sus reflexiones. Un tipo de blog personal podría ser el microblog, como Twitter, donde el bloguero comparte pensamientos y sentimientos, siendo más rápido que cualquier otro tipo de comunicación escrita.

En ocasiones, estos blogs son utilizados por profesores y profesionales del área de Ciencias Jurídicas⁴¹ para reflexionar “en voz alta” sobre aspectos controvertidos de alguna reforma legal o cambio en la línea jurisprudencial, aunque también sobre cuestiones actuales relacionadas con el área sobre la cual trabajan.

⁴¹ Si bien estos blogs también pueden ser considerados como blogs temáticos o blogs educativos, pues a nuestro juicio esta clasificación se diluye en algunos aspectos en la práctica, siendo lo importante que sirven como medio de transmisión de una información completa y crítica de aspectos controvertidos del Derecho.

Se ha elaborado un Directorio de Blogs jurídicos españoles (entendiendo por tales los que se ocupan del análisis, comentario o referencia al Derecho español) que incluye el enlace a los sitios webs más significativos en cuanto a su presencia e influencia. Dado el elevado número de blogs en materia jurídica que han proliferado en los últimos años, este Directorio debe ser revisado y actualizado constantemente, tarea ardua y compleja pero que, en general, recoge las direcciones web de los blogs más representativos de cada una de las ramas del Derecho. El listado completo puede obtenerse en la siguiente dirección: <http://contencioso.es/2014/01/07/directorio-tematico-de-blogs-juridicos-espanoles/>. En este listado no se incluirán aquellos blogs que cumplan alguna de estas características: a) Que lleven inactivos más de los tres meses consecutivos anteriores a la actualización del Directorio; b) Que su contenido sea ostensible y materialmente vacío por limitarse exclusivamente o en su mayor parte a reseñar otros post sin aportación novedosa u original; c) Que sean Blogs que incorporen una vertiente publicitaria o mercantil tan intensa y agobiante que apaga la sustancia de la aportación y agota al visitante; d) Que sean ofensivos para el buen gusto, ostensiblemente mendaces o propugnen posiciones ideológicas contrarias a los derechos fundamentales.

Otro Directorio de blogs jurídicos se encuentra recogido en la plataforma “Netvibes Derecho y cultura”, con la finalidad de recopilar en un listado aquellos blogs que encuentran representativos en este ámbito y cuya dirección principal es:

http://www.netvibes.com/derechocultura - Blogs_de_Derecho.

b) Blog temático y profesional: se trata de blogs especializados en una determinada materia, como podría ser una rama concreta del Derecho e incluso, dentro de dicha rama, un aspecto concreto relativo por ejemplo a una línea de investigación. La gran ventaja que presentan estos blogs es la fidelidad de su público, pues son personas interesadas en la búsqueda de una especialización de calidad, donde debe existir, como correlato, un control de contenido para garantizar dicha calidad esperada.

En el ámbito de la docencia universitaria, a nuestro parecer, este tipo de blog podría resultar de gran utilidad como complemento de la materia explicada durante las clases, de forma que el alumnado pudiera resolver sus dudas mediante la lectura de los materiales adicionales, así como mejorar su capacidad de comprensión y de comunicación mediante la resolución de aquellas cuestiones que pudieran ser planteadas por el profesorado.

c) Microblogging⁴²: forma de comunicación o sistema de publicación contenidos digitales (texto, imágenes, vídeos, etc.), con una longitud limitada a 140 caracteres a través de herramientas y en sitios web creados al efecto. Dada la restricción de espacio para las intervenciones, su utilización está relacionada con las actualizaciones de estado de los propios participantes, esto es, explicar qué se está haciendo en un determinado momento o incluso emitir una breve opinión sobre algún tema de interés o de actualidad, esperando que otra persona pueda valorar dicha intervención.

Ahora bien, este sistema de comunicación se ha sofisticado, incorporando herramientas que permite actualizaciones complejas y la interacción con otras aplicaciones para potenciar su utilización.

Uno de los primeros microblogs se conoce como “Tumblrlog”, sistema de publicación en Internet entre los blogs y los microblogs, aunque está considerado dentro del microblogging por cómo funciona. Como principal ventaja es la facilidad de publicar cualquier tipo de contenido de forma rápida y sin necesidad de tener que redactar un texto con contenido estructurado.

Pero si hay un microblog que ha causado furor entre la población por sus múltiples aplicaciones y opciones para mantenerse actualizado ha sido “Twitter”, red social configurada como microblog con gran aceptación entre el personal docente, no solo por cuanto disponen de twitter personal sino que también habilitan un perfil social con una finalidad docente, para estar conectado con su alumnado y compartir –entre todos- recursos útiles,

⁴² KAPLAN, A. M.: “Microblogs”, en *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*. MANSELL, R. (ed.): Wiley-Blackwell, 2015, pp. 1–8.

noticias sobre la materia estudiada, conferencias o libros de referencia. Así, por ejemplo, encontramos el blog de Jesús Alfaro, quien manifiesta que “Twitter me sirve para estar al día en mi materia aunque no toco todo el derecho mercantil. A su vez, el blog sobre todo, me permite y me obliga a redactar; cada vez que leo algo tengo que redactarlo. Tardo la cuarta parte que un colega de mi edad en igualdad de condiciones intelectuales en redactar un escrito que está bien y esto es porque he escrito muchas páginas en el blog. Eso me ayuda a acabar los libros, a repasarlos y a ordenar las ideas. También me da un altavoz, y para mí, que tengo la autoestima bastante alta...”⁴³, demostrando en consecuencia la importancia del blog no solo como medio de difusión sino también de aprendizaje de competencias informacionales y comunicativas.

Así las cosas, los microblogs suponen una oportunidad para facilitar la implementación de una metodología activa⁴⁴ orientada al aprendizaje (cooperativo), más sofisticada que los tradicionales chats o foros pero a su vez caracterizada por su menor formalismo y mayor cercanía al alumnado.

d) Blog corporativo y organizacional⁴⁵: a diferencia de los blogs personales, un blog corporativo se crea con fines comerciales, para dar un valor añadido a la comunicación, normalmente interna con los empleados, siendo una comunicación directa, accesible y transparente.

Asimismo, sirven como herramienta para transmitir y afianzar la cultura organizacional de la empresa y divulgar y promocionar los productos y servicios que comercializan, así como mecanismo para obtener un *feedback* por la posibilidad de compartir ideas y experiencias con otros agentes intervinientes de la relación jurídica. Precisamente, este tipo de blogs se convierte en fuente directa de la conducta y valoración de los clientes (potenciales), lo que facilita la elección e implementación de las estrategias de marketing.

A priori pudiera parecer que este tipo de blog no es aplicable al ámbito educativo, en concreto a la rama de las Ciencias Jurídicas, empero, si interpretamos como organización la clase integrada por el docente y el

⁴³ <http://www.respublica.es/jesus-alfaro-las-cosas-que-dice-pablo-iglesias-no-aguantan-ni-medio-guantazo/>, consultado el día 15 de febrero de 2016.

⁴⁴ A favor, EBNER, M.; LIENHARDT, C.; ROHS, M.; MEYER, I.: “Microblogs in Higher Education – A chance to facilitate informal and process-oriented learning?”, *Computers & Education* (2010), núm. 55, p. 99.

⁴⁵ BAEHR, C. y ALEX-BROWN, K.: “Assessing the Value of Corporate Blogs: A Social Capital Perspective”, in *IEEE Transactions on Professional Communication* (2010), vol. 53, núm. 4, pp. 358-369; y DWYER, P.: “Building Trust with Corporate Blogs”, *ICWSM* (2007). Documento disponible en: <http://icwsn.org/papers/2--Dwyer.pdf>, consultado el día 14 de febrero de 2016.

alumnado, podría convertirse en un mecanismo para la obtención de un *feedback* que contribuyera a mejorar la organización y estructura de la materia, tanto de la forma en que se desarrollan las clases como de la metodología elegida para la adquisición de competencias y habilidades que habiliten al alumnado para un futuro laboral.

e) Blogs educativos⁴⁶: se trata de blogs utilizados en el ámbito educativo⁴⁷. Aunque hablaremos de ellos en las siguientes páginas, es importante señalar que un blog educativo está compuesto por materiales didácticos –casos prácticos, doctrina, jurisprudencia, etc.–, experiencias y reflexiones, que permite la difusión periódica y actualizada de las actividades realizadas en el marco de una asignatura de Ciencias Jurídicas, por ejemplo. Estos blogs se caracterizan por la potenciación del aprendizaje sobre la enseñanza, donde se oduce una mayor participación del alumnado e interacción tanto con el profesor como con el resto de compañeros, potenciándose por tanto un activo, crítico e interactivo.

f) Por el género: clasificación por la cual se distinguen los blogs por temáticas, pues están focalizados en un tema o área particular, tales como los blogs políticos, blogs educativos, blogs de viajes, entre otros.

g) Por el tipo de medios de comunicación: según las aplicaciones y contenidos multimedia que incluya el blog tiene una denominación específica. Así, un blog que incluye vídeos recibe el nombre de “vlog”; el que incorpora enlaces a otros recursos multimedia, documentos, etc., se denomina “linklog”; el blog que incluye fotos se llama “fotolog” y, como hemos visto con los microblogs, aquellos que se integran de mensajes cortos se denominan “tumblelogs”. Cualquiera de estos blogs puede ser utilizado en la actividad docente de Derecho para potenciar el trabajo autónomo del alumnado y su capacidad para gestionar la información obtenida de diferentes tipos de archivos para la resolución de supuestos jurídicos.

h) Por el dispositivo: de igual forma que existe una clasificación en función de los medios de comunicación empleados, también pueden diferenciarse según el tipo de dispositivo utilizado para su creación y desarrollo. En

⁴⁶ BOHÓRQUEZ, E.: “El blog como recurso educativo”, *EDUTEC-E: Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (2008), núm. 26.

⁴⁷ Estos blogs son “una herramienta de gran utilidad para su uso en educación, ya que suponen un sistema fácil y sin apenas coste para la publicación periódica en Internet. Algunos profesores se han visto atraídos por el formato y han aprovechado la publicación de weblogs para desempeñar su docencia. De esta manera se ha dado lugar a un nuevo género que ya se conoce como Edublog”. LARA, T.: “Weblogs y Educación”. Documento disponible en: <http://tiscar.com/weblogs-y-educacion/>, consultado el día 10 de febrero de 2016.

concreto, en caso de haberse servido de un dispositivo móvil para la elaboración del blog, como pudiera ser un teléfono móvil o una PDA, este blog recibiría el nombre de “moblog”.

i) Blog inversa: la denominación de este blog, “inversa”, viene referida al sujeto gestor y organizador del blog. En este caso, a diferencia de los tipos anteriores, son los usuarios quienes hacen las veces de bloguero, escribiendo y publicando sus posts sobre un tema específico o incluso que han abierto ellos mismos para suscitar un debate. Ahora bien, dada su similitud con los foros de Internet, en este tipo de blogs se ha delimitado el número de entradas o comentarios.

IV. LOS EDUBLOGS EN LA UNIVERSIDAD.

La elección de este recurso en el ámbito educativo superior es consecuencia de esa facilidad de creación y gestión que hemos destacado *supra*, pero sobre todo de la capacidad para incorporar cualquier tipo de contenido, tanto gráfico como multimedia -servicios de la denominada web 2.0⁴⁸ -, facilitándose su acceso al cualquier tipo de alumnado. Asimismo, los blogs – al igual que las redes sociales– son herramientas que permiten una rápida interacción entre los intervinientes, fomentando la participación del alumnado en las cuestiones que pudieren plantearse⁴⁹ y mejorando sus habilidades comunicativas.

1. Utilidad de los Edublogs.

La utilización de los blogs como recurso en un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha tornado imprescindible para garantizar un aprendizaje que aúne competencias informacionales con habilidades de gestión del tiempo y de los recursos didácticos, facilitando la obtención de los resultados previstos para ese aprendizaje, tales como la capacidad de trabajo autónomo y colaborativo⁵⁰ consecuencia de la interactividad entre los alumnos y la adquisición de técnicas de oratoria y de argumentación, pudiendo

⁴⁸ ALEXANDER, B.: “Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?”, *EDUCAUSE Review* (2006), vol. 41, núm. 2, pp. 32-44.

⁴⁹ A favor, GONZÁLEZ SÁNCHEZ, R. y GARCÍA MUIÑA, F. E.: “El blog en la docencia universitaria: ¿una herramienta útil para la convergencia europea?”, *Relada* (2009), núm. 3 (2), pp. 135-144.

⁵⁰ GONZÁLEZ SÁNCHEZ, R. y GARCÍA MUIÑA, F. E.: “Propuesta de un modelo de medición del desarrollo de los blogs educativos. Una aplicación empírica al sistema educativo español”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* (2010), vol. 3, núm. 1, p. 13.

beneficiarse de los comentarios, correcciones y pensamientos de otros participantes.

De esta forma se logra no solamente la asimilación de conocimientos teóricos y técnicos que conformarían la dimensión del “saber”, sino también las capacidades y habilidades necesarias para resolver cuantos problemas se plantearan en la futura vida laboral -dimensión del “saber ser”- y las actitudes proactivas y resolutivas necesarias para lograr los objetivos propuestos - dimensión del “saber estar”-. Así es, los blogs contribuyen a lograr un aprendizaje integral, conformado por una triple dimensión: el aprendizaje asociativo que encuentra su fundamento en la motivación del alumnado; el aprendizaje significativo basado en competencias y el aprendizaje dialógico, donde se impulsa la interacción y mejora de la comunicación y de las relaciones⁵¹.

Con estas coordenadas, se puede afirmar que los blogs se utilizan como elemento dinamizador de la asignatura gracias a las aportaciones del alumnado, pero, además, son una herramienta útil para la interacción entre los propios estudiantes por la menor formalidad que presenta respecto a la tradicional clase magistral y al *quasi* automático *feedback*, tanto del profesor como de los compañeros, adoptándose una forma de evaluación horizontal o por pares *–peer to peer–*. Así es, los blogs estimulan el debate de ideas, comentarios, aspectos controvertidos de una legislación...debiendo emplear el alumnado argumentos sólidos, pertinentes y coherentes para la resolución de cualquier problema planteado en el blog o también de cualquier post relativo por ejemplo a la aprobación de una norma. En consecuencia, los blogs se han alzado como una herramienta útil y adecuada para la educación superior, con especial hincapié en el ámbito del Derecho, pues han servido como sistema para la mejora y desarrollo de una capacidad y técnica fundamental en Derecho: la argumentación jurídica.

2. Estilos de los Edublogs.

Siguiendo a PERE MOLINA, ANTOLÍN, PÉREZ-SAMANIEGO, DEVIS-DEVIS y VILLAMÓN⁵², los blogs utilizados en el ámbito educativo pueden quedar configurados de acuerdo a los siguientes estilos:

⁵¹ MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. Á.: “Los blogs en el nuevo modelo educativo universitario: posibilidades e iniciativas”, *BID: Textos universitaris de biblioteconomia i documentació* (2007), núm. 19.

⁵² PERE MOLINA, P.; ANTOLÍN JIMENO, L.; PÉREZ-SAMANIEGO, V.; DEVIS-DEVIS, J.; VILLAMÓN, M. y VALENCIANO VALCÁRCEL, J.: “Uso de blogs y evaluación continua del aprendizaje del alumnado universitario”, *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (2013), núm. 43.

a) Blog docente como transmisor de información de la asignatura: se trata de un blog de producción científica donde el profesor aporta la documentación y materiales bibliográficos complementarios para el estudio de los contenidos de la asignatura. En este tipo de blog la comunicación es unidireccional, esto es, el autor de todas las entradas o comentarios es el profesor, sin posibilidad de participación del estudiante.

A nuestro juicio, aunque este tipo de organización de un blog permite añadir cuantos archivos sean necesarios para un aprendizaje más completo y avanzado de la asignatura, la unidireccionalidad de la comunicación limita la posibilidad de obtener una retroalimentación no solo sobre la estructura de la propia asignatura y de sus contenidos, sino también de la adecuación de los materiales al correcto desarrollo de los contenidos y pruebas evaluatorias.

b) Blog docente abierto a la participación del alumnado mediante la publicación de comentarios: este blog consiste básicamente en el planteamiento, por parte del profesor, de una actividad de evaluación continua que consistirá en comentar una entrada en el blog.

Este tipo de blogs parte de un concepto más aperturista que el anterior, donde la comunicación deja de ser unidireccional para pasar a ser bidireccional, donde se espera que el alumnado se convierta en parte activa del blog, comentando o respondiendo aquello planteado por el profesor en su post y fundamentado en las lecturas y demás material bibliográfico proporcionado, también disponible en el propio blog.

c) Blog docente abierto a la participación del alumnado desde sus entradas o posts: aunque *a priori* podría parecer que estamos ante el blog anterior, la realidad demuestra que éste es mucho más interactivo y atractivo para el alumnado, pues su intervención no queda reducida a la mera respuesta de los comentarios del profesor, sino que les brinda la posibilidad de ser ellos los autores de los posts, que después podrán ser disertados por el resto de compañeros e incluso por el propio profesor.

d) El alumnado como administrador y creador del blog educativo: en este tipo de blogs ya no es el profesor el gestor o administrador del blog, sino los estudiantes, quienes deciden acerca del diseño, configuración, estructura, publicación de los posts, etc., difiriendo sobremanera de los anteriores, pero sin que, a nuestro parecer, pierda la esencia de lo que es un blog ni su utilidad didáctica.

A nuestro parecer, para que un blog tenga éxito en cualquier ámbito educativo, pero en especial en el campo de las Ciencias Jurídicas, es necesario

que combine varios de estos estilos, desde el blog utilizado como mero transmisor de información complementaria a los conocimientos teórico-prácticos de la asignatura en cuestión hasta la autogestión de la información publicada en el blog por los propios alumnos. De esta forma se potencia la obtención de los resultados de aprendizaje propuestos, así como la asimilación de competencias y habilidades propias no solo del manejo de las TICs sino también de los contenidos de la asignatura, permitiéndose además una retroalimentación casi instantánea tanto por el profesorado como por el resto de participantes o intervinientes en el blog.

Así las cosas, esta combinación de estilos implica también el uso de una metodología que difiera bastante de la tradicional clase magistral, donde el profesor deja de ser un mero transmisor de información para ser un guía y orientador en la formación continua e integral del alumnado. Los blogs se convierten en una herramienta que permite la diversificación y distribución adecuada del aprendizaje, favoreciendo el acercamiento del alumnado a conceptos jurídicos complejos con gran relevancia en la práctica, así como fomenta la participación de los estudiantes y la interacción entre ellos, puesto que se les brinda la posibilidad de intervenir mediante posts o comentarios e incluso plantear o incluir cuestiones relativas a aspectos jurídicos no tratados por el profesor anteriormente, exigiendo un nivel de lenguaje más cuidado al que emplearían en conversaciones o exposiciones orales.

En definitiva, una composición del blog más compleja que permita la transferencia de conocimientos de la materia y la participación del alumnado permite la obtención de competencias, habilidades y aptitudes necesarias para la futura vida laboral, tales como la capacidad de trabajo en grupo, la tolerancia hacia opiniones diferentes sobre temas controvertidos, la habilidad de plantear problemas jurídicos relevantes y resolverlos de forma clara, precisa y ordenada, además de comprensible para otras personas, la capacidad de autogestión del tiempo y del trabajo, así como técnicas informacionales y de gestión de tecnologías.

3. La transformación de la metodología docente mediante el uso de blogs.

Con anterioridad hemos afirmado que un blog tendrá mayor éxito -a nuestro parecer- en tanto en cuanto combine diferentes estilos -blog como mero transmisor de información aportada por el profesorado responsable pero también blog abierto a la posibilidad no solo de que el alumnado participe en los debates propuestos, sino también a la inclusión de microblogs o de blogs personales gestionados directamente por el alumnado, demostrando así su capacidad para identificar aspectos jurídicos interesantes y controvertidos,

además de saber plasmarlos para su difusión. Pues bien, para una optimización de la implementación de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje a través de recursos tecnológicos como los blogs, supone que el estudiante “aprende haciendo”, asumiendo la responsabilidad -compartida con el profesor- del buen o mal aprendizaje, pues dejamos atrás las tradicionales clases magistrales donde el alumno era un mero espectador para hacerle protagonista indiscutible de su propio aprendizaje y desarrollo.

Con estas coordenadas, resulta fundamental cómo utilicemos el blog en el aula, pues debemos adecuarlo a la metodología empleada que, a su vez, debe ser coherente con los resultados de aprendizaje previstos a través de las actividades formativas programadas. Así las cosas, es posible utilizar el blog de las siguientes maneras⁵³:

a) Blog de aula, materia o asignatura: utilizado por el profesor como plataforma para completar los contenidos de la asignatura, con lecturas complementarias u otro material imprescindible para lograr una mayor comprensión de la materia. Si tratamos de clasificarlo de acuerdo a la tipología antes expuesta, podríamos afirmar que este uso de blog, aunque con algunas variantes, se correspondería con el blog como transmisor de información de la asignatura.

b) Blog personal del alumnado: estamos ante un blog educativo donde es el propio alumno quien realiza las funciones de control y gestión de la información publicada en el mismo. Obviamente es un blog que exige al estudiante una mayor dedicación, pues es él y no el profesor quien debe realizar el seguimiento de las publicaciones. Ello no solo requiere un mayor compromiso y conlleva una mayor responsabilidad, sino que supone la implementación de estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las TICs y una mejora en las habilidades de comunicación al convertirse en el transmisor principal de las informaciones aparecidas en el blog.

c) Guía de navegación: si bien se trata de un blog, no podemos identificarlo con ninguno de los blogs antes mencionados, pues consiste en una plataforma que habilita a sus usuarios para comentar noticias, sitios de interés, algún aspecto concreto de la materia objeto de la creación del blog, etc., siempre en forma de crítica. Es una herramienta que, a nuestro parecer, podría ser utilizada e incorporada en otros blogs o plataformas virtuales, de manera que se reservara un espacio a la crítica libre y fundamentada del alumnado respecto a alguna materia o cuestión de interés.

⁵³ Véase el blog de la Consejería de Educación de Asturias: <http://blog.educastur.es/>, consultado el día 4 de febrero de 2016.

La finalidad de esta guía de navegación reside en conseguir que el alumnado adquiera la capacidad de expresarse de forma crítica pero bien justificada, debiendo conocer de antemano los tipos de argumentos a utilizar y las reglas básicas para una escritura de calidad. Metodología que deviene esencial en las Ciencias Jurídicas donde uno de los resultados de este aprendizaje es la adquisición e interiorización de las técnicas de expresión oral y escrita, amén de lograr manifestar una opinión jurídica fundamentada en los conocimientos teóricos aprendidos a través de una combinación de clases magistrales con otras técnicas de aprendizaje, sea un aprendizaje cooperativo, un aprendizaje por servicio o incluso un aprendizaje basado en proyectos.

d) Repositorio: básicamente podríamos decir que consiste en la creación de una base de datos donde puede adjuntarse cualquier tipo de material, desde documentos doctrinales hasta archivos multimedia como vídeos, audios, entre otros, con la finalidad de complementar los contenidos teóricos de la asignatura o materia en cuestión. Ello facilita sobremanera el aprendizaje y la comprensión por el alumnado de aquellos conceptos jurídicos más complejos, pues la aplicación práctica permite una mejor asimilación y entendimiento.

e) Gestión de proyectos en grupo: estamos claramente ante un blog que busca implementar una metodología de aprendizaje basado en proyectos, aunque cabe también un aprendizaje basado en problemas. En ambos casos se aplica la máxima de la innovación docente: que el estudiante “aprenda haciendo” o “aprenda aprendiendo”.

En el primer caso estamos ante una estrategia docente en la que el resultado del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas. Esta metodología docente permite a los estudiantes no solo asimilar los conocimientos teóricos, sino también a adquirir la capacidad de trabajo en equipo y a gestionar de forma eficiente el tiempo disponible para resolver el trabajo, pero de una forma rigurosa y creativa.

El aprendizaje basado en problemas, a nuestro parecer más adecuado para las Ciencias Jurídicas, tiene como punto de partida un problema -planteado por el profesor- que el estudiante deberá resolver. Esta metodología de enseñanza-aprendizaje estimula y motiva intelectualmente al estudiante en tanto en cuanto es él quien debe indagar sobre la cuestión planteada, pues no se ofrece toda la información necesaria para su resolución. Por tanto, el alumno debe ser capaz de implementar herramientas de búsqueda e identificación de los recursos necesarios para dar con la solución al problema,

siendo que exige también del alumnado una capacidad para el trabajo cooperativo con otros compañeros.

Esta metodología (activa) entendemos resulta interesante para las Ciencias Jurídicas por cuanto el alumno debe transmitir sus opiniones de forma coherente, razonada e inteligible.

f) Publicación electrónica multimedia: se trata de publicar determinada información en forma de periódico, revista digital, monografía doctrinal, entre otras. Realmente tiene potencial en el ámbito de las Ciencias Jurídicas, donde se crean blogs asociados por ejemplo a proyectos de investigación⁵⁴ con el fin de dejar constancia de las actividades realizadas o de las personas que integran el equipo investigador y de sus trabajos. Sin embargo, también se han creado blogs adscritos a Revistas Jurídicas⁵⁵, con el propósito de publicar no solo las normas de la Revista o los integrantes de sus diferentes Comités, sino también para publicar noticias de actualidad relacionadas con las Ciencias Jurídicas, links de páginas web de interés incluyendo entradas de blogs de autores de referencia en una determinada materia.

V. VALORACIÓN DEL POTENCIAL DE LOS BLOGS EN SU USO DOCENTE

Los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje estructurados principalmente en clases magistrales están inmersos en una transformación sin parangón, donde esa metodología clásica está dando paso a otras basadas en el desarrollo personal y profesional del alumnado a través de competencias que le habiliten para una futura inserción laboral. En las Ciencias Jurídicas se torna esencial la asimilación de los contenidos teóricos pero también la comprensión de los mismos, debiendo completarse la docencia tradicional con metodologías innovadoras que trabajen en la colaboración, interacción y autonomía del propio alumnado.

Con estas coordenadas, el (edu)blog se convierte en una herramienta útil e idónea para la implementación de metodologías docentes activas que potencian el aprendizaje y la obtención de resultados que garanticen el trabajo autónomo del alumnado y, por ende, su capacidad de emprendimiento e incluso su empleabilidad, frente a la adquisición de conocimientos teóricos.

⁵⁴ Véase el ejemplo del Grupo de Investigación MedArb de la Universitat de València, cuyo enlace es: <http://www.uv.es/cesplug/>, consultado el día 10 de febrero de 2016.

⁵⁵ Por ejemplo, la Revista Online de Investigación Jurídica y Actualidad, cuyo blog está disponible en el link: <https://elblogdederecho.wordpress.com/>, consultado el día 10 de febrero de 2016.

El uso de estas nuevas técnicas y su incorporación en el ámbito de la educación universitaria en Ciencias Jurídicas permite acercar los contenidos de esta materia al alumnado, fomentando su participación e implicación en la misma. Asimismo, permite plantear cuestiones de naturaleza transversal y aplicar competencias básicas y fundamentales en el mundo del Derecho como son la competencia en comunicación lingüística, la interrelación con otras personas –mejorando así la capacidad de trabajo colaborativo–, así como las competencias técnicas derivadas de la utilización de la aplicación.

Los blogs se convierten, pues, en un foro de diálogo donde los participantes –docente y alumnado de Ciencias Jurídicas– se expresan y manifiestan sobre las cuestiones planteadas, pero ello de forma motivada y argumentada (jurídicamente), lo que sin duda reporta un enriquecimiento personal y colectivo importante. Así es, todo debate es constructivo y fomenta la capacidad de crítica y la autonomía personal del alumno, cualidades imprescindibles para una persona dedicada a la práctica jurídica.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXANDER, B.: “Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?”, *EDUCAUSE Review* (2006), vol. 41, núm. 2, pp. 32-44.

BAEHR, C. y ALEX-BROWN, K.: “Assessing the Value of Corporate Blogs: A Social Capital Perspective”, in *IEEE Transactions on Professional Communication* (2010), vol. 53, núm. 4, pp. 358-369.

BOHÓRQUEZ, E.: “El blog como recurso educativo”, *EDUTECA-E: Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (2008), núm. 26.

DWYER, P.: “Building Trust with Corporate Blogs”, *ICWSM* (2007). Documento disponible en: <http://icwsm.org/papers/2--Dwyer.pdf>, consultado el día 14 de febrero de 2016.

EBNER, M.; LIENHARDT, C.; ROHS, M.; MEYER, I.: “Microblogs in Higher Education – A chance to facilitate informal and process-oriented learning?”, *Computers & Education* (2010), núm. 55.

GONZÁLEZ SÁNCHEZ, R. y GARCÍA MUIÑA, F. E.:

- “El blog en la docencia universitaria: ¿una herramienta útil para la convergencia europea?”, *Relada* (2009), núm. 3 (2), pp. 135-144.

- “Propuesta de un modelo de medición del desarrollo de los blogs educativos. Una aplicación empírica al sistema educativo español”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* (2010), vol. 3, núm. 1.

KAPLAN, A. M.: “Microblogs”, en *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*. MANSELL, R. (ed.): Wiley-Blackwell, 2015, pp. 1–8.

MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. Á.: “Los blogs en el nuevo modelo educativo universitario: posibilidades e iniciativas”, *BID: Textos universitaris de biblioteconomia i documentació* (2007), núm. 19.

PERE MOLINA, P.; ANTOLÍN JIMENO, L.; PÉREZ-SAMANIEGO, V.; DEVIS-DEVIS, J.; VILLAMÓN, M. y VALENCIANO VALCÁRCEL, J.: “Uso de blogs y evaluación continua del aprendizaje del alumnado universitario”, *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (2013), núm. 43.

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. y RUIZ PALMERO, J.: “Uso educativo de los blog. Creación de cuentas para dar de alta un blog”. Texto accesible en: http://tecnologiaedu.uma.es/materiales/web20/archivos/cap2_Uso_educ_Blog.pdf.

LARA, T.: “Weblogs y Educación”. Documento disponible en: <http://tiscar.com/weblogs-y-educacion/>, consultado el día 10 de febrero de 2016.

ÍNDICE

EL APRENDIZAJE DE LA SEDE ELECTRÓNICA DE LA AGENCIA
TRIBUTARIA PARA EL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA

LEARNING THE ELECTRONIC OFFICE OF THE TAX AGENCY
FOR THE PRACTICE OF LAW

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 45 - 60.

Fecha entrega: 06/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

FERNANDO HERNÁNDEZ GUIJARRO
Abogado y Profesor Asociado
Universidad de Valencia
Fernando.Hernandez-Guijarro@uv.es

RESUMEN: Una de las vocaciones de los estudiantes de grado de Derecho es el ejercicio de la Abogacía. Esta actividad profesional requiere una constante comunicación con la Agencia Estatal de la Administración Tributaria. Este trabajo pretende ser una ayuda didáctica y de aprendizaje de la sede electrónica de la AEAT para el futuro abogado sobre la base de la experiencia en el ejercicio de la citada profesión.

PALABRAS CLAVE: Grado en Derecho; enseñanza; sede electrónica AEAT; abogado.

ABSTRACT: One of the vocations of the students degree of law is the practice of law. This profession requires constant communication with the State Agency for Tax Administration. This work is intended as a teaching and learning of the AEAT electronic office for the future lawyer based on the experience and practice of that profession.

KEY WORDS: Degree in law; teaching; AEAT electronic office; lawyer.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. PRESENTACIÓN AL ALUMNO DE LA COMUNICACIÓN ELECTRÓNICA COMO MEDIO UTILIZADO PARA RELACIONARSE CON LA ADMINISTRACIÓN.- 1. Régimen general de las Administraciones Públicas.- 2. Funcionamiento electrónico del Sector Público.- 3. Régimen especial de la Administración Tributaria.- III. DESARROLLO DE CASOS PRÁCTICOS PARA EL CONOCIMIENTO DE LA DOCTRINA DE LA AEAT Y DE LOS TRIBUNALES ECONÓMICO-ADMINISTRATIVOS.- 1. Utilización de la base de consultas digitales de la Dirección General de Tributos.- 2. Utilización de la base de resoluciones del TEAC.- IV. LA SIMULACIÓN DE ALTA CENSAL Y PRESENTACIÓN DE DECLARACIONES FISCALES POR LA SEDE ELECTRÓNICA DE LA AEAT.- V. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN.

Se le atribuye al conocido escritor británico CHESTERTON la acertada cita que dice “no existe en el mundo un asunto sin interés, lo único que puede existir es una persona que no se interesa”. Y si a la educación nos referimos, es un asunto de vital importancia que debe interesar, y mucho, a toda la comunidad universitaria.

Como afirma FLÓREZ GONZÁLEZ “la renovación pedagógica, en favor de una mejor calidad de la enseñanza, es el tema de especial preocupación de personas e instituciones implicadas en la educación. Constituye un reto que afecta a todos los niveles del sistema educativo”¹. Por dicho motivo, el objeto de este trabajo es el aprendizaje de la sede electrónica de la Agencia Tributaria para los alumnos de Grado de Derecho dado que, un gran número de ellos, tras acabar sus estudios universitarios, decidirán ejercer como abogados o procuradores de los Tribunales. Debiendo conocer dicha herramienta tecnológica para el correcto desarrollo de su actividad, tanto para conocer y cumplir debidamente sus obligaciones fiscales, como para tener acceso a información y criterios de la Administración Tributaria y poder asesorar y asistir de forma correcta a sus clientes.

La educación universitaria tiene una nueva estructura homogénea en el Espacio Europeo de Educación Superior, que tiene su origen en el

¹ FLÓREZ GONZÁLEZ, J.; MUÑOZ CALZADA, P.; FLORES CORTINA, S.; CASTAÑEDA CASTAÑEDA, J. M^a.: “Calidad pedagógica en el ámbito universitario”, en AA.VV.: *2ª Jornadas de Didáctica Universitarias (Ponencias)*. Madrid (1991): Consejo de Universidades, p. 21.

denominado proceso de Bolonia. Este nuevo paradigma pedagógico orienta las metodologías docentes hacia el aprendizaje autónomo del alumno. No se trata ya de realizar exposiciones magistrales, o clases unidireccionales donde el profesor expone unos conocimientos y los alumnos impasibles asisten en silencio limitando su actividad a la toma de apuntes y comprensión de lo explicado. El nuevo modelo de enseñanza universitaria “obliga a los profesores a un esfuerzo por proponer actividades de aprendizaje autónomo y a calcular el tiempo real que supone a un alumno medio superar su asignatura contando todo el trabajo que ello conlleva”².

Este nuevo método convierte al alumno en el centro del sistema educativo. La Universidad así, junto a sus labores de investigación y desarrollo, centra su esfuerzo pedagógico en sacar de sus estudiantes su mejor “yo”. Se trata, en definitiva, no sólo en formar personas que tengan unos conocimientos sobre sus estudios de grado, sino que también sean capaces de reflexionar sobre el objeto de sus conocimientos y localizar las fuentes teóricas y prácticas de su ciencia para poder proseguir de forma autónoma su propio desarrollo personal y profesional. Dicho de otra manera, “las nuevas propuestas metodológicas se decantan por sustituir las actitudes dirigistas por el aprendizaje autónomo, que se concibe como aquel cuya finalidad primordial es propiciar que los alumnos aprendan a aprender”³.

De la coordinada conjunción de este nuevo modelo de formación universitaria y la necesaria adaptación del grado académico a las salidas profesionales que del mismo se derivan, nace precisamente la enseñanza-aprendizaje de la sede electrónica de la Administración Tributaria. Este conocimiento de las herramientas tecnológicas y su aplicación práctica y directa a casos reales que en un futuro abordarán el hoy estudiante, mañana profesional, colaborarán de forma eficaz y directa a este nuevo planteamiento de la didáctica universitaria.

La nueva didáctica universitaria exige del docente sacar el mejor “yo” de cada alumno, y para ello debe redoblar su esfuerzo en transmitir sus conocimientos y hacerlo de forma que despierte en él interés hacia dicha materia. Hacerlo de forma práctica y mostrando su utilidad en el futuro profesional que le espera al terminar sus estudios universitarios. En definitiva, “formar es favorecer el desarrollo del mejor profesional y de la mejor persona posible, en unicidad”⁴.

² VALLE LÓPEZ, J. M.: “El proceso de Bolonia: un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior”, en AA.VV.: *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid (2010): Pirámide, p. 53.

³ CARRASCO EMBUENA, V.: “Diseño de modelos de coordinación docente-dicente para los nuevos títulos de grado y postgrado en el marco EEES. Algunas aportaciones y propuestas”, en AA.VV.: *La multidimensionalidad de la educación universitaria*. Alicante (2007): Marfil, p. 25.

⁴ DE LA HERRÁN A. y ÁLVAREZ N.: “Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria”, en AA.VV.: *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid (2010): Pirámide, p. 73.

Por todo lo expuesto, entiendo que procede abordar como nueva metodología docente aplicable al Grado de Derecho, el aprendizaje de la sede electrónica de la Agencia Tributaria para el ejercicio de la abogacía. Esta propuesta va en la dirección que hemos expuesto de la nueva didáctica universitaria, enlaza eficazmente el trabajo del docente con el futuro del estudiante y le proporciona conocimientos prácticos que se necesitan en el mundo de la empresa. Con ello, también se da razón a nuestro trabajo desde un punto de vista social dado que “la Universidad y, en sentido lato, instituciones de enseñanza universitaria, constituyen hoy más que nunca el vivero que proporciona a la empresa el potencial humano científico y técnico, que permite a aquella progresar y asumir su función clave de gran protagonista del progreso material en la sociedad”⁵.

II. PRESENTACIÓN AL ALUMNO DE LA COMUNICACIÓN ELECTRÓNICA COMO MEDIO UTILIZADO PARA RELACIONARSE CON LA ADMINISTRACIÓN.

Como se ha expuesto anteriormente, el objeto de este trabajo es el aprendizaje del alumno de la herramienta que le permite unir los conocimientos teóricos de Derecho Financiero y la práctica profesional de abogado.

Este instrumento de trabajo entra dentro de los medios que la Ley 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico, denominó “sociedad de la información”. La exposición de motivos de la citada Ley reza así: “lo que la Directiva 2000/31/CE denomina «sociedad de la información» viene determinado por la extraordinaria expansión de las redes de telecomunicaciones y, en especial, de Internet como vehículo de transmisión e intercambio de todo tipo de información. Su incorporación a la vida económica y social ofrece innumerables ventajas, como la mejora de la eficiencia empresarial, el incremento de las posibilidades de elección de los usuarios y la aparición de nuevas fuentes de empleo”.

Lo que nació como medio de intercambio de información y que pronto fue asumido por el sector privado para sus relaciones comerciales y económicas, también tuvo pronto su desarrollo en el mundo de la Administración Pública. En efecto, dando cumplimiento a los principios de eficacia, descentralización y servicio público⁶, los distintos órganos y organismos administrativos fueron

⁵ LOBERA GIL, J.: *Una colaboración universidad empresa*. Madrid (1974): Fundación Universidad-Empresa, p. 59.

⁶ Estos principios jurídicos están recogidos en el art. 3 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y

implementando sus respectivas sedes electrónicas para que los ciudadanos pudieran acceder a las mismas a través de internet.

1. Régimen general de las Administraciones Públicas.

Para dar cumplimiento a la necesidad de acercar la Administración a los ciudadanos a través de los medios informáticos y tecnológicos, el Legislador dictó como norma de carácter general, y de aplicación a todas las Administraciones, la Ley 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos⁷, que nació con verdadera vocación de servicio a los ciudadanos concediendo el derecho a relacionarse con las Administraciones por medios electrónicos, así como estableciendo la obligación de éstas a contestar por dicho medio.

Con esta premisa de carácter legal, se hace necesario introducir al alumno en el conocimiento y uso de las sedes electrónicas de las Administraciones como instrumento de trabajo. No sólo como ejercicio práctico y para el desarrollo de trabajos, sino como medio de aprender y como herramienta de trabajo en el aula. Afrontando supuestos o casos prácticos que pudieran darse en el ejercicio de la profesión de abogado o en la actividad misma de una Administración Pública. Con esta actividad, el profesor no sólo muestra al alumno la teoría de su materia jurídica, sino que también demuestra la práctica y el ejercicio que, como profesional, deberá realizar cuando concluya sus estudios universitarios.

Con este propósito iremos en la buena dirección académica, pues, como indica LLANO, “el objetivo de la docencia no es la transmisión de datos informativos sino el fomento de los hábitos intelectuales y prácticos”⁸. Estos hábitos y prácticas llevarán al alumno a conocer su derredor, lo que le espera cuando se incorpore al mundo profesional. Y con esta anticipación, la Universidad mejorará su función y colaborará en la realización de sus alumnos dado que “cada uno de nosotros es por mitad lo que él es y lo que

están establecidos como principios generales del actuar de todas las Administraciones. Dicha norma estará en vigor hasta el 2 de octubre de 2016, dado que ha sido derogada por la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. No obstante, la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, mantiene dichos principios y será de aplicación a partir de dicha fecha.

⁷ Esta Ley ha sido derogada con efectos 2 de octubre de 2016 por Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. No obstante, la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público dispone en su Título Preliminar, del Capítulo V denominado “funcionamiento electrónicos del Sector Público”, donde se mantienen los mismos principios y derechos relacionados con la sede electrónica.

⁸ LLANO, A.: *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid (2003): Ediciones Internacionales Universitarias, p. 104.

es el ambiente en el que vive. Cuando este coincide con nuestra peculiaridad y la favorece, nuestra personalidad se realiza por entero”⁹. Por ello, conocer el futuro ambiente profesional de los alumnos contribuirá cabalmente a su desarrollo personal y profesional.

2. Funcionamiento electrónico del Sector Público.

Lo primero que se debe considerar en la formación práctica de la sede electrónica de la Administración, es su régimen jurídico para saber dónde se regulan sus derechos y obligaciones, así como los medios y procedimientos que de su uso se derivan.

Como se ha mencionado anteriormente, la norma que estableció este régimen inicialmente fue la Ley 11/2007. No obstante, a partir del 2 de octubre de 2016, entrará en vigor la Ley 40/2015, de Régimen Jurídico del Sector Público que contiene un capítulo entero dedicado a esta institución. Y por dicho motivo, se va a trabajar sobre dicha disposición dado que en breve entrará en vigor.

El art. 38 de la citada Ley define la sede electrónica como “aquella dirección electrónica, disponible para los ciudadanos a través de redes de telecomunicaciones, cuya titularidad corresponde a una Administración Pública, o bien a una o varios organismos públicos o entidades de Derecho Público en el ejercicio de sus competencias”. Esta sede, cumplirá con el principio de publicidad de “informaciones, servicios y transacciones” y “respetará los principios de accesibilidad y uso de acuerdo con las normas establecidas al respecto, estándares abiertos y, en su caso, aquellos otros que sean de uso generalizado por los ciudadanos”. Junto a ello, se debe abordar y explicar lo concerniente a la actuación administrativa automatizada, firma electrónica, intercambio y archivo de documentos electrónicos.

En definitiva, el alumno de Grado en Derecho debe conocer y practicar la realidad de esta forma de comunicación con las Administraciones y explorar las diversas sedes establecidas por órganos de la Administración Central, Comunidad Autónoma y Municipios. Estos trabajos prácticos deben ser realizados en el aula con equipos de trabajo en la que los propios alumnos puedan explorar sedes de distintas Administraciones y accedan a los distintos servicios ofrecidos por dichas entidades.

El conocimiento práctico de estas herramientas dotará a los alumnos de la proximidad, accesibilidad y eficacia que debe regir la actuación de un

⁹ ORTEGA Y GASSET, J.: *¿Qué es Filosofía?* Madrid (1995): Espasa Calpe, pp. 65-66.

profesional del Derecho que se relaciona habitualmente con la Administración en general.

3. Régimen especial de la Administración Tributaria.

Llegados a este punto, y con el conocimiento y práctica del uso de internet, convendrá centrar el trabajo en clase sobre el portal que ofrece la Agencia Española de la Administración Tributaria¹⁰. A tal efecto, esta entidad dispone de una sede electrónica (<http://www.agenciatributaria.es/>) muy amplia y con gran volumen de conceptos y procedimientos administrativos.

Debido al gran abanico de posibilidades de dicho portal, el esfuerzo de profesor debe centrarse en las partes de la sede que hagan referencia a la información tributaria de utilidad y que se relacionen con la materia prevista en la guía docente de la asignatura. A tal efecto, la sede electrónica de la Agencia Tributaria, dispone de unos enlaces que remiten a información y tramites que permite seleccionar con facilidad el apartado que interesa al usuario de la web.

Entendemos que, como complemento perfecto a la teoría sobre el sistema tributario y las distintas figuras impositivas, el conocimiento y uso de la base de consultas de la Dirección General de Tributos (DGT), las resoluciones del Tribunal Económico-Administrativo Central (TEAC) y el ejercicio práctico de unos trámites censales como el alta y la presentación de declaraciones fiscales de los impuestos más conocidos como el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas o el Impuesto sobre el Valor añadido¹¹, serán el complemento perfecto para el desarrollo de este aprendizaje formativo.

Dicho lo anterior, el sistema universitario no debe olvidar nunca que el uso de las tecnologías, los medios telemáticos y el universo de herramientas informáticas de que se dispone en estos tiempos, no sustituyen al necesario conocimiento sustantivo, ni a la capacidad y ganas de razonar que debe promover el profesor en el aula pues, “si algo ha dejado establecido la mejor filosofía clásica y contemporánea es que el saber no consiste en un simple

¹⁰ La Agencia Tributaria fue creada por el art. 103 de la Ley 31/1990, de 27 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1991. Se configuró como una entidad de derecho público adscrita al entonces Ministerio de Economía y Hacienda. La Agencia Tributaria tiene encomendada la aplicación efectiva del sistema tributario estatal y aduanero, así como de aquellos recursos de otras Administraciones públicas nacionales o de la Unión Europea cuya gestión se le encomiende por ley o por convenio.

¹¹ Estos impuestos serán los que el futuro abogado deba conocer para la gestión de su propia relación, como profesional, con la Administración Tributaria. Como persona física tributará en el IRPF y cuando sus servicios estén sujetos y no exentos al IVA, y deberá presentar declaraciones trimestrales por dicho impuesto.

cambio sino en una novedad pura. Por eso el ordenador en el que ahora estoy escribiendo no puede conocer en modo alguno, ni siquiera “simular” un conocimiento, todo lo que digo por escrito se me ha ocurrido a mí o lo he aprendido de otros seres humanos, pero mi PC no añade nada a mis ocurrencias, sólo las registra, las ordena y las conserva”¹².

Esta práctica completará el trabajo pedagógico del docente y coadyuvará al ejercicio profesional del futuro abogado pero, en ningún caso, sustituirá al aprendizaje teórico, conceptual y al razonamiento jurídico. El Grado de Derecho debe formar verdaderos juristas, no leguleyos ni expertos en programas informáticos de asistencia profesional.

III. DESARROLLO DE CASOS PRÁCTICOS PARA EL CONOCIMIENTO DE LA DOCTRINA DE LA AEAT Y DE LOS TRIBUNALES ECONÓMICO-ADMINISTRATIVOS.

El trabajo en el aula de casos prácticos ha sido una incorporación necesaria en el mundo de la universidad dado que aproxima más el conocimiento a las salidas profesionales que esperan a los alumnos de la misma. Un método muy extendido entre las universidades anglosajonas y en las escuelas de negocios más prestigiosas es el conocido método del caso. Este sistema de trabajo no sólo se ciñe a realizar un supuesto práctico por los alumnos, implica la participación del profesor en el correcto desarrollo del mismo. No se trata de verificar el resultado por el docente, sino de acompañar a los alumnos en el desarrollo del mismo.

La mejor didáctica universitaria¹³ pasa por una estrategia por virtud de la cual, además de formar el alumno como profesional y persona -en unicidad-, éste aprenda a aprender. Y este magno y loable fin se consigue, entre otras formas, con el método del caso. A tal efecto, “trabajar según el método del caso es especialmente útil en Derecho Tributario, porque permite la adquisición de conocimientos de mejor forma que el estudio en abstracto, añade la práctica al mero conocimiento, permite ceñir dicha adquisición de conocimientos y habilidades a las necesidades de casos reales y minimiza, casi

¹² LLANO, A.: *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*, cit., p. 35.

¹³ Como afirma DE LA HERRÁN, “la ciencia mejor dispuesta para el desarrollo de un enfoque complejo de investigación y conocimiento sobre la enseñanza universitaria es aquella que la tiene por objeto de estudio. Esta ciencia es la didáctica universitaria, dentro del ámbito más amplio de la pedagogía dedicada a la enseñanza” (DE LA HERRÁN, A.: “Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria”, en AA.VV.: *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid (2010): Pirámide, p. 40.

borra, la posibilidad de que se separen los requerimientos de aprendizaje de las necesidades cuya cobertura demanda la sociedad”¹⁴.

Este método será idóneo para trabajar casos derivados de supuestos tributarios reales que han sido planteados a la Dirección General de Tributos o al Tribunal Económico-Administrativo Central y que pueden ser planteados a los alumnos a los efectos de trabajar, de forma colaborativa, sus competencias y capacidades para obtener el criterio fiscal propuesto por la Administración, así como razonar el proceso de silogismo jurídico y la conclusión administrativa.

1. Utilización de la base de consultas digitales de la Dirección General de Tributos.

Entrado ya en la sede electrónica de la Agencia Tributaria, podemos seleccionar y entrar en el apartado de “normativa y criterios interpretativos”¹⁵. Esta página web contiene varias entradas de información referente a normativa que no son de nuestro interés dado el objeto de este trabajo. Sin embargo, existen dos entradas denominadas: Consultas y Doctrina del TEAC, que van a ser objeto de propuesta como método de trabajo y aprendizaje del futuro profesional del Derecho, en nuestro caso, del Derecho Financiero y Tributario.

Por lo que respecta al apartado de Consultas, cuando se entra en dicha página el alumno se enfrenta a dos tipos de criterios de interpretación, el establecido por la Dirección General de Tributos y el denominado INFORMA (preguntas frecuentes). Nos centraremos en las consultas de la DGT dada su previsión legal expresa. A tal efecto, la Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria, dedica dos preceptos a las consultas tributarias escritas y los efectos de su contestación¹⁶.

Como cuestión a destacar sobre las consultas tributarias escritas es que todas ellas corresponden a planteamientos reales realizados por contribuyentes a la Administración Tributaria y que ésta luego cuelga de su sede para información pública. Junto a ello, una característica del criterio indicado en una consulta de la DGT es que el obligado tributario que se acoga en su

¹⁴ COLAO MARÍN P. A.: “La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de Empresas: competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (2015), núm. 12, p. 89.

¹⁵ Web: http://www.agenciatributaria.es/AEAT.internet/Normativa_criterios_interpretativos.shtml

¹⁶ Concretamente los arts. 88 y 89 LGT. Estos preceptos se encuadran dentro de la Sección 2ª, del Capítulo I, del Título III de la citada Ley, que desarrolla todo lo relativo a la información y asistencia a los obligados tributario.

actuar a lo establecido en dicha consulta, queda exento de responsabilidad por infracción fiscal *ex art.* 179.2.d) de la LGT. Por lo que dicho criterio garantizará al alumno seguridad jurídica sobre la materia tratada. Ello no obstante, el docente deberá también incentivar la opinión crítica y constructiva de los alumnos frente a dicho criterio en la medida que admita otra solución o criterio admisible en Derecho.

Para desarrollar este trabajo didáctico, el profesor puede formar equipos de trabajo compuestos por un grupo determinado de alumnos, plantear una situación tributaria concreta y conceder a los distintos grupos un tiempo para que busquen, ordenen y razonen el criterio jurídico más acorde con la opinión expresada por la DGT en sus consultas. Estos equipos “ya no pueden tener una estructura jerárquica rígida, sino que han de ser conjuntos cooperativos de personas capaces de dialogar en un plano de igualdad, sin merma de la necesaria organización y de la imprescindible disciplina.”¹⁷. Esta forma de trabajo enriquecerá el debate y promoverá el trabajo de todos los miembros del equipo.

Tras la deliberación entre los miembros del grupo, el docente llevará el seguimiento de la exposición de los alumnos aportando sus conocimientos pero, sobre todo, inquiriendo y acompañando en el razonamiento a los alumnos. Analizando con ellos el supuesto de hecho, las normas de aplicación al caso y la conclusión jurídica resultante. Como dice la cita atribuida a ARISTÓTELES “la inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica”.

Por último, como se he dicho anteriormente, tras la obtención de la respuesta propuesta por la Administración Tributaria, conviene a este aprendizaje que el profesor trate con los grupos de trabajo otros razonamientos jurídicos opcionales al mostrado por la DGT.

En este sentido, las reglas o criterios sobre interpretación, calificación e integración de normas que dispone el ordenamiento jurídico (LGT y Código Civil) serán fundamentales para obtener otras posibles conclusiones o resoluciones a la situación fiscal propuesta. También los principios generales del Derecho y las reglas jurídicas otorgarán al alumno medios para investigar el fundamento de la norma y su interpretación. Entendiendo, como lo hacía el profesor GARCÍA DE ENTERRÍA¹⁸ que la simple elección de un criterio interpretativo no puede verificarla el Juez sin recabar el superior criterio de los principios generales del Derecho, que actúan como instrumentos

¹⁷ LLANO, A.: *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*, cit., p. 57.

¹⁸ GARCÍA DE ENTERRÍA, E.: “Reflexiones sobre la Ley y los principios generales del Derecho en el Derecho administrativo”, *Revista de Administración Pública* (1963), núm. 40, p. 169.

exclusivos y disponibles para dar sentido a las instituciones y para articular éstas en el sistema general del Ordenamiento.

También este autor afirmaba que “los principios generales del Derecho expresan los valores materiales básicos de un Ordenamiento jurídico, aquellos sobre los cuales se constituye como tal, las convicciones ético-jurídicas fundamentales de una comunidad. Pero no se trata simplemente de unas vagas ideas o tendencias morales que puedan explicar el sentido de determinadas reglas, sino de principios técnicos, frutos de la experiencia de la vida jurídica y sólo a través de ésta cognoscibles”¹⁹. Pues el profesor de Derecho Financiero y Tributario debe sostener una actitud proactiva, a la vez que reflexiva, e inculcar a los alumnos que el Derecho es más que la norma escrita, no en vano nuestra Constitución de 1978, con acertado criterio, estableció que la Administración actúa con sometimiento pleno a la Ley y al Derecho (art. 103.1 CE)²⁰.

Este trabajo colaborativo entre los alumnos y reflexivo del profesor, contribuirán al desarrollo de juristas con juicio y mentalidad crítica. Yendo este planteamiento en la dirección correcta de lo que debe ser la formación universitaria y en el propósito de que los alumnos aprendan a aprender.

2. Utilización de la base de resoluciones del TEAC.

Por lo que respecta a la otra fuente de criterio administrativo-tributario, la sede electrónica de la AEAT dispone de una base de datos de resoluciones del TEAC. Esta doctrina es también muy importante para la formación práctica de los alumnos dado que estos tribunales serán los primeros en revisar el actuar de la Agencia Tributaria.

Sobre la doctrina reiterada de este tribunal administrativo es importante señalar que “vinculará a los tribunales económico-administrativos regionales y locales y a los órganos económico-administrativos de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades con Estatuto de Autonomía y al resto de la Administración tributaria del Estado y de las Comunidades Autónomas y de

¹⁹ GARCÍA DE ENTERRÍA, E. y FERNÁNDEZ, T. R.: *Curso de Derecho Administrativo I*. Pamplona (2008); Aranzadi, p. 85.

²⁰ Es interesante comprobar también cómo el Tribunal Supremo dice de los principios generales que son “la atmósfera en que se desarrolla la vida jurídica, el oxígeno que respiran las normas y que penetra por eso tanto su interpretación como su propia aplicación, que han de ajustarse necesariamente a ellos” (SSTS de fecha 30 de abril de 1988 y 16 de mayo de 1990) , lo cual explica que “tales principios “informen” las normas –art. 1.4 CC- y que la Administración esté sometida no sólo a la Ley, sino también al Derecho –art. 103 de la Constitución- y si tales principios inspiran la norma habilitante que atribuye una potestad a la Administración, esta potestad ha de actuarse conforme a las exigencias de los principios”(STS de 16 de mayo de 1990).

las Ciudades con Estatuto de Autonomía”²¹. Por lo que el profesor debe reforzar los trabajos en equipo sobre esta base de datos teniendo presente, como se expuso en el punto anterior, que el objetivo no es saber usar una herramienta informática concreta o una base de consultas, sino que los alumnos valoren y se formen en el razonamiento jurídico tributario.

La base de datos de la doctrina del TEAC permite la búsqueda por preceptos concretos de normas tributarias. Esta facilidad puede servir para enfrentar varias resoluciones del mismo tribunal que ofrezcan soluciones distintas, aunque sean de poca repercusión jurídica. Es práctica habitual que los distintos Tribunales Económicos-Administrativos Regionales ofrezcan soluciones distintas cuando la norma aplicable al supuesto de hecho no es muy clara o concisa, y también el propio TEAC ha tenido supuestos en los que ha cambiado de criterio ante la misma situación fáctica. La situación de contradicción a que puede llegar el propio tribunal central es tal, que existe un recurso denominado “extraordinario para la unificación de doctrina” que puede ser interpuesto por el Director General de Tributos contra una resolución de dicho tribunal y que será resuelto por una Sala especial del propio TEAC²².

Este análisis de resoluciones del TEAC, al igual que sucedía con las consultas de la DGT, debe infundir un espíritu de sano escepticismo en los alumnos que se aproximan por primera vez a la realidad de la práctica del Derecho. Nos obstante, y como decía HERBART, hay que saber que “todo buen principiante es un escéptico, pero todo escéptico es sólo un principiante”²³. Por ello, la sana duda o crítica a los pronunciamientos administrativos debe llevar a una mentalidad de progreso científico, y que los ahora estudiantes del Grado de Derecho asuman su futuro papel en la historia del desarrollo jurídico, así como a proponer sus disposiciones de *lege ferenda*.

IV. LA SIMULACIÓN DE ALTA CENSAL Y PRESENTACIÓN DE DECLARACIONES FISCALES POR LA SEDE ELECTRÓNICA DE LA AEAT.

²¹ Art. 239.8 LGT.

²² Este recurso está previsto en el art. 243 LGT. La existencia de este medio de impugnación, en mi opinión, pasará a la colección de despropósitos jurídicos en la medida que, lo que el ordenamiento jurídico ha previsto como revisión administrativa, es decir, un medio para que el obligado tributario pueda defenderse de un acto administrativo que afecta a sus intereses, llegue a convertirse –como sucede en este recurso– en una situación por virtud de la cual un órgano administrativo (Ministerio de Hacienda) impugna una resolución de otro órgano administrativo (TEAC) ante dicho órgano administrativo (TEAC), desconociendo la raíz y esencia de un procedimiento de revisión. Y dejando perplejo al reclamante que, tras vencer en su reclamación, asiste mudo e inerte a la disputa entre órganos de una misma Administración, como en el caso del DGT y el TEAC.

²³ Citado en: ORTEGA Y GASSET, J.: *¿Qué es Filosofía?*, cit., p. 179.

Por último, y como colofón a este aprendizaje de la sede electrónica de la Agencia Tributaria, pasamos a la práctica consistente en el alta censal y presentación de declaraciones fiscales por medios telemáticos.

De los trabajos propuestos para llevar a cabo en el aula, éste sea quizá el menos interesante pedagógicamente. Si entendemos como objetivos de la docencia “aquello que el profesor pretende alcanzar, y por métodos docentes, la forma o estrategia con la que éste trata de alcanzar dichos objetivos: exposiciones orales de conocimientos teóricos realizadas a modo de conferencias, elección de materiales docentes concretos, discusiones en clase de cuestiones y problemas teóricos y prácticos, utilización de esquemas y gráficos, análisis y valoración escrita y oral de sentencias y actos administrativos, exigencia de ponencias escritas y orales sobre temas doctrinales o de la práctica del Derecho, etcétera.”²⁴, este último ejercicio no va más allá de un ejercicio de conocimiento práctico de una aplicación informática de la AEAT para cumplir unas obligaciones tributarias. A saber, el alta censal cuando se inicia la actividad de Abogado y las declaraciones trimestrales por IVA cuando preste servicios sujetos y no exentos.

Estos ejercicios se limitarán a la introducción de los datos requeridos por la norma fiscal y que son demandados en la aplicación informática para la correcta información y aportación de datos con trascendencia tributaria. Los alumnos conocerán con esta práctica dicha herramienta y un conjunto de obligaciones que deben cumplir los que quieren dedicarse al ejercicio de la abogacía.

Con esta última práctica entendemos que queda cubierta de forma solvente la práctica de la sede electrónica de la Agencia Tributaria. Estos conocimientos prácticos completarán la formación teórica de la materia y dotarán de seguridad al alumno que ve como su dedicación y estudio del Derecho Financiero tiene resultados funcionales y le introduce en el mundo del ejercicio de la abogacía.

V. CONCLUSIONES.

Participamos plenamente de la afirmación que mantiene que “la fuerza de una Universidad no procede de sus recursos económicos ni de sus apoyos políticos. El origen de su potencia se halla en la capacidad que sus miembros tengan de pensar con originalidad, con libertad, con energía creadora”²⁵.

²⁴ PEÑUELAS I REIXACH, L.: *La docencia y aprendizaje del Derecho en España*. Madrid, Barcelona, Buenos Aires (2009): Marcial Pons, p. 14.

²⁵ LLANO, A.: *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*, cit., p. 52.

Cierto es que los recursos serán necesarios para impartir el Grado de Derecho en las aulas, mas no serán determinantes a la hora de formar alumnos con sentido jurídico crítico y con una visión del Derecho integradora, completa y que se interesen por el fundamento de la disposición concreta más que en su simple memorización.

La presente propuesta de aprendizaje de la sede electrónica de la Agencia Tributaria, los ejercicios colaborativos entre grupos de alumnos y la participación del profesor como promotor e incentivador de opiniones y posturas que hagan reflexionar sobre la justicia tributaria de los criterios expresados por el DGT en sus consultas y las resoluciones del TEAC, contribuirán a este nuevo modelo pedagógico basado en el caso.

Entendemos que estos trabajos entre alumnos aumentará su capacidad creativa al compartir planteamientos e intercambiar impresiones jurídicas basadas en sus propios estudios y conocimientos previos. También acercará la realidad profesional al mundo universitario al estudiar y analizar supuestos reales planteados por contribuyentes que acudieron a la Administración para conocer su opinión sobre una situación fiscal concreta. Todo lo cual dejará atrás los ejercicios de manual que, en ocasiones, distaban mucho de la *praxis* profesional.

Por último, entendemos que esta conjunción de planteamientos: alumnos trabajando en equipo la sede electrónica de la AEAT; experiencias tributarias reales mostradas en las consultas de la DGT y resoluciones del TEAC; y la participación proactiva del profesor motivando y razonando jurídicamente con los equipos de trabajo, coadyuvan todas ellas en la mejora de la docencia y aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario.

BIBLIOGRAFÍA

CARRASCO EMBUENA, V.: “Diseño de modelos de coordinación docente-dicente para los nuevos títulos de grado y postgrado en el marco EEES. Algunas aportaciones y propuestas”, en AA.VV.: *La multidimensionalidad de la educación universitaria*. Alicante (2007): Marfil.

COLAO MARÍN P. A.: “La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de Empresas: competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (2015), núm. 12.

DE LA HERRÁN, A.: “Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria”, en AA.VV.: *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid (2010): Pirámide.

DE LA HERRÁN, A. y ÁLVAREZ, N.: “Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria”, en AA.VV.: *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid (2010): Pirámide.

FLÓREZ GONZÁLEZ, J.; MUÑOZ CALZADA, P.; FLORES CORTINA, S.; CASTAÑEDA CASTAÑEDA, J. M^a.: “Calidad pedagógica en el ámbito universitario”, en AA.VV.: *2ª Jornadas de Didáctica Universitarias (Ponencias)*. Madrid (1991): Consejo de Universidades.

LOBERA GIL, J.: *Una colaboración universidad empresa*. Madrid (1974): Fundación Universidad-Empresa.

LLANO, A.: *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid (2003): Ediciones Internacionales Universitarias.

ORTEGA Y GASSET, J.: *¿Qué es Filosofía?*, Madrid (1995): Espasa Calpe.

PEÑUELAS I REIXACH, L.: *La docencia y aprendizaje del Derecho en España*. Madrid, Barcelona, Buenos Aires (2009): Marcial Pons.

VALLE LÓPEZ, J. M.: “El proceso de Bolonia: un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior”, en AA.VV., *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid (2010): Pirámide.

ÍNDICE

LA APLICACIÓN DEL PODCAST EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO CIVIL

THE USE OF PODCASTS IN CIVIL LAW TEACHING

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 61 - 74.

Fecha entrega: 12/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DR. FEDERICO ARNAU MOYA
Profesor Contratado Doctor Derecho Civil
Universitat Jaume I
Arnauf@uji.es

RESUMEN: Un podcast es un archivo digital de audio, aunque también puede ser de video (vodcast) que puede ser distribuido por Internet y que está vinculado a sistemas de sindicación RSS que permiten su revisión automática y periódica. En este artículo analizamos el podcast desde una perspectiva pedagógica y reflexionamos las posibilidades educativas que el podcast ofrece para la enseñanza del Derecho civil.

PALABRAS CLAVE: Podcast; contenidos RSS; archivos de audio; educación superior; guía de aprendizaje; Derecho civil.

ABSTRACT: A podcast is a digital audio or video file that may be distributed via Internet and that is linked to RSS syndication systems, permitting their automatical and periodical review. In this paper, we analyze podcasts from a pedagogical point of view and reflect on the possibilities of their use for teaching Civil Law.

KEY WORDS: Podcast; RSS contents; audible information; higher education; Tutorial; Civil Law.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. LAS FASES DE ELABORACIÓN DE LOS PODCAST.- 1. Los episodios.- 2. La guía de aprendizaje.- III. ASPECTOS TÉCNICOS DEL PODCAST.- 1. Grabación.- 2. Edición.- 3. Distribución.- IV. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN.

El *Podcast o podcasting* consiste en la distribución de archivos multimedia (tanto de audio en formato mp3 como de video que pueden incluir texto como subtítulos o notas) a los que el interesado se suscribe mediante un sistema de canales RSS (*Really Simply Syndication*). Los suscriptores pueden recibir el podcast usando para ello un sistema de sindicación que le permita suscribirse y usar un programa que lo descarga de internet para que el usuario lo escuche en el momento en que quiera en un reproductor mp3 como puede ser un iPod iPod¹. El sistema de sindicación o subscripción RSS permite su revisión automática y periódica cuando el usuario lo requiera. La posibilidad de acceso automático cada vez que se actualiza el archivo es de gran valor práctico en un ámbito como el del Derecho civil que está sometido a constantes actualizaciones, al menos en lo relativo al Derecho de familia².

El término podcast surge como contracción de las palabras iPod (el famoso reproductor de música en formato digital comercializado por Apple) y broadcasting [radiodifusión en inglés] y se utilizó por primera vez en un artículo titulado 'Audible Revolution', publicado en la edición digital de The Guardian en febrero de 2004³. El podcasting tiene su origen en la radio en el año 2000 cuando Dave Winner diseña un programa de sindicación y realiza las primeras pruebas (Mp3 de Grateful dead) en Radio Userland. El método consistía en almacenar en forma de archivos mp3 los programas emitidos de modo que quienes no habían podido escucharlos en directo siempre podían descargarse el audio almacenado. Este sistema es el que todavía se utiliza en nuestras compañías de radiodifusión nacional desde cuyos dominios de internet podemos bajarnos el podcast de programas ya emitidos⁴. Desde la

¹ Wikipedia (2016). Podcasting (<http://es.wikipedia.org/wiki/Podcast>, consultado 15-02-2016).

² SOLANO FERNÁNDEZ, I. M. y SÁNCHEZ VERA, M. M.: "Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (2010), núm. 36, enero 2010, p. 125.

³ IGLESIAS GARCÍA, M. Y GONZÁLEZ DÍAZ, C.: "Podcasting, una herramienta de aprendizaje para la docencia universitaria. El caso del ciberperiódico comunic@ndo", *Razón y Palabra* (2012-2013), núm. 81, nov. 2012-enero 2013 (<http://www.razonypalabra.org.mx>).

⁴ En el caso de la Cadena Ser podemos bajarnos a nuestro ordenador los programas ya emitidos accediendo a <http://cadenaser.com/ser/podcasts/>, si bien tendremos que haber instalado previamente en nuestro ordenador o aparato reproductor el programa iTunes.

radio el podcast empieza a extenderse al ámbito educativo a partir de 2005 cuando Apple lanza el programa ordenador iTunes 4.9 que agrega soporte interno para hacer podcasting. Este programa fue capaz de reproducir, organizar, sincronizar dispositivos de almacenamiento portátiles como los iPods, iPhones iPads o teléfonos móviles de última generación y vender música. Este programa también era compatible con ordenadores de diversos sistemas operativos. En posteriores versiones de aquel programa como la versión 6 de iTunes ya se ha incluido soporte para podcasting de video, de modo que mediante este programa ya se puede introducir música, vídeos y podcast en el ordenador o en el iPod o cualquier otro dispositivo compatible de almacenamiento. En este último caso estaríamos hablando de videocasts o videoPodcasts.

Si bien nos referimos al Podcast en singular, realmente se trata de colecciones de archivos de audios, a los que denominamos Episodios y que van acompañados de una Guía de Aprendizaje. La función de esta guía es la de incorporar materiales (glosarios, cuestionarios, casos prácticos, actividades...) para que el alumno pueda trabajar sobre el tema propuesto una vez adquirido el conocimiento del tema a través de la audición del Episodio.

Los podcast son una de las herramientas de la Web 2.0 que mejor se han adaptado a los entornos educativos sobre todo por tratarse de un instrumento de carácter sonoro⁵. La utilización del podcast en la docencia universitaria presenta toda una serie de ventajas⁶.

El podcast permite superar barreras temporales, geográficas al permitir que los alumnos puedan conectar con expertos de su campo de estudio con independencia de donde esté ubicada su Universidad. De modo que supone una cierta ruptura con la clase presencial, si bien no pretende de ser un sustitutivo de la misma sino más bien un complemento.

El podcast puede escucharse donde y cuantas veces se quiera. El proceso de escucha e incluso visionado puede repetirse cuantas veces sea necesario, a diferencia de los programas universitarios por radio o televisión, que requerirían de un sistema paralelo de grabación. La posibilidad de descarga en dispositivos reproductores portátiles permite que se pueda escuchar en cualquier lugar sin necesidad de estar conectado a un ordenador. Estos materiales carentes del peso de los apuntes o libros de texto pueden revisarse

⁵ PIÑEIRO-OTERO, T. Y COSTA SÁNCHEZ, C.: "Potencialidades del podcast como herramienta educativa para la enseñanza universitaria", *Etic@net* (2011), núm. 11, diciembre 2011, p.125.

⁶ SOLANO FERNÁNDEZ, I. M. y SÁNCHEZ VERA, M. M.: "Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo", cit., pp. 127 y 128; BALLESTER PASTOR, I.; VICENTE PALACIO, A. y RUANO ALBERTOS, S.: "Los Podcast Aplicados a la Docencia Universitaria: Una Experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social", *Revista Andaluza de Relaciones Laborales* (2013), núm. 29, pp. 103 a 117.

en cualquier lugar aprovechando los tiempos muertos. Esta disfrute independiente, que además proporciona movilidad y libertad de horario es lo que diferencia al podcast del streaming (posibilidad de preaudición de un archivo sin necesidad de descárgalo)⁷.

La identificación de los archivos de audio con etiquetas RSS permite su revisión y descarga automática y periódica. Cada vez que haya nuevo material, porque los docentes realicen modificaciones de los contenidos, los suscriptores recibirán su información vía RSS. De modo que el alumno siempre dispone de material actualizado. Hoy en día la mayoría de navegadores permiten leer los RSS sin necesidad de software adicional.

Se dirigen a una público específico, como los alumnos de una concreta asignatura de la una determinada universidad o a un público más amplio –si bien delimitado- como puede ser estudiantes de Derecho en general o a los operados jurídicos, en el caso de los podcast almacenados en lugares de acceso abierto.

La flexibilidad del podcast permite al docente elaborar guiones adaptados a su realidad educativa. El contenido sencillo y básico de los Episodios, fomenta el aprendizaje autónomo y progresivo, lo que se traduce en una ayuda a la semipresencialidad. Esta sencillez permite que los episodios puedan ser comprendidos por personas legas en la materia.

Permite introducir el inglés en la docencia (si bien el uso del inglés provoca una serie de problemas a los que nos referiremos posteriormente).

No obstante, hay que incidir en que los Episodios de los podcast no son lecciones magistrales grabadas ni las Guía de Aprendizaje son apuntes de la asignatura. Tampoco son sustitutivos de aquellos sino complementos.

Existen otras circunstancias de carácter meramente tecnológico que ha favorecido la implantación de los podcast en el ámbito universitario: la universalización de uso de Internet, la facilidad de acceso al software necesario para la creación y edición de archivos de audio y video, así como la amplia utilización de dispositivos móviles (ípod, PAD, smartphones, etc.) para el almacenamiento de archivos de audio⁸.

⁷ SÁIZ GARCÍA, C.: “Los podcasts como herramienta de enseñanza en plan de Bolonia y la propiedad intelectual”, *Revista Aranzadi de Derecho y Nuevas Tecnologías* (2013), núm. 33, pp. 46 y 47.

⁸ PIÑEIRO-OTERO, T. Y COSTA SÁNCHEZ, C.: “Potencialidades del podcast como herramienta educativa para la enseñanza universitaria”, cit., p. 125.

II. LAS FASES DE ELABORACIÓN DE LOS PODCAST.

En el proceso de elaboración del podcast hay que distinguir dos tipos de actividades. En primer lugar, las relativas al objeto de la materia, como son el contenido del archivo de sonido, la grabación o Episodio, así como las actividades que se van a incluir en la Guía de Aprendizaje. Finalmente, los aspectos técnicos del podcast, como su grabación, edición y distribución.

Si bien el sistema de podcast también admite la distribución de archivos de video (vodcast), es más práctico la utilización de archivos de audio en formato mp3 habida cuenta su mayor sencillez a la hora de su edición⁹. La relativa facilidad de elaboración y distribución de los podcasts de audio los convierte en un recurso útil para la docencia, por lo que recomiendo la creación de Podcast para cada una de las diferentes asignaturas que integran el Derecho civil dentro del Grado de Derecho.

1. Los episodios.

En el caso del Derecho civil nos encontramos con un área de conocimiento que se divide en varias asignaturas dentro del Grado de Derecho, al tiempo que también forma parte de las asignaturas de otras titulaciones. De ahí que propongo elaborar un Podcast por asignatura, a su vez cada uno de ellos estará conformado por una colección de archivos de audio a los que denominaremos “Episodios”¹⁰. Un error en el que es fácil incurrir es el de tratar el contenido de los Episodios como si fueran apartados o temas del programa, de modo que si el profesor se limita a exponer el contenido de esa parte de la asignatura realmente está impartiendo una clase magistral. En este caso la única diferencia estribaría en el modo de transmisión del conocimiento, que pasaría de la voz del docente en directo a esa misma voz grabada y almacenada en un dispositivo de reproducción mp3.

De manera que los episodios no pueden ser el equivalente oral a los apuntes, son más breves que las lecciones y se trata de introducciones a partes de la materia sobre el que se tiene un especial interés en resaltar. El profesor ha de

⁹ La utilización de sólo de audio en la elaboración de los Podcast ha sido la opción por la que se han inclinado BALLESTER PASTOR, I.; VICENTE PALACIO, A. y RUANO ALBERTOS, S.: “Los Podcast Aplicados a la Docencia Universitaria: Una Experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”, cit., pp. 105 a 107.

¹⁰ El término Episodios así como el de Guía de Aprendizaje pueden ser sustituidos por cualesquiera otros que decidan los docentes (Módulos, Capítulos, Lecciones, Audiciones, etc.) En mi caso utilizo esa terminología por ser aquella con la que me inicié al mundo del Podcast al participar, en noviembre de 2015, en un curso de Formación USE de la Universitat Jaume I «Metodología docente basada en los Podcast. Elaboración y divulgación. La Guía de Aprendizaje» impartido por Aránzazu Vicente Palacio.

interiorizar que la grabación de una clase para su posterior reproducción no supone en absoluto un cambio de planteamiento metodológico basado en el autoaprendizaje del alumno.

Una vez que se tiene claro la diferencia entre Episodio y clase magistral se ha de prestar una especial atención a la elaboración del contenido de cada Episodio. De la correcta elaboración del Episodio junto con las correspondiente Guía de Aprendizaje dependerá que al alumno adquiriera las competencias, genéricas y específicas, así como los resultados de aprendizaje que aparecen previstos en la correspondiente Guía Docente de cada asignatura. La utilización del Podcast tiene un perfecto encaje en el plan de Bolonia en las universidades puesto que impone una participación mucha más activa del estudiante en el desarrollo de la clase y, de otro, la elaboración por los profesores de aquellos materiales que permitan aquella participación del alumnado. Se trata del pase de la docencia por enseñanza que se basa en la mera recepción de conocimientos, a la denominada docencia por aprendizaje que se basa en el desarrollo de competencias¹¹.

Dentro de cada uno de los episodios se contemplará brevemente, de forma más bien esquemática, un tema específico (por ejemplo requisitos para el ejercicio de la acción reivindicatoria). El Episodio ha de tener carácter básico, sería el equivalente a una noticia jurídica sobre un determinado tema pero con más calidad con la que se trataría en la radio o incluso en prensa escrita. La información aportada por el Episodio no puede tener carácter exhaustivo, sino que tendrá carácter de bosquejo o de boceto lo determinará que tenga que ser el alumno por su cuenta quien tenga que profundizar en la materia así como adquirir el dominio de la misma con la realización de las diferentes actividades que se habrán incorporado en la Guía de Aprendizaje.

Se tratará de una mera divulgación que en muchos casos de ser posible tendrá carácter transversal, sobre todo motivado por la necesidad de enlazar el derecho positivo con el derecho procesal, o en determinados casos con la figura equivalente en Derecho mercantil como sucede con el contrato de compraventa. En otros casos el Episodio puede referirse a un concreto pronunciamiento judicial especialmente relevante sobre alguna materia del programa; en otros casos simplemente puede consistir en la exposición de los puntos clave de una reciente reforma legislativa¹². Por otro lado, el contenido de los episodios puede ser incluso más variado que el que se utiliza en las clase magistrales: recoger entrevistas o fragmentos de noticias de cualquier

¹¹ SÁIZ GARCÍA, C.: “Los podcasts como herramienta de enseñanza en plan de Bolonia y la propiedad intelectual”, cit., p. 40.

¹² BALLESTER PASTOR, I.; VICENTE PALACIO, A. y RUANO ALBERTOS, S.: “Los Podcast Aplicados a la Docencia Universitaria: Una Experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”, cit., pp. 104 y 105.

informativo; dar cuenta o reseña de cualquier noticia interesante desde la perspectiva de la materia e incluso presentar de manera sucinta una norma o cualquier otro acontecimiento relevante en relación con la materia del Derecho civil tales como pronunciamientos judiciales, acuerdos sociales, convenios colectivos o noticias legislativas. Se crea así un material adicional a los anteriores episodios para el que se propone los diferentes títulos: “Noticias” “Reseñas jurisprudenciales” y “Reseñas normativas”. Este material por su brevedad no suele ir acompañado de Guías de Aprendizaje – aunque tampoco las excluye- pero es un material muy útil, que también puede ser utilizado en la preparación de seminarios.

Este carácter básico del contenido de los Episodios del Podcast tiene una ventaja adicional puesto que permite utilizar algunos episodios para otras titulaciones, para lo cual únicamente tendremos que adaptar el contenido de la Guía de Aprendizaje a cada una de ellas en función de las competencias previstas en la Guía docente de cada asignatura. En el caso de la Universidad Jaime I, los profesores de Derecho civil impartimos, la parte de Derecho civil, en la asignatura «Introducción al Derecho» de los Grados de Turismo, Relaciones Laborales y Gestión y Administración Pública. La versatilidad de los Contenidos también permite su utilización en otras actividades como cursos o seminarios.

Los episodios constituyen un material dinámico, el Derecho es un material en continua evolución, de modo que los episodios tendrán que ser objeto de regrabación cuando se produzca alguna novedad legislativa o cuando se tenga nuevo material jurisprudencial (especialmente del Tribunal Supremo y de las Audiencias Provinciales) o doctrinal que se crea conveniente incorporar al mismo. En algunos Podcasts se opta por acompañar la transcripción del archivo de audio, no obstante algunos autores recomiendan no hacer la transcripción puesto que el alumno puede estar tentado de bajar directamente el texto como si fueran apuntes haciendo caso omiso del audio¹³.

No hay que olvidar que los distintos Episodios y sus correspondientes Guías de Aprendizaje que integren cada uno de los Podcast también pueden estar disponibles en inglés a los efectos de introducir progresivamente el inglés en la docencia en ese idioma. No podemos olvidar que el multilingüismo se está introduciendo en nuestras universidades. En el caso de mi Universidad, la Jaime I de Castellón, la docencia en inglés se está introduciendo paulatinamente como consecuencia de varios Planes de Multilingüismo. Tampoco podemos olvidar el acceso a nuestras titulaciones por los alumnos extranjeros acogidos al programa Erasmus+. De modo que el profesor al

¹³ En el Podcast *En sintonía con el español?* (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ece/>) se acompaña la transcripción del archivo sonoro.

usar el inglés está contribuyendo a propiciar una mayor movilidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior¹⁴.

No obstante, el uso del inglés en la enseñanza del Derecho civil presenta el inconveniente de la calidad de la traducción del material no sólo por tratarse de un idioma diferente sino que existen instituciones del derecho continental que no tienen su equivalente en el derecho civil anglosajón. Ambas circunstancias aconsejan acudir a una agencia profesional de traducción para el control de la calidad de la traducción del texto del Podcast y de la Guía de Aprendizaje para garantizar un material de la más alta calidad académica. Este control externo de la calidad de la traducción implica la necesidad de contar con financiación que permita abordar su coste. No obstante, esta debería ser una cuestión de interna de las respectivas universidades.

2. La guía de aprendizaje.

La correcta utilización del Podcast como metodología docente exige que cada Episodio vaya siempre acompañado de una Guía de Aprendizaje en la se recogerán las distintas actividades que el alumno ha de realizar como complemento del «audio» del Contenido del audio¹⁵. La Guía constituirá la herramienta que permitirá que el alumno pueda acceder a un mayor conocimiento a través de la puesta en juego de sus propias habilidades.

El contenido de la guía será variable según la asignatura, la materia y la Titulación en la que se enmarca esa docencia del Derecho civil. En todo caso incluirá materiales que permitan al alumno profundizar y trabajar en el tema propuesto: vocabulario jurídico específico, cuestionarios para que el profesor pueda valorar la comprensión de la materia. Como actividades se pueden proponer búsquedas de textos legales, de jurisprudencia o de bibliografía complementaria (todo ello, utilizando los distintos recursos públicos y privados disponibles a través de la Red), así mismo también se puede proponer la realización de casos prácticos. En todo caso, en la guía será donde establecerá la voluntariedad de cada una de las actividades. Asimismo,

¹⁴ La conveniencia de usar el inglés en los podcast viene avalada por la exigencia de un nivel de B2 o equivalente en el idioma en el que se va a recibir la docencia en la institución de destino o en el que se realicen las prácticas para poder optar a una beca dentro del Programa Erasmus+ (Orden ECD/761/2015, de 27 de abril, por la que se establecen las bases reguladoras de la convocatoria de ayudas Erasmus.es, financiadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el marco del Programa Erasmus+, para la movilidad de estudiantes de instituciones de educación superior, y se aprueba la convocatoria en concurrencia competitiva correspondiente al curso académico 2015-2016 (B.O.E. 29 de abril de 2015).

¹⁵ La expresión «Guía Docente» también es una denominación que queda al arbitrio de quien diseñe el Podcast. En el caso del citado Podcast *En sintonía con el español?* (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/>) se usa la denominación “Espacio para el Aprendiz” (ESE).

en la Guía es donde debe de efectuarse la transcripción del archivo sonoro en el caso de que el profesor estime su conveniencia.

Como se ha dicho, la programación de las actividades a realizar por el alumno constituye, sin duda, una parte esencial del Podcast pues mediante su realización el alumno debe por sí mismo adquirir, mediante la puesta en marcha de sus propias habilidades, las competencias y los conocimientos previstos para la asignatura. De ahí la importancia de que las actividades estén diseñadas de modo que requieran una actitud activa por parte del alumno, que sea su propia actividad la que le permita la adquisición de destrezas. No cumplirán este objetivo aquellas actividades en las que el alumno no tiene otra opción que una actitud pasiva como la de limitarse a escuchar y memorizar el audio del Podcast. Así pues, un requisito común a todas las actividades propuestas es que estas de provoquen la interacción del alumno.

Esta metodología permite romper la clásica ecuación clase presencial-clase magistral puesto que el alumno debe acudir a las distintas clases presenciales habiendo escuchado previamente el episodio previsto en el cronograma de la asignatura y habiendo realizado también las actividades programadas en la Guía de Aprendizaje. Todo ello permite que las clases presenciales pueden dedicarse al debate y exposición de las dudas que puedan haber surgido en el aprendizaje de la materia. El Podcast también es una herramienta útil para la preparación de seminarios.

La combinación de los Contenidos y de las Guías de Aprendizaje permite que el alumno cuente con material disponible y actualizado en todo momento. Si bien es cierto que el Derecho civil es más bien estático, hay que tener en cuenta que algunos de sus contenidos como la parte relativa a la persona y a la familia sí que está sujeta a constantes reformas normativas de modo que se hace preciso integrar el contenido de las reformas legales más recientes¹⁶.

III. ASPECTOS TÉCNICOS DEL PODCAST.

1. La grabación.

¹⁶ En contra del mito de que el Derecho civil es poco dinámico tenemos el caso de las recientes reformas del año 2015 que han incidido en aquella materia: Ley 13/2015, de 24 de junio, de Reforma de la Ley Hipotecaria, aprobada por Decreto de 8 de febrero de 1946 y del texto refundido de la Ley de Catastro Inmobiliario, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/2004, de 5 de marzo; Ley 15/2015, de 2 de julio, de la Jurisdicción Voluntaria y la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia; la Ley 42/2015, de 5 de octubre, de reforma de la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil.

Una vez se cuenta con el texto escrito del correspondiente Episodio, es preciso pasar a su grabación. Para ello necesitaremos un ordenador que cuente con una tarjeta de sonido de suficiente solvencia, unos auriculares, un micrófono de buena calidad para evitar ruidos (se recomienda utilizar un micrófono autónomo de los auriculares), y un software que permita tanto la grabación como la edición de lo grabado. También cabe la utilización de consolas de mezclas que permiten un mayor control sobre la grabación y que mejoran la calidad final de los episodios grabados.

Por lo que se refiere a la grabación se requiere un programa que permita la grabación y posterior edición de los archivos mp3, puesto que una vez que hayamos grabado el texto, el archivo de audio tendrá que ser editado¹⁷. Entre los autores que han efectuado Podcast en materias jurídicas se recomienda la utilización del programa Audacity, no sólo por su fácil manejo, sino porque además presenta la gran ventaja de ser de Software libre y por lo tanto disponible gratuitamente en Internet, además de que cumple la doble condición de permitir la grabación y la posterior edición del archivo mp3¹⁸. Por otro lado la extensión mp3 es la más recomendada, tanto por el pequeño tamaño del reproductor en que puede ser oída como por su popularidad a nivel universal¹⁹. No obstante hoy en día es posible la utilización de diferente software para llegar a idénticos resultados²⁰.

Para dotar al material grabado de una uniformidad que permita al oyente identificarlo como un Episodio de un Podcast específico y dotado de autonomía y singularidad, se ha de elaborar un texto común para la cabecera de todos y cada uno de los Episodios. Esta cabecera funcionará como un “punto de control” como una etiqueta sonora para que el usuario no se pierda.

En esta cabecera, que grabaremos al inicio de cada nuevo Episodio tendrán que figurar los siguientes datos identificativos del Podcast: 1º) El nombre del Podcast en el caso de que hayamos elaborado varios. 2º) El Episodio, su

¹⁷ BALLESTER PASTOR, I.; VICENTE PALACIO, A. y RUANO ALBERTOS, S.: “Los Podcast Aplicados a la Docencia Universitaria: Una Experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”, cit., p. 106.

¹⁸ El programa Audacity se puede descargar en: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=es>.

¹⁹ SOLANO FERNÁNDEZ, I. M. y SÁNCHEZ VERA, M. M.: “Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo”, cit., p. 131. Si bien se inclinan por el MP3 nos indican que existen otros formatos como ACCIÓN, OGG y WMA.

²⁰ IGLESIAS GARCÍA, M. Y GONZÁLEZ DÍAZ, C.: “Podcasting, una herramienta de aprendizaje para la docencia universitaria. El caso del ciberperiódico comunic@ndo”, cit., al referirse a los recursos tecnológicos que utilizaron en la Red de Investigación Comunic@ndo se inclina por utilizar para grabar el software de Mymp3 Recorder que transforma el audio en mp3 y luego pasan a la fase de edición con el programa Wavepad, que permite cortar, copiar, pegar, insertar, poner efectos de sonido, etc.

número, materia y título. 3º) La fecha de grabación, que se hará constar también en las etiquetas de RSS. La constancia de la fecha nos puede servir como referencia para saber si el material es anterior o posterior a una reforma legislativa. La fecha será una referencia que nos ayudará a saber si nuestro material se ha quedado o no desfasado. 4º) Remisión a la ubicación de la correspondiente Guía de Aprendizaje.

Esta misma idea de uniformidad se tiene que aplicar con las Guías de Aprendizaje, donde utilizaremos un mismo patrón de diseño para todas ellas. En cada una de ellas deberá constar: 1º) el autor, especialmente en las asignaturas compartidas. 2º) La fecha de elaboración o modificación de la Guía. 3º) La fecha de grabación de su correspondiente Episodio de Podcast. Todos estos datos los podemos colocar bien en el pie de página de la Guía de Aprendizaje o en una cabecera.

2. La edición.

Una vez grabado el contenido previsto se ha de editar el audio para mejorar su calidad, mediante la eliminación de los posibles ruidos de fondo y para la ecualización correcta de la grabación. El mismo programa Audacity integra todas estas herramientas de edición²¹. La mayoría de Podcasts cuentan con una cabecera musical al inicio y final de cada episodio. Se recomienda comprobar que aquella melodía esté libre de derechos de autor. En el caso de usar el Audacity se tendrán que editar las etiquetas para la distribución a través de canales RSS que permitirán la suscripción de los alumnos al Podcast. Para que sea operativa la distribución a través del sistema RSS es necesario que consten correctamente los datos que identifican el Podcast (Artista; nombre de pista y Título de álbum).

3. La distribución del Podcast.

Una vez grabado y editado el material ha de ser accesible a través de Internet. Dos son las alternativas para la difusión de los Podcasts: en cerrado o en abierto.

Hoy en día en casi todos los centros educativos de Enseñanza Superior se utiliza la aplicación Moodle, bajo diferentes denominaciones, en la UJI nos

²¹ Existen otras plataformas que facilitan la grabación y actualización de archivos de audio como Audacity o Audacity (http://audioboo.fm/britishlibrary).

referimos a esta aplicación como el Aula Virtual²². La ventaja de este sistema es su carácter gratuito, su inconveniente reside en su carácter cerrado, de manera que en principio sólo tienen acceso a la misma los alumnos de la universidad que estén matriculados en la asignatura en la que se utilice el Podcast o aquellos otros que sean invitados por el profesor. La segunda ventaja es que se trata de un repositorio prácticamente ilimitado para el alojamiento de los archivos de audio (mp3) de los Episodios y de texto de las Guías de Aprendizaje. Asimismo, este programa avisa automáticamente al alumno cada vez que se produce una renovación del material depositado. El otro inconveniente para el profesor es que en principio el Moodle solo le permite su utilización por asignaturas, de modo que en caso de querer utilizar un Podcast para diferentes titulaciones tendrá que insertarlo en el Aula Virtual de cada asignatura.

La otra alternativa consiste en ubicar nuestro Podcast en los distintos espacios gratuitos (o de pago) que hay en la web para la creación y alojamiento de blogs (blogger, wordpress, google sites, entre otros) o en la web Ivoox que es un servicio de publicación de podcasts de manera gratuita como <http://www.podcastellano.com/> promueve la creación de podcast en castellano e incluye tutoriales y aplicaciones para realizarlo²³. En el caso de los Podcasts situados en un blog en abierto contamos con la innegable ventaja de su amplísima difusión por toda la red, asimismo contamos con ventajas de tipo de práctico puesto que en su diseño pueden incluirse foros más interactivos que los del Moodle²⁴. Finalmente cuentan con otras herramientas en paralelo con los RSS como es la utilización de una cuenta de Twitter para informar de las novedades²⁵.

IV. CONCLUSIONES.

1. Los Podcast son un recurso muy útil para la impartición de la docencia del Derecho civil en el marco de los nuevos títulos de Grado, siempre y cuando

²² El archiconocido Moodle es una aplicación web de tipo Ambiente Educativo Virtual que permite a los educadores crear comunidades de aprendizaje en línea. Se trata una modalidad de plataformas tecnológicas conocida como LCMS (Learning Content Management System) (<https://es.wikipedia.org/wiki/Moodle>, consulta 17 enero 2016).

²³ SOLANO FERNÁNDEZ, I. M. y SÁNCHEZ VERA, M. M.: “Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo”, cit., p. 137.

²⁴ CLAVEL MARTÍNEZ, A. e HITA BARRENECHEA, G.: “ESE. En sintonía con el español. Un podcast en español”, en AA.VV.: *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (coords. HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, C.; CARRASCO SANTANA, A.; ÁLVAREZ RAMOS, E.), 2011, pp. 617-624, (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0059.pdf): estos autores al explicar el funcionamiento del Podcast *En sintonía con el español*, destacan que aquél cuenta con una bitácora moderada en la que los usuarios están invitados a participar.

²⁵ Vid. El Podcast *En sintonía con el español?* (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/>).

el archivo de audio con archivo de texto en el que se incluyan actividades para el aprendizaje de la materia que provoquen la participación del alumno.

2. Las actividades previstas en la Guía de Aprendizaje se tendrán que ajustar a las competencias que exijan para cada asignatura de acuerdo con los planes de estudio de cada universidad.

3. El Podcast relativo a materias jurídicas es un proceso que exige al docente un gran esfuerzo para evitar que los Episodios queden desfasados al mínimo cambio jurídico. De manera que la utilización de esta herramienta exige un alto compromiso por parte de quienes decidan emplearla.

BIBLIOGRAFÍA

BALLESTER PASTOR, I.; VICENTE PALACIO, A. y RUANO ALBERTOS, S.: “Los Podcast Aplicados a la Docencia Universitaria: Una Experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”, *Revista Andaluza de Relaciones Laborales* (2013), núm. 29.

CLAVEL MARTÍNEZ, A. e HITA BARRENECHEA, G.: “ESE. En sintonía con el español. Un podcast en español”, en AA.VV.: *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (coords. HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, C.; CARRASCO SANTANA, A.; ÁLVAREZ RAMOS, E.), 2011.

IGLESIAS GARCÍA, M. Y GONZÁLEZ DÍAZ, C.: “Podcasting, una herramienta de aprendizaje para la docencia universitaria. El caso del ciberperiódico comunic@ndo”, *Razón y Palabra* (2012-2013), núm. 81, nov. 2012-enero 2013 (<http://www.razonypalabra.org.mx>).

PIÑEIRO-OTERO, T. Y COSTA SÁNCHEZ, C.: “Potencialidades del podcast como herramienta educativa para la enseñanza universitaria”, *Etic@net* (2011), núm. 11, diciembre 2011.

SÁIZ GARCÍA, C.: “Los podcasts como herramienta de enseñanza en plan de Bolonia y la propiedad intelectual”, *Revista Aranzadi de Derecho y Nuevas Tecnologías* (2013), núm. 33.

SOLANO FERNÁNDEZ, I. M. y SÁNCHEZ VERA, M. M.: “Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (2010), núm. 36, enero 2010.

WIKIPEDIA (2016). *Podcasting* (<http://es.wikipedia.org/wiki/Podcasting>). (consultado 15-02-2016).

FLIPPED TEACHING O LA CLASE INVERTIDA EN LA
ENSEÑANZA DEL DERECHO

FLIPPED TEACHING OR REVERSE CLASSROOM IN LAW
TEACHING

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), , abril 2016, pp. 75 - 95.

Fecha entrega: 21/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. AMPARO ESTEVE SEGARRA
Profesora Titular de Universidad
Universidad de Valencia
Amparo.Esteve@uv.es

RESUMEN: Este trabajo analiza la proyección de la técnica del *flipped teaching* o clase invertida en la enseñanza de derecho. Se han seleccionado tres aspectos de particular interés para su implementación: en primer lugar, el tipo de materiales audiovisuales que pueden emplearse para trabajar el aula invertida; en segundo lugar, cómo se han de desarrollar las clases presenciales; en tercer lugar, la forma de evaluación y ciertas dificultades para su implementación.

PALABRAS CLAVE: clase invertida; enseñanza universitaria; innovación docente.

ABSTRACT: This paper describes the projection of a technique of flipped teaching or flipped classroom in teaching law. We have selected three areas of particular interest for its implementation: firstly, the type of audio-visual materials that can be used to work the flipped classroom; secondly, how teachers have to develop the classroom sessions; thirdly, the evaluation ways and some difficulties for its implementation.

KEY WORDS: flipped classroom; university learning, educational innovation.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. REPENSAR LAS CLASES: TÉCNICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE Y REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA.- III. ¿QUÉ ES EL MOVIMIENTO “FLIPPED CLASSROOM”?.- IV. INVERTIR UNA CLASE.- 1. El papel de los métodos audiovisuales en el aprendizaje.- 2. Dificultades principales: las inercias de docentes y estudiantes.- 3. La necesidad de reforzar la evaluación en la metodología de la clase invertida.- V. PRINCIPALES CONCLUSIONES.- VI. BIBLIOGRAFÍA ESPECIALMENTE RECOMENDADA.

I. INTRODUCCIÓN.

"En cualquier oficio si uno va trabajando y va analizando lo que hace bien, lo que hace mal y va limpiando, irá mejorando. Si sólo trabaja y no hace balance de lo que ha hecho, seguirá siempre igual por muchos años que pasen. Pero esto no es distinto de otras profesiones"

Opinión de un profesor de los mejor valorados en la Universidad de Barcelona¹

Las reflexiones que se exponen a continuación, comentan aspectos pedagógicos y de reflexión sobre el quehacer profesional en relación con una técnica pedagógica conocida como *Flipped Classroom*. No se intentará aportar una visión novedosa sobre este modelo pedagógico, sobre los que obviamente existen tratamientos más expertos², pero sí hacer un breve análisis, tratando de extraer ideas para la mejora de la enseñanza en un ámbito más resistente a la utilización de las tecnologías interactivas, como es el de las aulas universitarias de las facultades de Derecho. Por ello, más que un tono científico, se ha aprovechado la oportunidad para analizar, con un alcance moderado, la proyección de esta técnica en la docencia universitaria en general, y en la propia en particular, para exponer reflexiones más personales y problemas detectados.

En su estructuración, este trabajo se inicia con una visión sobre el contexto actual de la enseñanza universitaria, y si la transmisión de conocimientos debe ser la principal función del docente. La sistemática en este punto clásica

¹ En GROS, B., y ROMANÁ, T.: *Ser profesor (Palabras sobre la docencia universitaria)*. Barcelona (1995): Universidad de Barcelona, p. 63.

² Sobre la técnica de la clase invertida, pueden verse los siguientes autores: BERGMANN, J. & SAMS, A.: *The Flip Your Classroom Workbook: Making Flipped Learning Work for You*. International Society for Technology in Education, 2014; OLAIZOLA, A.: *La clase invertida: usar las TIC para dar la vuelta a la clase*. Documento recuperable en: http://www.academia.edu/8350587/La_clase_invertida_usar_las_TIC_para_dar_vuelta_la_clase

y responde a la idea de que la enseñanza no depende exclusivamente de los recursos docentes, sino que está condicionada por el marco en el que se desarrolla. Partiendo de este contexto, se realiza una explicación de en qué consiste la técnica de la “Flipped classroom”. A continuación, se han seleccionado tres aspectos de particular interés para su implementación: en primer lugar, el tipo de materiales audiovisuales que pueden emplearse para trabajar el aula invertida; en segundo lugar, en cuanto al desarrollo de las clases presenciales con trabajo sobre los materiales previamente elaborados, se expone una selección de técnicas de dinámica de grupos para que, pueden ser más fácilmente aplicadas en una disciplina jurídica en que, como es sabido, existe una actitud reacia a este tipo de “juegos”. También, se analizan algunas dificultades en su introducción derivadas de inercias en el modo de enseñar y aprender de docentes y estudiantes universitarios. Y, finalmente se aborda la forma de evaluación de los estudiantes cuando se utiliza una técnica de aula invertida. Además de las conclusiones, el capítulo se cierra con una bibliografía básica recomendada.

II. REPENSAR LAS CLASES: TÉCNICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE Y REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA.

“El propósito fundamental de un curso es transmitir al estudiante un cuerpo básico de conocimientos” (Idea para reflexionar de un ejercicio para docentes universitarios)

F. DOMÉNECH BETORET³

Durante mucho tiempo, y en directa conexión con una crisis del método de transmisión de conocimientos en la Universidad, se ha denunciado que la enseñanza universitaria adolecía de una adecuada formación práctica y también de que no cumpliría adecuadamente su función de ser fuente de cultura, al no fomentar debidamente el afán crítico que, hasta hace bien poco, se suponía característica de los universitarios. De esta manera, han sido recurrentes las quejas sobre titulados que no saben aplicar sus conocimientos ni resolver problemas de la vida real y las críticas a que la Universidad en tiempos recientes, se ha convertido en una expedidora de títulos y en una fuente de desengañados titulados en paro⁴.

³ DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón de la Plana (1999): Universitas, p. 60.

⁴ Aunque diversos estudios cuestionan esta tesis, al señalar que el grupo universitario, no es donde se dan las mayores cifras de paro. En este sentido, *vid.* AA.VV.: *Los estudiantes, el empleo y la crisis*. Madrid (1987): AKAL Universitaria (trad. Clara Janés), que se centra en la experiencia de las enseñanzas

Aunque a estas alturas, nadie discute que todos estos males no son achacables en exclusiva a la institución universitaria, sí es cierto que ésta tiene una gran responsabilidad en la formación y desarrollo de los estudiantes y desde esta perspectiva, se le plantean importantes retos en un contexto como el actual. En concreto, ya no resulta válida la concepción de la enseñanza universitaria, adecuada en los inicios de la especialización científica, como mera transmisión de conocimientos especializados.

Empero, el debate entre teoría y práctica en el ámbito universitario ha sido a veces mal entendido y planteado de una forma maniquea en determinadas posiciones ideológicas, caracterizadas por dividir las opiniones en bandos cerrados y no buscar puntos coincidentes; y en segundo lugar, por centrarse en cuestiones epidérmicas y sin penetrar en el núcleo central de buena parte de los problemas de la enseñanza universitaria. Más allá de la falsa dicotomía entre una universidad profesionalizada y una universidad como fuente de cultura, que no son en absoluto incompatibles, han sido muchos los licenciados incluso, los académicamente brillantes, que acaban con la frustrante sensación de haber recibido unos conocimientos “excesivamente teóricos” o con un aprendizaje superficial, con el que simplemente se recordaban las materias el tiempo suficiente para pasar un examen y se olvidaba poco tiempo después de haber acabado el curso. Es preciso advertir, en este sentido que, la deficiente preparación para el ejercicio de actividades profesionales, se manifiesta con una proliferación de másteres, cursos de especialización y capacitación, carro al que la Universidad pública también se ha subido, pero donde los defectos de la formación universitaria a veces se acentúan o aparecen de forma más evidente. Ello enlaza con la reflexión sobre la práctica profesional del docente universitario.

Dada la tradición histórica latina de echar balones fuera y culpar a los otros de nuestros males, no es de extrañar que en el debate sobre la mejora de la educación, y en particular en la universitaria, se ha producido en un sistema de excusas que se caracteriza por “ver la paja en el ojo de otro y no la viga en el propio”⁵. Los profesores le hemos dado la culpa a los estudiantes y a su bajo nivel previo así como al gobierno, los estudiantes nos culpan a los profesores y a las instituciones, el gobierno de turno critica a los anteriores por sus nefastas leyes educativas, la oposición al gobierno y con cada reforma educativa el círculo de excusas vuelve a girar. Frente a ello se pueden adoptar diferentes posiciones desde la desidia, a la crítica pasiva, pasando por las huelgas de estudiantes y docentes de un día, hasta posiciones más

superior francesa. Sin embargo, cabría plantearse el nivel de empleo desde la correspondencia entre las tareas realizadas y los estudios adquiridos.

⁵ MARINA, J. A. y DE LA VALGOMA, M.: *La magia de escribir*. Barcelona (2007): Plaza-Janés.

revolucionarias de tomar la universidad. Sin embargo, la movilización educativa también se puede hacer, acaso a un nivel más modesto, desde dentro. Los profesores, frente a otros colectivos sociales, tenemos una responsabilidad individual y colectiva ineludible, pues no conviene olvidar que aparte de un bagaje de mayor reflexión, estamos cobrando como profesionales de la enseñanza. De ahí el interés de lanzar algunas propuestas concretas que vayan en una línea distinta de la mera crítica a la ley o decreto de turno que regula la enseñanza universitaria. Se trata del deseo de poner negro sobre blanco propuestas concretas y modestas, nacidas desde la reflexión sobre el contexto en que se desarrolla nuestra propia práctica profesional y del compromiso hacia la comunidad universitaria y la sociedad en general.

Ciertamente, el profesorado universitario tiene características especiales que lo diferencian claramente de los profesionales de otros niveles del sistema educativo, tales como un menor número de horas lectivas, una mayor autonomía, la ausencia de controles externos respecto a los conocimientos adquiridos por los alumnos, la obligación de investigación, etc.⁶. Entre ellas está la falta de preparación como docente. Es bien conocida la idea que se esconde tras la ausencia de preparación específica. Básicamente, se piensa que en los niveles superiores de la enseñanza no es necesario, o al menos no tanto, aprender cuestiones pedagógicas, basta dominar los contenidos. La idea más generalizada es que conforme se asciende hacia los niveles superiores de enseñanza basta con el dominio exhaustivo de la materia a impartir. Un claro exponente de esta tesis es el respaldo que ha recibido esta idea en la configuración legal del sistema educativo. Si, en la práctica, a los profesores de primaria se les exige una cierta formación pedagógica en la titulación de Magisterio y a los de secundaria mediante los certificados de aptitud pedagógica, en cambio no se exige nada para los profesores universitarios. De este modo, como apuntan los expertos, el profesorado de mayor nivel académico es el peor formado pedagógicamente⁷. Todo ello, bajo la premisa de que a ciertas edades se presupone una madurez a los estudiantes y ya no son necesarias ayudas pedagógicas.

De este modo, la experiencia se convierte en la principal maestra de los docentes universitarios⁸ que, en tales condiciones, utilizan un sistema de

⁶ Sobre las características específicas del profesorado universitario, *vid.* SANTOS GUERRA, M.A.: “L’organització de l’ensenyament a la Universitat o el sistema de caps xineses”, *Temps d’Educació* (1992), núm. 8, p. 45.

⁷ DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*, cit., p. 27.

⁸ En este sentido, se señala que el profesor universitario aprende su función docente mediante un proceso de socialización que es en parte “intuitivo, autodidacta y que sigue la rutina de los mayores”. Concretamente, el proceso se asentaría en los siguientes extremos: la experiencia que el profesor ha tenido como alumno, el modelo presentado por sus propios profesores, la presión que ejerce el

ensayo/error. En esta formación autodidacta se combina además de la experiencia en las clases, las experiencias recordadas como alumnos. Así, en la realidad, la docencia se convierte en un comportamiento intuitivo en que, se tiene tendencia a repetir esquemas aprendidos: “*doy las clases como a mí me las dieron*”, lo que contribuye inevitablemente a un cierto encasillamiento y a reproducir un determinado modelo de transmisión de conocimientos. Se trata del síndrome universitario de “*enseñar a mi manera y dedicarme a mis cosas*” donde “*se valora la experiencia subjetiva con el equívoco de que cuanto más experiencia tienes mejor enseñas*” y, en definitiva, el “*comportamiento del profesorado de Universidad es intuitivo, resultado por parte del profesor de una situación coyuntural*”⁹. Por esta razón, a mi juicio, conviene replantearse seriamente la idea de que en los niveles universitarios o bien en la enseñanza de personas adultas¹⁰, ya no es necesaria una formación pedagógica específica. Empero la revolución tecnológica hace más precisa que nunca esta formación y ha de producir cambios en la enseñanza, de ahí la necesidad de estudio de métodos de innovación docente.

III. ¿QUÉ ES EL MOVIMIENTO “FLIPPED CLASSROOM”?

El “Flipped Classroom” o “Flipped teaching” es un modelo de aprendizaje basado en el uso de determinados materiales como videos y lecturas fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para la adquisición y práctica de conocimientos. El término fue acuñado por dos profesores de química de enseñanza secundaria (J. BERGMANN y A. SAMS), quienes en un esfuerzo por ayudar a estudiantes que perdían algunas clases por razones de enfermedad u otras cosas, grabaron y elaboraron videos, y percibieron que, de este modo, el profesor podía utilizar el tiempo de clase para potenciar y practicar otros

sistema proponiendo o imponiendo socialmente un prototipo de actitudes y prácticas docentes, las expectativas y respuestas de los propios alumnos y la estructura económica, social y política en la que la Universidad está metida. En Apuntes sobre “La función docente en la actuación profesional del profesorado universitario”, elaborados por SÁNCHEZ DELGADO, P., PERALES MONTOLIO, M. J. y CHIVA SANCHIS, I., para el “Curs d’iniciació a la Docència 2001/2002” en la web del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València, quienes en este punto citan fuentes del MEC, 1992.

⁹ Ideas extraídas de los apuntes sobre “Responsabilidad social, profesionalidad y formación en la docencia universitaria” del profesor F. IMBERNÓN MUÑOZ, en el curso sobre “Métodos didácticos en la enseñanza superior” impartido en el Curso de iniciación a la Docencia Universitaria 2000/2001 de la Universidad de Valencia. Esta misma idea en “La calidad en la Universidad: Docencia e investigación”, en AA.VV.: *La pedagogía universitària (Un repte a l'Ensenyament Superior)*. Barcelona (1991): Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, p. 14. Se destaca cómo «*se deja en manos de la aptitud natural del profesor y de su buena voluntad la docencia universitaria, consolidando el viejo síndrome de "enseñar a mi manera", sobrevalorando la experiencia subjetiva adquirida por el más elemental empirismo*».

¹⁰ Una destrucción de esta premisa puede verse en la obra de ROMANS, M. y VILADOT, G.: *La educación de las personas adultas (Cómo optimizar la práctica diaria)*. Barcelona (1998): Papeles de Pedagogía, Paidós.

conocimientos, invirtiendo la dinámica típica de explicación en clase y tareas en casa. En el ámbito universitario el movimiento “The flipped teaching” se ha inscrito en la revolución estructural en la educación universitaria iniciada en universidades como el MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), considerada la mejor universidad del mundo en investigación aplicada, que potencia las posibilidades de cursos masivos *on line*¹¹. Este modelo es variación del *Blended learnig*, que combina el método de enseñanza presencial y virtual.

La técnica de “flippear” una clase puede partir de la edición de un vídeo sobre el contenido que se quiere exponer, o bien la utilización de materiales disponibles en la red, o bien la elaboración y publicación en línea de apuntes, *podcasts* u otros materiales. Las ventajas de este método son varias. En primer lugar, determinados procesos de aprendizaje se desarrollan fuera del aula, los alumnos no pierden tiempo de clase escuchando las explicaciones y el tiempo presencial se puede utilizar para reforzar aspectos que requieren un contacto más directo e individualizado del docente con los estudiantes. A su vez, ello fomenta una participación más activa del estudiante al tener que asimilar los conocimientos fuera del aula para practicarlos dentro. En segundo lugar, permite a los estudiantes elaborar su aprendizaje mediante un método constructivo y adaptado a la diversidad. En tercer lugar, el método permite a los estudiantes reaprender contenidos visionando, cuantas veces necesite, los contenidos elaborados. El método involucra e implica a los estudiantes, puesto que la evaluación en la práctica en clase, y también contendrá parte de los contenidos trabajados fuera del aula. En cuarto lugar, la metodología se adapta a *homo videns*¹², esto es, a estudiantes absolutamente familiarizados con los videos e internet como plataforma de entretenimiento. La interacción habitual de los estudiantes con las tecnologías de la información facilita el acercamiento a asignaturas que pueden percibirse como lejanas y la realización de las tareas para casa en un elemento central ya que la explicación se visiona. Finalmente, la elaboración de materiales de aprendizaje audiovisuales y su publicación en redes abiertas de información a la sociedad mediante sencillos sistemas de grabación audiovisual y ubicación en plataformas educativas abiertas, permiten el libre acceso a las mismas por parte de la totalidad de la comunidad universitaria. Las experiencias de profesores del movimiento “flipped teaching” suelen tener en común que la utilización de los materiales audiovisuales colocados en plataformas abiertas por estudiantes foráneos, que los roles de las clases y los espacios se invierten, y que se asimilan mejor los conocimientos.

¹¹ Estos cursos conocidos como MOOC están siendo copiados en otras universidades, y nacieron para cubrir la demanda de estudiantes en la universidad que no podía admitirlos físicamente. La universidad diseñó una plataforma que cuenta con más de 25 millones de usuarios en todo el mundo. Datos en “La educación será internacional y *online* y sustituirá a los semestres por módulos”, *El Mundo*, 6-11-2013.

¹² SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid (1998): Taurus, trad. de A. Díaz Soler.

Sin embargo, el movimiento “The flipped teaching” es mucho más que la utilización de vídeos en las clases. De hecho, uno de los inventores de este método, como el profesor BERGMANN, ha insistido en que lo más importante y relevante son las actividades que los alumnos hacen en el aula. De manera que la clave para el modelo del “aula invertida”, no son los vídeos en sí mismos, sino buscar dedicar el tiempo de clase a las actividades verdaderamente relevantes.

La contestación a esta pregunta depende de cada docente. Un buen punto de partida es reflexionar sobre la pregunta guía del movimiento “flipped classroom”: ¿Qué es lo mejor para los estudiantes en clase? ¿Cómo pueden aprender de forma más útil y permanente?

En mi caso, la experiencia como docente se ha situado en la enseñanza del Derecho, que ha sido considerado como uno de los campos experimentales más fértiles para la renovación metodológica de la ciencia jurídica¹³. En este sentido, creo que existe consenso en tomar como opción un determinado modelo de enseñanza del Derecho basado no sólo en la didáctica de las normas y su exégesis, desde una perspectiva positivista, sino también en mostrar razonamientos críticos, las conexiones de lo regulado con la vida social, mostrando los valores políticos y económicos subyacentes en el sistema jurídico¹⁴. En este mismo sentido, se ha aludido a la necesidad de situar el conocimiento normativo en el contexto sociopolítico en el que el Derecho se inserta, lo que permitirá *«dejar al descubierto los aspectos "invisibles" subyacentes al sistema jurídico, indispensables para trascender el terreno de la mera descripción y penetrar en el de las causas últimas presentes en la génesis de las normas jurídicas y de sus elaboraciones teóricas»*¹⁵.

Asimismo también por influjo de las teorías antiformalistas del derecho, existe un cierto acuerdo en partir de la necesidad de superar una excesiva especialización y partir de una visión interdisciplinar, sobre todo en facultades y diplomaturas no estrictamente jurídicas¹⁶. Ello no implica, desde luego, la propuesta de sustituir el análisis jurídico por otro sustancialmente sociológico, pero sí el de introducir ciertos elementos de este terreno, que permitan una visión plural donde se integren aspectos sociológicos y

¹³ RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): IELSS, p. 304.

¹⁴ Una apuesta por este tipo de enseñanza puede verse asimismo, en RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., pp. 307-308.

¹⁵ En este sentido, CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): IELSS, p. 387.

¹⁶ Y, asimismo, COLLADO LUIS, S.: “Aproximación a la enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de Ciencias Empresariales”, *RTSS* (1995), núm. 20, p. 187.

económicos, lo que tiene particular importancia ante las implicaciones de la crisis económica en el Derecho¹⁷. Asimismo, es importante hacer hincapié en los conceptos normativos, jurisprudenciales y doctrinales, pero sin caer en el riesgo de “doctrinarismo”, donde la enseñanza del Derecho se acaba convirtiendo en un centón de opiniones y definiciones¹⁸.

Por otra parte, la importancia de la explicitación de los valores e intereses que fundamentan el sistema normativo es imprescindible en una disciplina como la nuestra, caracterizada por una legislación rapidísima que difumina el sentido formal de la ley. En efecto, parece más adecuado la formación de un espíritu crítico de los propios estudiantes, a partir del conocimiento de la realidad jurídica. Justamente esta visión está ligada a la imposibilidad de aportar un conocimiento significativo desde una perspectiva puramente positivista ante la “mutabilidad esencial”¹⁹ de las normas.

Mi experiencia durante quince años como docente, y otros diez como estudiante universitaria, es que la enseñanza se ha centrado demasiado en aspectos teóricos, y los prácticos, si bien han sido cada vez más relevantes, han ocupado un papel secundario. Empero, tengo el convencimiento de que deberían invertirse los papeles para que la mayor parte del tiempo de la clase no se dedique a la exposición de contenidos. Sin desmerecer la idea de que la mejor herramienta para una buena práctica es un excelente saber teórico. En la mejor literatura pedagógica se ha insistido en la idea de que los estudiantes aprenden profundamente “haciendo”, con sesiones basadas en problemas. En este sentido, K. BAIN en su libro sobre lo que hacen los mejores profesores universitarios insiste en esta idea con un gráfico ejemplo: “Sandel compara este método de enseñanza con las maneras de enseñar a jugar al béisbol a uno de sus hijos: les podría dar instrucciones detalladas sobre la manera de coger el bate, donde colocarse, como mirar la pelota que ve el lanzador y como hacer el movimiento, no dejarles coger un bate hasta que hayan escuchado las diversas lecciones sobre el tema. O les podría dar un bate y permitirles hacer unos cuantos swings, después de eso me podría dar cuenta de algo que no hace el bateador, y que si ajusta, le haría mejor bateador”. Pues bien, muchos profesores universitarios de derecho enseñamos derecho, “las reglas del juego” pero los estudiantes puede pasar por nuestras aulas “sin haber jugado una sola vez”.

¹⁷ Se ha insistido, en este sentido, en que la necesidad de un tratamiento interdisciplinar se plantea con mayor urgencia a raíz de la crisis económica. RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 320.

¹⁸ MONTROYA MELGAR, A.: *Derecho y trabajo*. Madrid (1997): Civitas, p. 96.

¹⁹ CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 390.

Para permitirles practicar, es necesario y elemental que el estudiante asimile unas explicaciones teóricas, que necesariamente no tienen por qué impartirse total y completamente en el aula. La técnica del *flipped teaching* sería instrumental para conseguir este objetivo. El despejar parte del tiempo permitiría un *practicum* real de una materia como el derecho de carácter eminentemente práctico. Pese a que el esfuerzo hecho por incorporar contenidos prácticos ha sido continuo en el diseño curricular de todas las titulaciones; creo que existe aún la percepción entre nosotros de la necesidad de dar conocimientos teóricos previos, reduciendo los “casos prácticos” a un papel secundario frente a las clases teóricas, con una cierta correspondencia con el esquema anterior a Bolonia de trasladar créditos separados de teoría y práctica. Sin embargo, diversos estudios científicos atacan esta “construcción” del saber²⁰ y confirman en cambio que el desarrollo de la comprensión se consigue no tanto escuchando o estudiando, sino intentando resolver problemas o responder a preguntas consideradas como bellas o importantes. En este sentido, los contenidos audiovisuales no deberían limitarse a la exposición de conocimientos puramente teóricos, sino también a preparar al estudiante para objetivos educacionales ligados al desarrollo de habilidades profesionales. Se considera de forma generalizada que la enseñanza universitaria ha de conducir al dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas en conexión con los diversos contenidos del aprendizaje²¹.

Trazado este marco general sobre el contexto en que se desarrolla la docencia en nuestra área de conocimiento, procede abordar la estrategia de invertir una clase como un recurso didáctico adecuado para desarrollar un aprendizaje más participativo en las clases y fomentar la capacidad crítica del estudiante sobre el sistema jurídico, de sus valores sociales y políticos.

IV. CÓMO INVERTIR UNA CLASE.

A priori pueden concebirse varios métodos para “flippear” una clase. Uno de los más típicos es editar y distribuir un video en el que se explica el contenido de las clases. Por ejemplo, en *youtube* pueden accederse a materiales donde unos profesores, explican el contenido de una asignatura, en el que puede escucharse la voz del docente y se va viendo la presentación *power point* que avanza al ritmo de la explicación o bien puede verse al profesor explicando

²⁰ Vid. la visión absolutamente convincente, FINKEL, D.: *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia (2000): Servei de Formació Permanent, Publicación de la Universitat de València.

²¹ Los contenidos del aprendizaje pueden clasificarse en contenidos conceptuales (“saber”) y contenidos procedimentales (“saber hacer”). Algunos autores incluyen también contenidos actitudinales. En DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza...*, cit., p. 67.

los contenidos teóricos en una clase grabada, o bien con materiales con una edición más elaborada. Empero también pueden utilizarse otros materiales audiovisuales como documentales, conferencias grabadas, podcasts, etc. En el ámbito del Derecho, además cabrían otras posibilidades como la utilización de juicios grabados, videos reales o simulados de asesoramiento de clientes, o simulación. La técnica del “flipped teaching” se ha utilizado ampliamente en la enseñanza de lenguas extranjeras o disciplinas técnicas.

1. El papel de los métodos audiovisuales en el aprendizaje.

La utilización de materiales audiovisuales como método de aprendizaje puede favorecer un aprendizaje más reflexivo y activo. De un lado, la comprensión se desarrolla a un nivel más personal, pero para que resulte completa, en clase se han de desarrollar en clase otras técnicas como la del método del caso, clases socráticas o técnicas de grupo que permitan una mayor motivación. Se trata de que no se produzca únicamente una transmisión de conocimientos, sino que aparezca un componente de intriga y desafío que luego se traslade a la hora de resolver los supuestos. Hay que tener en cuenta que el Derecho es una ciencia no exacta, basada en la argumentación y en la utilización de materiales normativos. Por esta razón, la resolución de problemas puede ser una vía para completar conocimientos adquiridos mediante el *flipped teaching*, por ejemplo, la finalidad de que un alumno pueda describir y sostener con argumentos jurídicos una opinión razonada, tanto por escrito como oralmente, logrando el objetivo de aumentar su confianza en sus conocimientos y capacidades intelectuales.

Evidentemente en este tipo de clases donde una parte del conocimiento se adquiere fuera del aula, el papel protagonista del aprendizaje lo asume del estudiante²², paralelamente el papel del profesor es distinto al preparar, elaborar o seleccionar los materiales audiovisuales, y focalizar la atención en el desarrollo de otras técnicas en la clase.

En la clase presencial el profesor puede dedicar un tiempo para resolver dudas sobre el material adicional, y luego realizar actividades prácticas

²² En efecto, como señala CASAS BAAMONDE un problema inicial en un tipo de enseñanza predominantemente magistral se sitúa en la “*actitud unilateral de los enseñantes y su empeño en dirigir el enfoque de su formación hacia la materia objeto de su enseñanza, con olvido a menudo del sujeto enseñado*”. (Cursiva en el texto) Los riesgos de esta actitud son destacados por la autora: tendencia a la exposición dogmática encubierta más o menos “magistralmente”, consideración del alumno como un espíritu vacío que hay que llenar de conocimientos, etc. En CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 383.

(simulaciones de conflictos²³ o juicios²⁴, resolución de problemas, debates, actividades grupales, etc.). Se evita el problema de tratar de tomar apuntes con rapidez mientras el profesor dicta, y por otra parte, y el aprendizaje en la clase presencial a través de casos prácticos o debates permitiría en conexión con los diversos contenidos del aprendizaje²⁵, fomentar habilidades y conocimientos que permitan al estudiante enfrentarse a casos nuevos.

En este sentido, las clases presenciales con casos favorecen un aprendizaje más reflexivo y activo. De un lado, la comprensión se desarrolla a un nivel más personal, más próximo a la vida real y, por consiguiente, existe una mayor motivación porque no se produce únicamente una transmisión de conocimientos, sino que aparece un componente de intriga y desafío a la hora de resolver los supuestos. Son un instrumento de motivación también, porque el estudiante aprende a trabajar como futuro profesional y puede constatar su evolución personal para auto enfrentarse a casos. Ciertamente, con los casos se desarrolla el conocimiento y la utilización del lenguaje jurídico, y el uso y la familiarización con los textos legislativos, fuentes bibliográficas y uso de jurisprudencia. Hay que tener en cuenta que el Derecho es una ciencia no exacta, basada en la argumentación y en la utilización de materiales normativos. Por esta razón, el método del caso puede ser una vía para lograr, por ejemplo, la finalidad de que un alumno pueda describir y sostener con argumentos jurídicos una opinión razonada, tanto por escrito como oralmente, logrando el objetivo de aumentar su confianza en sus conocimientos y capacidades intelectuales.

2. Dificultades principales: las inercias de docentes y estudiantes.

En el ámbito universitario las clases magistrales ocupan un lugar preponderante que ha pervivido desde las lejanas universidades medievales “en las que los profesores leían sus propias notas y manuscritos”. De hecho, aunque se destacan sus defectos, han sido ciertamente las más empleadas para transmitir información, por lo que parece utópico pretender que pueden ser sustituidas por métodos más activos en unas clases masificadas, aún después del proceso de Bolonia. Además no puede desconocerse que uno de

²³ Una interesante aplicación de esta técnica docente en este mismo número, por el profesor NORES TORRES, L. E.: “La simulación de conflictos en la enseñanza del derecho procesal laboral”.

²⁴ Sobre la implementación de este método en disciplinas jurídicas, me remito a mi trabajo “El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa”. Publicado en OPEN ACCESS y disponible en: <http://fundacion.usal.es/aedtss/images/stories/Esteve.pdf>.

²⁵ Los contenidos del aprendizaje pueden clasificarse en contenidos conceptuales (“saber”) y contenidos procedimentales (“saber hacer”). Algunos autores incluyen también contenidos actitudinales. En DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza...*, cit., p. 67.

los principales riesgos de la clase invertida es limitarse a grabar o reproducir una clase magistral o editar materiales audiovisuales de alta calidad técnica pero obviando que el objetivo principal de la clase invertida no son los videos. Otros obstáculos para los docentes que pretendan utilizar el método didáctico es la propia resistencia de muchos estudiantes al mayor trabajo y destrezas que supone esta estrategia de aprendizaje. En este sentido, es preciso salvar un acomodo a una realidad donde el aprovechamiento de las clases se reduce a una mera copia mecánica de los apuntes, donde el alumno acaba siendo un simple repetidor del contenido de las clases, tomando apuntes, que luego estudia en casa y donde se fomenta, en definitiva, un aprendizaje memorístico y existe una comunicación unidireccional profesor-alumno²⁶. La clase invertida como recurso didáctico se sitúa en un contexto donde se exige que el profesor no solo elabore o seleccione los materiales audiovisuales para la exposición parcial o total de contenidos teóricos, sino que asuma su tarea de ayudar al alumno y facilitarle el aprendizaje de otros objetivos en las clases presenciales. Los expertos apuntan a la necesidad de introducir cambios, de modo que el papel protagonista corresponda al estudiante, que no ha de configurarse como mero espectador. El profesor actuaría, de este modo, como guía y asesor del aprendizaje del alumno²⁷. Se exige un esfuerzo adicional no sólo en la preparación de los supuestos, sino en la propia impartición de las clases. Se trata de evitar que los materiales audiovisuales no acaben convirtiéndose en un sucedáneo de las viejas clases magistrales.

El objetivo es buscar clases presenciales más abiertas, donde *a priori*, la propia actividad y participación de los alumnos puede generar situaciones nuevas. En este sentido, es necesario primero estimular la participación. Lo que conecta con el conocimiento por parte del profesor de algunas técnicas grupales para dinamizar y orientar. Hay que hacer notar que en el Derecho, la existencia de dos partes, con intereses claramente diferenciados, permite “jugar” sobre casos o supuestos de hecho, dándoles la vuelta y haciendo que el alumno argumente sobre las dos posturas.

Además, existen otras determinadas técnicas de dinámica de grupos que pueden aplicarse en el método del caso:

²⁶ En Apuntes sobre “La función docente en la actuación profesional del profesorado universitario”, elaborados por SÁNCHEZ DELGADO, P., PERALES MONTOLIO, M. J. y CHIVA SANCHIS, I., para el “Curs d’iniciació a la Docència 2001/2002” en la web del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València, citando a DOMÉNECH y GARCÍA, 1999.

²⁷ TOURÓN, J., ALTAREJOS, F. y REPARAZ, M. R.: “Los roles del profesor y del alumno en la Enseñanza Universitaria”, en AA.VV.: *La pedagogía universitària (Un repte a l'Ensenyament Superior)*. Barcelona (1991): Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, p. 385.

- el flash²⁸,
- el juego del rol en parejas²⁹,
- el puzle de grupos³⁰,
- el incidente crítico³¹,
- métodos de conferencia³², etc.

Sin embargo, no puede desconocerse que la introducción de lo que se han llamado, “metodologías pedagógicas poco científicas”, aún genera fuertes reticencias en disciplinas jurídicas.

En cualquier caso, no puede negarse que el conocimiento de una mínima psicología de grupos permitiría hacer frente a los problemas más frecuentes de desequilibrios en la participación en el marco de los grupos, baja productividad, cómo hacer frente a grupos silenciosos o a silencios individuales, o falta de preparación en el estudiantado, centrar las discusiones, etc.³³.

3. La necesidad de reforzar la evaluación en la metodología de la clase invertida.

Uno de los retos de la técnica invertida es la evaluación del aprendizaje. La evaluación constituye una parte trascendental en el diseño de la docencia, no en balde, los alumnos la utilizan como criterio fundamental de valoración de

²⁸ Consistente en que cada estudiante dice por turno su opinión en referencia a un problema de la materia. No se discute hasta que cada uno ha manifestado su opinión. Se puede combinar con la técnica de la bola de nieve, en la que no se admiten las respuestas que se consideren repeticiones de lo dicho por compañeros.

²⁹ Consistente en que en la clase se forman dos grupos. Uno prepara un rol A y el otro un rol B. Se fomenta la discusión entre los dos grupos. Se puede jugar a cambiar el rol para aprender a refutar y confirmar opiniones propias.

³⁰ Se distribuye la materia entre los estudiantes, de modo que el estudiante ha de actuar de experto frente a sus compañeros. De este modo, los estudiantes pueden jugar el rol de profesores y, en principio, toda la materia es explicada por los propios compañeros.

³¹ En este caso se presenta al grupo una situación problemática de manera breve (por ejemplo, en una hoja), que requiere una solución. El grupo recaba información complementaria del profesor. A partir de aquí, se trabaja de forma individual señalando soluciones y sus ventajas. Finalmente, se ponen en común las soluciones y se discuten las propuestas de los distintos grupos.

³² Existen diversas variantes, tales como las conferencias convencionales, las conferencias seriadas y las conferencias colectivas. Las conferencias convencionales consistirían en que un solo orador (alumno) expone al auditorio (resto de compañeros) un tema, sometiéndose al final a las preguntas aclaratorias o argumentales. En la conferencia seriada, se da una división secuencial de la conferencia a fin de intercalar espacios de participación para el alumnado. En la conferencia colectiva, el desarrollo de un tema se realiza a cargo de un grupo reducido de alumnos, que actúa como experto ante sus compañeros. La utilización de este método es importante para aprender a comunicarse en público, como una habilidad necesaria en el futuro profesional.

³³ Un tratamiento muy extenso, de estos y otros problemas, en GOOD, T. L. y BROPHY, J.: *Psicología Educativa Contemporánea*. México (1996): McGraw-Hill, 5ª ed., Trad. de J. A. Velázquez Arellano.

su profesorado³⁴. Además, desde la perspectiva social, constituye una responsabilidad del profesor hacia la sociedad, como persona a la que se le encarga acreditar y enjuiciar los conocimientos recibidos por el estudiante. A las complejidades implícitas en esta tarea, se une una determinada concepción de la enseñanza en general, y de la universitaria en particular, que hace del momento del examen el más importante del curso, por las repercusiones personales y sociales de la evaluación en una institución educativa de nivel superior. La mencionada importancia de la evaluación condiciona, de este modo, todo el proceso de aprendizaje. Se dice que se enseña y se aprende por los exámenes³⁵, reflejando la idea de que en la práctica la definición de los contenidos que se van a exigir define lo que se enseña y se aprende.

En este sentido, y como creo que no se puede romper del todo con la percepción del estudiante sobre la primacía de la evaluación entiendo que debe funcionalizarse las pruebas o elementos valorativos para diseñar el tipo de enseñanza/aprendizaje que se pretende dar en la Universidad. No se trataría tanto de convertir el curso en una preparación para el examen final, sino aprovechar la relevancia de la evaluación para tratar de diseñar una enseñanza adecuada.

En este punto, las investigaciones pedagógicas han demostrado tres puntos de partida. En primer lugar, la calidad está vinculada con un alto nivel de exigencia a los estudiantes en un contexto de competencia global. Muchas de las universidades más prestigiosas en todo el mundo son fuertemente respetadas por incluir una alta exigencia en los esfuerzos de los estudiantes. En segundo lugar, la reforma de los planes de estudio postBologna ha supuesto un reforzamiento de los aspectos de la evaluación continua. Empero, la evaluación continua no debe transformarse en la superación de pequeñas pruebas que fragmentan la materia objeto de estudio. Sin embargo, algunos interesantes estudios insisten en que frente a la evaluación continua fragmentada, es mejor la evaluación final con exámenes preparatorios y acumulativos (K. BAIN, 2006), que califiquen al estudiante según el conocimiento y las capacidades que ha desarrollado y acumulado al final de curso, más que de una media de los objetivos mostrados a lo largo del curso. La tercera idea es que la evaluación ha de ser objetiva y multiestratégica

³⁴ En este sentido, el sistema de coordinación en la evaluación y en el programa de las distintas asignaturas resulta muy adecuado porque persigue evitar las disparidades entre grupos y niveles de exigencia en función del profesor con el que se realice el aprendizaje de la asignatura. Con ello, se hace frente a una de las quejas más frecuentes de los alumnos sobre la evaluación en la universidad.

³⁵ ESPÍN LÓPEZ, J. V. y RODRÍGUEZ LAJO, M.: *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona (1993): Universitat de Barcelona, p. 23. En este sentido, se señala “*Els aprenentatges s'expressen a través dels objectius educatius. Aquests són molt importants, no només per la seua estreta relació amb l'avaluació, sinó perquè són aquests els que orienten tot el procés educatiu*” (pp. 27-28).

(contemplación de actividades de tipo conceptual, metodológico y actitudinal). Sin embargo, todas las investigaciones destacan que los primeros, los objetivos de conocimiento y recuerdo son los más frecuentemente evaluados. Empero, el foco de atención no debería estar tanto en lo que el alumno “sabe”, sino en lo que “sabe hacer”³⁶.

Partiendo de las anteriores premisas, que además de un examen final, han de existir pruebas evaluatorias preparatorias y que vayan acumulando habilidades y conocimientos previamente adquiridos, desterrando las pruebas eliminatorias (que fomentan un aprendizaje puramente ligero de las materias, con un estudio superficial, que se vomita y se evapora rápidamente). Para funcionalizar la evaluación al aprendizaje pueden existir notas sobre los problemas o casos resueltos o bien éstos han de ser un paso necesario para el estudiante para superar la prueba final. También pueden calificarse, las anotaciones sobre las intervenciones significativas y de calidad de los alumnos, o es útil dar una parte de la nota a la atribución de una calificación de los compañeros, en particular, en actividades en grupo. Por otra parte las pruebas han de evitar una separación artificial entre exámenes teóricos y prácticos. El examen teórico-práctico guarda así una relación con la vida real, donde no se produce la separación artificial de estos dos aspectos.

En segundo lugar, se trataría de establecer una conexión con el ejercicio de la actividad profesional, introduciendo en la evaluación aspectos metodológicos. Se trata de evitar que salgan alumnos que pese a sus conocimientos teóricos no sepan resolver casos reales, fomentando la capacidad del alumno para autoenfrentarse a casos prácticos.

En tercer lugar, este modelo de pruebas, ha de romper la pretensión vana de que el estudiante alcance el dominio absoluto y exhaustivo de todos los contenidos de la materia, si bien sí sea capaz de trabajar con la metodología adecuada para resolver problemas en dicha materia partiendo de un dominio lo más amplio posible. En este sentido, entiendo que no puede predicarse sobre la necesidad de introducir cambios en la enseñanza universitaria y luego fomentar un examen memorístico y tradicional, donde se termina midiendo sobre todo, el recuerdo o la memorización de contenidos.

³⁶ ESPÍN LÓPEZ, J. V. y RODRÍGUEZ LAJO, M.: *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*, cit., p. 57: “*Avui dia, l'expansió de coneiximents propis de cada matèria és tan gran, que difícilment s'hi poden incloure tots els continguts. S'hi hauran d'extendre els fonamentals, per bàsics i necessaris per a d'altres posteriors, o per rellevants i actuals en si mateixos. En l'actual pràctica avaluativa universitària es concedeix més importància a la quantitat que a la qualitat d'aprenentatges i hauria de ser a l'inrevés. Ha de prevaler la qualitat sobre la quantitat, importar més els processos mentals que es desenvolupen en relació als continguts, que els continguts en si mateixos i la seua simple adquisició car aquestos tipus d'aprenentatges depenen exclusivament de la memòria i s'esvaeixen avant. Tot això exigeix un esforç de reflexió profunda?*”.

Finalmente, las pruebas deben permitir combinar diferentes habilidades a desarrollar por los alumnos (estructuración, argumentación, expresión escrita u oral...). Además, se pueden introducir cuestiones valorativas y de pensamiento crítico, como elementos para desarrollar la argumentación y la construcción de ideas propias.

V. PRINCIPALES CONCLUSIONES.

1.- La clase invertida como recurso de enseñanza presenta importantes ventajas: el método permite a los estudiantes aprender y reaprender contenidos visionando los contenidos elaborados, pone a disposición de la comunidad educativa materiales docentes, despeja parte del tiempo del aula para las actividades relevantes, permite un aprendizaje personalizado, y ayuda a los alumnos a construir su conocimiento y pensar por sí mismos.

2.- En todo caso, no conviene pasar por alto algunos inconvenientes. Por una parte, requiere un mayor trabajo para el docente en la preparación o selección de los materiales audiovisuales y las clases presenciales. En segundo lugar, se observa una cierta resistencia inicial por parte de algunos alumnos a este modelo, que se percibe como “más oneroso”, por cuanto el estudiante debe realizar un trabajo importante. Por otra parte, a su vez debe completarse o instrumentarse para introducir habilidades y estrategias prácticas en las clases presenciales, que exigen a su vez un fuerte conocimiento práctico por parte del profesor.

3.- Este modelo de enseñanza requiere lógicamente un diseño adecuado del tipo de materiales audiovisuales y de las clases presenciales, donde el objetivo no sería el de repasar únicamente cuestiones expuestas en clases audiovisuales, sino el aprendizaje resolviendo problemas o preguntas. Es preciso ofrecer casos escalonados con diferentes grados de dificultad, siendo los más complejos y difíciles los casos poco estructurados y con soluciones abiertas.

4.- Para fomentar la participación de los estudiantes en las clases presenciales, es preciso estimularla valorándola en la evaluación y aplicando diversas técnicas grupales de dinamización. Entre éstas, destacaría como dos muy útiles la técnica de simulación de casos y de conflictos y la del *flash*.

5.- En cuanto a la evaluación, la clase invertida lógicamente no se adecúa bien a un sistema de evaluación de tipo puramente memorístico. Un método adecuado puede ser combinar las anotaciones sobre las intervenciones de los estudiantes en las clases presenciales resolviendo problemas, en debates o

actividades de simulación de conflictos, y exámenes preparatorios y no eliminatorios con un examen final teórico-práctico.

VI. BIBLIOGRAFÍA ESPECIALMENTE RECOMENDADA.

Este epígrafe va dirigido al compañero docente que quiera profundizar o introducirse en esta estrategia de aprendizaje. En este sentido, destacaría algunas obras de carácter esencialmente práctico. Sobre la técnica de la clase invertida, pueden verse los siguientes autores: BERGMANN, J. & SAMS, A.: *The Flip Your Classroom Workbook: Making Flipped Learning Work for You*, International Society for Technology in Education, 2014; OLAIZOLA, A.: “La clase invertida: usar las TIC para dar la vuelta a la clase”. Documento recuperable en:

http://www.academia.edu/8350587/La_clase_invertida_usar las TIC para dar vuelta la clase .

Asimismo, pueden encontrarse experiencias concretas y recursos para dar la vuelta a la clase en la web: <http://www.theflippedclassroom.es/> y bibliografía específica en <http://flippedlearning.org/domain/23>.

Por otra parte, para una visión global de la enseñanza, con interesantes sugerencias, puede verse DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón de la Plana (1999): Universitas; y FINKEL, D.: *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia (2000): Servei de Formació Permanent, Publicación de la Universitat de València.

Para la preparación de clases prácticas con técnicas de animación, FABRA, M. L.: *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona (1999): CEAC, 2ª ed.

Y finalmente, para una estructuración de los contenidos en las clases presenciales, básicamente a través del método del caso, pueden ser útiles las reflexiones sobre el ejemplo de las escuelas de Derecho norteamericanas, en PEÑUELAS I REIXACH, L.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España (Una perspectiva de Derecho comparado)*. Madrid (1996): Marcial Pons.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Los estudiantes, el empleo y la crisis*. Madrid (1987): AKAL Universitaria (trad. CLARA JANÉS).

BERGMANN, J. & SAMS, A.: *The Flip Your Classroom Workbook: Making Flipped Learning Work for You*. International Society for Tecnology in Education, 2014.

CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): IELSS.

COLLADO LUIS, S.: “Aproximación a la enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de Ciencias Empresariales”, *RTSS* (1995), núm. 20.

DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón de la Plana (1999): Universitat.

ESPÍN LÓPEZ, J. V. y RODRÍGUEZ LAJO, M.: *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona (1993): Universitat de Barcelona.

ESTEVE SEGARRA, A.: “El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa”. Publicado en OPEN ACCESS y disponible en <http://fundacion.usal.es/aedtss/images/stories/Esteve.pdf>.

FINKEL, D.: *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia (2000): Servei de Formació Permanent, Publicación de la Universitat de València.

GOOD, T. L. y BROPHY, J.: *Psicología Educativa Contemporánea*. México (1996): McGraw-Hill, 5^a ed., trad. de J. A. Velázquez Arellano.

GROS, B., y ROMANÍA, T.: *Ser profesor (Palabras sobre la docencia universitaria)*. Barcelona (1995): Universidad de Barcelona.

IMBERNÓN MUÑOZ, F.: “La calidad en la Universidad: Docencia e investigación”, en AA.VV.: *La pedagogia universitària (Un repte a l'Ensenyament Superior)*. Barcelona (1991): Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.

MARINA, J. A. y DE LA VALGOMA, M.: *La magia de escribir*. Barcelona (2007): Plaza-Janés.

MONTOYA MELGAR, A.: *Derecho y trabajo*. Madrid (1997): Civitas.

NORES TORRES, L.E.: “La simulación de conflictos en la enseñanza del derecho procesal laboral”, en esta misma obra.

OLAIZOLA, A.: *La clase invertida: usar las TIC para dar la vuelta a la clase*. Documento recuperable en:

http://www.academia.edu/8350587/La_clase_invertida_usar_las_TIC_para_dar_vuelta_la_clase.

RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): IELSS.

ROMANS, M. y VILADOT, G.: *La educación de las personas adultas (Cómo optimizar la práctica diaria)*. Barcelona (1998): Papeles de Pedagogía, Paidós.

SÁNCHEZ DELGADO, P., PERALES MONTOLIO, M. J. y CHIVA SANCHIS, I.: “La función docente en la actuación profesional del profesorado universitario”, material elaborado para el “Curs d’iniciació a la Docència 2001/2002” en la web del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València

SANTOS GUERRA, M.A.: “L’organització de l’ensenyament a la Universitat o el sistema de caps xineses”, *Temps d’Educació* (1992), núm. 8.

SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid (1998): Taurus, trad. de A. Díaz Soler.

TOURÓN, J., ALTAREJOS, F. y REPARAZ, M. R.: “Los roles del profesor y del alumno en la Enseñanza Universitaria”, en AA.VV.: *La pedagogia universitària (Un repte a l’Ensenyament Superior)*. Barcelona (1991): Divisió de Ciències de l’Educació, Universitat de Barcelona.

ÍNDICE

UNA DIATRIBA ULTRAMODERNA: LA ENSEÑANZA
PRESENCIAL DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD
SOCIAL *VERSUS* SU ENSEÑANZA *ON LINE*

ULTRA DIATRIBE: CLASSROOM TEACHING OF LABOUR AND
SOCIAL SECURITY LAW, *VERSUS* E-LEARNING/ ON LINE
LEARNING

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 96 - 114.

Fecha entrega: 26/02/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. MARÍA GEMA QUINTERO LIMA
Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Carlos III de Madrid
mariagema.quintero@uc3m.es

RESUMEN: Como es habitual también en el ámbito de la docencia, surgen modas potentes que se propagan muy rápidamente entre disciplinas. Lo novedoso es que el carácter pseudo-progresista de las que ligadas al *e-learning* han llegado al ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, y, por ende, al de la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Se hace preciso abrir un debate intenso sobre la (im)posibilidad de implementar incondicional e incuestionadamente las nuevas tecnologías para un aprendizaje virtual que desplace la docencia presencial en esta materia básica.

PALABRAS CLAVE: enseñanza presencial; enseñanza *on line*; tutorización.

ABSTRACT: As usual, also in the field of teaching, powerful trends spreading very quickly across disciplines arise. What is new is that pseudo-progressiveness of which related to e-learning have reached the field of social sciences and law, and therefore, the teaching of Labour and Social Security Law. It is necessary, then, to open an intense debate about the (im) possibility to implement, unconditionally and un unquestionably, new technologies removing with virtual learning the classical learning classroom teaching in this field.

KEY WORDS: Classroom learning; on-line learning/e-learning; tutoring.

SUMARIO: I. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL: UNA OPCIÓN METODOLÓGICA.- II. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO ACTORAS DEL APRENDIZAJE: EL E-LEARNING DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN ESTADO PURO.- III. LAS CLASES PRESENCIALES PLUS (NO VERSUS) EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE FÓRMULAS ON LINE: LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTAS.

I. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL: UNA OPCIÓN METODOLÓGICA.

Al margen de que se trate de una disciplina relativamente moderna (porque el propio Derecho del Trabajo, y el Derecho de la Seguridad Social que se le asocia, lo es), sí es verdad que se ha visto inmersa en los debates pedagógico-metodológicos sucesivos que han surgido en el ámbito universitario y que han tenido por objeto la enseñanza del Derecho Civil preclásico o el Derecho Administrativo; con mayor o menor intensidad dependiendo de la institución¹.

Así, especialmente a partir de los postulados del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la joven -si se observa su presencia en los planes de estudio- disciplina ha sido objeto de reflexiones sucesivas acerca del modo de enseñar y aprender.

Constituiría una *primera fase de formación universitaria magistral clásica* aquella en la que, por la inercia histórica universitaria española (que sigue la francesa, muy ligada a la codificación y a la cultura jurídica de cada sistema universitario en concreto) el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se ha enseñado y se ha aprendido en las clases magistrales, con sustento en la memorización de textos (legales, jurisprudenciales o doctrinales incluso); lo que se tradujo en un aprendizaje limitado y repetitivo, que culminaba con la acumulación, sin más, de conocimientos; lo que hacía de la clase magistral un instrumento hueco en términos pedagógicos modernos.

¹ Véanse, por todos, GARCÍA AMADO, J. A.: “Bolonia y la enseñanza del Derecho”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho* (2009), núm. 5; PEÑUELAS Y REIXACH, L.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid (2009): Marcial Pons, 3ª ed.; QUINTERO OLIVARES, G.: *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor (2010): Cuadernos Civitas, Thomson Reuters.

A esa dase le siguió una *fase de activación del aprendizaje* a través de métodos docentes nuevos, que aunaban las clases magistrales con sesiones de distinto tipo, pero eminentemente prácticas, siempre en el aula.

Y en la actualidad se asiste a un *proceso de “tecnologización” de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*; en varias direcciones. La menos traumática se refiere a la intervención creciente de las nuevas tecnologías (TIC’s en adelante), como coadyuvantes de la docencia magistral clásica; una manifestación intermedia se refiere a la naturaleza semipresencial de las enseñanzas; y una dirección más extrema es la contención de la enseñanza completa en esquemas de *e-learning* de diversa naturaleza.

Y es respecto de este último punto, donde se pretende abrir un debate, que tenga la finalidad de revisar las virtualidades reales de las TIC’s como actores solventes de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en un nivel de formación universitaria. Es un debate ultramoderno, que sucedería al –ya superado– debate postmoderno acerca del nuevo rol del docente tras la inauguración del espíritu de la Declaración de Bolonia.

De esta manera, aquí se asume la postura de ese debate postmoderno que mantiene que el docente ya no sólo ha de ser, a lo que aquí interesa, un estudioso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, sino también un experto (o cuasi-experto) en pedagogía². De suerte que ha de verter los contenidos jurídicos ius-sociales específicos en un continente predeterminado por el espíritu del EEES³. O de un modo más concreto, el profesor deja de ser la única fuente formal y material del conocimiento concreto, y pasa a ser un agente-instrumento del aprendizaje final del alumno universitario. Ha de conocer en profundidad los contenidos de su disciplina, ha de seleccionar los contenidos esenciales, ha de diseñar instrumentos para su aprendizaje, así como para el desarrollo de competencias en torno a esos conocimientos y para el desarrollo de habilidades generales.

Si se observa, este planteamiento supuso un giro copernicano en el modo de percibir la actividad docente universitaria: ya no se trataría únicamente de exponer el Derecho; sino que el profesor universitario –ahora llamado

² QUINTERO LIMA, M^a. G.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social hoy”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (2012), núm. 5 (<http://www.eumed.net/rev/rejie>).

³ Los objetivos formativos del EEES se consiguen por medio de estrategias de aprendizaje activo. El actual sistema de enseñanza de conocimientos debe transformarse en un modelo de aprendizaje utilizable y actualizable a lo largo de toda la vida; por medio de actividades formativas los alumnos aprenderán a adquirir y aplicar autónomamente sus conocimientos profesionales; esas técnicas de aprendizaje activo centrado en el alumno serán la base metodológica del nuevo sistema European Credit Transfer System propugnado por el EEES.

facilitador- es el encargado de conseguir, o al menos de tratar, que el alumno aprenda ese Derecho. Y, a ser posible, que lo haga de un modo autónomo porque, además, el docente universitario ahora tiene que enseñar al alumno a que aprenda a aprender; y tiene que evaluarlo de un modo constructivo-formativo. Esto pasa, ya no sólo por calificar que el alumno ha aprehendido conocimientos, sino que ha aprendido a manejarlos. De esta forma, la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ha de distinguir la vertiente más conceptual o teórica, de la vertiente práctico-aplicativa-interpretativa del derecho, en la que se desarrollan las distintas competencias (los *skills* de la jerga anglosajona).

El profesor se convierte, en realidad en un sujeto secundario, que asiste al alumno autodidacta o casi. Porque, como se insiste, el alumno, en este cambio de paradigma que se produce en el contexto europeo, ha de asumir un nuevo papel, de suerte que se convierte en el protagonista de su aprendizaje. Si no es posible que sea autodidacta en sentido puro (por distintas razones, la mayoría derivadas de la propia estructura y carencias del sistema educativo español en los niveles pre-universitarios y en las condiciones de orden sociológico, que limita la madurez de las nuevas generaciones) sí es posible otorgarle un nuevo rol, que le convierta en algo más que un tradicional discente que solo ha de escuchar las explicaciones teóricas del profesor, tomar apuntes, estudiarlos y reproducirlos en un examen final.

Esto, en consecuencia, reformula el papel del profesor, que ha de dejar el papel de mero transmisor de conocimientos desde una posición de autoridad magistral, para convertirse en un guía del aprendizaje. Las tareas de enseñar y aprender no se conciben ya separadamente, sino que se supera el modelo autocrático centrado en el profesor, para respetar la naturaleza dialéctica, con bases en la Mayéutica, incluso dialógica, del proceso de formación, en el que se ha de buscar la implicación de los estudiantes y el profesor ha de realizar una labor mediadora.

Esto no tiene que derivar en que se desposea al profesor de su bagaje y de su *auctoritas* científica y docente; antes al contrario, el profesor ha de ofrecer sus conocimientos de una forma más depurada. Y las extensivas lecciones magistrales se convierten en intensivas lecciones conceptuales, y, paralelamente, se enseña al alumno a transformar los conceptos jurídicos en herramientas jurídicas. Todo ello sin perder la perspectiva del dinamismo del Derecho y la observación de la propia naturaleza móvil de la disciplina.

A lo anterior se sumaría una tercera perspectiva del nuevo docente universitario: el especialista en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y docente universitario debe conocer y transmitir los conocimientos de la

disciplina, y ha de hacerlo de un modo eficaz desde el punto de vista pedagógico, pero también ha de realizar una función social: procurando hacer conocer a los estudiantes la importancia de la disciplina, y cuál es la función del Derecho Social en la sociedad; adaptando las enseñanzas a la realidad y presentando el papel que deben realizar los agentes jurídicos. Derivado de lo anterior, el profesor asumiría metafóricamente hablando, una cierta “función enzimática”, por cuanto ha de digerir el Derecho, metabolizarlo y transmitirlo a los alumnos, en, desde y para todas sus dimensiones.

En suma, si se observa, la propia percepción del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social conlleva una opción metodológica docente evidente: el trabajo y la protección social, y los instrumentos jurídicos que los regulan tienen que tomar en consideración la Realidad del objeto; que se puede percibir como un objeto múltiple o fraccionado, o como un objeto global⁴. Así, el alumno no solo ha de manejar las normas, o las decisiones judiciales sino que ha de hacerlo de un modo flexible, y ha de entender, ante todo, que el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social es un Derecho dúctil, en el que, a las normas, subyacen elementos axiológicos más o menos encubiertos que traducen una determinada cultura jurídica. Y esto requiere asumir, simultáneamente, una postura crítico-reflexiva, y por ende madura, del Derecho. Que se ha de abordar de un modo interdisciplinar. Porque un conocimiento real del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social sólo puede darse cuando, junto al dato de la norma -terriblemente contingente- se añade su justificación sociológica, política y económica.

II. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO ACTORAS DEL APRENDIZAJE: EL E-LEARNING DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN ESTADO PURO.

Pues bien, asumida esa postura del nuevo papel del docente del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el debate postmoderno, se hace preciso abrir ahora un debate acerca de la virtualidad/viabilidad/deseabilidad de que

⁴ Aquí se asume la idea de RIVERO LAMAS, que, con una clarividencia exquisita ya mantuvo que la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social plantea ciertas opciones: se puede optar por enseñar sus normas y sus exégesis, conformándose con enseñar todo lo regulado y solo lo regulado, sin detectar los vacíos de regulación, ignorando las proyecciones en la vida social y en la realidad; se puede elaborar y estructurar una sistemática de material normativo desde una perspectiva lógico-formal y aceptar resignadamente este quehacer. Y yendo más lejos se puede enseñar también la crítica que está en la base de la teoría y la conexión de ésta con la vida social y con la actividad de la jurisprudencia, y a los anterior se puede sumar la idea de buscar en la metodología didáctica una mayor aproximación entre teoría y práctica profesional (“La formación del jurista y la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en GIL CREMADES, J. L. (dir.): *La enseñanza del Derecho. Seminarios de profesores de la Facultad de Derecho*. Zaragoza (1985): Institución Fernando el Católico, p. 250.

el docente desaparezca presencialmente, para dar protagonismo a las TIC's en régimen de exclusividad⁵.

En efecto, como se dejó apuntado con anterioridad, proliferan en otros ámbitos, pero también en el jurídico, tendencias variadas que tienen como objetivo común transformar la adquisición presencial de conocimientos, en una adquisición virtual, *on line*, telemática, en red...

Las nuevas tecnologías, por razones diversas (económicas, ideológicas...) tratan de infiltrarse en régimen de necesidad y no solo de accesoria a los sistemas educativos⁶.

De forma que desde la perspectiva de los actores, hay un proceso de diseminación de experiencias docentes centradas en la potenciación de las TIC's (en su presencial multiforme y plurifuncional) como vehículos de enseñanza y aprendizaje exclusivos, en las que los docentes no se relacionan en régimen de inmediatez/proximidad, sino que son eminentemente creadores de contenidos y sus gestores a través de distintos instrumentos telemáticos. Bien es cierto que esa opción por dotar al profesor de ese rol no es novedosa, sino que se inscribe en las tradicionales enseñanzas a distancia (de distintos niveles formativos, con distintas temáticas).

Lo novedoso ahora es la intensidad y extensión (tendencia a la generalización) de esas nuevas manifestaciones docentes que hacen bascular el papel del docente desde un papel secundario (o incluso desde el papel central de la docencia clásica) al papel de instrumento de las TIC's. Porque son las nuevas tecnologías las que se erigen como las actoras del aprendizaje; y el docente es solo su ayudante. Y se pretende hacer extensivo a cualquier tipo de formación (de cualquier materia, de cualquier nivel formativo) y a cualquier estudiante (independientemente de su formación previa, de su motivación, de sus aptitudes y actitudes para con las materias y las nuevas tecnologías).

Y esto es lo que constituiría una nueva diatriba: la que opondría la enseñanza presencial a la enseñanza *on line* o *e-learning*, entendido aquí como concepto

⁵ Véanse, por todos, AREA, M. y ADELL, J.: "eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales", en DE PABLOS PONS, J. (coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga (2009): Aljibe, pp. 391-424; BAELO ÁLVAREZ, R.: "El e-Learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (2009), núm. 35, pp. 87-96.

⁶ Sirva de ejemplo la proliferación, por ejemplo, de congresos internacionales que vinculan indisolublemente los términos educación, tecnología y desarrollo; uno archiconocido sería el International Technology, Education and Development Conference, INTED.

ancilar, como un concepto único, aunque bajo la forma de una tipología muy diversa⁷.

En una nueva dimensión de las tecnologías ligadas a la educación, se suceden los estudios acerca del modo en que el aprendizaje es posible a través de las TIC's. Porque se entiende que permiten articular distintos métodos docentes. Así, se asume que el proceso de aprendizaje no es ajeno a los cambios tecnológicos, y, es más, el aprendizaje a través de las TIC's (e-learning) proporciona la oportunidad de crear ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante⁸. No obstante, esa postura deja traslucir una presunción errónea, como la de que el método docente centrado en el estudiante no puede desarrollarse sin las TIC's.

En efecto, desde una perspectiva constructivista, se admite, de acuerdo con las teorías actuales de la psicología cognitiva, que la información por sí misma no propicia conocimiento, y es necesario proveer una serie de condiciones que favorezcan el proceso de aprendizaje. No se trata simplemente de entregar información para que el aprendizaje se produzca. Es necesario propiciar las “transacciones didácticas fundamentales que se presentan entre docentes y estudiantes o estudiantes entre sí, y que contribuyen a la circularidad comunicativa indiscutible en la construcción de los saberes”⁹. Pues bien, yendo más allá, se asigna a las TIC's, en algunas de esas corrientes docentes centradas en ellas, la función excluyente de propiciar los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje.

Así, el proceso de aprendizaje se da en dos etapas: en la primera, el aprendiz adopta los significados del contexto social; en la segunda, los significados son interiorizados. En sendas etapas, hay una diferencia entre lo que un individuo es capaz de hacer de manera autónoma (desarrollo efectivo) y lo que es capaz de hacer con la guía de otros individuos (desarrollo potencial). De forma que se ha de destacar la importancia del facilitador/facilitadores en el proceso de aprendizaje, puesto que, en el proceso de adquisición de instrumentos mediadores o significados, la interacción social es fundamental¹⁰. Pues bien, con estos anclajes pedagógicos se mantiene que las nuevas tecnologías pueden proveer los estímulos sensoriales necesarios y participar en la mediación cognitiva, unidireccional o multidireccional cuando hay una

⁷ Sobre los distintos tipos de *e-learning*, véase, BONEU, J. M.: “Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos”, *RUSC: Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* (2007), vol. 4, núm. 1, pp. 2-3.

⁸ BONEU, J. M.: “Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos”, cit., p. 1.

⁹ FAINHOLC, B.: *La interactividad en la educación a distancia*. Argentina (1999): Ed. Paidós, pp. 64-65.

¹⁰ Siguiendo a VYGOTSKY, véase HERRERA BAUTISTA, M. A.: “Las Nuevas Tecnologías y sus funciones cognitivas en el aprendizaje”, *Anuario de nuevas tecnologías* (2007), Edición Digital, p. 9.

comunidad de aprendizaje a través de las TIC's¹¹; y pueden hacerlo de un modo autónomo, sin la presencia física y contigua, del docente.

Si se observa, es posible estar de acuerdo en lo anterior, pero se habría de ser consciente de que el método de aprendizaje/docencia es una cuestión al margen del debate acerca de la participación de las TIC's en la docencia, e incluso de la intensidad, en régimen de exclusividad o no, de dicha participación.

Es cierto en verdad que el proceso de aprendizaje no es ajeno a los cambios tecnológicos, así pues el aprendizaje a través de las TIC es el último paso de la evolución de la educación a distancia, que no es algo en absoluto novedoso.

Sin embargo, se ha producido una confusión esencial, la de la asimilación entre enseñanza magistral, y enseñanza presencial. Cuando en realidad corresponden a categorías diferentes (método docente/instrumento).

De hecho, en el ámbito de la educación a distancia tradicional la instrucción ha venido siendo deductiva. Y ese carácter lineal se ha transpuesto a las versiones *on line* de enseñanza a distancia en distintos formatos¹². Aún más allá, cabría que a través de las nuevas tecnologías se arbitrara la herramienta precisa que pueda hacer posible una enseñanza magistral remota (vídeos expositivos grabados, o videoconferencia), con o sin interacción en tiempo real/pseudo-real entre profesor-estudiante. Y eso no sería objeto del debate que se suscita aquí. Porque lo que aquí se dirime es si, a través de las TIC's, cabe conformarse íntegramente un método de enseñanza y aprendizaje como el que se articula en régimen de docencia presencial.

Como ejemplos más evidentes de esa nueva metodología de enseñanza *on-line* sirven de un modo más preciso los cursos online tradicionales (propios de la

¹¹ HERRERA BAUTISTA, M.: "Las nuevas tecnologías en el aprendizaje constructivo", *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 15.

¹² La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que nació en 1972 y sigue siendo la única que depende del Estado, y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), fundación privada compuesta por organismos públicos y creada en 1995 fueron las pioneras y hoy son las que están mejor asentadas, con 57.000 y 225.000 estudiantes respectivamente. A ellas se suman otras que han nacido en un determinado momento en el que se puso en evidencia un nicho de mercado emergente muy importante (empleados en activo que no pueden desplazarse a clase en horarios universitarios estandarizados, estudiantes interesados en una titulación que no se imparte en su región, personas con curiosidades especiales que deciden comenzar estudios nuevos divergentes de los que cursaron anteriormente o de especialización. Así se han desarrollado otras iniciativas como las de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), la Universidad Privada Internacional de Burgos (antes Universidad Internacional de Castilla y León, Unicyl) o la Valencian International University (VIU).

tele-formación de los años 90), y las nuevas experiencias desarrolladas con denominación MOOCs (Massive Open Online Courses), o SPOCs (Small Private Online Courses)¹³, incluso en cierto modo, con matices, los OCW (Open Course Ware).

En estas experiencias, las plataformas de aprendizaje son esenciales como contenedores de conocimientos, con o sin actividades diversas; de carácter abierto o cerrado, pero sin incidencia en el modelo de aprendizaje.

En estos escenarios, el docente se ve abocado a ser un experto en la gestión de las TIC's, independientemente de su formación académica. Es más, en aras de la solvencia formativa, es preciso que multiplique sus actividades para crear, gestionar contenidos, dirigir el aprendizaje, tutorizar y, en su caso, evaluar la adquisición de conocimientos por los estudiantes.

Habría un cambio de paradigma del docente autónomo (que puede asumir de un modo integral la docencia de una materia) a la necesidad de creación de grupos de trabajo, en los que distintos docentes asuman distintos roles en una nueva organización de la enseñanza. Serían precisos docentes creadores (encargados de elaborar los materiales, como ya había en la educación a distancia, si bien ahora hay una multiplicidad de materiales, dado que se incluyen los de tipo audiovisual); actores (encargados de grabar los vídeos formativos que sustituirían a las clases magistrales clásicas en una transmisión de conocimientos), facilitadores (que dirigen y planifican el aprendizaje de los estudiantes), tutores (resuelven dudas, evalúan y redirigen los procesos imperfectos).

Ese nuevo docente, individualmente considerado, pierde el control del aprendizaje inmediato y presencial. Y la inmediatez y la contigüidad físico-espacial son esenciales. Y no sería subsanable de un modo realista a través de la conectividad máxima entre docente y estudiante a través de instrumentos

¹³Se basan principalmente en redes de comunicación. Este es el ejemplo de los MOOCs originales impartidos por Siemens, Downes y Cormier a partir de 2008. Bien es cierto que no desarrollan sus actividades en el marco de las ciencias jurídicas, y eso les permite centrarse no tanto en los contenidos y la adquisición de competencias, sino en conversaciones, construyendo el conocimiento mediante redes sociales, en un entorno de aprendizaje utilizando medios distribuidos. La pedagogía de este modelo de MOOC es conectivista. Se aportan recursos, pero la exploración y análisis adquieren más importancia que cualquier contenido específico. En consecuencia, es difícil llevar a cabo una evaluación tradicional. Este modelo conectivista se conoce comúnmente por el término cMOOC. Junto a este tipo, habría otros, los Content-based MOOCs o xMOOC, que son aquellos con un registro masivo de estudiantes, impartidos por profesores de grandes universidades, y utilizan métodos automáticos de evaluación. En esta modalidad el usuario suele seguir el curso de manera independiente y aquí sí la adquisición de contenido adquiere más importancia que la participación en redes y se suele seguir una metodología pedagógica instructivista. Se emplean métodos tradicionales de evaluación, tanto formativa como sumativa.

TIC's, ni tampoco mediante el establecimiento de una red/comunidad de docentes coordinados de un modo más o menos imperfecto.

En este sentido, parte del proceso de aprendizaje pivota sobre la retroalimentación del conocimiento teórico y práctico; lo que se ve interferido por la separación tecnológica entre el sujeto docente y el sujeto que aprende, así como por la pluralidad de docentes en *off* implicados. Todo ello al margen de la multitud de intentos desde la tecnología que pretenden una conectividad inaudita basadas en redes con sustento en la neurociencia y disciplinas similares.

A lo anterior se sumarían argumentos relativos a otra de las piedras angulares del aprendizaje, a saber, la motivación¹⁴. En dos direcciones: a) de una parte, las TIC's pueden constituir interferencias en el propio proceso de aprendizaje, a saber: en el modo de proveer los estímulos sensoriales (colores, sonidos, imágenes que molestan, disturban), en modo de diseñar y planificar las actividades, o en la operación y el manejo mismo de las TIC's. Las nuevas tecnologías pueden desmotivar, distraer la atención, fatigar, y en suma dificultar el aprendizaje; b) de otra parte, a falta de la presencia del docente, el aprendizaje queda muy condicionado a altos niveles de motivación intrínseca del estudiante, que se convierte en el único actor continuamente presente en su aprendizaje. Y el docente como agente motivador extrínseco no puede ejercer influencia oportuna y real alguna.

Pues bien, todo lo anterior dicho en abstracto es asumible en concreto respecto de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social como asignatura básica que aglutina los conceptos esenciales de la vertientes individual y colectiva de las relaciones laborales, así como la articulación de los sistemas administrativos de protección social y los sistemas jurisdiccionales que soportan el cumplimiento de derechos y obligaciones.

O dicho de otro modo, no se trata de constituir un argumento en contra de la docencia *on line* en régimen de exclusividad, sino que el cuestionamiento de ese modelo solo se hace de modo cuasi-incondicionado cuando se refiere al aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social como contenido de un currículo formativo-institucional universitario básico.

Pero no se prejuzga en absoluto que las TIC's puedan ser llamadas a desarrollar contenidos de rango superior. Y se está pensando en ámbitos de formación especializada (como Postgrado o formación complementaria de

¹⁴ La motivación es un impulso a la acción y para la obtención de resultados (CASTAÑEDA, S., ALMAGUER, M.: *Manual para el curso de Psicología cognitiva*. México (1993): Ed. ITESM, p. 50.

Grado), dirigida a determinados estudiantes que, por sus características particulares (de edad, formación previa, motivación, por señalar algunas) no requieren insertarse en un proceso básico de aprendizaje universitario. De hecho, los contenidos que traducen una especialización, que se refieren a aspectos en desarrollo, de actualidad, sujetos a debate, que se destinan a personas con base suficiente que acceden al proceso formativo con una motivación intrínseca muy potente, serían, posiblemente, objetos potenciales de una enseñanza exitosa a través de las TIC's y el e-learning *stricto sensu*.

III. LAS CLASES PRESENCIALES *PLUS* (NO *VERSUS*) EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE FÓRMULAS *ON LINE*: LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTAS.

Retomando el punto de partida inicial, en el nuevo contexto europeo del EEES (que habría que distinguirse del marco general de acceso libre a la formación y a la Educación en un mundo Global) se hace necesario, entonces, incorporar un elenco de objetivos formativos, ligados a las competencias que el alumno ha de desarrollar, de un modo paralelo e imbricado al conocimiento de la asignatura, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en este caso.

Junto a los contenidos (dimensión cognitiva *amplo sensu*), el -nuevo- profesor ha de desarrollar otras dimensiones formativas, tales como la dimensión enactiva (referidas al saber hacer, a las habilidades, procedimientos y estrategias, que se traducen en aprender a aprender, en suma); o la dimensión volitiva (que condensa el querer hacer o, de un modo más claro, se refiere al elemento motivacional del aprendizaje). A lo anterior se añadiría que en ese nuevo contexto educativo, por el contrario, se hace necesario dejar paso a otra opción metodológica, la constructivista, que parta de un aprendizaje significativo¹⁵.

En el caso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, esta opción resulta óptima, por cuanto los alumnos ya han debido aproximarse previamente a otras disciplinas que contienen elementos esenciales para la comprensión y el aprendizaje del Derecho del Trabajo. Pues bien, ese camino metodológico, centrado en el estudiante, es muy difícil diseñarlo y hacerlo sin Presencia.

¹⁵ Se asume ya sin cuestionamiento alguno que el docente universitario ha de ayudar a los alumnos a construir conocimientos, lo que no equivale a que se les haya de transmitir acabados. Se les ha de proponer actuaciones y debates para que puedan ir incorporándolos a su saber y a su experiencia de forma dinámica, crítica y creativa (GENÉ DUCH, A. M^a.: “¿Educar en la Universidad?”, en AA. VV.: *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid (1998): Alianza, pp. 133 y ss.).

No obstante lo anterior, es cierto, sin embargo, que las TIC's pueden ser coadyuvantes privilegiadas del aprendizaje en el ámbito de la nueva Sociedad Digital. Ahora bien, respecto del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, el docente ha de estar presente, y se ha de producir la contigüidad física con sus estudiantes, y los estudiantes deben interactuar presencialmente con los demás estudiantes con los que comparten proceso formativo.

Esta es una de las opciones metodológicas mayoritarias y, así, las universidades presenciales (y no solo las universidades a distancia) están usando plataformas virtuales como complemento de las clases tradicionales, al tiempo que ofrecen cursos a distancia, ciertas formaciones semipresenciales, e incluso fracciones de conocimiento a través de formatos MOOC, SPOC u OCW.

Resulta muy simplista, pues, oponer clase magistral- TIC's. Porque puede haber clases magistrales presenciales pero también virtuales (por videoconferencia, contenidas en video que se emiten en streaming, etc.).

De lo que aquí se trata es de oponer la enseñanza/docencia exclusivamente virtual (en la que se elimina la presencialidad) y la enseñanza presencial (en la que cabe introducir recursos propios de las TIC's, que están al servicio del docente que interactúa presencial y contiguamente).

Aunque la enseñanza exclusivamente *online* pueda ser válida para los aprendizajes superficiales o estratégicos por el contrario, para un aprendizaje profundo (en el que los estudiantes asumen el desafío de dominar la materia, metiéndose dentro de su lógica y tratando de comprenderla en toda su complejidad)¹⁶, la ausencia de presencia, valga la paradoja, no es asumible. Porque no es tanto el instrumento docente elegido como el estilo de docencia lo que marca la diferencia para llegar a conducir a los estudiantes hacia el aprendizaje profundo.

Tradicionalmente las actividades del aula universitaria se condensaban las propias de las clases magistrales. Ahora, en el nuevo marco institucional,

¹⁶En el aprendizaje superficial el estudiante “van tirando” a base de memorización de lo que cree que va a ser probablemente objeto de examen y sólo es capaz de reproducir cierto tipo de ejercicios o cuestiones. En el aprendizaje estratégico los estudiantes están interesados en sacar las mejores notas, pero sin esforzarse en llegar hasta formarse una percepción propia de la materia. Aprenden toda la materia, realizan el examen y luego la “borran” de su memoria, para dejar sitio al estudio de nuevas asignaturas. Para este tipo de aprendizajes, la construcción de la enseñanza a través de TIC's exclusivamente no plantea demasiados inconvenientes (véase BRAIN, K.: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia (2005): Publicaciones de la Universidad de Valencia).

junto a este tipo de clases universitarias conviven otro tipo de clases, con formatos docentes nuevos. En efecto, las clases magistrales, han constituido la herramienta exclusiva, especialmente en aquellas materias que se consideraba que presentaban un altísimo contenido teórico. No obstante, este tipo de consideraciones se habrían de reputar erróneas, dado que la mayor parte de las disciplinas jurídicas tiene una *vis* práctica inherente no desdeñable; algo que sucede con el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Se ha de diseñar un proceso didáctico que pivote sobre dos grandes grupos de actividades en el aula: las clases magistrales y los laboratorios.

Junto a las clases magistrales, ha de diseñarse un formato nuevo de clases, llamado por extrapolación del método de las ciencias experimentales, *laboratorios*, que han de discurrir de un modo paralelo a las clases magistrales con las que se complementan. Así, se ha de transmitir parte del programa académico, pero de un modo activo, a través de la realización de distintos tipos de actividades con distinto tipo de tareas.

En la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ha sido habitual que formara parte de la carga lectiva la realización regular de casos prácticos. Que, monográficamente, tuvieran la finalidad de revisar parte de los contenidos de la clase teórica y/o sirvieran para visualizar, aplicativamente, aquellas partes accesorias del régimen jurídico de las instituciones. La novedad en el nuevo proceso didáctico es que el caso práctico, en su denominación clásica, asume un nuevo contenido, una nueva finalidad y un nuevo formato. Porque posibilita mediante un planteamiento de una concreta narración de hechos (por temas o transversalmente referidos a distintos temas del programa) que se resuelvan individual (y/o grupalmente) un elenco de problemas jurídicos que sirven de canal para aprehender ciertos conceptos jurídicos sin que haya habido una exposición teórica-magistral completa previa en el aula. Bajo esta forma de actividades cabe emplear simulaciones ficticias completas o por fracciones presentadas sucesivamente en el tiempo. Incluso, bajo la etiqueta de caso práctico, cabe articular experiencias docentes novedosas propias de la clínica jurídica.

Por otro lado, habría un segundo tipo de actividades, los –denominados– talleres que pueden adoptar distintas formas, atendiendo al grado de complejidad que se desee, o atendiendo a la fase del proceso didáctico de que se trate. En una fase didáctica inicial, en un taller se pueden articular cuestiones básicas bajo la forma de cuestionarios simples de comprensión lectora o, incluso, de un modo visual (rellenar recuadros, o tablas), o se pueden plantear búsquedas simples/dirigidas de materiales jurídicos. En una fase intermedia se puede proponer: a) el análisis de una novedad legislativa o

convencional; b) el análisis de jurisprudencia referida a aspectos jurídicos concretos (bajo la forma de comentario de una sentencia, de una línea jurisprudencial, de una doctrina judicial contradictoria o de un cambio jurisprudencial, individual o colectivamente, por escrito y/o con exposición oral); o c) la elaboración de documentos actuantes del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (nóminas, documentos de cotización, demandas). Y, en una fase final, el taller puede incorporar una simulación compleja (de una vista oral, o de un proceso de negociación convencional, por poner algunos ejemplos plásticos).

Pero también se han de diseñar fracciones del proceso didáctico que acontezcan fuera del aula. Sería plausible, entonces, realizar actividades preparatorias de estos laboratorios; del mismo modo que cabría que, gracias a las nuevas tecnologías se puedan reproducir clases magistrales mediante *streamming*, y se puedan poner a disposición de los alumnos unidades didácticas que sinteticen el contenido de las clases magistrales, se puedan realizar tutorías, síncronas o asíncronas, resolver debates a través de foros/chats o completar cooperativamente contenidos a través de instrumentos wiki, por poner algunos ejemplos.

En definitiva, es imposible negar que en la docencia universitaria han irrumpido (aún con una utilidad y fiabilidad dudosas, como ponen de manifiesto algunas vicisitudes, como el plagio y las herramientas de control¹⁷), las nuevas tecnologías. Y lo hacen con dos misiones claras: la primera, la de eliminar las barreras espacio-temporales de la enseñanza y el aprendizaje; y la segunda: la de conseguir un mimetismo de la Universidad con la Sociedad de las Técnicas de la Información y la Comunicación.

Qué duda cabe de que estos dos objetivos resultan loables y, bien entendidos, instrumentarían una enseñanza y un aprendizaje exitoso. De un modo más concreto, en lo que al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se refiere, el uso de las nuevas tecnologías tiene una presencia relativamente importante, bajo distintas manifestaciones. Por una parte, Internet alberga una multiplicidad de recursos aún por explorar. No sólo permite acceso a la normativa social española (actual y pasada), sino que permite alcanzar otras realidades jurídicas extranjeras. Además, permite el contacto con la visión que los distintos agentes sociales (organizaciones sindicales y empresariales, mutualidades y otros grupos sociales) tienen del Derecho Social, por cuanto es habitual que esos agentes cuenten con sitios web en los que traducen el derecho formal en un objeto sociológico-social.

¹⁷ El desarrollo de una herramienta como *Turnitin* (<http://turnitin.com/es/>) es una manifestación clara.

A los recursos de la red, como nuevo paradigma de las TIC's se suman las plataformas de educación o de tele-educación. Que permiten albergar, estructuradamente, contenidos jurídicos, al mismo tiempo que posibilitan la comunicación síncrona (chats) y asíncrona (correo electrónico, tableros digitales) entre docentes y discentes, independientemente de la ubicación espacial de cualquiera de ellos. De un modo más concreto, en estas plataformas, el docente pone a disposición del alumno el elenco de materiales docentes (unidades didácticas, materiales de lectura de diverso tipo, pruebas de auto-evaluación, casos prácticos y otras actividades evaluables) estructurados sistemáticamente y con las vigencias y caducidades deseadas; sin restricciones de páginas, o de vigencias. De manera que se puede articular, al menos formalmente, el proceso educativo acumulativo, sin que necesariamente el alumno haya de trabajar en el aula en todas las ocasiones.

A lo anterior se une que es posible ofrecer materiales accesibles casi de modo universal, modificables y adaptables a las necesidades sobrevenidas del proceso didáctico general del grupo o de colectivos del grupo.

Por último, el uso de distintas herramientas informáticas en el aula, es susceptible de permitir agilizar las explicaciones teóricas de un lado, y, de otro lado, puede permitir ofrecer una visión global a todo el aula de materiales, por señalar las aplicaciones más habituales. De un modo más concreto el uso de presentaciones a través de la aplicación pps. (o análoga de software libre), posibilita ofrecer visualmente mapas conceptuales y esquemas, extractos de textos legales o de sentencias, por ejemplo, de un modo rápido y con efectos visuales (colores, movimiento, dibujos o fotografías). Se complementa así -que no se supera- la técnica expositiva apoyada en el uso de la pizarra clásica) o de las -de moda en los años 80- diapositivas. Y ligado a las bondades del uso de la pizarra (espontaneidad, principalmente), estaría por explorar el uso de la pizarra electrónica para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Y del mismo modo, queda pendiente aplicar y valorar las bondades del uso de las técnicas Wiki, que presuntamente podrían permitir un aprendizaje colaborativo de relativa importancia.

Paralelamente a la actividad en el aula, las nuevas tecnologías permitirían distintas formas de tutorización del proceso de aprendizaje, a través de las -que se podría llamar- tutorías virtuales, síncronas o asíncronas. Porque docente-discente pueden permanecer en constante comunicación (ahora a través de las *Apps*, y los nuevos instrumentos de comunicación móviles incluso) para resolver eventuales dudas de contenidos, profundizar contenidos, o para concretar estrategias metodológicas a través de orientaciones sobre cómo abordar-desarrollar-completar actividades, por poner algún ejemplo.

Sin embargo, no debe desconocerse que estas nuevas tecnologías son instrumentos al servicio de las verdaderas herramientas docentes, que requieren el contacto presencial, continuo o periódico, incluso puntual. Que no puede ser sustituido mediante las nuevas tecnologías; por cuanto hay elementos del aprendizaje que siguen poniendo de manifiesto, una característica de la condición humana que tiene que ver con la interacción social presencial (docente-estudiantes y entre estudiantes, incluso).

Y en este ámbito ha de volver a insistirse en que es un elemento central la motivación. En el nuevo modelo educativo del EEES, rige una nueva idea de motivación; quizás más platónica que real, cual es la basada en que el alumno-individuo se hace consciente de su aprendizaje y es eso lo que le interesa: aprender a aprender. Idea que descansa sobre los principios mismos de la motivación intrínseca, de suerte que, a través de las actividades se provoque, con carácter general, un conflicto cognitivo (mediante el planteamiento de problemas jurídicos verosímiles y de interés) que desemboque en un desequilibrio cognitivo y de ahí surja la necesidad subjetiva del alumno de resolver la cuestión; para lo que habrá de comprender y aplicar las instituciones de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Y en esa transición el docente debe estar presente, tutelando presencialmente, retroalimentando, clarificando presencialmente y en tiempo real del modo más permanente posible.

Con la presencia, además, se resuelven algunas vicisitudes que, aunque de orden menor, son esenciales si se asume la óptica de la evaluación del aprendizaje. Y a un lado quedarían los problemas ligados a la obtención de una identidad digital fiable y a la individualización real del aprendizaje de cada sujeto, que, mediatizado por las nuevas tecnologías no sería plausible, salvo esfuerzos tecnológicos ingentes.

En síntesis, las nuevas tecnologías, sin ser demonizadas, sí han de ser reconducidas a su lugar, el de la caja de herramientas del docente, que le ayudan, pero no le pueden sustituir; porque el aprendizaje es una actividad humana, por ahora, dejando a salvo del avance de las inteligencias artificiales...

BIBLIOGRAFÍA

AREA, M. y ADELL, J.: “eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales”, en DE PABLOS PONS, J. (coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga (2009): Aljibe.

BAELO ÁLVAREZ, R.: “El e-Learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (2009), núm. 35.

BONEU, J. M.: “Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos”, *RUSC: Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* (2007), vol. 4, núm. 1.

BRAIN, K.: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia (2005): Publicaciones de la Universidad de Valencia.

CASTAÑEDA, S., ALMAGUER, M.: *Manual para el curso de Psicología cognitiva*. México (1993): Ed. ITESM.

FAINHOLC, B.: *La interactividad en la educación a distancia*. Argentina (1999): Ed. Paidós.

GARCÍA AMADO, J. A.: “Bolonia y la enseñanza del Derecho”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho* (2009), núm. 5.

GENÉ DUCH, A. M^a: “¿Educar en la Universidad?”, en AA. VV.: *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid (1998): Alianza.

HERRERA BAUTISTA, M. A.:

- “Las nuevas tecnologías en el aprendizaje constructivo”, *Revista Iberoamericana de Educación*.

- “Las Nuevas Tecnologías y sus funciones cognitivas en el aprendizaje”, *Anuario de nuevas tecnologías* (2007), Edición Digital.

PEÑUELAS Y REIXACH, L.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid (2009): Marcial Pons, 3^a. ed.

QUINTERO LIMA, M^a. G.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social hoy”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (2012), núm. 5 (<http://www.eumed.net/rev/rejie>).

QUINTERO OLIVARES, G.: *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor (2010): Cuadernos Civitas, Thomson Reuters.

RIVERO LAMAS, J.: “La formación del jurista y la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en GIL CREMADES, J. L. (dir.): *La enseñanza del Derecho. Seminarios de*

profesores de la Facultad de Derecho. Zaragoza (1985): Institución Fernando el Católico.

ÍNDICE

INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE EL APRENDIZAJE
INTERACTIVO A TRAVÉS DE SITIOS WEB. EL EJEMPLO DE
“FORMAR EN GÉNERO: TRANSFORMANDO LA SOCIEDAD”

TEACHING INNOVATION THROUGH INTERACTIVE LEARNING
IN THE WEB. THE CASE OF “TO TEACH IN GENDER TERMS:
TRANSFORMING SOCIETY”

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 115 - 130.

Fecha entrega: 18/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

ANA MONTESINOS GARCÍA
Personal investigador Ramón y Cajal de Derecho Procesal
Universitat de València
Ana.Montesinos@uv.es

RESUMEN: La enseñanza universitaria se encuentra ante importantes retos como consecuencia de la integración de los estudios universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Para adaptarse a las nuevas necesidades debe, entre otras, integrar las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de formación en temas de gran envergadura como la formación para la igualdad. En este contexto, la Universitat de València en su compromiso por prevenir las conductas desiguales y sexistas ha puesto en marcha un sitio web destinado a formar en género tanto al personal de la Universidad como a la comunidad estudiantil.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente; sitio web de aprendizaje; nuevas tecnologías.

ABSTRACT: University education is facing to important challenges due to the integration of the university studies in the frame of the European Higher Education Area. In order to be adapted to the new needs, it must, among other things, integrate the information and communication technologies in the processes of formation, in such relevant subjects as teaching for equality. In this context, Universitat de València, committed to prevent unequal and sexist behaviours, has launched an educational website to teach “in gender terms” the personnel of the University and also the Students.

KEY WORDS: Educational innovation; educational website; new technologies.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN: LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL EEES.- II. EL EMPLEO DE LAS TICs COMO MECANISMO DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA.- III. EL SITIO WEB “FORMAR EN GÉNERO: TRANSFORMANDO LA SOCIEDAD”.

I. INTRODUCCIÓN: LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL EEES.

La Universitat de València, como el resto de universidades de nuestro país, ha asumido el reto de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES¹). La transformación que debe llevarse a cabo no es solo institucional sino que docentes y alumnado deben asimismo ajustarse a este nuevo paradigma educacional.

La enseñanza universitaria deviene cada día más rigurosa, compleja y exigente. En concreto, en lo que a la metodología docente se refiere, ésta debe orientarse tanto a proporcionar un aprendizaje a los estudiantes como a favorecer su capacitación para que adquieran las destrezas adecuadas. Se pasa así de un formato basado en la mera transmisión de conocimientos (lo que ha venido denominándose tradicionalmente “lección magistral”) a una formación en competencias que trata de involucrar al estudiante, principal protagonista del nuevo sistema de enseñanza. Para ello, el profesorado debe utilizar nuevas herramientas y técnicas docentes en aras a promover un proceso de enseñanza y aprendizaje adaptado al EEES.

En esta línea, parece existir 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. Deben forjarse procesos colectivos de renovación didáctica en los que se trabaje desde una perspectiva multi e interdisciplinar (otra de las claves del proceso de convergencia), que comprenda mejor el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje que se

¹ Recordamos que la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se inició con la Declaración de La Sorbona (25 de mayo de 1998) y se consolidó con la Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999). Con posterioridad se han llevado a cabo diversas reuniones de responsables de educación europeos de seguimiento del proceso que han profundizado en el proceso de convergencia de los sistemas universitarios europeos (por ejemplo, la celebrada en Berlín en el año 2003).

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades ha recogido en su título XIII, bajo la rúbrica “Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, las previsiones que deben realizarse para reformar las estructuras de los estudios universitarios.

genera en las aulas universitarias². De este modo, se plantea la conveniencia de diseñar actividades de carácter transversal, que permitan conectar los contenidos de las distintas asignaturas, evitando que éstas no se configuren como compartimentos estancos sino que se complementen³.

En este contexto de profunda reforma de la educación superior en Europa emerge con singular fuerza el paradigma del aprendizaje significativo, focalizado en el aprendizaje y en el sujeto que aprende, por contraste al paradigma tradicional centrado en la enseñanza y en el profesor. De ahí que lo relevante no sea tanto transmitir como ayudar al alumno a adquirir conocimientos, o lo que es lo mismo, ayudar a aprender⁴. Hay un cambio de rumbo en el que se exige del profesorado un nuevo estilo docente y en el que frente a la clásica clase presencial basada en el método de la lección magistral se emplean nuevas tecnologías, nuevos recursos didácticos, y –en el fondo– cuantos medios humanos y materiales contribuyan a un aprendizaje en parte colaborativo y en parte individualizado, pero en todo caso participativo. Se trata, en definitiva, de diseñar nuevos entornos de aprendizaje a partir de nuevas estrategias docentes⁵.

Bajo estos parámetros, el aprendizaje activo basado ya no solo en conocimientos teóricos sino también en la adquisición de técnicas, habilidades y competencias profesionales se convierte en una de las piezas clave del sistema de convergencia europea. Con esta pretensión, desde la Universidad debe procurarse que el alumno, “aprenda a aprender”. En esta dirección, se le deben facilitar los medios adecuados para que por sí mismo,

² VALLES RAPP, C., PALACIOS PICOS, A., LÓPEZ PASTOR, V., MARTÍN GARCÍA, L., MANRIQUE ARRIBAS, J. C. y GIRÁLDEZ HAYES, A.: “Las TIC como herramienta y apoyo para el desarrollo de metodologías activas y sistemas de evaluación formativa en el marco del espacio europeo de educación superior”, en AA.VV.: *Innovación docente: docencia y TICS* (coord. por C. GUILARTE MARTÍN- CALERO). Valladolid (2008): Universidad de Valladolid, p. 90.

³ FUENTES FERNÁNDEZ, F.: “Recursos informáticos en la docencia del Derecho como actividad transversal en relaciones laborales: avanzando hacia el aprendizaje”, *Revista Trabajo* (2007), Universidad de Huelva, núm. 19, p. 164.

Interesante resulta el estudio realizado por YOURSTONE y otros acerca de las diferencias en los resultados académicos entre el aprendizaje tradicional basado en la clase magistral y un aprendizaje basado en TICs. YOURSTONE, S. A., KRAYE, H. S., ALBAUM, G.: “Classroom questioning with immediate electronic response: do clickers improve learning?”, *Decision Sciences Journal of innovative education*, vol. 6, núm. 1, pp. 75-88.

⁴ En el mismo sentido, FRANCO PÉREZ, A.: “Experiencias de innovación docente para la adaptación del profesorado al marco del espacio europeo de educación superior: el ejemplo de la asignatura de Derecho Constitucional I”, en AA.VV.: *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (coord. por D. GARCÍA SAN JOSÉ). Murcia (2007): Laborum, p. 96.

⁵ DíEZ ESTELLA, F., MESEGUER VELASCO, S., GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. y HERNANDO MASDEU, J.: “La enseñanza del Derecho conforme al modelo Bolonia: Algunas propuestas prácticas”, en AA.VV.: *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (coord. por D. GARCÍA SAN JOSÉ). Murcia (2007): Laborum, p. 110.

con el necesario apoyo y orientación del profesor, se adentre en la búsqueda del conocimiento. Como señala FUENTES FERNÁNDEZ, si este planteamiento conduce a la introducción de cambios significativos en la organización docente de cualquier disciplina, en la enseñanza de áreas jurídicas -en las distintas parcelas del Derecho-, las anteriores ideas cobran una inusitada relevancia, en tanto que se aborda el conocimiento del ordenamiento jurídico que, por otra parte, exige una adaptación a la realidad social y al momento en que debe producirse su aplicación, y esa realidad vive, en nuestros días, un proceso de transformación constante⁶.

A modo de resumen y siguiendo a RAMOS AGUILAR, consideramos que los cuatro aspectos más importantes que contribuyen al éxito en esta nueva concepción de impartir docencia, cuyo denominador común es la necesidad de innovación y de mejora de la calidad de la enseñanza, son⁷:

1. La adaptación de la metodología docente: el cambio metodológico reside en proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para alcanzar su máximo aprendizaje en función de sus conocimientos y habilidades mientras que el profesor promueve la participación, el entusiasmo y la inquietud del alumnado en todo el proceso.
2. Los equipos docentes, que son imprescindibles crear tras la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, deben fomentar el intercambio de conocimientos y materiales didácticos entre los miembros, con el fin de ser capaces de dar el necesario *feed-back* a sus alumnas y alumnos.
3. La selección adecuada de competencias a desarrollar, lo que supone la redefinición continua del perfil profesional y de sus competencias, con una coordinación horizontal y vertical, y atendiendo a las necesidades reales y cambiantes del mundo laboral.
4. La necesidad de adaptarse a los nuevos alumnos que viven inmersos en la sociedad de la Tecnología y la Información. El profesor debe ser innovador y adaptarse a la realidad virtual a la velocidad que la sociedad avanza. Resulta imprescindible para ello, el manejo de herramientas virtuales como las páginas web y el correo electrónico como medio de comunicación entre el

⁶ FUENTES FERNÁNDEZ, F.: “Recursos informáticos en la docencia del Derecho como actividad transversal en relaciones laborales: avanzando hacia el aprendizaje”, cit., p. 163.

⁷ Estas cuatro cuestiones fundamentales conllevan la necesidad de que el profesor, dentro del equipo docente, deba constantemente preguntarse cómo mejorar su labor docente y realizar los cambios necesarios que le exijan tanto los nuevos alumnos como la cambiante sociedad. RAMOS AGUILAR, M.: “Innovación docente: experiencia práctica y futuro”, en AA.VV.: *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios, teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula* (coord. por A. SÁNCHEZ- BAYÓN). Valencia (2014): Tirant Humanidades, pp. 64 y 65.

alumnado y el profesor. Inclusive las redes sociales se han erigido como vía idónea para que los estudiantes estén informados y actualizados de la actualidad socio-jurídica en los perfiles habilitados al efecto por el profesorado.

En definitiva, el EEES pretende mejorar la formación de las actuales y venideras generaciones de estudiantes. Para cumplir esta misión, deben emplearse nuevas herramientas metodológicas, entre las que destacan las basadas en las Tecnologías de la Información y Comunicación. A una de estas herramientas tecnológicas – las plataformas virtuales- vamos a dedicar el presente artículo.

II. EL EMPLEO DE LAS TICS COMO MECANISMO DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante, TICS) juegan un papel muy relevante en las grandes líneas en las que se enmarcan nuestros sistemas educativos en el siglo XXI, las cuales se centran fundamentalmente en la innovación, la globalización, la ruptura de las fronteras culturales y lingüísticas, la movilidad virtual de los estudiantes y la formación continua. Esto debe llevar al profesorado a reconsiderar sus prácticas y promover el desarrollo de competencias, a fin de que la tecnología sea un medio más que un fin en sí misma⁸.

Como venimos señalando, la enseñanza universitaria debe potenciar el aprendizaje activo del alumnado, poniendo a su alcance los materiales y recursos necesarios, a fin de que, por sí mismo, indague en la búsqueda del conocimiento, contando para ello con la orientación y apoyo del profesor, cuyo papel excede de los lindes estrictamente docentes para convertirse en guía de un aprendizaje más completo y profundo que haga al estudiante apto para la práctica jurídica.

Las repercusiones que este nuevo referente para el proceso educativo comporta en la organización docente de cualquier materia, se acentúan en las enseñanzas de Derecho, en donde resulta fundamental la actualización constante de los conocimientos, consecuencia directa de las actualizaciones

⁸ Nuestros jóvenes, gracias a la familiarización con las TICS, han entrado en una nueva cultura donde impera el ordenador sobre el libro o el profesor y, afortunadamente, ya no les sirve sólo lo que dicen los libros, pues pueden aprender, cada vez más, por sí mismos, plantear, planificar estrategias y resolver situaciones en permanente transformación, gracias a su gran accesibilidad a los medios telemáticos. SÁNCHEZ ASÍN, A., BOIX PEINADO, J. L. y JURADO DE LOS SANTOS, P.: “La sociedad del conocimiento y las TICS: una inmejorable oportunidad para el cambio docente”, *Revista de Medios y Educación* (2009), núm. 34, p. 179.

normativas derivadas de las necesidades de una sociedad altamente tecnológica y en continua transformación. En esta dirección, en el campo de la docencia juega un papel decisivo el uso de las nuevas tecnologías y de los recursos informáticos, como alternativas a las metodologías más tradicionales⁹. Hoy en día tanto la educación como la vida diaria se ven influenciadas –positiva o negativamente– por la tecnología. En efecto, este fomento del ilusionismo tecnológico ha transformado la forma de ver la vida y las relaciones humanas, pero también el modo de entender la educación. La plataforma “Formar en género” se adapta a esta nueva mentalidad cultural, donde la tecnología se convierte en fuente de motivación para el estudiante, que la percibe como una vía de aprendizaje más cercana a la clase magistral.

Por todo ello, las nuevas tecnologías ostentan un rol esencial en materia de innovación docente al permitir la creación de nuevos entornos formativos que potencien la interacción profesor-alumna/o y un continuo *feed-back*. Las potencialidades educativas de las redes informáticas obligan a replantearse los procesos de enseñanza-aprendizaje¹⁰, ahora con un enfoque multidisciplinar y práctico. Las TICs se convierten, por tanto, en un elemento fundamental e imprescindible para la gestión de la información, la responsabilidad y autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de la autocrítica que todo estudiante debe tener¹¹, amén de la capacidad de gestionar eficazmente sus recursos, especialmente el tiempo.

Como señalan GUTIÉRREZ Y HOTTMANN, la educación concebida como preparación para la vida en un determinado entorno cultural pierde su sentido si no se adapta a los cambios más significativos que se vayan produciendo en dicho entorno¹². La sociedad, como ya hemos mencionado, está en continua evolución, siendo que el plano jurídico está influenciado por factores políticos, sociales como los *lobbies* a favor de mayores derechos para los ciudadanos y consumidores y también económicos como la crisis, siendo Internet una fuente prácticamente inagotable de información, donde la meta-información (información sobre la información) se hace imprescindible en tal maremágnum de datos.

⁹ FUENTES FERNÁNDEZ, F.: “Recursos informáticos en la docencia del Derecho como actividad transversal en relaciones laborales: avanzando hacia el aprendizaje”, cit., p. 164.

¹⁰ De esta forma, es necesaria la creación de nuevos modelos que permitan adentrarse en todas las posibilidades de las TIC, en especial, el espacio virtual. GARRIDO ARREDONDO, J. y GÁMEZ MONTALVO, M. F.: “Nuevas tecnologías aplicadas a las ciencias histórico-jurídicas”, *Actas del II Congreso de Innovación docente en ciencias jurídicas*, 6 y 7 septiembre 2007. Málaga (2009): Spicum.

¹¹ CAMPOS PINEDA, A. y PINEDA CLAVAGUERA, C.: “Aprendizaje colaborativo y autónomo a través de las TICs: Una experiencia práctica en el marco de la convergencia europea”, en AA.VV.: *Innovación docente: docencia y TICs* (coord. por C. GUILARTE MARTÍN-CALERO). Valladolid (2008): Universidad de Valladolid, p. 16.

¹² GUTIÉRREZ MARTÍN, A. y HOTTMANN, A.: “Media Education across the curriculum”, *Kulturring in Berlin e. V.* (2006).

Con estas coordenadas, la principal función del profesor universitario ya no puede ser la de proveedor de información, sino la de facilitador del aprendizaje. Internet puede utilizarse entonces como entorno de intercambio de información y como un lugar donde el profesor pone los contenidos a disposición de sus estudiantes. Pero a medida que evolucionan las herramientas de comunicación aumentan asimismo las posibles interacciones *online* e Internet pasa a ser un entorno relacional, gracias al cual se diseñan multitud de cursos a distancia. Se utilizan así las plataformas virtuales no sólo como depósito e intercambio de información, esto es, como un repositorio, sino también como lugar de encuentro y espacio comunicativo¹³, donde resulta posible exponer situaciones personales que sirvan de ejemplo y plantear cuantas cuestiones relativas a la igualdad y género se susciten que puedan tener una trascendencia jurídica y social.

El escenario por excelencia hasta ahora, la clase, cede protagonismo a otros espacios y a otros recursos: bibliotecas, aulas de informática, campus virtuales, etc. En este contexto, las TICs se presentan como un elemento de gran importancia y uno de los ejes esenciales para el desarrollo de la docencia a través de sistemas *software* diseñados para soportar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto educativo¹⁴.

Cuando hablamos de nuevas tecnologías a incorporar en la docencia nos estamos refiriendo a una tipología muy variada de las mismas, que puede ir desde el simple empleo del correo electrónico como medio de comunicación profesor-alumna/o o la utilización del vídeo, del *power point*, etc. como apoyo en la docencia, hasta la existencia de, entre otras, la plataforma *Moodle*, la edición de *blogs*, la incorporación de las redes sociales en la clase, los programas de realidad virtual, las comunidades virtuales¹⁵, etc. Si bien es

¹³ DEvesa Fernández, M., Gutiérrez Martín, A., Laguna García, M., Palacios Pico, A., Serrano Montero, M. y Torregro Egido, L.: “Desarrollo del practicum mediado por la plataforma Moodle de enseñanza virtual (Una herramienta al servicio de los procesos de reflexión en la formación del maestro)”, en AA.VV.: *Innovación docente: docencia y TICs* (coord. por C. Guilarte Martín- Calero). Valladolid (2008): Universidad de Valladolid, p. 41.

¹⁴ Centrándonos en el *e-learning* o enseñanza virtual, hemos asistido en los últimos diez años a un auge espectacular de los gestores de contenidos orientados hacia el mundo de la educación en un proceso en el que cada vez con mayor frecuencia se resalta la idea de trabajo autónomo del alumno y de la construcción social del conocimiento. Valles Rapp, C., Palacios Picos, A., López Pastor, V., Martín García, L., Manrique Arribas, J. C. y Giraldez Hayes, A.: “Las TIC como herramienta y apoyo para el desarrollo de metodologías activas y sistemas de evaluación formativa en el marco del espacio europeo de educación superior”, cit., p. 90.

¹⁵ Una comunidad virtual es un entorno basado en la web que agrupa personas relacionadas con una temática específica que, además de las listas de distribución (primer nodo de la comunidad virtual), comparten documentos, recursos y otras herramientas similares de comunicación y trabajo en grupo. La idea central de toda comunidad virtual reside, por tanto, en la comunicación y la interacción entre personas con conciencia de grupo alrededor de objetivos e intereses comunes. Barrat i Esteve, J., Franquet Sagrañes, M. T., Jiménez Costa, A., Gonzales Bondía, A., Jaria i Manzano, J., Marqués i Banquet, M. y Martí Baiget, M.: “El diseño de una comunidad virtual como estrategia

cierto que el alumnado puede estar más familiarizado que los profesores en el empleo de todas estas tecnologías, es el profesor el que dispone de la información y del dominio de la materia y quien debe ejercer un cierto control tanto de la información depositada como del desarrollo y ejecución de la misma.

Todos estos medios tecnológicos constituyen modelos de enseñanza que incorporan en mayor o menor medida las TICs y que ROBERTS, ROMM y JONES¹⁶ clasifican en cuatro modelos:

a) El modelo de iniciación (*the naive model*). Se caracteriza por ofrecer apuntes y otros materiales en formato web pero sin facilitar oportunidades para la interacción o el diálogo, ni proporcionar recursos extra. Este modelo minimalista es ampliamente usado por quienes son más cautelosos ante el cambio de cultura que implica la utilización de Internet como apoyo en el aprendizaje y en la enseñanza.

b) Modelo estándar (*the standard model*). Utiliza las ventajas que ofrece la tecnología en aras a permitir un cierto grado de comunicación e interacción entre el alumnado y los profesores, además de proporcionar otro tipo de recursos, como pueden ser los recursos electrónicos en forma de enlaces, copias electrónicas de los materiales impresos, *power points*, listas de discusión electrónica para el curso, etc.

c) Modelo evolucionado (*the evolutionary model*). Toma como base el modelo estándar y lo complementa con otros elementos para mejorar tanto el entorno de enseñanza como el de aprendizaje. Entre otros, incluye la distribución en CD-ROM de materiales, clases pregrabadas en audio, animaciones, clases en «vivo» como respuesta a demandas específicas de estudiantes, gestión electrónica, etc.

d) Modelo radical (*the radical model*). Mientras los tres modelos anteriores tratan en mayor o menor medida de adaptar el patrón de enseñanza presencial a un formato web, el radical ignora el concepto de clases. El profesor, al inicio del curso, se presenta a los estudiantes mediante el envío

de adaptación del profesorado a los postulados docentes del EES”, en AA.VV.: *Innovación docente: docencia y TICs* (coord. por C. GUILARTE MARTÍN-CALERO). Valladolid (2008): Universidad de Valladolid, p. 172.

¹⁶ ROBERTS, T., ROMM, C., y JONES, D.: “Current Practice in Web-based Delivery of IT Courses”, APWEB (2000), Xi’an, China, 27-29 octubre 2000, disponible en: <https://davidtjones.wordpress.com/publications/current-practice-in-web-based-delivery-of-it-courses/>. Citado y analizado por SALINAS J., al que también seguimos en estas líneas. “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”, *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* (2014), vol. 1, núm. 1, pp. 12 y 13.

de un vídeo en el que explica la dinámica y funcionamiento de las clases. Alumna/o y profesor se comunican enteramente a través de la red. Los estudiantes aprenden interactuando entre ellos y utilizando una amplia cantidad de recursos web existentes. Por su parte, el profesor actúa como guía cuando se lo solicitan.

Si tuviéramos que encajar el sitio web que presentamos a continuación en algunos de estos cuatros modelos, entendemos que el mismo se aproxima en mayor medida al modelo radical, pues se aparta en todo caso de una enseñanza presencial ya que dirige y gestiona todas sus actividades enteramente a través de la web. Constituye así un medio de formación que alcanza a un mayor número de usuarios, desde aquellos estudiantes vinculados al curso a otros que no pueden acceder a una formación presencial debido a la distancia geográfica o aquellos que simplemente están interesados en un aprendizaje complementario en temas de género e igualdad.

Los sitios web como el que nos ocupa, pueden ser un recurso significativo y relevante en el marco del EEES que enfatiza el aprendizaje por encima de la enseñanza. Así es, se busca potenciar la participación activa de los estudiantes, brindando también la posibilidad de intervenir a personas ajenas a los cursos vinculados, interactuando tanto con el profesor como con otros estudiantes, siendo relevante el *feed-back* y el aprendizaje basado en la experiencia. Por tanto, su empleo conlleva nuevas habilidades que conectan con la búsqueda y generación de conocimiento –teórico y práctico–, así como el trabajo colaborativo, ingredientes todos ellos de una valiosa experiencia de aprendizaje¹⁷. En este sentido, diversos investigadores han estudiado la relación existente entre el uso de las TICs y los beneficios en los resultados académicos a través de plataformas virtuales, llegando a una conclusión positiva de mejora en la satisfacción de los estudiantes¹⁸.

III. EL SITIO WEB “FORMAR EN GÉNERO: TRANSFORMANDO LA SOCIEDAD”.

La Universitat de València, en su compromiso por prevenir las conductas desiguales y sexistas, ha puesto en marcha de la mano de las profesoras de

¹⁷ En idéntico sentido pero referido a los blogs, se pronuncian MOLINA, P., JIMENO, L., PÉREZ-SAMANIEGO, V., DEVIS-DEVIS, J., VILLAMÓN, M., VALENCIANO-VALCÁRCEL, J.: “Uso de blogs y evaluación continua del aprendizaje del alumnado universitario”, *Revista electrónica de tecnología educativa* (2013), núm. 43.

¹⁸ VALENTÍN, A., MATEOS, P. M., GONZÁLEZ-TABLAS, M. M., PÉREZ, L. y LÓPEZ GARCÍA, I.: “Motivation and learning strategies in the use of ICTs among university students”, *Computers & Education*, vol. 61, pp. 52-58.

Derecho Procesal, Elena Martínez García y Ana Montesinos García¹⁹, un ambicioso proyecto docente multidisciplinar destinado a formar tanto al personal de la Universitat de València como a la comunidad estudiantil²⁰. Este proyecto interactivo, galardonado con el premio Género y Docencia en la Educación Superior, Olimpia Arozena Torres de la Universitat de València en el 2012, invita a docentes y alumnos a que se formen, propongan talleres, descarguen información, utilicen o compartan materiales docentes, incorporen su experiencia, etc. y que, en definitiva, entre todas y todos, se cree una plataforma que haga visible y real la igualdad y el género en la Universitat de València. Igualmente esta propuesta formativa se extiende a la ciudadanía en general, de modo que puede ser de interés a ONGs, Institutos de Educación Secundaria, Colegios, Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, Asociaciones de Vecinos, etc.

Se trata de un sitio web denominado “Formar en Género: transformando la sociedad”, que sirve de herramienta para depositar documentos (normativa, jurisprudencia, doctrina, etc.), información, instaurar foros de reflexión, compartir ideas y experiencias, todas ellas relacionadas con la igualdad y el género. Se ha diseñado así un punto de contacto entre docentes, estudiantes y otros interesados en la Web que responde a la idea de crear un instrumento innovador de docencia universitaria en el marco del EEES, que además posibilita y facilita que la materia de género e igualdad, configurada bajo un enfoque didáctico, tenga mayor presencia en las redes.

En este tipo de plataformas de aprendizaje es donde el empleo de aplicaciones tecnológicas se torna imprescindible para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje que aúne diferentes recursos pedagógicos, obteniendo resultados tales como una mejora de la capacidad de trabajo individual y colectivo, de gestión de los *tempus* de trabajo y de aprendizaje, habilidad para comunicar sus conclusiones y propuestas (y los conocimientos y razones últimas que las sustentan) a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades y capacidad para afrontar y resolver problemas jurídicos complejos conforme a criterios

¹⁹ En colaboración con Juan Carlos Vegas Aguilar (Dr. en Derecho Procesal, Abogado), Ángela Escribano Martínez (M.U. en Derecho y Violencia de Género, Formadora en Políticas de Igualdad y Violencia de Género), Helena Aparicio Sanmartín (M.U. en Derecho y Violencia de Género, Doctoranda de la Universitat de València) y Sonia Morató Piñol (M.U. en Derecho y Violencia de Género, Doctoranda de la Universitat de València). A todos y cada uno de ellos agradecemos encarecidamente la existencia y mantenimiento de este proyecto.

²⁰ Gracias a Internet los docentes pueden acceder a una fuente inagotable de recursos educativos y de información. Los espacios virtuales permiten a los docentes buscar el apoyo de otros colegas, plantear problemas y dificultades, compartir materiales, interactuar con expertos de distintas áreas, etc. UNESCO: “Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias”, 2002, p. 38, ED.2003/WS/50, disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463s.pdf>.

jurídicos y deontológicos, basándose en el respeto a los valores democráticos, a los principios fundamentales, a la diversidad de procedencia social y geográfica y a la no discriminación por razón de sexo.

Analizando el propio sitio web, destaca su accesibilidad, en gran parte gracias a un interfaz bastante intuitivo, lo que permite un fácil manejo de los recursos disponibles en el mismo con independencia del nivel cultural o de estudios del participante. Asimismo, un sitio web de aprendizaje presenta una mayor flexibilidad que otras plataformas, puesto que el docente debe adecuar y adaptarse a las exigencias y necesidades del usuario, favoreciendo la eliminación de barreras físicas o psicológicas a la hora de tratar un aspecto tan delicado y esencial como la igualdad de género. Por otro lado, facilita la participación activa del usuario y la interactividad.

El contenido de la web se configura básicamente en los siguientes apartados:

a) Agenda: En este bloque, que actúa a modo de cronograma de actividades, constan todos aquellos talleres, jornadas, cursos, conferencias, premios, presentaciones, exposiciones, manifestaciones y concentraciones relacionadas con la formación en igualdad y género. En definitiva, toda aquella información que pensamos puede ser relevante para los interesados en estos temas.

b) Hemeroteca: En este apartado se ofrece un fondo documental de entrevistas a feministas, artículos de prensa relevantes, enlaces a entrevistas y reportajes de radio, *links* a programas, debates, documentales, etc. de televisión así como a un número muy elevado de publicaciones académicas (monografías, manuales, artículos de revista, etc.) relacionadas con la Igualdad y la Violencia de Género. Asimismo podemos encontrar enlaces a los boletines oficiales estatales, autonómicos, locales y europeos.

Este bloque nació con vocación de contribuir a una mejor formación, además de facilitar la adquisición de las técnicas, habilidades y actitudes requeridas para gestionar conflictos relacionados con la igualdad y el género y para tener un profundo conocimiento de una realidad social de gran trascendencia.

También podemos acceder a través de la plataforma a las páginas web de las distintas instituciones oficiales implicadas en la materia, tanto a nivel estatal, (Observatorio de Violencia Doméstica y de Género del Consejo General del Poder Judicial, Observatorio de Violencia de Género (Fundación Mujeres), Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (Área de igualdad), Instituto de la Mujer, Guardia Civil sobre Violencia de género, Policía Nacional sobre Violencia de género), a nivel autonómico (Instituto

Universitario de Estudios de la Mujer (Universitat de València), Unidad de Igualdad (Universitat de València) y Consellería de Bienestar Social de la Comunidad Valenciana. Área Mujer) como a nivel europeo e internacional (EIGE y ONU mujeres).

c) La igualdad en la Universitat de València: Se pueden encontrar diversos recursos, materiales e instituciones sobre la Igualdad y la Violencia de Género. A título de ejemplo, cabe la posibilidad de acceder al *link* del Máster en Derecho y violencia de género, de la Unidad de igualdad y del Centro de estudios multidisciplinares, todos ellos de la Universitat de València.

d) Cultura y género: se propone como una herramienta muy útil para la formación a través de un catálogo de películas, documentales y cortometrajes. También se recomiendan una serie de libros y cuentos que consideramos imprescindibles para formar en género. De nuevo se ofrecen los links para acceder a determinadas webs relacionadas con la cultura y el género.

e) ¿Quieres formarte en género?: con esta pregunta directa se titula un apartado que recoge aquellos recursos –colgados en la web por los profesores pero también por cuantos participantes así lo consideren– que permiten una formación integral en género, en Igualdad y contra la Violencia de Género. A tal fin se han incorporado aquellos recursos que se han pensado que pueden servir de guía básica para el participante, con contenidos inteligibles por un ciudadano medio y que engloban todos los aspectos relativos a la igualdad y la lucha contra la violencia de género. En concreto, puede encontrarse legislación, sentencias, guías y protocolos así como materiales didácticos (apuntes, esquemas y presentaciones en *power point*). En suma, se recoge toda una serie de iniciativas, unidades didácticas, recursos docentes y actividades para poder combatir y erradicar cualquier tipo de discriminación sexista.

f) Publicidad sexista: En este bloque se ofrecen diferentes contenidos relacionados con la publicidad sexista, datos estadísticos, campañas publicitarias denunciadas, legislación, material didáctico y un fondo documental sobre la materia. Ello con el firme objetivo de concienciar a los estudiantes y demás participantes de la importancia de formarse en género, de comprender la realidad social y de la necesidad de corregir conductas discriminatorias.

g) En el apartado titulado “Formulario de queja”, se solicita colaboración para poder conseguir la ansiada Igualdad Real entre mujeres y hombres, y así, erradicar la violencia contra las mujeres. La colaboración ciudadana es muy importante para el seguimiento y análisis del Observatorio de la Imagen de

las Mujeres, y contribuye a poner de manifiesto el rechazo social al tratamiento discriminatorio hacia las mujeres a través de los medios de comunicación y la publicidad. Cualquier usuario puede presentar sus quejas sobre contenidos publicitarios o de los medios de comunicación que considere que son sexistas o incluyen imágenes estereotipadas de las mujeres. Para ello, debe facilitarse una descripción lo más detallada posible del contenido denunciado y, si es factible, una imagen del mismo. Esto puede hacerse a través de correo electrónico (directamente o mediante el formulario que se adjunta), o por fax, correo postal o teléfono, a los números y direcciones que aparecen en la propia web, por lo que incluso aquí queda patente el papel crucial que las nuevas tecnologías pueden desempeñar en la evolución de la sociedad y en la concienciación por la lucha y defensa de sus intereses.

h) Por último y como no podría ser de otra manera, existe un apartado de “Recursos para mujeres maltratadas”, donde se ofrece toda la información necesaria para hacer efectiva su protección. Puede verse un dossier “Los Derechos de las Mujeres Víctimas de Violencia de Género”, en el que constan todos los derechos que tienen las mujeres víctimas de violencia de género. Asimismo, existe un enlace a ATENPRO en el que consta el “Protocolo de actuación del servicio Telefónico de Atención y Protección para víctimas de la violencia de género” del Ministerio de Igualdad, así como al formulario de “Solicitud de la orden de protección”. Todos ellos recursos e instrumentos procesales fundamentales, cuyo mayor alcance obedece a la accesibilidad de la plataforma.

BIBLIOGRAFÍA

BARRAT I ESTEVE, J., FRANQUET SUGRAÑES, M. T., JIMÉNEZ COSTA, A., GONZALES BONDÍA, A., JARIA I MANZANO, J., MARQUÉS I BANQUÉ, M. y MARTÍ BAIGET, M.: “El diseño de una comunidad virtual como estrategia de adaptación del profesorado a los postulados docentes del EES”, en AA.VV.: *Innovación docente: docencia y TICS* (coord. por C. GUILARTE MARTÍN-CALERO). Valladolid (2008): Universidad de Valladolid.

CAMPOS PINEDA, A. y PINEDA CLAVAGUERA, C.: “Aprendizaje colaborativo y autónomo a través de las TICS: Una experiencia práctica en el marco de la convergencia europea”, en AA.VV.: *Innovación docente: docencia y TICS* (coord. por C. GUILARTE MARTÍN-CALERO). Valladolid (2008): Universidad de Valladolid.

DEVEZA FERNÁNDEZ, M., GUTIÉRREZ MARTÍN, A., LAGUNA GARCÍA, M., PALACIOS PICO, A., SERRANO MONTERO, M. y TORREGO EGIDO, L.:

“Desarrollo del practicum mediado por la plataforma Moodle de enseñanza virtual (Una herramienta al servicio de los procesos de reflexión en la formación del maestro)”, en AA.VV.: *Innovación docente: docencia y TICS* (coord. por C. GUILARTE MARTÍN- CALERO). Valladolid (2008): Universidad de Valladolid.

DÍEZ ESTELLA, F., MESEGUER VELASCO, S., GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. y HERNANDO MASDEU, J.: “La enseñanza del Derecho conforme al modelo Bolonia: Algunas propuestas prácticas”, en AA.VV.: *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (coord. por D. GARCÍA SAN JOSÉ). Murcia (2007): Laborum.

FRANCO PÉREZ, A.: “Experiencias de innovación docente para la adaptación del profesorado al marco del espacio europeo de educación superior: el ejemplo de la asignatura de Derecho Constitucional I”, en AA.VV.: *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (coord. por D. GARCÍA SAN JOSÉ). Murcia (2007): Laborum.

FUENTES FERNÁNDEZ, F.: “Recursos informáticos en la docencia del Derecho como actividad transversal en relaciones laborales: avanzando hacia el aprendizaje”, *Revista Trabajo* (2007), Universidad de Huelva, núm. 19.

GARRIDO ARREDONDO, J. y GÁMEZ MONTALVO, M. F.: “Nuevas tecnologías aplicadas a las ciencias histórico-jurídicas”, *Actas del II Congreso de Innovación docente en ciencias jurídicas*, 6 y 7 septiembre 2007. Málaga (2009): Spicum.

GUTIÉRREZ MARTIN, A. y HOTTMANN, A.: “Media Education across the curriculum”, Kulturring in Berlin e. V. (2006).

MOLINA, P., JIMENO, L., PÉREZ- SAMANIEGO, V., DEVIS-DEVIS, J., VILLAMÓN, M., VALENCIANO-VALCÁRCEL, J.: “Uso de blogs y evaluación continua del aprendizaje del alumnado universitario”, *Revista electrónica de tecnología educativa* (2013), núm. 43.

RAMOS AGUILAR, M.: “Innovación docente: experiencia práctica y futuro”, en AA.VV.: *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios, teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula* (coord. por A. SÁNCHEZ- BAYÓN). Valencia (2014): Tirant Humanidades.

ROBERTS, T., ROMM, C., y JONES, D.: “Current Practice in Web-based Delivery of IT Courses”, APWEB (2000), Xi’an, China, 27-29 octubre 2000.

SALINAS J.: “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”, *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* (2014), vol. 1, núm. 1.

SÁNCHEZ ASÍN, A., BOIX PEINADO, J. L. y JURADO DE LOS SANTOS, P.: “La sociedad del conocimiento y las TICS: una inmejorable oportunidad para el cambio docente”, *Revista de Medios y Educación* (2009), núm. 34.

UNESCO: “Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias”, 2002.

VALENTÍN, A., MATEOS, P. M., GONZÁLEZ-TABLAS, M. M., PÉREZ, L. y LÓPEZ GARCÍA, I.: “Motivation and learning strategies in the use of ICTs among university students”, *Computers & Education*, vol. 61.

VALLES RAPP, C., PALACIOS PICOS, A., LÓPEZ PASTOR, V., MARTÍN GARCÍA, L., MANRIQUE ARRIBAS, J. C. y GIRÁLDEZ HAYES, A.: “Las TIC como herramienta y apoyo para el desarrollo de metodologías activas y sistemas de evaluación formativa en el marco del espacio europeo de educación superior”, en AA.VV.: *Innovación docente: docencia y TICS* (coord. por C. GUILARTE MARTÍN- CALERO). Valladolid (2008): Universidad de Valladolid.

YOURSTONE, S. A., KRAYE, H. S., ALBAUM, G.: “Classroom questioning with immediate electronic response: do clickers improve learning?”, *Decision Sciences Journal of innovative education*, vol. 6, núm. 1, pp. 75-88.

ÍNDICE

¿CÓMO UTILIZAR LAS REDES SOCIALES PARA LA DOCENCIA
EN EL GRADO DE DERECHO?

HOW TO USE SOCIAL NETWORKS FOR TEACHING IN LAW'S
DEGREE?

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 131 - 153.

Fecha entrega: 20/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

MARÍA JOSÉ CATALÁN CHAMORRO
Contratada Predoctoral FPI-MINECO Proyecto DER2013-44749-R
Universitat de València
Maria.Jose.Catalan@uv.es

RESUMEN: El EEES nos impulsa a establecer lugares comunes e innovadores en la docencia universitaria donde el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje. Internet es el espacio perfecto para este intercambio de conocimiento. Las redes sociales tanto privadas como públicas las plataformas idóneas para este nuevo escenario docente.

PALABRAS CLAVE: Redes sociales; innovación docente; redes sociales educativas; Facebook; Twitter; LinkedIn; Google+; YouTube.

ABSTRACT: The European Higher Education Area encourages us to work at joint and innovative educational workplaces where students have to be the main character. Internet is the perfect mean for this exchange of knowledge. Social Networks both private and public are perfect for this new scenario for teaching.

KEY WORDS: Social Networks; Teaching Innovation; Educational Social Networks; Facebook; Twitter; LinkedIn; Google+; YouTube.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. REDES SOCIALES EDUCATIVAS, PRIVADAS Y CERRADAS.- 1. Edmodo.- 2. Redalumnos.- 3. Educanetwork.- 4. Edu 2.0.- 5. Internet En El Aula.- 6. Moodle.- III. REDES SOCIALES PÚBLICAS, ABIERTAS Y SUS HERRAMIENTAS DOCENTES.- 1. Facebook.- A) Perfil Personal.- B) Grupos.- C) Páginas.- D) Eventos.- E) Chat.- F) Juegos.- G) Encuestas y archivos compartidos.- H) Reaccionar, comentar y compartir.- 2. Twitter.- 3. Google+.- 4. LinkedIn.- 5. YouTube.- IV. APÉNDICE: ACTIVIDADES DOCENTES EN REDES SOCIALES.

I. INTRODUCCIÓN.

Las formas de comunicar, captar atención, compartir conocimientos y trabajar con el alumnado han cambiado de manera vertiginosa en las últimas décadas. Actualmente trabajamos con alumnos que están conectados a Internet de manera casi permanente y es ahí donde debemos establecer el espacio común docente para compartir sinergias, no solo entre la comunidad educativa sino también con el resto de la sociedad.

Los docentes tenemos la obligación de desarrollar una función social de divulgación de nuestro conocimiento hacia la sociedad en su conjunto, aunque siempre dentro de los límites legislativos establecidos sobre los derechos de propiedad intelectual. De modo que estas redes sociales además de dar difusión, realizar actividades docentes con y para sus alumnos, que también repercutirán positivamente en toda aquella persona que altruistamente desee informarse y/o formarse sobre una temática, en nuestro caso en Derecho.

Los tipos de redes sociales son más variados de lo que *a priori* nos pueda parecer. El desarrollo vivido en el campo de las nuevas tecnologías por nuestra sociedad en las últimas décadas ha dado como resultado un amplio abanico de posibilidades de relacionarnos telemáticamente a través de diferentes redes sociales destinadas a fines y colectivos dispares.

Las redes sociales no son un concepto novedoso, sino que han sido estudiadas desde el siglo XIX por diferentes ramas de las Ciencias Sociales como la sociología, la antropología, la epidemiología, la sociometría, el urbanismo, la economía, la cienciometría, la geografía, la psicología social y evolutiva, entre otras. Podemos citar como padres de esta materia a dos sociólogos. Por un lado, FERDINAND TÖNNIES, que definía las redes sociales como lazos sociales personales que relacionan a personas con similares creencias, valores o con aquellas con las que social o instrumentalmente

comparten lugares comunes. Y por otro lado, ÉMILE DURKHEIM que defendió su teoría sobre las redes sociales como un hecho comunitario y no individualista, donde al interactuar con otras personas se constituyen en una “nueva realidad” donde los factores individuales se modifican para hablar de factores colectivos, dejando de ser los mismos individuos¹. Estudiadas a partir de diferentes teorías como la teoría de grafo², la teoría de redes, la teoría de la estructura social, la teoría de difusión de innovaciones o la teoría de los seis grados de separación, esta última fue el germen inicial de las actuales redes sociales en Internet que hoy conocemos. La teoría de los seis grados de separación establece que todas las personas del planeta están conectadas a través de una cadena de no más de seis personas, convirtiéndose incluso en una patente estadounidense denominada *six degrees patent* comprada por la conocida red social profesional LinkedIn.

La estructura básica de las redes sociales radicadas en Internet (en adelante redes sociales), es la creación de una cuenta de usuario, con un perfil que se ajuste a la comunidad de esa red social -si es una red social profesional en el perfil indicaremos aspectos de nuestro CV, mientras que si es una red social de búsqueda de amistad indicaremos en nuestro perfil gustos o *hobbies*-, información que será abierta a todos los usuarios de esa red social o cerrada y por lo tanto accesible tan solo a los contactos aceptados por ese perfil.

A su vez, también diferenciamos principalmente dos tipos de redes sociales: redes sociales internas, privadas o cerradas, creadas para un número determinado de perfiles como puede ser un grupo de docencia, los alumnos de una determinada asignatura o universidad, donde el material y la información que se cargue en ese sitio web solo será accesible para este grupo determinado y redes sociales abiertas o públicas donde el alumnado ya cuenta previamente con perfil personal propio y este está conectado a sus círculos sociales privados. Estos sitios web son además son un foco de atracción para todo tipo de anunciantes.

Por ello, en el presente trabajo trataremos de explicar ambos tipos de plataformas y nos apoyaremos en los resultados de algunas experiencias piloto que se han realizado en diferentes universidades del mundo. De este modo, intentaremos poner sobre la mesa todas las herramientas apropiadas para la docencia en redes sociales en el Grado de Derecho, atisbando las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas para que *a posteriori* el docente pueda tomar la decisión de la red social más adecuada a su grupo y asignatura.

¹ FREEMAN, L. C.: Review “The Development of Social Network Analysis: A Study in the Sociology of Science”, *Empirical Press*, Vancouver, BC, 2004. *Social Networks* 27 (2005), pp. 377-384.

Como redes sociales educativas podemos enunciar las aulas virtuales y algunas redes sociales educativas como –Edmodo, Redalumnos, Educanetwork, Dipo, Edu 2.0, Internetenlaula, Eduredes, Maestroteca o Skype in the classroom-. Por otro lado, como redes sociales públicas o en abierto susceptibles de ser usadas para la docencia, distinguimos y analizamos a continuación: Facebook, Twitter, Google+, LinkedIn, YouTube, así como plataformas que permitan la emisión en directo mediante streaming.

Estas redes sociales son las más usadas y a nuestro modo de ver, las más útiles para la docencia en redes sociales en el aquí referido Grado de Derecho.

II. REDES SOCIALES EDUCATIVAS, PRIVADAS Y CERRADAS.

Comenzaremos describiendo las redes sociales creadas por y para la docencia o para labores educativas. En este punto es importante realizar un inciso sobre un término muy asiduo cuando leemos sobre redes sociales educativas, como es la *Web 2.0*. De este modo han sido denominadas aquellas webs que permiten a los internautas ser parte activa de su web, estableciendo una comunicación bidireccional entre la persona que escribe en la web y la que lee y desea interactuar con este contenido. Esta participación puede generar conocimiento, informaciones que completen lo emitido, opiniones, preguntas, repreguntas, etc. Este tipo de webs no solo incluye a las redes sociales, sino que también abarca los *blogs* como fenómenos de interacción en Internet.

Por lo tanto, estos medios que nos proporciona la *Web 2.0* no solo permiten la transmisión del conocimiento de forma más atractiva y rápida a través de la colaboración, sino que además los alumnos desarrollan aptitudes y destrezas sociales que de otro modo no hubiera sido posible, como por ejemplo la competencia para explicar a sus compañeros una duda de forma razonada, sintetizando los contenidos y analizando sus propias respuestas y las de sus compañeros.

De modo que, tras todo lo apuntado, amén de subrayar la ventaja de protección de la información de la vida privada tanto de alumnado como profesorado en estas redes sociales, pasamos a enumerar las redes sociales docentes que podrían aplicarse a la docencia del Grado de Derecho.

1. Edmodo.

Esta plataforma fue creada en 2008 en Chicago por dos docentes³ con el objetivo de minimizar la brecha tecnológica entre profesores y estudiantes impulsando la educación al siglo XXI. Esta plataforma es gratuita y cuenta con más de 60 millones de usuarios. Sin embargo, su público objetivo es el alumnado de primaria y secundaria, ya que además de sus servicios, permite a los padres controlar el rendimiento académico de sus hijos⁴. No obstante, podría ser utilizado por los profesores del Grado en Derecho como red social académica privada alternativa para alguno de sus trabajos.

2. Redalumnos.

Esta plataforma web de formación está disponible únicamente en castellano y se puede utilizar para impartir cursos *online* o para apoyar las clases presenciales del docente, con un entorno que permite la interacción y la motivación de los estudiantes. Entre los recursos que ofrece esta red social educativa está el uso de aulas virtuales, exámenes *online*, *edublogs*, *chats* y otros recursos multimedia. Esta plataforma ofrece una versión gratuita, para toda la enseñanza pública o para fines divulgativos y científicos sin ánimo de lucro y otra versión *Premium*, destinada a academias de pago, donde ofrece una serie de servicios “extra” que permitirá realizar video-clases en directo, editar materiales multimedia y conectar en red varios ordenadores. Entre los socios de esta plataforma se encuentran la Universitat Oberta de Catalunya, Junta de Andalucía, Microsoft y SymbalooEDU. Además consta de aplicación móvil para Android⁵. Este perfil de plataforma web se adaptaría a la perfección al sistema de red social educativa privada para el Grado en Derecho.

3. Educanetwork.

Se trata de una red social de origen español, a través de la cual docentes y alumnos pueden intercambiar materiales de áreas generales. Permite enviar mensajes privados, crear foros de discusión o comentar imágenes y vídeos entre cualquiera de las personas registradas. No existe jerarquía entre docentes y alumnos, sino que todos se comunican en el mismo nivel. No obstante, esta plataforma también permite la creación de grupos privados a los que podrán acceder tras la aprobación de su creador –que deberá ser el profesor y aprobará la entrada al grupo de sus alumnos-. Esta red social educativa tiene un carácter bastante generalista por lo que podría ser útil para la docencia en el Grado de Derecho, sin embargo, existen otras redes sociales

³ NIC BORG y JEFF O'HARA.

⁴ Ver la web oficial: <https://www.edmodo.com/about>, consultada el día 26 de enero de 2016.

⁵ Ver la web oficial: <http://www.redalumnos.com/info>, consultada el día 26 de enero de 2016.

aquí explicadas que ofrecen más herramientas y más completas para la docencia⁶.

4. Edu 2.0.

Esta plataforma lanzada en 2007 y renombrada en 2014 como NEO LMS ha sido galardonada en multitud de ocasiones como plataforma *online* para la docencia de referencia. Permite además de sus funciones de aula virtual la posibilidad de establecer colaboraciones entre los miembros de la plataforma. Es gratuita pero también permite acceder a servicios *Premium* donde se amplía la capacidad de almacenamiento o de permanencia de mensajes en el tiempo, con opciones para centros educativos y empresas. Esta plataforma ofrece recursos docentes, juegos, permite establecer las propias reglas sobre contenido, calendarios y accesos, así como análisis del progreso de las actuaciones de los alumnos. Amén de lo que aquí nos ocupa, podemos destacar la capacidad de colaboraciones mediante *chats*, *wikis*, *blogs*, grupos y foros, son ilimitadas y con entornos muy positivos para el alumnado. Esta plataforma se encuentra disponible en 10 idiomas, pero su web está disponible solo en inglés. Consideramos este entorno virtual muy positivo para la innovación docente en el Grado de Derecho porque además de ofrecer los recursos que ofrecen las demás redes sociales aquí explicadas, esta ofrece recursos extra para los docentes y para la evaluación del impacto de su actividad docente⁷.

5. Internet en el aula.

Esta red social es una web colaborativa exclusiva para los docentes. Creada por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, permite compartir recursos a docentes –actualmente más de 15.000-, que intercambian fotos, vídeos y *podcast* educativos, que actúan en sus diferentes grupos –organizados por áreas temáticas-: *blogs* donde se exponen ideas y experiencias, zona de eventos donde se informa de la agenda educativa y foros de discusión sobre diferentes áreas –proyectos, buenas prácticas 2.0, herramientas, materiales didácticos, dispositivos, competencias, metodología, noticias, formación, comunicados, actividades de innovación académica, etc.-. Así mismo, también está disponible la herramienta *chat* para compartir opiniones en encuentros programados, en este sentido, es posible también la

⁶ Ver la web oficial: <http://educanetwork.org/> consultada el día 26 de enero de 2016.

⁷ Ver la web oficial: <https://www.neolms.com/> consultada el día 26 de enero de 2016.

suscripción a los boletines. Sin embargo, este portal cuenta con pocos docentes del Grado en Derecho, con lo que sin participación de docentes del sector será muy complicado crear redes de colaboración y compartir sinergias, si bien sería muy positivo que los docentes del Grado en Derecho aprovecharan esta plataforma pública para intercambiar estas experiencias y proyectos⁸.

Muy similar a esta plataforma es EDUREDES, también una red social para docentes, pero quizá con menos herramientas y con menor número de participantes⁹ que INTERNET EN EL AULA, con lo que no es relevante para la innovación docente de los alumnos del Grado en Derecho.

Del mismo modo SKYPE IN THE CLASSROOM constituyó una red social educativa gratuita muy interesante hasta su compra por el gigante Microsoft. Actualmente Microsoft ofrece el servicio de Skype, pero ya previo pago e incluido dentro de paquetes para centros educativos, donde se incluyen otras aplicaciones como *Windows*, *Office 365*, *OneNote*, *Surface*, *Class Dashboard*, etc. No obstante, podremos utilizar Skype desde nuestras cuentas privadas para invitar a diferentes ponentes –docentes o profesionales–, de cualquier lugar del mundo, a nuestra aula o incluso permitir la presencia “virtual” de alumnos que no puedan acercarse al centro educativo, así como permitirles su intervención e interactuar con los profesores y compañeros. Sin duda, la plataforma Skype puede permitir a los docentes realizar clases del siglo XXI en el Grado de Derecho¹⁰.

6. Moodle.

Aunque todas las plataformas aquí presentadas nos ofrecen unas competencias muy interesantes y atractivas, quizás el alumnado universitario, al que va dirigido el objetivo de este trabajo, no sea el destinatario ideal para ellas. No obstante, existe una plataforma muy conocida en la universidad española y que ha realizado numerosas actualizaciones ofreciéndonos cada vez un mejor servicio de forma totalmente gratuita. Moodle¹¹ no es una red social como tal, sino que nace enfocada para la creación de sitios webs propios y privados para los docentes y su alumnado, aunque llenos a su vez

⁸ Ver la web oficial: <http://internetaula.ning.com/>, consultada el día 26 de enero de 2016.

⁹ Ver la web oficial: <http://eduredes.ning.com/>, consultada el día 26 de enero de 2016.

¹⁰ Monográfico: Redes sociales - Observatorio Tecnológico, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/internet/web-20/1043-redessociales?start=6>, consultado el día 20 de noviembre de 2016.

¹¹ Moodle es un acrónimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, fuente: https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle_FAQ_-_C2.BFQu.C3.A9_es_Moodle.3F.

de recursos dinámicos que dan la posibilidad de extender el aprendizaje en línea.

Entre sus propiedades como red social, podemos vislumbrar actividades colaborativas como tareas –que permiten interactuar al profesorado con el alumnado y a estos entre sí-, *chats*, test, bases de datos, sondeos, foros, glosarios colaborativos, lecciones, cuestionarios, construcción de *wikis*¹² y talleres de evaluación por pares¹³. Todas estas herramientas irán encaminadas a la red social constituida por el profesor y su alumnado, de forma privada, estableciéndose por tanto una red social aislada del resto de miembros de la plataforma. Sin embargo, no por ello deja de ser una red social educativa más. A nuestro modo de ver, esta plataforma puede ser la red social educativa privada más apropiada para la utilización en el Grado de Derecho, ya que tanto docentes como alumnos conocen el entorno web y simplemente deberán aprender las nuevas aplicaciones o herramientas que Moodle 3.0 adelanta en su última actualización.

III. REDES SOCIALES PÚBLICAS, ABIERTAS Y SUS HERRAMIENTAS DOCENTES.

Según la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares del INE de 2014¹⁴, el 92% de los estudiantes en España participa en redes sociales de carácter general, como Facebook, Twitter, LinkedIn, etc., creando un perfil de usuario o enviando mensajes u otras contribuciones. Este altísimo porcentaje ha hecho que junto con la creación del EEES, según el cual la enseñanza debe aspirar a la implicación del alumnado y en hacerlo protagonista activo de su formación, se hayan creado líneas de investigación en innovación docente en tanto en cuanto implican al profesorado en la búsqueda de lugares comunes para con su alumnado. En este sentido, se han realizado diferentes proyectos

¹² Es el nombre que reciben determinados sitios webs que pueden ser editados –por lo tanto, crear, modificar o eliminar contenidos– por los usuarios de la misma de forma sencilla y rápida. Estas webs nacieron en 1995, pero no será hasta pasado el 2010 donde ha tenido su mayor expansión. Entre sus ventajas podemos discernir la implementación por parte de los usuarios del contenido de las webs frente a las webs tradicionales donde la emisión del mensaje es únicamente unidireccional. Entre los inconvenientes está evidentemente la posible falta de rigor o de contenido falso.

En cuanto a las posibilidades pedagógicas de las mismas, tal y como explica MAGGIO, M.: *Enriquecer la enseñanza*. Argentina (2012): Paidós, en el capítulo que lleva por título “Los nuevos entornos y sus posibilidades”, la capacidad del alumno para generar contenidos para una wiki le hará interiorizar, entender y verificar los contenidos además de ampliarlo, ofrecer otras versiones y construir su propio criterio sobre el tema.

¹³ <https://docs.moodle.org/all/es/Actividades>, consultada el día 26 de enero de 2016.

¹⁴ Fuente web INE: <http://www.ine.es/prensa/np864.pdf>, consultado el día 24 de noviembre de 2016.

piloto y experiencias en el campo de la inclusión de las redes sociales a la docencia¹⁵.

1. Facebook.

Facebook ha sido y es la red social por excelencia en la mayoría de proyectos pilotos y experiencias para la innovación docente a través de redes sociales hasta el momento. Facebook albergaba una comunidad de más de 1650 millones de usuarios activos en julio de 2015. Fundada en febrero de 2004 y creada inicialmente para estudiantes de la Universidad de Harvard, para intercambiar una comunicación fluida y compartir contenidos de forma sencilla a través de Internet por lo que, se extendió rápidamente por todo el mundo.

Facebook cuenta con numerosas herramientas internas que ayudan en la tarea de la docencia universitaria, y, por ende, capaz de insertarse como herramientas de innovación docente en el Grado de Derecho.

A) Perfil personal.

Para poder utilizar esta red social es necesario registrarse telemáticamente en la misma. Para ello se requiere el nombre y los apellidos que no tienen que coincidir con la identidad del usuario, una dirección de correo electrónico o número de teléfono móvil y fecha de nacimiento, ya que los menores de edad necesitaran un consentimiento paterno o materno para su uso y sexo.

A partir de esta información básica podrás añadir tanta como desees a tu perfil personal. Esta información mínima del perfil personal puede completarse con cualquier información.

B) Grupos.

Los grupos de Facebook se pueden crear como **grupos públicos** en los que cualquier usuario de esta red social puede entrar a formar parte de esta comunidad por interés en seguir, comentar, compartir y crear publicaciones en ese grupo de usuarios.

Por otro lado, también se pueden crear **grupos cerrados**, a través de los cuales, cualquiera puede buscar el grupo y ver quién pertenece a él, pero solo los miembros de éste obtienen el acceso a las publicaciones y a interactuar

con los demás usuarios del grupo y para ello el administrador deberá aceptar la solicitud de unión al grupo del usuario.

Y finalmente, Facebook da posibilidad de crear **grupos secretos**, donde solo los miembros del grupo, previa inclusión en el mismo por el administrador, tienen acceso a buscar el grupo, ver las publicaciones e interactuar en éste.

Podemos plantearnos en este punto la posibilidad de utilizar todas las opciones en la docencia. Por un lado, los grupos abiertos, para que los alumnos den difusión a sus conocimientos a través de las redes sociales para el resto de la sociedad y emitan respuestas a dudas jurídicas que se plantean en la vida real. En los grupos cerrados el docente, como administrador, podrá corregir a sus alumnos, promover actividades o eventos dentro del mismo, crear juegos o tests para los mismos y medir o evaluar su implicación con la asignatura mediante su interacción. Los grupos secretos pueden ser útiles para la coordinación entre docentes de una misma asignatura o área y pueden ser un lugar ideal para compartir materiales y experiencias de un proyecto de innovación docente desarrollado en esta misma red social.

Es importante que el administrador único del grupo sea el o los docentes responsables de la asignatura, dado que tendrán potestad para expulsar a aquellos miembros del grupo que, por diferentes razones, adopten comportamientos inapropiados o improcedentes en el mismo.

En definitiva, lo que se persigue es el aprendizaje colaborativo y la implicación del alumnado, haciéndole protagonista de su propia enseñanza.

C) Páginas.

Las páginas de Facebook muestran una personalidad diferente y diferenciada de los grupos, ya que serán siempre públicas y abiertas, a las cuales los usuarios de esta red social podrán seguir su actividad con un solo “clic” indicando un “Me Gusta”, salvo que el usuario prefiera no aparecer vinculado a dicha página y podrá visitarla tantas veces como desee para seguir su actividad sin necesidad de aparecer vinculado con la misma.

Las páginas están especialmente destinadas a promocionar lugares o negocios, empresas, organizaciones o instituciones; marcas o productos; personajes públicos; entretenimiento; causas o comunidades.

Son plataformas que buscan principalmente publicitar alguno de los ítems anteriormente descritos, donde unidireccionalmente tan solo puede realizar publicaciones el administrador de la página y el resto de usuarios solo hacer

comentarios, aun sin necesidad de unirse a la página. Mientras que en los grupos abiertos cualquier miembro adherido al mismo puede publicar y comentar.

En definitiva, estas páginas tienen una única aplicación a la innovación docente a nuestro parecer, y es la de promocionar o publicitar aquellos resultados obtenidos por nuestro alumnado en cualquiera de sus trabajos o eventos en los que hayan participado, como medio de difusión de la actividad investigadora del alumnado.

D) Eventos.

Facebook permite establecer acontecimientos o citas sobre actividades, charlas, seminarios, coloquios, proyección de películas relacionadas con la docencia, exámenes, entrega de prácticas, etc., dando la posibilidad de invitar a estos eventos solo a los perfiles personales que el creador del evento establezca o abriendo la posibilidad a que los invitados puedan invitar a terceros perfiles. Se deberá establecer un nombre para el evento, un lugar, fecha y una breve descripción del mismo. El evento podrá ser creado con perfil privado, de manera que tan solo visualizaran este evento los invitados al mismo o también con perfil público, pudiendo de esta forma ser visible para cualquiera tenga o no perfil en Facebook. Por lo tanto, esta herramienta en todas sus versiones puede ser útil para la docencia del Grado en Derecho, tanto a modo de recordatorio sobre exámenes, pruebas, entregas de trabajos etc. como para dar difusión a seminarios, charlas o coloquios organizados en las universidades y dirigidos a todo el alumnado.

E) Chat.

La herramienta chat permite la comunicación síncrona en línea de los participantes. Esta comunicación puede llegar a ser muy útil en la docencia empero, ha de tener sus límites, en cuanto a no convertirse en un canal abierto 24 horas al día, 365 días al año, para preguntas, cuestiones o tutorías. Tanto el alumnado como el profesorado deberá utilizar esta herramienta con un horario prefijado y sin romper el tiempo libre y de descanso de la vida privada de alumnado y profesorado. No obstante, podrá realizarse quedadas virtuales, a horas determinadas –por ejemplo, mediante evento Facebook– para debatir, discutir o argumentar sobre un tema o pregunta preestablecida por el docente, de modo que este pueda comprobar el nivel de conocimientos y de asimilación del temario por parte del alumnado en un momento muy concreto, y en directo. Es por tanto una herramienta muy necesaria para la incorporación de las Tics a la docencia universitaria.

F) Juegos.

Facebook cuenta con un gran número de juegos de diferentes tipologías que pueden ayudar a la docencia. En este punto debemos hacer referencia a la potenciación de destrezas como la capacidad de interactuar y reforzar el trabajo en equipo que aportan los juegos grupales. Aumentan la capacidad social, de afiliación y competición del grupo siendo esto muy positivo para el aprendizaje colectivo¹⁶.

Por todo ello en algunos casos, donde el grupo esté altamente desvinculado entre sí, no se conozcan o existan conflictos, la participación en un juego colectivo dentro de la plataforma Facebook, de estrategia, trivial, de palabras o rompecabezas, pueden ayudar al docente a fomentar el trabajo en grupo y la cooperación de los alumnos para lograr mejores resultados. Será importante la puntuación de aquellos alumnos que se impliquen y formen parte del juego.

Así mismo podremos visualizar los líderes del grupo o incluso cambiar roles de alumnos –alumnos desmotivados pueden ser captados de nuevo por la asignatura mediante estos mecanismos–.

G) Encuestas y archivos compartidos.

En los grupos –anteriormente explicados– principalmente sus miembros pueden realizar cuatro acciones: a) publicar texto –con o sin enlaces a otras webs–; b) publicar fotografías; c) realizar encuestas; y d) compartir archivos.

La posibilidad de realizar encuestas en los grupos de alumnos nos permite desde fijar fechas para la entrega de trabajos, prácticas o exámenes hasta lanzar preguntas relacionadas con la materia objeto de la asignatura con el propósito de que los alumnos estudien e investiguen para votar la respuesta correcta, repercutiendo esta implicación en su evaluación continua a lo largo del curso.

¹⁶ En la docencia universitaria han sido muchas las experiencias y las investigaciones en torno a la enseñanza a través de los juegos. Ver GARCÍA-CARBONELL, A. y WATTS, F.: “Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos”, *Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos –AELFE–* (2007), núm. 13, pp. 65-84. Muy interesante es también el trabajo de ESCOBAR PÉREZ, B. Y LOBO GALLARDO, A.: “Juegos de simulación empresarial como herramienta docente para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior”, *Cuadernos de turismo* (2005), núm. 16, pp. 85-104.

Es importante también la acción que Facebook facilita a los grupos para compartir archivos. De esta manera el docente podrá colgar sus materiales en el grupo cerrado que tenga con sus alumnos y estos podrán realizar comentarios, preguntas y reflexiones sobre los mismos para su mejora o aclaración hasta un máximo de 25 MB por publicación.

H) Reaccionar, comentar y compartir.

Sobre todas las publicaciones ya sean en grupos, en páginas o en perfiles personales se podrán realizar las siguientes acciones.

1ª) Indicar las sensaciones que le produce al lector esa publicación, que podrán ser: “me gusta”, “me encanta”, “me divierte”, “me asombra”, “me entristece” y “me enfada”.

2ª) Comentar, mediante texto y con la posibilidad de incluir enlaces, expresar todo tipo de opiniones o pareceres, además de tener la posibilidad de editar lo publicado y comentarlo y/o eliminarlo cuando estime conveniente. Se ha de tener en cuenta que todo lo manifestado es tan público como la publicación a la que se está comentando. Además, estos comentarios podrán ser respondidos por cualquiera de los miembros del grupo, página o amigos del perfil.

3ª) Compartir, de modo que todos los que tengan acceso a la publicación la podrán compartir con toda su red de amigos usuarios de Facebook.

A través del seguimiento de la actividad del alumnado en esta red social con respecto al grupo de la asignatura podremos valorar el grado de asimilación de conocimientos, así como su capacidad de producción a partir del material pedagógico facilitado¹⁷.

Sin embargo, muchas han sido las experiencias y proyectos docentes utilizando Facebook¹⁸ y en ellas se han descrito tanto los pros como los contras de la utilización del mismo.

¹⁷ Muy útil para la puesta en marcha de Facebook para la docencia en el aula es “Facebook Guide For Educators” de The Education Foundation HQ. Disponible en:

<http://www.ednfoundation.org/wp-content/uploads/Facebookguideforeducators.pdf>, consultado el día 25 de noviembre de 2016.

¹⁸ ÁLVAREZ FLORES, ÉRIKA P., NÚÑEZ GÓMEZ, P.: “Uso de redes sociales como elemento de interacción y construcción de contenidos en el aula: cultura participativa a través de Facebook”, *Historia y Comunicación Social* (2013), vol 18, núm. esp. nov. 2013, pp. 53-62.

TÚNEZ, M.; SIXTO, J.: “Las redes sociales como entorno docente: Análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria”, *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación* (2012), núm. 41, pp. 77-92. Disponible en: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p41/06.pdf>.

Entre los efectos negativos del uso de Facebook en la educación se recalca el aumento de los niveles de distracción como consecuencia de tener la red social en línea cuando estudian o realizan otras actividades académicas, así como la dificultad de que los estudiantes utilicen Facebook con el objetivo específico de estudiar. Todo esto puede repercutir de forma negativa, no solo en los resultados académicos de la asignatura que pone en marcha el proyecto sino también en el resto de asignaturas que el estudiante curse¹⁹.

No obstante, frente a estos inconvenientes, las encuestas revelan ventajas innegables y que no se podrían conseguir de otro modo como la mejora de la comunicación entre los estudiantes. Estos encuentran los cursos más interesantes, existen más oportunidades de aprendizaje colaborativo, se fomenta el intercambio de conocimientos, así como la retroalimentación entre compañeros de aula.

2. Twitter.

Esta red social cuenta con numerosas ventajas respecto a la privacidad en Facebook anteriormente analizada, sin embargo, sus recursos son infinitamente más limitados sobre la docencia. Aunque han sido muy numerosos también los proyectos de innovación docente puestos en marcha en esta red social²⁰.

Twitter permite crear foros ágiles e interactivos a tiempo real sobre cualquier temática. A diferencia de Facebook (donde el espacio no está limitado), en Twitter las publicaciones deberán de ser como máximo de 140 caracteres, pudiendo incluir en estos caracteres fotos, enlaces, audios o vídeos. Dentro

VIVAR ZURITA, H., GARCÍA GARCÍA, A., ABUÍN VENCES, N., VINADER SEGURA, R., NÚÑEZ GÓMEZ, P., MARTÍN PÉREZ, M. A.: “La Innovación Educativa En La Enseñanza Superior: Facebook Como Herramienta Docente”, *Revista de Comunicación Vivat Academia* (2011), Año XIV, núm. 117E, pp. 530-544.

GONZÁLEZ RAMÍREZ, M. R.; GASCÓ GASCÓ, J. L.; CLAVER CORTÉS, E.; LLOPIS TAVERNER, J.; MOLINA MANCHÓN, H.; ÚBEDA GARCÍA, M.; SABATER SEMPERE, V.; MARCO LAJARA, B.; ZARAGOZA SÁEZ, P.; GARCÍA LILLO, F.: “Uso de Redes Sociales en asignaturas de Grado de Dirección de Recursos Humanos”, Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2015, pp. 895-909.

PISCITELLI, A.; ADAIME, I.; BINDER, I. (compiladores): *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid (2010): Editorial Ariel, colección Fundación Telefónica.

¹⁹ PAUL, J. A., BAKER, H. M., COCHRAN J. D.: “Effect of online social networking on student academic performance”, *Journal Computers in Human Behavior* (2012), vol. 28, pp. 2117-2127.

WISE L., SKUES J., WILLIAMS B.: “Facebook in higher education remotes social but not academic engagement”, *Proceedings ascilite* (2011), pp. 1332-1342.

²⁰ Ver: IRIMIA, A. I., DI PIETRO, F., VEGA, M., BLANCO A.: “El uso de las redes sociales en el marco del EEES”, *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas* (2014), núm. 5, pp. 49-64.

de esos 140 caracteres se podrá también mencionar a otros usuarios de Twitter introduciéndolos con la @ seguido inmediatamente por el alias del usuario. Así mismo, se pueden aglutinar a todos los usuarios que estén hablando de un mismo tema a través de un *Hashtag* en la publicación, que será introducido mediante el símbolo # seguido inmediatamente del nombre común del debate. Estos *Hashtag* están siendo muy populares a través de programas de televisión, radio etc. para centrar el debate y el impacto en redes sobre lo emitido. El *Trending Topic* es el ranking fruto de la medición de twits emitidos con cada *hashtag*, situando los temas más candentes a nivel territorial desde la esfera local a la mundial.

En el mundo del Derecho, son muchos los profesionales e instituciones que emiten publicaciones en abierto a través de este medio, siendo por tanto una de las redes sociales más eficientes para estar informado, en un breve espacio de tiempo, sobre las opiniones y el saber de muchos usuarios.

Entre las actividades más interesantes para realizar en el Grado de Derecho se encuentran los debates a tiempo real. Sería interesante preestablecer una hora y proponer un tema a debatir en twitter, con un *hashtag* propio, con el tema tratado sea *Trending Topic* local o provincial y así hacer visible nuestra actividad y difundir el conocimiento a la sociedad digital.

Una de las mayores ventajas que ofrece esta red social es el aumento de la privacidad de los perfiles, pues tan solo puedes ofrecer una foto de perfil, que son denominados “avatar”, que podrá ser cualquier fotografía o icono sin necesidad de desvelar la identidad públicamente de cada perfil y se podrá incluir un máximo de 140 caracteres para describir el perfil en la sección denominada *Bio*. Debido a la poca información que se ofrece, tanto docente como alumnado ostentan una mayor privacidad sobre su vida privada, intereses, amistades y fotografías personales que no ofrece tan fácilmente la red social Facebook. No obstante, cabe recalcar que podemos configurar y aumentar la privacidad en nuestros perfiles de Facebook, siendo recomendable hacerlo antes del inicio de esta actividad docente, limitando el acceso a la información personal del docente, así como fotografías, contactos y publicaciones.

Esta red social, probablemente no sea la más adecuada para impartir los conceptos básicos de la asignatura, pero sí es la red social perfecta para despertar la curiosidad y la ambición de investigar en la materia más allá del temario de la asignatura. Por lo tanto dependiendo del objetivo que tenga en mente el docente por conseguir podrá optar por una red social u otra²¹.

²¹ Algunos perfiles de twitter interesantes que ofrecen información para los graduados en Derecho, a modo de ejemplo:

3. Google+.

Esta red social, a pesar de contar con numerosos recursos que favorecen la labor docente, no ha sido muy utilizada, en parte por ser una gran desconocida para la comunidad educativa. Google+ es una red social que nace con el esquema tipo de los círculos sociales. Esta ha sido la apuesta más fuerte del gigante Google para abrirse campo en las redes sociales, aunque desde su lanzamiento en 2011 no ha tenido mucha aceptación.

Google+ integra distintos servicios: Círculos, Hangouts, Intereses y Comunidades.

En primer lugar, es necesario crear un perfil personal para poder acceder a la misma. Dentro de tu perfil personal podrás organizar a tus contactos en forma de círculos concéntricos o excéntricos, de manera que se puede mantener al alumnado fuera o dentro del círculo de familiares, amigos o compañeros del trabajo, igual que lo puede hacer el propio alumno.

Los Hangouts son un servicio de mensajería instantánea o *chat* que permite mantener conversaciones de dos o más miembros y que nos pueden ayudar en las tareas docentes para realizar tutorías, debates, lanzar preguntas *online* a alumnos concretos etc.

La sección “Intereses” nos permite seguir temas que nos interesan, como es el mundo del Derecho para los casos que aquí nos ocupan²². En estas tan solo puedes comentar, compartir la publicación o indicar un “+” valorando positivamente esa publicación.

Y finalmente, las denominadas “comunidades”, grandes grupos de personas con unos mismos intereses, pero más concretas que la sección de “intereses”²³. Aquí existen comunidades públicas o privadas, donde se

-De personas: @pablo_cortes_d, @JaimeCampaner, @CaoChristian.

-De instituciones privadas: @exp_juridico, @diariojuridico, @TRAranzadi, @Abogacia_es, @garrigues_es,

-De instituciones públicas: @Europarl_ES, @Congreso_Es, @justiciagob, @lexnetjusticia, @DefensorPuebloE, @PoderJudicialEs, @es_INE.

²² Existe un grupo de interés con materiales interesantes tanto para docentes como para alumnos como “Derecho Administrativo” disponible en:

<https://plus.google.com/collection/syW9b>

o “law” disponible en: <https://plus.google.com/collection/wjs0Z>, consultado el día 20 de enero de 2016.

²³ Por ejemplo para la docencia en el Grado de Derecho ver: “Lawyers on G+” con más de 13.000 usuarios de esta comunidad y con la información dividida por ramas del Derecho o la página

precisará la aceptación de tu adhesión por parte del administrador de la comunidad.

Otro servicio operado por Google es Google Docs., que no tiene la consideración de red social, aunque nos parece interesante para el campo de la innovación docente en cuanto a la creación de espacios colaborativos que fomenten una docencia más abierta. Google Docs. se constituye como un documento en línea, el cual puede ser editado por cada uno de los participantes invitados a él. De modo que el docente podrá ver la labor realizada por cada uno de sus alumnos en el trabajo colaborativo, ya que cada uno de ellos escribirá en un color diferente. En definitiva, se trata de un documento abierto y en línea 24 horas al día los 365 días del año donde podrá establecerse la investigación del alumnado en un campo concreto del Derecho.

4. LinkedIn.

Esta red social fue creada en 2003, como red profesional virtual orientada a los negocios²⁴. El objetivo principal de esta plataforma es mantener una lista de contactos profesionales y mantener el contacto de manera permanente. Si bien es cierto que desde su creación hasta hoy esta plataforma se ha actualizado ofreciendo multitud de servicios que nos pueden ayudar en la tarea docente con profesionales especialistas de ramas del Derecho.

El perfil personal de esta cuenta es fundamentalmente perfil profesional, es decir, el perfil refleja todos los aspectos curriculares que el usuario quiera mostrar a su red de contactos.

También existe la posibilidad de crear perfiles a empresas, universidades, institutos de investigación etc., para difundir y publicitar su actividad.

Y finalmente los grupos, creados por usuarios, ofreciendo la opción de hacerlo en abierto o privados, para lo que será necesaria la aceptación por parte del administrador del mismo. Estos son, al igual que en la red social Facebook y Google+, los espacios perfectos para desarrollar la innovación docente en redes sociales que se pretende.

Derecho en ejemplos, destinada los estudiantes de para que vean el Derecho con ojos prácticos. O "Lawyers and Law".

²⁴ En octubre de 2008, tenía más de 25 millones de usuarios registrados³ extendiéndose a 150 industrias. En marzo de 2013, disponía de más de 200 millones de usuarios registrados. Contenido disponible en: <http://web.archive.org/web/20140810184824/http://es.press.linkedin.com/about>, consultado el día 19 de enero de 2016.

Además de desarrollar la sección “Pulse”, organizada por canales y de momento solo disponible en inglés se crea como un lugar de encuentro donde se comentan artículos publicados en los últimos días por perfiles de personas relevantes de ámbito mundial, esta sección puede ser muy importante para nuestro alumnado en tanto en cuando les hace estar informados de temas mundiales que nos afectan a diario.

Por otro lado, el espacio SlideShare²⁵, nos facilita presentaciones en formato diapositivas para ilustrar a nuestro alumnado de Derecho con materias no directamente relacionadas con la asignatura pero que pueden aumentar los conocimientos²⁶.

Por último, también hemos de hablar de un nuevo servicio ofrecido por LinkedIn como es la plataforma de aprendizaje en línea, muy útil también para nuestro alumnado. Al clicar en dicho apartado nos redirige a la plataforma Lynda.com, donde los alumnos podrán acceder a algunos vídeos o tutoriales gratuitos y otros previos pagos. Por tanto, es importante considerar esta como una herramienta más para nuestra docencia innovadora dentro de esta red social.

En definitiva, nuestros alumnos podrán aprender en esta red social a establecer círculos de contactos profesionales, ver las profesiones más demandadas en nuestro ámbito, dar visibilidad a su *curriculum* y méritos además de comprobar la competencia del mercado laboral. Así mismo mediante la edición de un grupo de la asignatura se podrán iniciar debates interesantes, alentados por las noticias de “Pulse” y alguna presentación de “SlideShare” o curso tutorial de “Lynda.com” que el docente proponga. De esta manera el docente podrá facilitar al alumnado herramientas profesionales y de crecimiento intelectual más allá de los contenidos estrictos de la asignatura del Grado en Derecho, siendo esta, a nuestro modo de ver, una de las redes sociales más interesantes y completas para iniciarnos en la innovación docente con los grupos de alumnos de Grado.

Del mismo modo, queda protegida la vida privada y la intimidad, tanto de alumnos como de profesores, ya que esta red social solo ofrece información sobre la vida profesional, no dando espacio para informaciones relativas a creencias religiosas, ideológicas, comportamientos en el tiempo libre, etc.

²⁵ Anteriormente este era un portal independiente de LinkedIn, pero ahora pertenece a esta red social.

²⁶ Muy interesante son las publicadas en el “topic” Law, disponibles en: <http://www.slideshare.net/featured/category/law>, consultada el día 19 de enero de 2016.

5. Youtube.

Aunque no es una red social *stricto sensu* sí creemos necesaria su inclusión en la presente publicación, pues a nuestro parecer suponen un material indispensable para la innovación docente. Existen muchos videos educativos²⁷ y ejemplificativos, que en abierto ofrece esta plataforma sobre diferentes aspectos del Derecho. Estos recursos se podrán utilizarse tanto en clase como fuera de la misma para que los alumnos dejen sus comentarios en el propio video²⁸. Así mismo, se podrán agrupar todos los videos de la asignatura en un mismo Canal propio, para que los alumnos, lo mayor accesibilidad²⁹.

Por otro lado, los propios alumnos podrán realizar videos explicativos sobre temas propuestos por el docente, convirtiéndose en sujetos activos de esta plataforma de videos online en lugar de mantener una actitud pasiva.

IV. APÉNDICE: ACTIVIDADES DOCENTES EN REDES SOCIALES.

Tras todo lo hasta aquí expuesto hemos querido cerrar el presente capítulo con algunas sugerencias de actividades propicias para la formación del alumnado mediante las redes sociales aquí expuestas como pueden ser:

- Crear micro-exposiciones, individuales o colectivas. Individuales lanzando alguna opinión sobre alguna cuestión jurídicamente controvertida. Y colectivas en caso de que los alumnos continúen o discutan una opinión argumentada por el compañero hasta que finalmente el profesor argumente la conclusión correcta y dé por concluido el relato.
- Debates a tiempo real sobre un asunto entre alumnos, utilizando los *hashtags* anteriormente comentados.

²⁷ Muy interesante para la Docencia en el Grado de Derecho es la plataforma TED, con videos sobre conferencias muy interesantes como:

https://www.ted.com/talks/shereen_el_feki_how_to_fight_an_epidemic_of_bad_laws

https://www.ted.com/talks/bryan_stevenson_we_need_to_talk_about_an_injustice

https://www.ted.com/playlists/15/the_pursuit_of_justice

²⁸ Vídeos relacionados con el grado de Derecho en YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=maDEh9G-ASU>

<https://www.youtube.com/watch?v=sie2m3aIdbg>

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

²⁹ Del mismo modo podemos utilizar como material docente, la emisión de conferencias, juicios y demás eventos emitidos en *streaming*, es decir, en directo con tan solo algunos segundos de retardo, permitiendo actividades muy dinámicas tanto en clase como fuera de ella.

- Comentarios sobre lecturas de sentencias, leyes, artículos o cualquier otro tipo de texto.
- Elaborar análisis, resúmenes y vocabularios sobre la doctrina.
- Comenzar una frase y que otro alumno la termine, con el sentido jurídico preciso.
- Dar al alumno un texto legal en otro idioma para traducirlo y/o comentarlo.
- Contactar con otros docentes y alumnos de otras universidades y países para compartir formas de docencia, contenidos, estructuras, etc.
- Leer un libro o novela y comentar un personaje, describiendo su actuación jurídica y aportando el punto de vista de la defensa, de la acusación o del juez.
- Enviar mensajes de información y alertas a los alumnos sobre tareas a realizar, prácticas, visitas, horarios, exámenes, etc.
- Proponer un enigma o problema jurídico con respuesta abierta para que los alumnos sugieran sus soluciones.
- Enviar enlaces sobre los que habrá que hacer un comentario o contestar a unas cuestiones brevemente.
- Lanzar locuciones, expresiones y/o aforismos jurídicos latinos, etc.
- Proponer a cada alumno que realice un diario de impresiones de las publicaciones y noticias realizadas en un área específica del Derecho, previo reparto de las temáticas.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ FLORES, ÉRIKA P., NÚÑEZ GÓMEZ, P.: “Uso de redes sociales como elemento de interacción y construcción de contenidos en el aula: cultura participativa a través de Facebook”, *Historia y Comunicación Social* (2013), vol 18, núm. esp. nov. 2013, pp. 53-62.

FREEMAN, L. C.: Review “The Development of Social Network Analysis: A Study in the Sociology of Science”, *Empirical Press*, Vancouver, BC, 2004. *Social Networks* 27 (2005).

GONZÁLEZ RAMÍREZ, M. R.; GASCÓ GASCÓ, J. L.; CLAVER CORTÉS, E.; LLOPIS TAVERNER, J.; MOLINA MANCHÓN, H.; ÚBEDA GARCÍA, M.; SABATER SEMPERE, V.; MARCO LAJARA, B.; ZARAGOZA SÁEZ, P.; GARCÍA LILLO, F.: “Uso de Redes Sociales en asignaturas de Grado de Dirección de Recursos Humanos”, Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2015.

IRIMIA, A. I., DI PIETRO, F., VEGA, M., BLANCO A.: “El uso de las redes sociales en el marco del EEES”, *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas* (2014), núm. 5.

PAUL, J. A., BAKER, H. M., COCHRAN J. D.: “Effect of online social networking on student academic performance”, *Journal Computers in Human Behavior* (2012), vol. 28.

PISCITELLI, A.; ADAIME, I.; BINDER, I. (compiladores): *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid (2010): Editorial Ariel, colección Fundación Telefónica.

SÁNCHEZ BAYÓN, A.: *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios: teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula*. Valencia (2014): Tirant lo Blanch.

TÚNEZ, M.; SIXTO, J.: “Las redes sociales como entorno docente: Análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria”, *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación* (2012), núm. 41. Disponible en: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p41/06.pdf>.

VIVAR ZURITA, H., GARCÍA GARCÍA, A., ABUÍN VENCES, N., VINADER SEGURA, R., NÚÑEZ GÓMEZ, P., MARTÍN PÉREZ, M. A.: “La Innovación Educativa En La Enseñanza Superior: Facebook Como Herramienta Docente”, *Revista de Comunicación Vivat Academia* (2011), Año XIV, núm. 117E.

VV.AA.: “Facebook Guide For Educators”, *The Education Foundation HQ*. Disponible en: <http://www.ednfoundation.org/wpcontent/uploads/Facebookguideforeducators.pdf> (consultado el día 25 de noviembre de 2016).

WISE L., SKUES J., WILLIAMS B.: “Facebook in higher education remotes social but not academic engagement”, *Proceedings ascilite* (2011).

ÍNDICE

A PROPÓSITO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO
ABOUT THE COOPERATIVE LEARNING

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 154 - 175.

Fecha entrega: 30/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. MARÍA ELENA COBAS COBIELLA
Profesora Contratada doctora
Universidad de Valencia
M.Elena.Cobas@uv.es

RESUMEN: La innovación docente ha permeado los estudios universitarios en los últimos años. No carece de detractores ni de entusiastas: esa es la realidad actual. ¿Pero la cuestión esencial? ¿Estamos preparados para ella? El presente trabajo pretende, en este sentido, realizar un aporte modesto al aprendizaje cooperativo como método de innovación docente.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente; aprendizaje cooperativo; metodologías docentes activas.

ABSTRACT: Teaching innovation has permeated the university studies over recent years. The current reality is that it has critics and fans. However, the essential question is if we are prepared for it. This paper aims, in this sense, to make a modest contribution to the cooperative learning as a method of teaching innovation.

KEY WORDS: Teaching innovation; cooperative learning; active teaching methodologies.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. MITOS EN TORNO A LA INNOVACIÓN DOCENTE.- III. APRENDIZAJE COOPERATIVO. ENFOQUE TEÓRICO Y PRÁCTICO SOBRE LA CUESTIÓN.- 1. Enfoque teórico de la cuestión.- A) Luces del aprendizaje cooperativo.- B) Sombras sobre el aprendizaje cooperativo.- 2. Enfoque práctico del aprendizaje cooperativo.- IV. ALGUNOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS PARA TRABAJAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.- 1. Mapa Conceptual.- 2. La técnica del Puzzle o rompecabezas.- 3. Proyectos ESTIC.- V. UNA REFLEXIÓN FINAL.

I. INTRODUCCIÓN.

Bolonia ha introducido una nueva visión de la docencia universitaria, ha cambiado el sentir del trabajo en el aula, tanto para los estudiantes como para los profesores, lo que hace que la enseñanza universitaria se haya complejizado, porque no es un mundo sólo para la docencia: en tiempos pasados con impartir docencia era suficiente, los tiempos actuales requieren mucho esfuerzo y dedicación al profesorado. Uno de ellos es la innovación docente, que intenta formar graduados, que cumplan con un número de competencias que demanda el sector profesional.

La tarea es ardua, bastante incomprendida, y muy criticada en relación al profesorado. Para los estudiantes tampoco resulta sencillo cumplir todos los requerimientos de cada asignatura, entrega de trabajos, formación de equipos, asistencia a actividades en muchos casos dispersas y de dudosa utilidad. La enseñanza universitaria es compleja, no sólo para los estudiantes sino también para el profesorado, si quiere llegar y cumplir todas las metas que demanda la actualidad educativa.

Dentro de este panorama aparecen las metodologías docentes universitarias, el aprendizaje cooperativo, los métodos de casos, el empleo de los portafolios, los *blogs*, y un número de herramientas -por llamarlas de alguna forma- que han invadido el aula. Estas metodologías docentes se han ido incorporando por parte del profesorado universitario, en mayor o menor medida, unos profesores más que otros, algunos con más formación, y otros sin siquiera tener la preparación necesaria, y algunos ni siquiera han reparado en éstas y siguen dando la docencia clásica.

En este panorama nos encontramos. Como dijera DUSTIN HOFFMAN, “Soy un experto en teoría de la literatura. Y tengo que decir que, hasta el momento no parece haber ni una sola cosa literaria en usted. No dudo de que escuche una voz, pero no podría ser un narrador porque, francamente,

no parece tener mucho que narrar. Además de eso, este semestre estoy enseñando cinco cursos. Soy tutor de dos estudiantes de doctorado y soy el salvavidas de la piscina de la facultad”, en la película “Más extraño que la ficción” (título original: Stranger than Fiction).

II. MITOS EN TORNO A LA INNOVACIÓN DOCENTE.

En relación a la innovación educativa existen varios mitos, que confunden y desvirtúan el trabajo de los profesores que se interesan en ella.

El primero y más arraigado, es que la innovación deja a un lado el aprendizaje de los contenidos necesarios, que son minimizados, y que por tanto los estudiantes no aprenden la materia básica y esencial que necesita un profesional, y por otro lado, que los profesores que emplean la innovación, desestiman la conferencia magistral, la teoría y la clase teórica tradicional.

En este punto hay que detenerse en el sistema de competencias que constituye el fundamento del nuevo Espacio de Educación Superior.

El actual sistema educativo está basado en el sistema de competencias, que es otro de los indicadores, como he señalado anteriormente. Los estudiantes deben tener un nivel mínimo de competencias genéricas y habilidades transferibles que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz, según TAIT y GODFREY (1999)¹, para ello necesitan diferentes tipos de competencias como las cognitivas (solución de problemas, pensamiento crítico, observar, uso de la información, desarrollar habilidades orales y escritas entre otras. A ello se unen las llamadas competencias metacognitivas que se encaminan a la autoevaluación y a la autorreflexión, las conocidas como competencias sociales que se destacan por el trabajo en equipo y la disposición afectiva como la responsabilidad, la independencia y la flexibilidad.

Dentro de las competencias, las genéricas y específicas han cobrado especial importancia para la formación universitaria en la actualidad. En lo que concierne a las genéricas son vistas como atributos, características, y valores y marcan lo que debe ser un profesional, con independencia de la materia o el contexto en qué se desenvuelva el mismo, de ahí que la investigación en sede de educación universitaria evidencia que el aprendizaje es más eficaz cuando el conocimiento deja de ser abstracto y se ubica en un contexto cultural y social, el aula llevada al lugar de trabajo.

¹ Citado por BEDOLLA CEDEÑO, C.: *Las competencias genéricas en la educación superior*, Monografias.com s/n. <http://www.monografias.com/trabajos56/competencias-genericas/competencias-genericas.shtml>

Las competencias específicas se insertan más dentro del ámbito del estudio de la disciplina y materia, pero no como simple contenido o aprehensión de conocimientos, sino que se basan en la posibilidad de anticiparse a los problemas y en la búsqueda de soluciones a las cuestiones que se planteen. Su importancia viene dada porque de la mano de las competencias genéricas permite la formación de un profesional insertado dentro de un mundo laboral.

En este sentido, las guías de las carreras están estructuradas siguiendo este sistema, no vale por tanto una docencia universitaria, libre de contenidos básicos, es impensable. Un buen trabajo docente, de acuerdo a los parámetros actuales requiere el binomio de las competencias y habilidades especiales, con las genéricas.

El segundo mito es que la innovación docente sólo puede realizarse con el empleo de herramientas informáticas. Por esa razón muchos de los proyectos o casi todos, por no ser absoluta en sede de innovación docente son a través de redes, aulas virtuales, Proyectos Tics, *blogs*, etc. Esto no es así, existen modalidades en que se trabaja el aprendizaje cooperativo y se innova, sin necesidad de moverse dentro de la informática, ejemplo más vivo las clínicas jurídicas, los portafolios, los grupos de debates, los rompecabezas o incluso los mapas conceptuales, que pueden trabajarse sin necesidad de que se empleen herramientas informáticas.

Como nos recrea un autor: “en lo que respecta a la utilización de las Tics en la práctica docente universitaria es importante señalar que su inclusión responde, no solo a una necesidad por modernidad de las metodologías pedagógicas, sino también a una cuestión de formación, manejo y aprendizaje de la competencia digital. No conviene olvidar que las TICs, por sí solas, no son más que herramientas que sistematizan y flexibilizan el trabajo esencial desarrollado hasta el momento. Serán los usos que de ellas hagamos lo que permita desarrollar el potencial para generar y transferir un tipo de conocimiento más sugerente y cercano al alumno”².

En cualquier caso la aplicación de las herramientas informáticas no debe convertirnos en un esclavo de ellas³.

El tercer mito en el ámbito universitario, es que una docencia compleja, es símbolo de sapiencia. No siempre lo más complejo es más profundo, este no

² ARRIAZU MUÑOZ, R.: “Los procesos de interacción y reflexión on line en el aula universitaria: una propuesta pedagógica basada en el wikiforo”, *Tendencias Pedagógicas* (2013), núm. 21, p. 145.

³ COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho”, en *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson-Reuters Aranzadi, p. 22.

debería ser el planteamiento, las ideas deberían llegar al alumno de forma clara y sencilla, lo que no significa que lo hagamos simplista, ni tampoco pasar por alto el contenido que es esencial para un buen profesional⁴.

El cuarto mito que rodea este tema, es que todo lo que no sea la clase tradicional o clásica es innovación. Esto no es así, existen históricamente diversas modalidades de enseñanza, como la clase práctica, la clase mixta⁵, que no constituyen innovación docente, porque la innovación es una manera de entender el conocimiento y su aprendizaje y una actitud frente a la vida. Hay que ponderar lo que hacemos y a veces parar y meditar.

“No todo vale, o no todo debe valer. Deben existir unos referentes mínimamente claros de hacia dónde se quiere caminar. Y contar con apoyos para no descaminarse ni desfallecer. Norte, proceso y una buena mochila para andar el camino, orientados, arropados, ilusionados y con los otros”⁶; idea que efectivamente es así, el trabajo de innovación jamás debe hacerse en solitario, necesitamos apoyo y equipo.

El quinto mito, y creo que lo suficientemente subjetivo y dañino, es que los profesores que realizan la innovación, no son tan buenos investigadores como los otros docentes. Es un planteamiento que desde mi punto de vista ha perjudicado la innovación docente, la cual ya de por sí, no es lo suficientemente valorada a efectos del crecimiento profesional del profesor, junto con la docencia, para que haya que mirar con cierto desdén a los profesores que tratan de darle un nuevo enfoque a la enseñanza.

Si no rompemos estos mitos, la innovación será efímera. Innovar es un pensamiento, una manera de emprender la tarea de enseñar, tan respetable como cualquier otra enseñanza clásica y que deberían retroalimentarse, un buen proceso docente debería pasar por la combinación de ambos conceptos y buscar siempre lo mejor, tanto para los estudiantes como para el profesor, porque ambos son los elementos claves en la relación docente, sin alumnos no tendríamos trabajo, sin profesores los alumnos no tendrían formadores. Innovar es ponerse en movimiento, cambiar, ver más allá del pequeño mundo universitario.

⁴ MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior*. Madrid (2009): Narcea, p. 118.

⁵ Modalidad de enseñanza en el Derecho cubano, que las clases son una combinación de cuestiones teóricas y problemas prácticos.

⁶ DOMINGO SEGOVIA, J.: “Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación”, en *Tendencias Pedagógicas* (2013), núm. 21, p. 14.

Como alguna vez he señalado: “innovar en la docencia significa asumir un reto intelectual, no sólo a nivel individual, sino como concepción filosófica de la vida y de la enseñanza. Educar no significa lo mismo que enseñar y asumir la innovación como parte de un hábito de trabajo en el aula, significa superar muchos obstáculos, incluso a nivel administrativo, de organización de los procesos docentes y luchar en muchos casos contra los molinos de vientos y sobre todo con el pensamiento crítico en relación a lo que ha de ser la docencia universitaria y las tradiciones jurídicas y universitarias en general”⁷.

Finalmente en correspondencia con lo expuesto, sigue ocupando la docencia el papel más importante en el ámbito educativo, a pesar de que en estos momentos esté diluida entre tantas actividades estériles que realiza el profesorado universitario. La enseñanza debe ser lo primordial y de lo que se trata es de lograr una enseñanza con calidad, creando un contexto rico en el aula, que fomente el aprendizaje de los estudiantes. Cuatro son los factores para ello, que han expuesto los expertos en el tema: 1. Una base de conocimientos bien estructurada; 2. Un contexto motivador adecuado; 3. La actividad del aprendiz; 4. La interacción con los demás⁸.

En este sentido, “hoy por hoy se abre ante el Profesor un amplio abanico de técnicas, materiales, prácticas y recursos que favorecen un mayor dinamismo en el aula. Defendemos con firmeza que si se hace uso de tales mecanismos que se ponen al servicio del binomio enseñanza- aprendizaje, el camino emprendido por el Profesor y el alumno, resulta menos agreste y sin duda más enriquecedor”⁹.

III. APRENDIZAJE COOPERATIVO. ENFOQUE TEÓRICO Y PRÁCTICO SOBRE LA CUESTIÓN.

1. Enfoque teórico de la cuestión.

El aprendizaje cooperativo constituye una de las metodologías de innovación tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje y en la evaluación de los

⁷ COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Innovando en la docencia. Luces y sombras en relación al aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales”, en *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E.). Valencia (2015): RODERIC, libro en línea, Universidad de Valencia, p. 13.

⁸ BIGGS, J. y MOORE, P.: *The process of Learning*. Sydney (Australia): Prentice Hall, capítulos 16 y 17. Vid. BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid (1999): Editorial Narcea, 3^a edición, p. 99.

⁹ COBAS COBIELLA, M^a. E.; GUILLÉN CATALÁN, R.: “Una vida de película. Un puzzle jurídico”, Ponencia presentada en las VII Jornadas Internacionales de innovación universitaria, 6-7 septiembre 2010, Universidad Europea de Madrid (NÚM. IDEF. 76), p. 1. Colaboradores Estudiantes de primer curso de Derecho. Asunción Cano Donate, Rafael Moll Noguera, Sukhjit Kaur y Marta Civera Rodríguez.

estudiantes. No interesa a efectos de este trabajo detenernos en su definición, pero sí en las peculiaridades que la diferencian del tradicional trabajo en equipo.

Las diferencias entre ambos métodos, son en primer lugar, conceptuales y de principios, por llamarlo de alguna forma. El espíritu de una difiere del de la otra, porque están pensadas para dos realidades universitarias diferentes.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia, a la par que metodología de innovación, que promueve de forma activa la participación del alumno, basado en la ayuda mutua y bajo la dirección activa del profesor. Constituye un método docente donde el aprendizaje es de todos y para todos, con la participación de grupos pequeños. Es enseñar sobre la base del trabajo del grupo.

El trabajo en equipo, aunque es el sustrato y el antecedente directo del aprendizaje cooperativo, es diferente, porque en este último los estudiantes rinden informe sobre el estudio, se reciben instrucciones para la cooperación, se prepara al estudiante para ello, los grupos en el aprendizaje cooperativo son heterogéneos mientras que la homogeneidad imprime el aprendizaje más tradicional, lo que no sucede en el trabajo en equipo, que es mucho más sencillo y menos interactivo, y dónde tampoco la intervención del profesor es tan directa.

El aprendizaje cooperativo es más que organizar a los alumnos en el aula por equipos, requiere un trabajo previo del profesor, un seguimiento de instrucciones y sobre todo hace posible que los alumnos entiendan los conceptos, a través de la interrelación con los demás, la discusión y la idea de cohesión a la hora de exponer las ideas finales, en este punto hay que señalar que el trabajo cooperativo requiere “un trabajo de diseño adecuado por parte del profesor, tutor o guía de la actividad”¹⁰.

Finalmente hay otras diferencias de importancia entre ambas modalidades de aprendizaje, como la preocupación por el trabajo de los compañeros y la interrelación o *feedback* con el profesor, en el cooperativo se destacan estos dos puntos, a diferencia del aprendizaje de forma tradicional donde estos aspectos no destacan.

¹⁰ Vid. COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, en: *Mapas conceptuales y Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson-Reuters Aranzadi, p. 24.

El aprendizaje cooperativo debería ser una herramienta, que se enseñe en las edades más tempranas, porque el alumno universitario ya trae cuando comienza sus estudios ideas predeterminadas, de forma tal que se sorprenden, ya no con el hecho de trabajar en equipo, sino en el nuevo enfoque que conlleva el aprendizaje cooperativo o colaborativo, porque tiene diferencias con lo que tradicionalmente han entendido como tal. “Por ello ha de decirse que el aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor las materias y disciplinas, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más, que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar. Cabe decir, que educar en el trabajo en equipo debería darse en los primeros años de vida, en la primaria, en el instituto¹¹”.

A) Luces del aprendizaje cooperativo.

Las ventajas del aprendizaje cooperativo son innumerables, entre ellas, la ruptura con la idea de la individualidad- que tampoco está mal- pero no todas las personas son grandes talentos, el trabajo en grupo permite equiparar ciertos niveles de desigualdad entre los estudiantes, les permite ser más solidarios y ganar en el sentido de la pertenencia.

No obstante debo señalar que no todas las actividades en clase son en grupo, se deja espacio a que los alumnos brillen también en solitario y puedan destacar y poder potenciar lo mejor de cada uno.

Más beneficios de esta modalidad de enseñanza- aprendizaje son : que asegura la interdependencia positiva, los estudiantes asumen menos riesgos porque comparten responsabilidades, favorece el intercambio de opiniones, la participación, aportación y comunicación de todos los miembros, desarrolla habilidades para la comunicación interpersonal, incrementa la motivación, ayuda en generación y en la creación de redes de apoyo, nos dice BLANCO: “este modo de trabajar implica romper con el individualismo tradicional del aprendizaje y pensar en el nosotros”¹².

B) Sombras sobre el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo tiene también sus sombras, que se encuentran en sus propias ventajas, como el yin y el yang.

¹¹ COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo”, cit., p. 17.

¹² BLANCO FERNÁNDEZ, A. (coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid (2009): Narcea, p. 49.

Entre las desventajas aparece en primer lugar la cuestión de la responsabilidad, que se diluye dentro del grupo, en más de una ocasión, porque aun cuando se nombre un portavoz, es complicado deslindar quien ha trabajado y quién no.

La formación de los equipos, no siempre son las adecuadas, ni se integran todos los miembros con facilidad, sobre todo si en un mismo equipo existe más de un líder. Lleva mucho tiempo que un grupo sea estable, y que funcione con armonía, los períodos de consolidación son muy extensos.

El equipo se tiene que ajustar al ritmo de todos; cuestión difícil, porque nunca un grupo es heterogéneo, lo que hace que en diversas actividades, trabajen más unos que otros, en aras del objetivo final. Aunque se insiste en que un buen trabajo cooperativo, no lleva a la desigualdad entre el trabajo del equipo, en la práctica es muy complicado de medir y de controlar. Sobre todo en la actualidad de las aulas universitarias españolas, Bolonia está pensada para grupos de clase de 25 estudiantes, sin embargo la realidad es que las aulas rebosan de alumnos, más de 50 por grupo.

La calidad de un buen proceso docente requiere una logística adecuada, pero la situación de estancamiento de los profesores, la falta de contratación y de crecimiento profesional ha incidido directamente en la innovación y en la eficiencia de lo que inicialmente se pensó cuando se aprobó este nuevo entorno universitario. Un profesor desencantado por su falta de desarrollo dentro de la universidad afecta directamente al desarrollo de las nuevas prácticas educativas.

La resistencia al cambio, también es otra cuestión que afecta al trabajo cooperativo, ya que trabajar individualmente es la forma más habitual en los estudios básicos y en los universitarios, aprender a modificar ese pensamiento, interactuando con los demás resulta complicado y todo un reto.

Finalmente el aprendizaje cooperativo no potencia el talento individual, los estudiantes más avanzados pueden verse atrasados por el grupo y los más lentos en aprender pueden a su vez entorpecer el trabajo de los otros¹³.

2. Enfoque práctico del aprendizaje cooperativo.

La teoría resulta hermosa y alentadora. Pero la práctica en la docencia, como en todos los órdenes de la vida es el criterio de la verdad y sobre todo en este

¹³ COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, cit., p. 24.

ámbito. No se es profesor si no se ha estado en el aula día a día, lo que significa que se pueda hablar de innovación en abstracto, pero cuando se está en el aula la innovación docente resulta mucho más compleja, que lo que parece cuando se escribe y se diserta sobre ella.

La innovación suele en etapas desgastar, como todo proceso. “A lo largo de un proceso de mejora se pasa por múltiples etapas y momentos, unos son momentos de euforia, de hacer y conquistar y otros de incertidumbre o consolidación. Incluso de agotamiento y desaparición del impulso innovador, por lo que es preciso reparar en el concepto de sostenibilidad del cambio (HARGREAVES y FINK, 2002). La innovación puede asimilarse como un viaje a Ítaca, que puede quererse y no ver el momento o bien empezar en cualquier momento y circunstancia. Lo que no marca su potencial, sino desde dónde desarrollar su propia trayectoria, su propio camino y a su paso¹⁴”.

El buen devenir del aprendizaje cooperativo pasa por determinadas dificultades.

La principal dificultad que existe en este punto, es la de cambiar la mentalidad del profesor y del estudiante, que viene éste último, formado tradicionalmente en un sistema donde se expone lo que alguien nos ha enseñado. El maestro explica, o lee, o expone y el estudiante al final del curso repite lo que se le ha dicho, y si a veces se sale del guion predeterminado, no es comprendido, porque no siempre se premia el razonamiento. Esto por una parte, pero ahí no terminan las dificultades.

Aun cuando las condiciones sean perfectas, profesores y alumnos en sintonía, un grupo de alumnos con ganas, un profesor muy motivado, existe un factor ineludible, el tiempo –el implacable, el que se fue– el que no alcanza para poder introducir las metodologías, y aunque quisiéramos, los estudiantes se encuentran atiborrados de trabajos, entregas de prácticas, y casi todas acumuladas al final del curso; cuestión comprensible, porque los profesores todos padecemos del mismo mal, si no hemos adelantado materia, no estamos ni tranquilos, ni felices, porque tenemos la verdad preestablecida, de que todo hay que darlo, aunque sean unas pinceladas.

Resulta muy curioso, el orgullo de algunos profesores: he impartido todo el temario, frente a la cara de angustia o preocupación de otros profesores, no

¹⁴ DOMINGO SEGOVIA, J.: “Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación”, cit., p. 14.

he llegado, no he podido, etc. Como una especie de vergüenza o de culpa, cuando la verdad es que no siempre la cantidad vence a la calidad.

Más factores que en la práctica entorpecen el buen desarrollo, es la falta de formación de los profesores en la innovación y la ausencia de concientización de la importancia que tiene “formar en competencias”. El profesorado en casi su totalidad no tiene preparación en las técnicas ni en las metodologías docentes. Ni tampoco está especialmente interesado, aunque ame la innovación, porque salvo cursos muy interactivos, al rato de estar oyendo, el profesor común, padece de los mismos males que el alumno común, se aburre.

Una vez al año o dos, la Universidad oferta unos cursos, que se diluyen en las numerosas obligaciones del profesorado, sin contar que muchas veces, ni siquiera el profesorado, en ocasiones sabe cuál es la finalidad o el objetivo de los mismos. Cursos en los cuales a veces se apuntan los profesores porque uno de los requisitos de las acreditaciones docentes, es desarrollar la innovación, obtenido el certificado, se pasa a otros temas, que a nivel universitario son más considerados en relación a la formación curricular del profesor y que garantizan su futuro profesional (“la investigación”).

La investigación se potencia más universitariamente, aunque en aras de la verdad, la palabra potenciar abarca demasiado, porque tampoco es que sea fácil conseguir que se valore el trabajo de investigación de los profesores, dejado de la mano, a terceras personas “expertos” que son los que deciden si la obra de un profesor es buena o mala, sin la motivación y fundamentación suficiente (los anhelados sexenios), frente al GREC (plataforma virtual que contiene la actividad investigadora del profesor) que aunque puede ser muy extenso, no ofrece un criterio que sea tenido en cuenta en relación a la labor investigadora del profesor.

Explicando esto más detalladamente, un profesor puede tener una obra investigadora amplia, buena, considerada, pero si no se le concede el sexenio, está obra, a efectos del profesor individual (ya no del Departamento docente) forma parte de su contenido curricular, pero no tiene efectos económicos, ni en relación a la carga docente, ni tampoco para formar parte de actos académicos de enjundia, resumiendo imparte la misma docencia, el profesor que investiga que él que no investiga nada, si no se le ha reconocido el sexenio.

Todo esto afecta de una manera u otra la docencia y la actividad del profesor. Lo estamos olvidando y a la larga las consecuencias se revertirán en el aula.

A todo esto se une la masificación del aula, grandes grupos frente a los grupos reducidos que es lo que requiere este tipo de enseñanza. Lo que conlleva que el profesor tenga muchos estudiantes y le sea prácticamente imposible atender de una manera personalizada a los alumnos, hacer seguimientos directos de cada uno, y el trabajo cooperativo pierde calidad, sin contar que los profesores creen, -por lo menos una gran mayoría- que tanto la evaluación continua como la innovación pasa por la realización de trabajos bien en equipo o individuales, o visitas o conferencias, algunas sin relación con la materia que se está impartiendo.

Otra de las cuestiones que ha perjudicado a la innovación docente es imponerla, hacerla obligatoria, se ha vencido sin convencer, sin el establecimiento de métodos de trabajo, sin un compromiso individual del profesor, porque es quien la hace en el aula. Pueden las Universidades establecer la innovación, pero si el profesor no quiere, o no la entiende, o bien no la incorpora, o lo que hace es lo que puede. Clarifica esto un autor, al decir que el viaje por estos derroteros debe ir acompañado de una visión compleja (sistémica), conciencia (norte de compromiso profesional y social) y reflexión dialéctica, sin ello, la innovación es sólo un cambio, por esnobismo o por romper la tediosa rutina¹⁵

Este panorama no es posible de obviar y de alguna manera en las evaluaciones de los grados irán saliendo en mayor o menor medida, si realmente se hacen para cumplir el cometido que tuvo el nuevo espacio de Educación Superior Europeo.

IV. ALGUNOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS PARA TRABAJAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

La clase tradicional o la conferencia magistral ya no ocupan el papel preponderante, ni universal que históricamente habían tenido, aunque siguen siendo las vedettes, en algunas carreras, como en Derecho. Esto no significa que se menosprecie su valor; cualquier método de enseñanza que interese al estudiante y que haga que aprenda es válido, siempre y cuando combine la enseñanza de las materias y la formación en las competencias que actualmente demanda el mundo profesional actual.

El Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo ha abierto la posibilidad de la coexistencia de nuevas formas de enseñanza, muchas de las cuales se vinculan con el mundo tecnológico actual, los recursos que Internet han

¹⁵ DOMINGO SEGOVIA, J.: “Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación”, cit., pp. 23-24.

puesto al servicio de todos, ha llevado a la aparición de muchas modalidades que incentivan, modernizan y recrean la enseñanza actualmente.

Las redes sociales, el Moodle, las aulas virtuales, el “prezi”, las páginas web y los *blogs* nos acompañan y acompañan a nuestros estudiantes; es un recurso que debemos ir fomentando, y empleando, aun en aquellas disciplinas más memorísticas y de antigua escuela, como las Humanidades y las Ciencias Sociales, otras por su parte no se vinculan directamente con la tecnología, pero son igualmente importantes como los mapas conceptuales, la simulación de juicios, el puzzle y cualesquiera que puedan ir apareciendo en el futuro.

1. Mapa Conceptual.

Los mapas conceptuales, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho constituyen aristas de una misma cuestión; como he señalado alguna vez¹⁶, constituyen una de las metodologías más activas, de aplicación tanto en la enseñanza como en la evaluación, por el dinamismo que caracteriza a esta modalidad¹⁷.

El mapa conceptual se define como una metodología docente, innovadora y activa, que de manera gráfica sitúa y representa significados o conceptos que se incluyen en una estructura de proposiciones, que sirven como una herramienta para organizar y representar el conocimiento, y que pueden emplear representaciones teatrales, maquetas, historias, videos y cualquier apoyo que fácticamente se pueda emplear¹⁸.

Los objetivos de los mapas son diversos, pero el fundamental el de fomentar y potenciar el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo y la interacción del alumnado. No carente tampoco de desventajas, que suelen coincidir con las generales que tiene la innovación docente y que se han expuesto anteriormente.

¹⁶ Vid. COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, cit., p. 25.

¹⁷ Los mapas se han trabajado bastante en estos últimos años como parte de varios proyectos de innovación docente concedidos, hasta convertirse en la actualidad en un grupo estable de trabajo de connotación nacional e internacional, así tenemos la conformación del Grupo estable. Aprendizaje cooperativo. Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo, Proyecto UV_ SFPIE GER 15-314671.

¹⁸ Vid. COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, cit., p. 25.

En aras de la objetividad, habría que añadir que esta modalidad, lleva mucho trabajo de asesoramiento y de guía para el estudiante, por parte del profesor, que es un cooperante casi necesario para que pueda convertirse en algo productivo y hermoso.

La ventaja mayor, además de que los alumnos aprenden haciendo, es la solidaridad, la comunicación y el compañerismo que se crean entre los estudiantes, haciendo del aula un taller de trabajo, de ideas, y permitiendo desarrollar de alguna manera el sentido de pertenencia en la universidad, que es una de las carencias de la Universidad española en la actualidad. Deberíamos siempre recordar lo breve que es el paso por la universidad y lo magnífico que podría ser.

Sobre esto resulta muy convincente lo que dice la profesora MONTES: “de nuevo un año más los mapas conceptuales vuelven a ser el nexo de unión de un grupo de profesores decididos a innovar la docencia universitaria en ciencias jurídicas utilizando tanto métodos novedosos como tradicionales para intentar despertar el interés del alumno, hacerle razonar jurídicamente y estimular su espíritu crítico”¹⁹.

En relación a las representaciones teatrales se han convertido en unas aliadas de los mapas conceptuales, porque permiten exponer y desarrollar algunas competencias que son imprescindibles para el alumnado, la oratoria. Los destaca ALVENTOSA DEL RÍO en relación a la libertad de forma que tienen los mapas conceptuales, que al incorporar las representaciones teatrales, ofrece una visión más viva de los conceptos que se intentan enseñar²⁰.

Los mapas conceptuales se apoyan además en las tecnologías informáticas, así aparece como un binomio mapa y prezi.

El prezi constituye una aplicación que permite hacer presentaciones sencillas, dinámicas y que sustituye las diapositivas típicas, que se emplean habitualmente, a partir del empleo de un mural interactivo, que permite combinar imágenes, noticias, a través de los enlaces. Los mapas conceptuales

¹⁹ MONTES RODRÍGUEZ, M^a. P.: “La enseñanza del derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: Mi propia experiencia docente (III)”, en *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E.). Valencia (2015): RODERIC, libro en línea, Universidad de Valencia, p. 32.

²⁰ Sobre la representación teatral, se recomienda el trabajo de ALVENTOSA DEL RÍO, J.: “La teatralización de los mapas conceptuales. Concurrencia de estrategias docentes en la enseñanza del derecho civil. Experiencia personal”, en *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson-Reuters Aranzadi, p. 57.

pueden hacerse empleando el sistema prezi o cualquier otra aplicación informática, que generalmente suelen ser gratuitas y de libre acceso.

Constituye una herramienta muy útil, pero no imprescindible para la realización de un buen mapa, al ser un esquema, el empleo del prezi es opcional para construirlo, como aplicación multimedia permite creaciones similares a las del *Power Point* pero de una manera original, divertida y dinámica, es una plataforma entre la información lineal y no lineal, y es una herramienta para presentar ideas bien con formato libre o estructurado²¹. Pero como se ha dicho, no debe identificarse plenamente con los mapas, son dos instrumentos diferentes.

2. La técnica del Puzzle o rompecabezas.

La técnica del puzzle es una herramienta de trabajo en el aula, donde un grupo de alumnos que reciben la información desagregada, en fracciones aunque totalmente completa, deben organizarla, a la usanza de un puzzle o rompecabezas, de donde recibe su nombre.

Señalan sobre ella BENITO y CRUZ²²: “La tarea del grupo de alumnos es doble: por una parte ordenarla y, por otra, encontrarle sentido y asumir sus contenidos. Una alternativa es que la información esté fraccionada entre dos o más grupos debido a su complejidad. En este caso es necesario que exista intercambio de información entre los miembros de los diferentes grupos”.

Constituye una herramienta típica del trabajo colaborativo, divertida y amena, porque el estudiante va preparando los conceptos, de forma que encajen y lo singular lleve a conformar la totalidad del esquema. Requiere imaginación por parte del estudiante porque es muy gráfica, lo que la suele hacer costosa a los efectos de su elaboración y presentación.

Entre sus ventajas aparecen algunas que se pueden destacar como su aplicación a otras materias y disciplinas, porque desarrolla y estimula el aprendizaje de los conceptos generales de cada asignatura, empleando otras competencias como puede ser el liderazgo, el trabajo en grupo, la toma de decisiones, y la independencia, implica a los alumnos en el estudio y en la elaboración de su propio conocimiento y tiene un valor añadido que permite que el derecho, sus conceptos y categorías salgan del libro, de la ley y se

²¹ COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho”, cit., p. 22.

²² Vid. BENITO, A., y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid (2011): Editorial Narcea, p. 27.

plasmados en dibujos, maquetas que suele ser el soporte de los puzzles. Cuestión valorada, porque rompe con la enseñanza clásica y memorística en Derecho.

A manera de ejemplos, en el Grado en Derecho, se ha empleado en algunas asignaturas de Derecho Civil, específicamente en el Derecho Civil IV, en la parte dedicada al Derecho de Sucesiones, tomando el concepto de negocio jurídico²³ que se ha ido construyendo a partir de sus elementos que lo conforman, distinguiendo cada uno de los conceptos de forma gráfica.

A pesar de ello no es una de las metodologías más trabajadas a nivel universitario, porque es costosa, y requiere una dedicación ardua, tanto en la exposición de la idea como en su puesta en marcha. Económicamente la realización de maquetas u otros esquemas resulta cara para el alumnado en general, que prefiere optar por metodologías más sencillas como pueden ser las nuevas tecnologías, que vencen sin lugar a dudas sobre cualquier otra idea.

3. Proyectos ESTIC.

Los proyectos ESTIC nacen de la Universidad de Valencia, como parte de los trabajos de innovación docente que ha estado desempeñando la Unidad de Calidad de la misma.

Los citados proyectos absorben las diversas metodologías docentes y las emplean para fomentar no sólo la innovación docente a nivel de la universidad, sino para potenciar el trabajo de los estudiantes en las diversas facultades. No se trata de una metodología docente, sino que es un proyecto universitario que abarca diversas de las modalidades de la innovación específicamente el aprendizaje cooperativo.

Los proyectos ESTIC se integran por grupos de hasta un máximo de 8 estudiantes, que trabajan independientes eligen el tema, la asignatura con la que vinculan el proyecto y la modalidad o tecnología informática que quieren emplear, aunque con la firma que le avala, de un tutor- profesor, elegido por ellos, y vinculado a una asignatura en concreto.

En esta última convocatoria ha cambiado esta brillante idea inicial, de que fueran los estudiantes los que fueran los responsables de su proyecto, las razones son varias, pero hay dos fundamentales; la primera que poniendo al

²³ COBAS COBIELLA, M^a. E.; GUILLÉN CATALÁN, R.: “Una vida de película. Un puzzle jurídico”, cit., p. 1.

profesor al frente de los mismos se homogeneiza la convocatoria que es para el PDI, y en segundo lugar, al vincular al profesor estos actúan como dinamizadores de los proyectos y mejoran las memorias y los resultados.

La especificidad que tienen estos proyectos es que están vinculados a las nuevas tecnologías, lo que los diferencia de otras modalidades de aprendizaje cooperativo como el puzzle, el portafolio o los mapas conceptuales, fundamentalmente porque estas últimas metodologías, el empleo de las nuevas tecnologías no constituye un requisito *sine qua non*. Matizando la cuestión, en los mapas conceptuales se pueden emplear o no los *prezi*, de ahí que puede existir un buen mapa sin que se empleen las herramientas informáticas.

El objetivo de estos proyectos nos lo resume acertadamente una especialista en el tema²⁴: “el programa ESTIC está directamente destinado a los estudiantes, con el objetivo de potenciar la adopción de modelos de aprendizaje y estudio colaborativos y de valorar las capacidades y destrezas de los estudiantes universitarios a la hora de aplicar las nuevas tecnologías al estudio”.

Los estudiantes que forman parte de este Programa estaban comprometidos en vincular la docencia, la impartición de una asignatura y con las nuevas tecnologías, este binomio se traducía en la elaboración de una web, un blog, un proyecto de red social que estuviera directamente enfocado a las materias. Docencia²⁵ y el uso de las TICS, por parte de los nativos digitales, como señala GARCÍA SANCHIS²⁶, que desarrolla el citado concepto y nos explica que: está establecido por PRENSKY (2001 a y b, 2010, 2012), presupone que el estudiante va a ser favorable a utilizar las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación en su proceso de aprendizaje²⁷.

²⁴ GARCÍA SANCHIS, M.: “Docentic vs. Estic: la acción innovadora desde una perspectiva transversal e integradora”, Univest 2011.

<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3605/125.pdf?sequence=1>, s/n pág.

²⁵ El proyecto y los contenidos académicos reflejados en el mismo tenían que estar obligatoriamente vinculados a las asignaturas de los estudiantes, lo que permitía conseguir el objetivo de trasladar ese saber tecnológico, que se le presupone al estudiante universitario, al logro de unos resultados productivos en relación con su proceso de aprendizaje, explican García y Roca. GARCÍA SANCHIS, M. y ROCA PÉREZ, L.: “Incidencia del uso de nuevas tecnologías en el alumnado universitario: un estudio de caso”, artículo aceptado para publicación en la *Revista Axioma*, Ecuador, (<http://axioma.pucesi.edu.ec>), 2015, s/n.

²⁶ GARCÍA SANCHIS, M.: “Docentic vs. Estic: la acción innovadora desde una perspectiva transversal e integradora”, cit., s/n.

²⁷ GARCÍA SANCHIS, M. y ROCA PÉREZ, L.: “Incidencia del uso de nuevas tecnologías en el alumnado universitario: un estudio de caso”, cit., s/n.

Los mejores trabajos, con mejor rendimiento, más visitas y otros criterios eran premiados²⁸, previa presentación de una memoria contentiva de todo el trabajo realizado, así como los resultados obtenidos, que eran evaluados por una Comisión creada al efecto.

En el Grado en Derecho (curso 2013-2014 y 2014-2015), se elaboraron dos *blogs* con bastante éxito y los estudiantes fueron premiados dos ocasiones, el *blog* se llamó “Breaking Law” y estuvo vinculado con las asignaturas Civil II, y Civil III, con gran participación del grupo de clases en las entradas y en los comentarios.

Los estudios realizados en torno a los Proyectos ESTIC revelan un creciente interés en participar, y en mantener durante todo el año, activas las páginas, los *blogs*, etc, en movimiento y con participación de resto del grupo en cuanto a comentarios, inquietudes, etc²⁹. No obstante el salto tanto de calidad como de cantidad sigue estando lejos de las expectativas universitarias.

V. UNA REFLEXIÓN FINAL.

La innovación docente no se aprende en los libros, salvo que seamos pedagogos, que, de manera general, no suele ser el caso en el ámbito universitario, -esto sin negar por ello, el valor de la formación teórica-, de ahí que cualquier definición, apreciación o valoración es susceptible de ser contrastada refutada y mejorada. Este trabajo es sólo un resumen de algunas ideas nacidas de la clase y de la impartición de la docencia.

El aprendizaje cooperativo, y cualquier otra modalidad activa en el proceso educativo dependerán de la experiencia personal, del alumnado, del profesor,

²⁸ Al final de cada curso, una Comisión Evaluadora, formada por técnicos del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa y profesorado de las cinco áreas de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias Básicas, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud e Ingenierías), evaluaba cada uno de los proyectos, otorgándoles una nota final. Los mejores recibían un premio, y todos recibían un diploma acreditativo. A partir de dichas experiencias se obtuvo una base de datos, que nos ha permitido, aplicando una serie de análisis estadísticos, establecer una serie de conclusiones sobre esta materia. aprendizaje. GARCÍA SANCHIS, M. y ROCA PÉREZ.: “Incidencia del uso de nuevas tecnologías en el alumnado universitario: un estudio de caso”, cit.; s/n p.

²⁹ Los estudios realizados por GARCÍA SANCHIS y ROCA PÉREZ señalan lo siguiente: “a pesar de estos cambios, para el curso 2010/11 sólo se presentaron 8 proyectos, de los que finalizaron 6 (lo que representa el 75%). aunque cabe destacar la mayor calidad de los mismos, en términos generales. Nuevamente la mayor participación se dio en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas (3), seguido de Ciencias de la Salud (2) y Ciencias Básicas (1). Durante los cursos siguientes, en cambio, la participación se dispara, llegando a 14 grupos en 2011/12: Artes y Humanidades (1), Ingenierías (1), CC Salud (4), CC Sociales y Jurídicas (8), y 18 en 2012/13: CC Básicas (3), CC Salud (9), CC Sociales y Jurídicas (6). Los dos últimos años la participación baja a 7 (2013/14) y a 11 (2014/15)”. Vid. GARCÍA SANCHIS, M. y ROCA PÉREZ, L.: “Incidencia del uso de nuevas tecnologías en el alumnado universitario: un estudio de caso”, cit., s/n.

de la materia y hasta del propio entorno universitario. Si las universidades son proclives crecerá, si el profesor la entiende y la impulsa igualmente.

La práctica como criterio de la verdad, corrobora que el aula es un mundo complejo y variado. Ningún curso es igual que el otro, ni ninguna materia se imparte de la misma forma siempre, con el mismo estilo, por ello cuando revisamos los materiales y trabajos de expertos en la materia, explican el aprendizaje y la enseñanza con ejemplos reales del aula. Esto no lo podemos perder de vista, si no queremos convertirnos en unos teóricos del tema.

El aprendizaje cooperativo resulta –y esto ha sido comprobado– muy productivo en cuanto a los resultados y a la interacción que se logra con el estudiantado, también sirve para apreciar una verdad que es muy útil en el aula, que no todos los alumnos aprenden de igual manera, ni con la rapidez que quisiéramos.

No obstante hay que refrenar las expectativas tanto en relación a la innovación docente y al aprendizaje cooperativo, no son la panacea ni la ataraxia griega, en su justa medida es una herramienta útil para despertar el aula, al alumnado y para darle una dinámica al proceso docente.

La innovación docente debe seguir, dejarla a un lado y volver a la enseñanza tradicional sería un retroceso considerable, por ello la debemos potenciar, así como al profesorado que la hace, y también al alumnado, al cual no basta con obligarles a hacerla, hay que estimularlos y compensarlos y no decirles lo tienen que hacer y punto. Hay que seguir adelante con la innovación, explicarla, desarrollarla y darle nuevamente una oportunidad a ese trabajo en la sombra, cotidiano, oscuro, como la Cenicienta, que a veces da buenos frutos y otras veces menos.

En conclusión: es siempre una apuesta segura, y que debemos mantener, fundamentalmente en sede de aprendizaje cooperativo porque ofrece más que lo que resta. Como dijera DEAN SMITH, (coach de Michael Jordan en sus primeros años): “Michael, si no puedes pasar la pelota, no puedes jugar”.

BIBLIOGRAFÍA

ALVENTOSA DEL RÍO, J.: “La teatralización de los mapas conceptuales. Concurrencia de estrategias docentes en la enseñanza del derecho civil. Experiencia personal”, en *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson-Reuters Aranzadi.

ARRIAZU MUÑOZ, R.: “Los procesos de interacción y reflexión on line en el aula universitaria: una propuesta pedagógica basada en el wikiforo”, *Tendencias Pedagógicas* (2013), núm. 21.

BEDOLLA CEDEÑO, C.: *Las competencias genéricas en la educación superior*, Monografías.com s/n. <http://www.monografias.com/trabajos56/competencias-genericas/competencias-genericas.shtml>.

BENITO, A., y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid (2011): Editorial Narcea.

BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid (1999): Editorial Narcea, 3ª edición.

BIGGS, J. y MOORE, P.: *The process of Learning*. Sydney (Australia): Prentice Hall, capítulos 16 y 17.

BLANCO FERNÁNDEZ, A. (coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid (2009): Narcea.

COBAS COBIELLA, M^a. E.:

- “Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho”, en *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson-Reuters Aranzadi.

- “Innovando en la docencia. Luces y sombras en relación al aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales”, en *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E.). Valencia (2015): RODERIC, libro en línea, Universidad de Valencia.

- “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, en: *Mapas conceptuales y Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson-Reuters Aranzadi.

COBAS COBIELLA, M^a. E.; GUILLÉN CATALÁN, R.: “Una vida de película. Un puzzle jurídico”, Ponencia presentada en las VII Jornadas Internacionales de innovación universitaria, 6-7 septiembre 2010, Madrid (2010), Universidad Europea de Madrid (NÚM. IDEF. 76).

DOMINGO SEGOVIA, J.: “Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación”, en *Tendencias Pedagógicas* (2013), núm. 21.

GARCÍA SANCHIS, M.: “Docentic vs. Estic: la acción innovadora desde una perspectiva transversal e integradora”, Uninvest 2011.
<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3605/125.pdf?sequence=1> s/n pág.

GARCÍA SANCHIS, M. y ROCA PÉREZ, L.: “Incidencia del uso de nuevas tecnologías en el alumnado universitario: un estudio de caso”, artículo aceptado para publicación en la *Revista Axioma*, Ecuador, (<http://axioma.pucesi.edu.ec>), 2015, s/n.

MONTES RODRÍGUEZ, M^a. P.: “La enseñanza del derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: Mi propia experiencia docente (III)”, en *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E.). Valencia (2015): RODERIC, libro en línea, Universidad de Valencia.

MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior*. Madrid (2009): Narcea.

ÍNDICE

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO CIVIL: DESDE LOS MAPAS CONCEPTUALES AL CINE
APLICADO A LA DOCENCIA JURÍDICA

EDUCATIONAL INNOVATION IN THE TEACHING OF CIVIL
LAW: CONCEPT MAPPING TO FILM APPLIED TO TEACHING
LEGAL

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 176 - 188.

Fecha entrega: 15/02/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. M^a. PILAR MONTES RODRÍGUEZ
Profesora TEU Derecho civil
Universidad de Valencia
Pilar.Montes@uv.es

RESUMEN: En el texto se pretende analizar el porqué de la innovación educativa en Derecho civil y la utilización de diversos recursos docentes, entre ellos los mapas conceptuales y el cine, en esta labor.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente; Derecho civil; Mapas conceptuales; Cine.

ABSTRACT: The test aims to analyze why the educational innovation in civil law and the use of various teaching resources, including concept maps and film, in this work.

KEY WORDS: educational innovation; civil law; concept maps; film.

SUMARIO: I. REFLEXIONES INICIALES: EL PORQUÉ DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL.- II. LOS MAPAS CONCEPTUALES UTILIZADOS PARA ENSEÑAR DERECHO CIVIL.- III. EL CINE COMO INSTRUMENTO DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL.

I. REFLEXIONES INICIALES: EL PORQUÉ DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL.

La innovación docente resulta especialmente atractiva para quienes nos dedicamos a la enseñanza del derecho y no contemplamos esta labor como una incómoda tarea impuesta al margen de nuestra actividad investigadora sino, muy al contrario, la entendemos como un espectacular banco de pruebas en el que aplicar y someter a discusión nuestra previa tarea introspectiva puesta, en esta ocasión, al servicio de nuestros estudiantes a quienes enseñamos a contemplar y analizar la realidad desde una perspectiva jurídica. Este interés se ha incrementado más todavía tras la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior y la aprobación de los nuevos grados en disciplinas jurídicas. En ellos la enseñanza del Derecho civil se configura como teórico-práctica y se desarrollan actividades complementarias íntimamente conectadas con el programa de la asignatura que plantean al docente nuevas perspectivas de trabajo.

Tradicionalmente el Derecho, y en particular el Derecho civil, ha sido una disciplina académica en la que el cultivo de la memoria ha sido el elemento fundamental del aprendizaje, en ocasiones literal de las normas o de las opiniones doctrinales o jurisprudenciales, quizás porque el enfoque opositor de alguna de sus “salidas naturales” (Registros, notaría, judicatura), hacían este esfuerzo especialmente fructífero.

No cabe duda sin embargo que la enseñanza del Derecho civil debe ir mucho más allá. Contra lo que algunos alumnos de Facultades de Derecho puedan pensar, las normas jurídicas no han sido creadas por el legislador para torturar a los estudiantes de disciplinas jurídicas obligados a su reproducción memorística sino que, muy al contrario, constituyen un catálogo de problemas existentes en la realidad que nos rodea a los que se intenta dotar de soluciones, más o menos eficaces, y nacidas generalmente de la experiencia previa de la propia sociedad.

El Derecho, y especialmente el civil, es vida. Si observamos con atención a nuestro alrededor contemplaremos como cada uno de los aspectos de la

realidad individual y social están presente en las normas que conforman esta parte del Ordenamiento jurídico. Desde el nacimiento a la muerte de una persona pasando por su evolución personal (minoría y mayoría de edad, incapacitación), social (persona jurídica), y familiar (matrimonio, filiación o herencia) hasta las relaciones que entablan con otros sujetos de índole económica y profesional (la celebración de contratos o la adquisición de derechos reales), todo forma parte de la legislación civil. Y el conjunto de sus instituciones se encuentran, por ello, íntimamente conectadas. Es esa la visión que se pretende transmitir a nuestros alumnos, haciéndoles entender, más allá de la literalidad de las normas, la necesidad de su existencia, su significado e interconexión con otras partes del Ordenamiento jurídico, así como su eficacia.

Para alcanzar todos estos objetivos cabe utilizar en las clases dos instrumentos muy diferentes entre sí pero que contribuyen a ese resultados común; Por un lado el mapa conceptual que, como metodología activa, permite representar gráficamente esa interrelación entre los conceptos así como estructurar y organizar ordenadamente tanto los conflictos como las soluciones; por otro el cine en la medida en que hace consciente al alumno de la “realidad” de los problemas planteados en las normas y las diversidad de soluciones que las diversas sociedades han utilizado.

En mi docencia he utilizado ambos instrumentos, aunque no en la misma medida. Ambos enriquecen mi actividad académica y me ayudan a enseñar y, sobre todo ayudan a mis alumnos a aprender. Por ello les dedico estas páginas.

II. LOS MAPAS CONCEPTUALES UTILIZADOS PARA ENSEÑAR Y APRENDER EL DERECHO CIVIL.

Durante mis estudios de licenciatura en la Facultad de Derecho de Valencia utilicé los esquemas como método de aprendizaje a través del cual trasladaba al papel una estructura organizada de las diversas instituciones jurídicas que abordaba, interconectando los diversos conceptos que en ellas se incluían. Nunca he creído que el estudiante de Derecho deba limitarse a memorizar las normas jurídicas y las diversas aportaciones doctrinales y jurisprudenciales (aprendizaje memorístico al que los estudiantes se refieren en argot como “empollar”), sino que, a mi parecer, resulta imprescindible una etapa previa de comprensión (aprendizaje significativo), de visión de la norma jurídica, contemplando y analizando críticamente tanto el supuesto de hecho como la consecuencia jurídica elegida por el legislador, entre las posibles soluciones al problema planteado. El estudiante debe entender el porqué de la norma jurídica y comprobar la eficiencia de las soluciones al intentar aplicar la

norma y solucionar el problema. Sólo tras esta etapa cognitiva debe memorizar el resultado.

Cuando inicié mi etapa como docente trasladé esa visión del conocimiento jurídico a mis clases para, más allá de la tradicional lección magistral común en los estudios jurídicos, representar gráficamente los conceptos e instituciones, pintando en la pizarra diagramas llenos de flechas que enlazaban reglas jurídicas varias. Hace 6 años, justo cuando comenzaba su andadura el proceso de implantación de los grados en la Universidad de Valencia, a la que pertenezco, tomé contacto con el proyecto de innovación docente que dirigía la Dra. COBAS COBIELLA sobre mapas conceptuales¹ y descubrí con gran entusiasmo que no estaba sola en esta forma de entender la docencia jurídica sino que, muy al contrario, un grupo de profesores del Departamento de Derecho Civil (y también de otros departamentos) me acompañaban en esta inquietud. Y ello me llevó a descubrir los mapas conceptuales en su doble dimensión, como instrumento utilizado en mi docencia para representar y organizar instituciones jurídicas y trasmitírselas a mis alumnos y como instrumento de aprendizaje para mis alumnos, enseñándoles a construir un mapa conceptual, trabajando en equipo (aprendizaje cooperativo²) y exponiéndolo públicamente de forma original y atractiva (en muchas ocasiones ayudándose con la representación teatral de casos o la filmación de cortometrajes). Además esos mapas conceptuales generados por mí o por los alumnos, y concretados materialmente con la utilización de diversos programas informáticos (Prezi, P.P., freemind, open office draw, etc) se incorporaban al aula virtual como materiales de estudio que contribuían a facilitar la tarea de repaso del alumno antes del examen teórico-práctico.

Por todo ello, durante los últimos 6 cursos he utilizado³ esta metodología, tanto de forma activa como pasiva, en la enseñanza de asignaturas de

¹ Proyecto de Innovación educativa Finestra Oberta sobre “Los mapas conceptuales como Metodología docente activa dentro del nuevo Espacio Europeo”, financiado por la U. de València UV-SFPIE_FO12-80822.

² Como acertadamente afirma TALENS VISCONTI, E.: “La importancia del aprendizaje cooperativo en el grado de Derecho: dos ejemplos prácticos”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales& Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson Reuters Aranzadi, p. 65, los alumnos deben remar juntos en el mismo sentido, hacia un objetivo común y la pasividad o falta de trabajo de uno de ellos afecta negativamente al equipo. Cada integrante del grupo de trabajo responde en forma de interdependencia positiva, es decir, cada uno de los miembros del equipo se encuentra motivado en dar lo máximo de sí, puesto que es consciente que sin su aportación no se conseguiría un objetivo grupal común.

³ *Vide* al respecto MONTES RODRÍGUEZ, M^a. P.: “La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales& Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson Reuters Aranzadi, pp. 35-39; MONTES RODRÍGUEZ, M^a. P.: “La

Formación Básica (Derecho civil I), Troncales (Derecho civil II, II, y IV) y optativas (Garantías del crédito) del Grado de Derecho y del doble Grado ADE-DERECHO. También he utilizado esta técnica en asignaturas jurídicas tanto de formación básica como obligatorias (Introducción al Derecho o Contratación en el sector turístico) en grados no estrictamente jurídicos como el de Turismo. Y Hemos organizado desde el proyecto de innovación educativa Jornadas anuales sobre los mapas conceptuales (generales o monográficas, para Turismo o Derecho de Familia) en las que participaban nuestros alumnos con los mapas realizados en clase.

Es difícil definir en pocas palabras que es un mapa conceptual, ardua tarea que muchos autores han emprendido⁴ aunque la realidad docente muestra que son miles los diversos ejemplos posibles de su utilización práctica. Un mapa conceptual, como método docente, es la representación gráfica de un conjunto de ideas, conceptos o instituciones entrelazadas entre si y organizadas en un todo. Es un instrumento para llevar a cabo el aprendizaje significativo⁵, esto es, para ayudar a comprender la idea, ordenarla e interconectarla en un conjunto más amplio de conceptos e instituciones. Es, sin duda, una herramienta útil tanto para enseñar como para aprender y evaluar lo aprendido⁶.

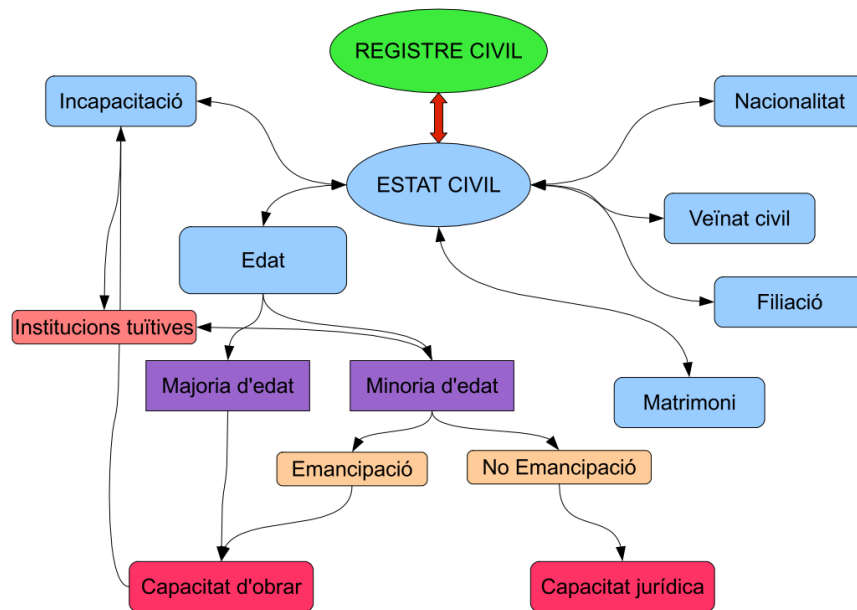
enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente (II)”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson Reuters Aranzadi, pp. 35 a 41; y MONTES RODRÍGUEZ, M^a. P.: “La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente (III)”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria* (dir. por COBAS COBIELLA, M^a. E.). Valencia (2015): RODERIC, Universitat de València, pp. 30 a 39, en donde relato mis experiencias docentes con los mapas conceptuales que incluyo.

⁴ Algunos autores entienden un mapa conceptual como una red o conjunto de proposiciones. Así AÑEZ, O., FERRER, K., y VELASCO, W.: “Uso de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil”, *Acción Pedagógica* (2007), núm. 16, enero-diciembre, p. 177, y en nuestro país, CHAPARRO MATAMOROS, P.: “Los mapas conceptuales: Una herramienta para el aprendizaje cooperativo”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson Reuters Aranzadi, p. 59.

⁵ Véase al respecto CANO DONATE, A.: “Plasmación del aprendizaje significativo: mapas conceptuales”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson Reuters Aranzadi, pp. 105 y ss.

⁶ En este sentido COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativa y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson Reuters Aranzadi, p. 26, en donde señala que los mapas conceptuales “constituyen una metodología que redefine el aprendizaje, y el concepto de aprender haciendo, de ahí que se aprecien como un instrumento o herramienta que permite combinar método de enseñanza y evaluación conjuntamente, en dependencia de la forma en que se empleen, del profesor guía del mapa y del tipo de estudiante que se enfrenta a la construcción del mapa”.

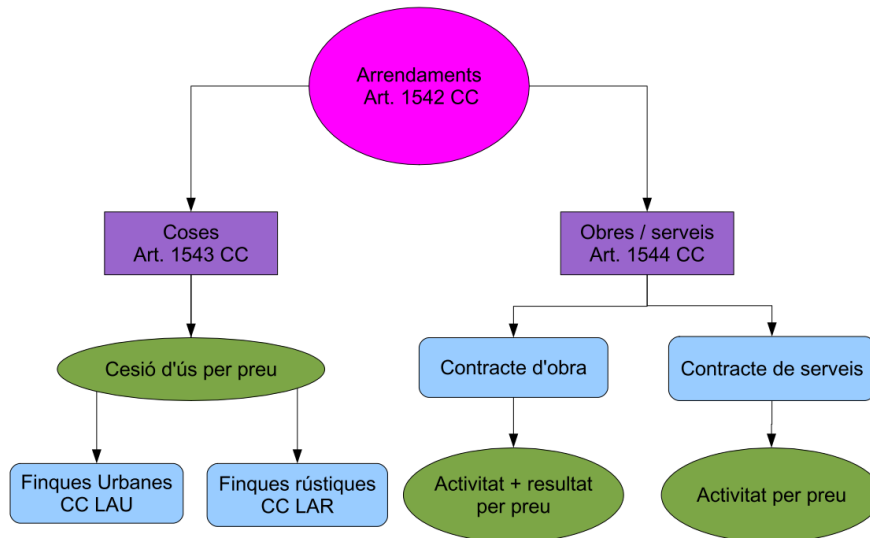
Como recurso docente dotado de gran flexibilidad, permite al profesor expresar de manera visual desde un concepto a una completa institución jurídica. Dependiendo de la complejidad del objeto de análisis, el mapa tendrá una extensión mayor y aumentará el número de interrelaciones. Ciertamente no cabe una excesiva amplitud que desvirtúa la propia idea de mapa para pasar a ser un resumen⁷. En relación con la enseñanza del Derecho civil, la flexibilidad de que está dotado el mapa conceptual permite su adaptación tanto a la diferenciación básica entre conceptos como en el análisis pormenorizado de un negocio jurídico como el contrato o el testamento. Con ellos el profesor individualiza las ideas y pensamientos jurídicos y los ordena e interconecta. Este método opta decididamente por el aprendizaje significativo frente al aprendizaje memorístico y repetitivo tradicional en la docencia de estas materias. Muestra de los que he utilizado en mi docencia son estos mapas utilizados en la explicación de conceptos como el Estado civil (en Derecho civil I, materia de formación básica en los Grados de Derecho y Doble grado ADE-DERECHO).



Otro ejemplo sería el mapa utilizado para la diferenciación entre contratos como el arrendamiento de cosas o el contrato de obras o servicios, en la

⁷ En este sentido señala CHAPARRO MATAMOROS, P.: “Mapas conceptuales: concepto y elaboración de un mapa conceptual”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson Reuters Aranzadi, p. 82: “los esquemas repletos de información que algunos estudiantes elaboran no deben ser considerados mapas conceptuales. Un mapa conceptual contiene los términos clave, ofrece la información básica para comprender o asimilar mentalmente una serie de relaciones ente conceptos, pero no sirve para estudiar en profundidad una materia determinada. Tampoco serían mapas conceptuales los power-point en los que la información se estructura en diversas frases o proposiciones que, de forma más o menos extensa, describen una determinada institución”.

asignatura Derecho Civil II, obligatoria perteneciente al segundo curso tanto del Grado de Derecho como del Doble Grado ADE-DERECHO.



Pero también he intentado enseñar a mis alumnos a construir mapas conceptuales, no sólo haciéndolos yo sino planteando como actividad evaluable la creación en grupo (nunca de más de 5 alumnos) de un mapa conceptual sobre un contrato, un específico derecho real o una institución familiar o sucesoria.

En todos los casos la concreta tarea se elegía por los alumnos entre una lista de las propuestas por mí, con una bibliografía básica a su alcance y una gran libertad en los recursos materiales (informáticos o no) a utilizar. Para su confección disponían de un periodo de tiempo amplio, un par de meses. Una vez confeccionado, los alumnos debían explicar el mapa a sus compañeros de clase en dos niveles: el primero, realizado por escrito, exige la exposición de pensamientos jurídicos (la institución objeto del mapa conceptual) con orden lógico y coherencia utilizando con precisión la terminología adecuada. Con ello se consigue desarrollar adecuadamente el manejo de fuentes jurídicas, la lectura, análisis e interpretación de textos jurídicos así como el esfuerzo de síntesis con el uso adecuado de la bibliografía necesaria. El segundo nivel, oral, se articula mediante la exposición en clase del mapa conceptual, materializado bien a través de la visión del prezi, freemind u open office en el proyector, o de su representación más artesanal con cartulina o papel. En esta exposición los alumnos gozan de gran libertad y se valora por el profesor la originalidad y el recurso a instrumentos informáticos o audiovisuales. Es frecuente que se representen teatralmente las diversas relaciones jurídicas y los problemas que las mismas. También es habitual el recurso a medios audiovisuales, rodando pequeños cortometrajes o utilizando fragmentos de

películas para representar los problemas propios de la institución que exponen y que complementan, en buena medida, los conceptos expuestos en el mapa. Ambos métodos docentes se complementan en una común función de transmitir conocimiento jurídico.

Con el planteamiento de esta actividad se persiguen diferentes objetivos. En primer lugar fomentar el aprendizaje cooperativo, el trabajo en grupo, en general denostado por el alumnado porque les plantea problemas de coordinación y porque no perciben su rentabilidad directa. En segundo lugar se busca desarrollar las competencias orales y escritas relativas a la comunicación ordenada, coherente y precisa de ideas y pensamientos jurídicos. Desde luego se practica la utilización adecuada de las fuentes y se desarrollan las competencias informacionales. También se fomenta la imaginación, la creatividad y el uso de instrumentos tanto informáticos como audiovisuales, lo que conecta con la utilización del cine como herramienta didáctica al servicio de la docencia jurídica.

III. EL CINE COMO INSTRUMENTO DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL.

Desde finales del siglo pasado es utilizada en la docencia universitaria la conexión entre Derecho y cine, sobre todo en el Derecho anglosajón. Y, en este sentido surgieron algunas asignaturas o cursos monográficos sobre cine y Derecho, especialmente, en las universidades americanas o inglesas.

En la Universidad española el fenómeno es mucho más reciente⁸. En primer lugar surgen actividades en las clases prácticas, mediante la proyección de fragmentos o incluso de películas enteras ilustrativas de diversos problemas jurídicos que se abordaban en la asignatura, aprovechándose para discutir. Con posterioridad el interés se plasmó en cursos monográficos y asignaturas incluidas en los planes de estudios⁹.

La utilización del cine como recurso docente proporciona al docente una ventana a la realidad¹⁰, a la vida en que consiste el derecho y resulta una

⁸ Sobre el movimiento “Derecho y cine” y su evolución en diversos países (incluido el nuestro) *vide* RUIZ SANZ, M.: “La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas”, *Revista de Educación y Derecho* (2010), núm. 2, pp. 3 a 7.

⁹ En relación con esta evolución del cine como recurso docente en la universidad española, a través entre otros del Proyecto DeCine, *vide* ÁLVAREZ GONZÁLEZ, E. M.: “El cine como recurso docente aplicable a la enseñanza del Derecho Administrativo 1”, <http://www.eumed.net/rev/rejie/11/cine.html>, pp. 1 a 7.

¹⁰ Como señala DE LUCAS, J.: “Sobre cine, literatura y derecho: una aproximación”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y aprendizaje del Derecho* (ed. JOSÉ GARCIA AÑÓN). Valencia (2013): Facultat de Dret Universitat de València, p. 654, “el lenguaje del cine es un instrumento de primer

herramienta atractiva y sugerente que le permite transmitir a los alumnos la problemática jurídica que las normas e instituciones de las que se ocupa pretenden resolver. Como muy acertadamente señala THURY CORNEJO¹¹ el cine hace cuatro aportaciones fundamentales a la enseñanza del Derecho. En primer lugar, el cine cuenta una historia y ella ayuda a contextualizar conceptos abstractos y mostrar como juegan en la práctica cotidiana. Derecho y vida se muestran, a su juicio, imbricados en una realidad compleja. En segundo lugar, el cine involucra emocionalmente a los espectadores y, de ese modo, derriba la distancia que produce la objetivación científica. En tercer lugar, el análisis de una película es un acto hermenéutico y, como tal, es homólogo de los actos de interpretación que se ponen en juego al aplicar el derecho en los casos concretos. Por último, el Derecho y la cultura tienen relaciones recíprocas en el mundo contemporáneo. El análisis de películas puede contribuir a hacer reflexiva dicha relación, contribuyendo a que los alumnos se hagan conscientes del impacto de estos medios sobre sus propias concepciones del derecho.

Mi aportación en la utilización del cine como herramienta de enseñanza jurídica ha de ser necesariamente modesta. Desde el inicio del proceso de implantación de los grados en la Universidad de Valencia, yo he utilizado el cine como recurso docente tan sólo en el grado de Turismo, en concreto en dos de sus asignaturas jurídicas de las que he sido profesora y coordinadora. Resulta a mi juicio especialmente interesante la utilización del cine como instrumento de enseñanza del Derecho en grados no jurídicos, porque hace más atractiva la enseñanza de disciplinas que para el alumno resultan, a priori, aburridas. Además contribuye a poner de relieve, sin duda, que el derecho no es sólo cosa de juristas y abogados sino que, muy al contrario, todos formamos parte de él, y las películas son buena muestra de ello.

La primera vez que utilicé una película como recurso docente lo hice en el grado de Turismo. Durante el curso 2010-11 yo coordinaba e impartía una asignatura de primer curso de Formación básica denominada Introducción al derecho. En una reunión de coordinación del primer curso propuse realizar una actividad transversal con otras dos asignaturas, Introducción a los Estudios de Turismo y Comunicación en Lengua inglesa I, ambas también de primer curso y formación básica. La actividad se estructuraba de la siguiente manera: la película se visionaba en inglés subtitulada en inglés en horario de Introducción a los Estudios de Turismo y, con posterioridad, tanto en Introducción al Derecho como en Comunicación a la Lengua inglesa

orden para transmitir cuanto está en el núcleo del Derecho, de sus tensiones, de sus paradojas, de su grandeza y también de su miseria. Lo muestra la relatividad de la verdad por parte de los agentes del Derecho”.

¹¹ THURY CORNEJO, V.: “El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del derecho”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (2009), año 7, núm. 14, p. 61.

formulábamos preguntas relativas a la misma y articulábamos un debate en torno a ella. Nuestras cuestiones versaban en torno a los conceptos de nacionalidad y extranjería en el derecho español. Como es sabido, la película “La Terminal” fue dirigida en 2004 por Steven Spielberg y protagonizada por Tom Hanks y Catherine Zeta-Jones narraba la historia de Viktor Navorski, un ciudadano de Krakozhia que llega en un vuelo al aeropuerto John F. Kennedy y al que se niega el acceso a los EEUU porque en el transcurso del viaje ha habido un golpe de Estado en su país y los Estados Unidos no lo reconoce como tal. Por ello Viktor se ve obligado a vivir en la terminal del aeropuerto. El argumento de la película está basado en la historia real de Mehran Karimi Nasserí un refugiado iraní que vivió unos años en el Aeropuerto de París “Charles de Gaulle”. Tanto las cuestiones planteadas como el debate posterior versaban sobre la hipotética solución de este caso aplicando el derecho español.

En el curso siguiente se mantuvo esta actividad transversal utilizando el mismo film pero en el curso 2012-13 decidimos cambiar de película. En esta ocasión la utilizada fue una película clásica dirigida por Billy Wilder en 1972 y protagonizada por Jack Lemmon. Se trataba de *Avanti* también titulada en España *¿Qué ocurrió entre mi padre y tu madre?* La historia que en ella se narraba transcurría en un hotel, el Gran Hotel Excelsior de Isquia, en el que un importante hombre de negocios casado y con hijos pasó sus vacaciones durante 10 años y donde falleció en un accidente de tráfico acompañado de otra mujer. Cuando el hijo acudió a recoger los restos del padre se encontró con la hija de la mujer y descubrieron el romance existente entre sus progenitores. Esta película transcurría en su mayor parte dentro de las instalaciones del hotel y por ello resultó especialmente interesante su utilización con los alumnos de primero de Turismo a los que se ponía en contacto con la realidad turística y se les pedía que identificaran los diversos contratos turísticos que en ella aparecían.

En el curso presente 2015-16 he impartido y coordinado otra asignatura del Grado de Turismo, contratación en el Sector Turístico, en esta ocasión obligatoria de cuarto curso. En ella se analizan los diversos contratos que se utilizan en la actividad turística, entre ellos el de Transporte aéreo. Como actividad práctica vinculada a la explicación teórica de este contrato y del Reglamento 261/2004, del Parlamento y del Consejo de 11 de febrero de 2004 por el que se establecen normas comunes sobre compensación y asistencia a los pasajeros aéreos en caso de denegación de embarque y de cancelación o gran retraso de los vuelos, se proyectó en clase la película española *Ahora o nunca*, dirigida en 2015 por María Ripoll. En ella los protagonistas Alex y Eva son una pareja que deciden casarse en Inglaterra pero una huelga salvaje de controladores primero y una nube tóxica después impiden al novio llegar al lugar donde se va a celebrar la boda. También el

alumno debía responder a una serie de cuestiones dirigidas todas ellas a analizar qué soluciones podría ofrecer a Alex y su familia la aplicación del Reglamento europeo citado.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, E. M.: “El cine como recurso docente aplicable a la enseñanza del Derecho Administrativo 1”, www.eumed.net/rev/rejie/11/cine.html.

AÑEZ, O., FERRER, K., y VELASCO, W.: “Uso de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil”, *Acción Pedagógica* (2007), núm. 16, enero-diciembre.

CANO DONATE, A.: “Plasmación del aprendizaje significativo: mapas conceptuales”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson Reuters Aranzadi.

CHAPARRO MATAMOROS, P.: “Los mapas conceptuales: Una herramienta para el aprendizaje cooperativo”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson Reuters Aranzadi.

- “Mapas conceptuales: concepto y elaboración de un mapa conceptual”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson Reuters Aranzadi.

COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativa y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson Reuters Aranzadi.

DE LUCAS, J.: “Sobre cine, literatura y derecho: una aproximación”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y aprendizaje del Derecho* (ed. JOSÉ GARCIA AÑÓN). Valencia (2013): Facultat de Dret Universitat de València.

MONTES RODRÍGUEZ, M^a. P.: “La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord.

por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson Reuters Aranzadi.

- “La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente (II)”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson Reuters Aranzadi.

- “La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente (III)”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria* (dir. por COBAS COBIELLA, M^a. E.). Valencia (2015): RODERIC, Universitat de València.

RUIZ SANZ, M.: “La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas”, *Revista de Educación y Derecho* (2010), núm. 2.

TALENS VISCONTI, E.: “La importancia del aprendizaje cooperativo en el grado de Derecho: dos ejemplos prácticos”, en AA.VV.: *Mapas conceptuales y Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord. por COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson Reuters Aranzadi.

THURY CORNEJO, V.: “El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del derecho”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (2009), año 7, núm.

APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO
A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO: EL
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

APPLICATION OF COLLABORATIVE LEARNING TECHNIQUES
TEACHING LABOR LAW: PROJECT-BASED LEARNING

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 189 - 202.

Fecha entrega: 22/02/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DR. MANUEL ALEGRE NUENO
Profesor Contratado Doctor y Titular Acreditado
Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Valencia
Manuel.Alegre@uv.es

RESUMEN: Uno de los retos que tiene que afrontar el nuevo modelo de aprendizaje centrado en el alumno es la adquisición por éste de conceptos teóricos y su aplicación para resolver situaciones reales a las que tendrá que hacer frente en su futura actividad profesional. Una de las metodologías más idóneas para afrontar este reto es el denominado aprendizaje basado en proyectos, pues el alumno dirige su propio aprendizaje y, al tiempo que adquiere nuevos conocimientos, toma conciencia de la utilidad de lo que aprende.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje basado en proyectos; técnicas de aprendizaje colaborativo; Derecho del Trabajo.

ABSTRACT: One of the challenges that face the new model of student-centered learning is the acquisition by it of theoretical concepts and their application to solve real situations they will face in their future professional activity. One of the most suitable methods to meet this challenge is the so-called project-based learning, as students direct their own learning and, while acquiring new knowledge, realize the value of what you learn.

KEY WORDS: Project-based learning; collaborative learning techniques; Labor Law.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.- III. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.- IV. UNA EXPERIENCIA DE UTILIZACIÓN DEL ABP EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO.

I. INTRODUCCIÓN.

Simultáneamente a la universalización de la educación superior, la sociedad ha ido incrementando sus exigencias al sistema educativo en general y a las instituciones universitarias en particular. Así se puso de manifiesto en el documento denominado “La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción”, aprobado en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior de 1998, en el que se afirma que existe una demanda de la educación superior sin precedentes, cuyo fin es *“contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad”*. También en el propio preámbulo de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, se manifiesta que *“nuestra sociedad confía hoy más que nunca en sus Universidades para afrontar nuevos retos, derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo”*.

Estas demandas de cambio son consecuencia del surgimiento de lo que se ha denominado “sociedad del conocimiento”. Este término fue acuñado por DRUCKER (1969) para referirse a aquel tipo de economía cuya productividad no se basa en el capital, el trabajo o las materias primas sino sobre el conocimiento. A la sociedad del conocimiento se le atribuye la capacidad de promover la innovación a partir de un capital intelectual cualificado. De esta forma para, que una economía y una sociedad basadas en el conocimiento pueda tener éxito, se precisa un aprendizaje a lo largo de la vida.

Estas nuevas necesidades están provocando importantes transformaciones en la educación que afectan a todo el sistema educativo pero, especialmente, a la educación superior, y han supuesto un cambio de paradigma educativo que orienta la formación al aprendizaje permanente.

En el ámbito de la Unión Europea, este cambio en las enseñanzas universitarias se ha plasmado en el conocido como “Plan Bolonia”, que plantea un nuevo modelo de aprendizaje donde se alteran los roles asignados, tradicionalmente, a docentes y alumnos. La labor fundamental de aquellos deja de ser la de transmitir información o conocimientos para pasar a ser la de enseñar a aprender. De este modo, el profesor se convierte en un

gestor y orientador del aprendizaje de sus alumnos, potenciando las capacidades de éstos para que se transformen en conocimiento.

Por su parte, el alumnado pasa de un rol pasivo, de mero receptor y acumulador de la información que le ofrece el docente, a un rol activo como creador de su propio conocimiento.

II. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

Como se ha indicado, los cambios sociales y económicos demandan cambios en las metodologías docentes utilizadas en las universidades, de modo que se vincule más la enseñanza con el “mundo real”, especialmente con las exigencias derivadas del mercado de trabajo. Así, la característica más importante de este nuevo modelo es el de convertir las competencias en el eje de la práctica educativa, entendiendo por competencia los saberes elementales (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) que los sujetos precisan para enfrentarse a los nuevos retos sociales (GONZÁLEZ Y WAGENAAR, 2003).

Por consiguiente, el sistema universitario ha de evolucionar hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje donde las sesiones de formación sirvan para ofrecer a los estudiantes los conocimientos y directrices básicas con los que desarrollar, por sí mismos, competencias personales y profesionales a lo largo de su vida, como las de ser capaz de plantearse preguntas, investigar, seleccionar y organizar información, analizar datos, extraer conclusiones y expresarse adecuadamente, de manera oral y escrita.

Este nuevo enfoque de la enseñanza en las universidades exige un cuestionamiento no sólo de los contenidos sobre los que se debe formar al alumnado sino también sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando nuevas propuestas metodológicas como las metodologías activas de aprendizaje (Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje basado en Proyectos, Estudios de Casos), que tienen como objetivo potenciar las capacidades de autoaprendizaje de los estudiantes, y donde éstos son los protagonistas del proceso formativo. De ahí la importancia de las actividades que permitan un aprendizaje significativo, esto es, aquél que permite aprender haciendo. Ahora bien, estas actividades de aprendizaje deben integrar conocimientos, destrezas y actitudes, y estar dotadas de un carácter de autenticidad, es decir, deben reflejar la complejidad de la realidad.

Como ya señalara el pedagogo estadounidense DALE (1946), se recuerdan más aquellas actividades que parten de la propia experiencia que aquellas que

responden a la mera lectura, escucha o visión, y lo representó con el conocido “cono del aprendizaje”:



III. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO.

Una de las metodologías activas que pueden utilizarse para lograr un aprendizaje significativo del Derecho en las universidades y, especialmente, del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social es el denominado “Aprendizaje Basado en Proyectos” (ABP o PBL, en sus siglas en inglés), con el que el estudiante aprende mientras realiza una serie de tareas, de una forma autónoma y colaborativa, cuyo objetivo es proponer una solución al problema práctico que se le ha presentado. La finalidad del ABP es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos adquiridos para resolver problemas reales (RODRÍGUEZ-SANDOVAL, VARGAS-SOLANO y LUNA-CORTÉS, 2010).

Esta metodología se basa en el constructivismo que concibe el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los seres humanos aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos (KARLIN & VIANNI, 2001). Se trata de un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y dirigido por él mismo, que resulta muy útil para trabajar con alumnos que tengan estilos de aprendizaje y habilidades diferentes, ya que éstos pueden ajustar el proyecto a sus propios intereses y habilidades, favoreciendo una mejor atención a la diversidad.

Con el APB el alumno, al tiempo que adquiere nuevos conocimientos, toma conciencia de la utilidad de lo que aprende, adquiere una metodología de trabajo adecuada para resolver los problemas complejos que se le presentaran en su futura actividad profesional y aprecia la relación existente entre diferentes disciplinas, pues el desarrollo del proyecto puede demandar la aplicación de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, logrando,

de este modo, una interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias profesionales (GARRIGÓS y VALERO-GARCÍA, 2012; HARWELL, 1997).

Por tanto, en el ABP la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes tienen la misma importancia. De este modo, además de los objetivos concretos de aprendizaje relacionados con el conocimiento de una disciplina concreta, y especificados en el correspondiente currículo educativo, esta metodología permite alcanzar metas adicionales, relacionadas o no con otras disciplinas, e, incluso, algunas no previstas inicialmente (BLANK, 1997):

- Aprender a resolver problemas complejos y desarrollar tareas difíciles, desarrollando el pensamiento creativo.
- Desarrollar las capacidades mentales de orden superior (investigación, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, investigación) en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión.
- Adquirir habilidades básicas como la búsqueda de información, la gestión del tiempo, la toma de decisiones, la comunicación oral y escrita.
- Desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones. Aprenden a aprender el uno del otro y también la forma de ayudar a que sus compañeros aprendan.
- Se fomenta el respeto de otras culturas, lenguas y personas, desarrollando la empatía de los estudiantes.
- Promover la responsabilidad por el propio aprendizaje. El profesor deja de ser la fuente principal de acceso a la información pues los alumnos deben investigar, recopilar y analizar información, informando sobre los descubrimientos y resultados obtenidos. De esta forma, cada alumno construye su conocimiento, característica propia del modelo pedagógico constructivista en el que se encuadra el ABP.
- Aumenta la motivación y la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase y de realizar contribuciones a la escuela o la comunidad. Los estudiantes se motivan intrínsecamente en la medida en que dan forma a sus proyectos para que estén acordes a sus propios intereses y habilidades.
- Crear un concepto integrador entre diferentes áreas de conocimiento o, incluso, de disciplinas distintas.
- Aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de las TIC.

Como se ha indicado, el ABP consiste en la presentación de un problema práctico real para que los alumnos, organizados en grupos y trabajando de un modo cooperativo, lo resuelvan mediante el diseño de un proyecto.

El éxito de este método de aprendizaje exige, sin embargo, que se cumplan dos condiciones ineludibles: la primera es que exista un alto nivel de motivación interna y de compromiso por parte de los alumnos; la segunda es que el docente, además de una buena formación previa en esta metodología, realice una adecuada preparación del proyecto.

En el ABP el alumno es el responsable último de su aprendizaje y asume la responsabilidad de ayudar, apoyar e, incluso, liderar el aprendizaje de sus compañeros; por su parte, al profesor le compete crear un clima de participación y colaboración entre los estudiantes, asesorarles en la investigación, impulsar el proceso y ayudarles en la elaboración de argumentos para favorecer el crecimiento y desarrollo del alumno.

Las fases para el desarrollo del APB son las siguientes:

1ª Diseño del proyecto a desarrollar. En esta fase el profesor debe seleccionar y delimitar el problema a resolver por los alumnos, identificar los perfiles que deben cumplir los actores implicados en el proyecto.

A la hora de diseñar el proyecto que deberán elaborar los alumnos, el profesor debe asegurarse de que éstos dispondrán de todos los recursos necesarios para resolverlo y de que con su elaboración desarrollarán todas las habilidades y adquirirán todos los conocimientos que figuran como objetivos de aprendizaje en la guía docente de la asignatura.

Por otro lado, el proyecto que se diseñe debe presentar un equilibrio entre la habilidad y el desafío, de modo que los alumnos perciban el aprendizaje como una experiencia agradable y no frustrante (JOHARI & BRADSHAW, 2008). El mismo puede abarcar un único curso lectivo o varios, y puede incorporar contenidos de una única disciplina científica o de varias.

2ª Presentación del problema práctico a resolver. El profesor presentará el problema práctico a resolver por los alumnos al comienzo del curso, explicará los objetivos perseguidos, el método de evaluación y fijará los plazos a cumplir.

El primer aspecto importante de esta fase es la determinación clara del objetivo general del proyecto y de los objetivos específicos de cada alumno. En efecto, es necesario que todos los estudiantes tengan claros los objetivos para que el proyecto llegue a buen término y no resulte frustrante para ellos. Por eso el docente debe explicar claramente los elementos esenciales del proyecto y las expectativas respecto a al mismo, impartiendo las instrucciones necesarias para que puedan desarrollarlo adecuadamente.

Por consiguiente, en esta fase el profesor deberá realizar las siguientes tareas (BOTTOMS & WEBB, 1998):

- 1ª) Descripción del problema que el proyecto a desarrollar por los alumnos tratará de resolver.
- 2ª) Descripción y propósito del proyecto: explicación clara y concisa del objetivo último del proyecto y de qué manera éste atiende al problema práctico planteado.
- 3ª) Entrega de una rúbrica con los criterios que el proyecto debe cumplir.
- 4ª) Entrega de una guía en la que se describa la metodología de trabajo para desarrollar el proyecto.
- 5ª) Identificación de los recursos que deberán utilizar los estudiantes para el resolver el problema, así como los conocimientos y habilidades que van a necesitar para realizar el proyecto así como, en su caso, donde adquirirlos.
- 6ª) Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignen.

3º. Desarrollo del proyecto. Culminada la fase anterior se procederá a la formación de los equipos de trabajo. Cuando sea posible, los grupos de estudiantes deben estar integrados por personas con perfiles, titulaciones, idiomas y culturas distintas, pues permite preparar a los estudiantes para trabajar en equipos multiculturales e internacionales.

Dentro de cada grupo, son los propios estudiantes quienes organizan la forma en la que trabajarán para entregar el proyecto que diseñen siguiendo las directrices previamente fijadas y explicadas por el profesor, teniendo en cuenta el rol que se les haya asignado y los objetivos individuales a alcanzar por cada uno de ellos.

Durante esta fase, los estudiantes colaboran para buscar y proponer una solución al problema práctico que se les haya planteado mientras van realizando las tareas asignadas en las que se divide el proyecto, con el objetivo de alcanzar las metas parciales fijadas por el profesor. A tal fin, los alumnos trabajaran con plena autonomía, haciendo uso de diversos recursos, aunque siempre con la supervisión del docente, que es quien establece los límites, orienta y estimula.

4º. Presentación del proyecto y evaluación. Una vez finalizado el plazo fijado por el profesor, los distintos equipos de alumnos presentarán y explicarán su proyecto ante el resto de estudiantes y el profesor, para que les

den retroalimentación constructiva, a partir de la cual podrán revisar su proyecto y, en su caso, la presentación realizada. Por último, el profesor realizará una evaluación general de la actividad y del trabajo de los distintos equipos.

En el aprendizaje por proyectos, puede evaluarse el proceso de aprendizaje o solamente el producto final (el proyecto) como base para calificar al estudiante, si bien lo más habitual es evaluar tanto el desarrollo del proceso como el producto final porque la evaluación en esta modalidad de enseñanza debe ser una “valoración del desempeño”; un proceso permanente en el que el profesor evalúe las tareas y el progreso de los alumnos, dándoles retroalimentación y permitiéndoles participar en su calificación, de modo que aprendan a evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros.

Un buen sistema de evaluación debe estimular y premiar las conductas de ensayo y error en lugar de castigarla. Por ello, los estudiantes deben, durante el desarrollo del proyecto, autoevaluarse y realizar una evaluación mutua entre los miembros del equipo (evaluación por pares), recibiendo retroalimentación (evaluación formativa) tanto de los propios compañeros del grupo de trabajo como del profesor. Esta evaluación formativa ayuda al estudiante a comprender cómo mejorar el proyecto que esté desarrollando y, en su caso, modificar su plan de trabajo. Ahora bien, para poder llevarse a cabo, los estudiantes deben contar con unas guías que permitan su autoevaluación y la evaluación por pares, y realizarse utilizando evidencias de aprendizaje objetivas como el portafolio del estudiante o los diarios, en los que anotará los objetivos individuales, sus logros y las dificultades que encuentre en el aprendizaje.

Finalmente, es recomendable para cerrar el proceso, que el profesor, después de consultar las notas que haya ido tomando durante el desarrollo del mismo, reflexione sobre lo que ha funcionado bien y sobre los aspectos que debe mejorar la próxima vez que utilice el método del APB.

IV. UNA EXPERIENCIA DE UTILIZACIÓN DEL ABP EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO.

Llegados a este punto, me propongo compartir mi experiencia en la utilización de la metodología de aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de una materia relacionada con el Derecho del Trabajo y la Seguridad Social.

La asignatura, denominada “Condicionantes jurídicos de los recursos humanos”, se cursa en el primer año del Máster Oficial de Recursos

Humanos de la Universidad de Valencia, es cuatrimestral y posee carácter obligatorio.

De acuerdo con lo que figura en el plan de estudios de esta titulación de postgrado, los objetivos generales de la asignatura indicada, en términos de resultados de aprendizaje y competencias, son los siguientes:

- Que los estudiantes sean capaces de conocer los condicionantes jurídicos de las políticas y estrategias de RRHH.
- Que los estudiantes sean capaces de cuantificar los costes de las decisiones organizativas adoptadas por la empresa en relación con el personal.
- Que los estudiantes sean capaces de conocer las exigencias e implicaciones de la política de prevención de riesgos laborales.
- Que los estudiantes sean capaces de conocer los aspectos sociales y normativos de la gestión de la diversidad.
- Que los estudiantes sean capaces de instrumentar políticas de personal vinculadas a la gestión de la diversidad.
- Que los estudiantes sean capaces de conocer los condicionantes sociales y jurídicos de la negociación colectiva, en sus distintos aspectos y niveles.
- Que los estudiantes sean capaces de elaborar una estrategia corporativa de contratación, remuneración y formación de los trabajadores/as.
- Valorar y prever adecuadamente las consecuencias jurídicas de las decisiones organizativas adoptadas por la empresa en relación con sus recursos humanos.
- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones (y los conocimientos y razones últimas que las sustentan) a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida auto-dirigido o autónomo.

Teniendo presentes los objetivos expuestos, resulta evidente que el ABP es la metodología de aprendizaje más adecuada para que los estudiantes puedan lograr los resultados de aprendizaje y competencias que precisa un futuro director de recursos humanos.

Para esta materia, el aprendizaje basado en proyectos comienza planteando a los estudiantes un caso real con tres grandes problemas relacionados con la dirección y gestión de los recursos humanos en una empresa, a los que deberán enfrentarse en su futura actividad profesional, que deben ser resueltos a través de la elaboración de un proyecto.

Los problemas a los que deben los estudiantes deben dar respuesta versan sobre el tipo de vínculo y estatuto jurídico de los consejeros y altos directivos de una empresa; la externalización de tareas y actividades en una sociedad mercantil y el ajuste de la plantilla de la misma ante una situación desfavorable.

El proyecto a desarrollar por los estudiantes debe contener la el diseño del órgano de gobierno de una sociedad mercantil, la definición y concreción de las relaciones de los distintos socios y directivos con dicha sociedad; el estudio y la elaboración de informes sobre la mejor opción para descentralizar actividades (esenciales y accesorias) de la empresa; la planificación y ejecución de medidas de flexibilidad interna de las condiciones de trabajo (cambios en la jornada, horario, salario, funciones,...), el estudio y realización de un despido colectivo y, por último, la negociación y redacción de un acuerdo o convenio colectivo de empresa.

El caso práctico es presentado por el profesor, en la primera sesión presencial, en la que también explica los objetivos perseguidos y el método de evaluación, a través de una rúbrica a la que pueden acceder los estudiantes en todo momento porque se encuentra depositada en un “aula virtual”, la metodología de trabajo y los recursos a disposición del alumnado, que también resulta accesible de modo permanente por encontrarse también en el “Aula Virtual”.

Para la elaboración del proyecto, los alumnos constituyen grupos de trabajo, con un máximo de cinco personas. En la selección de las mismas, los estudiantes tienen plena libertad, si bien el profesor vela porque los integrantes de los grupos tengan formación académica, experiencia profesional y, cuando sea posible, cultura y lenguas distintas. Dentro de cada grupo, los estudiantes deben acordar y designar un secretario y un portavoz del mismo, cargos que pueden ser ostentados por el mismo alumno. El resto de compañeros tendrán que repartirse el resto de roles de los alumnos: director de recursos humanos, consejeros o administradores de la sociedad, director financiero y representante de los trabajadores.

Para trabajar de forma colaborativa, los grupos de estudiantes disponen, además del tiempo y el lugar en el que se desarrollan las sesiones formativas presenciales, de un espacio en la plataforma virtual donde pueden debatir y compartir sus tareas. Se trata de un espacio individual al que sólo pueden acceder los miembros de cada grupo pero no el resto de alumnos.

Durante el desarrollo del proyecto, el profesor actúa como facilitador del proceso y como un guía, asesorando a todos los equipos con los que se reúne, durante las sesiones presenciales, para escucharles, responder a sus preguntas y ofrecerles sugerencias. Cuando no están programadas sesiones de formación en un aula, estas funciones las cumple a través de los distintos sistemas de comunicación que se encuentran en la plataforma virtual (chat, correo electrónico,...).

Una vez finalizado el proyecto, los distintos grupos exponen sus proyectos ante el resto de estudiantes y ante el profesor, de quienes reciben retroalimentación, entablándose debates muy enriquecedores.

En cuanto a la evaluación, los alumnos integrantes de cada grupo se autoevalúan y evalúan a los otros componentes del grupo de manera cruzada, en cuanto al trabajo realizado y el contenido práctico del proyecto. La autoevaluación y la evaluación por pares se realiza a través del portafolio que cada estudiante tiene a su disposición en la plataforma virtual, y en el que los alumnos relatan las tareas que van realizando y las metas alcanzadas.

Por su parte, el profesor evalúa el contenido teórico, la expresión escrita, la utilización del lenguaje técnico y la presentación final de los resultados, además de las tareas realizadas por cada estudiante, que, como he indicado, están reflejadas en el portafolio de cada uno de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

BLANK, W. E.: “Authentic instruction”, in BLANK, W. E. & HARWELL, S. (Eds.): *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL (1997): University of South Florida, pp. 15-21.

BOTTOMS, G., & WEBB, L. D.: *Connecting the curriculum to “real life”. Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA (1998): National Association of Secondary School Principals.

DALE, E.: *Audio-visual Methods in Teaching*. New York (1946): Dryden Press.

DICKINSON, K. P.; SOUKAMNEUTH, S.; YU, H.C.; KIMBALL, M.; D’AMICO, R.; PERRY, R., et al.: *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]*. Washington, DC (1998): U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756)

DRUCKER, P. F.: *The Age of Discontinuity*. New York (1969): Harper & Row.

GALEANA DE LA O., L.: “Aprendizaje basado en proyectos”, 2006. Accesible en: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>.

GARRIGÓS, J. y VALERO-GARCÍA, M.: “Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlía”, *Revista de Docencia Universitaria-REDU* (2012), 10: 3, pp. 125-151 (<http://www.red-u.net>).

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao (2003): Universidad de Deusto.

HARWELL, S.: “Project-based learning”, in BLANK, W. E. & HARWELL, S. (Eds.): *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL (1997): University of South Florida.

JOHARI, A.; BRADSHAW, A C.: *Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes*. Educational Technology Research and Development, 2008.

KATZ, L. G.: *The project approach [ERIC digest]*. Urbana, IL (1994): ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

KATZ, L. G., & CHARD, S. C.: *Engaging children’s minds: The project approach*. Norwood, NJ (1989): Ablex.

KARLIN, M., & VIANNI, N.: *Project-based learning*. Medford, OR (2001): Jackson Education Service District. Retrieved July 9, 2002. Accesible en: <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/>.

MARTIN, N., & BAKER, A.: *Linking work and learning toolkit*. Portland, OR (2000): worksystems, inc., & Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

RODRÍGUEZ-SANDOVAL, E., VARGAS-SOLANO, É. M. y LUNA-CORTÉS, J.: “Evaluación de la estrategia «aprendizaje basado en proyectos»”. *Educación y Educadores* (2010), vol. 13, núm. 1, abril 2010, pp. 13-25. Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264002>.

THOMAS, J. W.: *Project based learning overview*. Novato, CA (1998): Buck Institute for Education. Retrieved July 10, 2002. Accesible en: <http://www.bie.org/pbl/overview/index.html>

ÍNDICE

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO VEHÍCULO DE
INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS JURÍDICAS

COOPERATIVE LEARNINGS METHODS AS A TEACHING
INNOVATION IN LEGAL SCIENCES

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 203 - 216.

Fecha entrega: 18/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

EDUARDO ENRIQUE TALÉNS VISCONTI
Profesor “Atracció de Talent” de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social
Universidad de Valencia
Eduardo.Talens@uv.es

RESUMEN: El Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha abierto nuevos horizontes para la enseñanza universitaria. No sólo ha cambiado el tiempo dedicado al estudio y la duración de los cursos, sino que ha influido también en el rol que representan los profesores y los alumnos. Se vienen orientando poco a poco hacia nuevos métodos de aprendizaje, alejados de la clásica “clase magistral”. Una de estas nuevas formas de enseñanza, que puede alternarse con los métodos más clásicos, consiste en el aprendizaje colaborativo. Aplicar este tipo de enseñanza es particularmente interesante en las asignaturas relacionadas con las ciencias jurídicas, con vistas al posterior desarrollo profesional. En el siguiente trabajo se proponen algunos métodos de aprendizaje cooperativo, que van desde una forma especial de trabajar en grupo, la simulación de juicios o la presencia de algunos sistemas de autoevaluación.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior; adquisición de competencias; aprendizaje cooperativo; puzle; autoevaluación.

ABSTRACT: The new European Higher Education Area has opened new horizons for university education. Not only it has changed the time dedicated to the study and the duration of the courses, but it has also influenced the role that teachers and students represent. They are being gradually orienting to new learning methods, far from the classical “master class”. One of these new forms of education, that can be alternated with more traditional methods, consists of the collaborative learning. To apply this type of education is particularly interesting in the subjects related to the legal sciences, with a view to later professional development. In this paper I propose some methods of cooperative learning, ranging from a special form of group work, simulation trials or the presence of some self-assessment systems.

KEY WORDS: European Higher Education Area; acquisition of competencies; cooperative learning; jigsaw; self-assessment.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN: LA NUEVA METODOLOGÍA DEL PLAN BOLONIA.- II. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INSTRUMENTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO.- III. DOS MÉTODOS PARA LLEVAR A CABO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA.- IV. LA AUTOEVALUACIÓN COMO FORMA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

I. INTRODUCCIÓN: LA NUEVA METODOLOGÍA DEL PLAN BOLONIA.

El Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo (el conocido como proceso de Bolonia) ha ido poco a poco asentándose en nuestra práctica docente y a día de hoy ya es una realidad con la que convivimos. Los actuales métodos se sustentan básicamente en tres principios o ejes: 1) una mayor implicación y autonomía del estudiante; 2) el empleo de metodologías de enseñanza más activas; 3) y un nuevo papel del profesorado como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos. En el ámbito relacionado con el Derecho se venían utilizando unos métodos que no favorecen en absoluto la aceptación de estos estrenados principios. Tradicionalmente, el rol del profesor consistía en presentar sus conocimientos en clase y el rol del estudiante era el de aprender lo que está en los libros, en las leyes y en los apuntes copiados en el aula, fomentándose de este modo un aprendizaje memorístico y premiando los logros individuales por encima de los colectivos¹. La piedra angular de este modelo era la lección o clase magistral como medio de transmisión de conocimientos, en la que el papel del alumno era el de mero receptor pasivo de la información codificada por parte del profesor y que con posterioridad tenía que reproducir en el momento del examen de la manera más fidedigna².

El modo de entender el proceso de aprendizaje bajo el nuevo escenario del proceso de Bolonia supone un cambio sobre el papel que venía jugando el profesor, que ahora adquiere el rol de facilitador en cuanto que, por un lado, debe establecer un contexto que incentive la autonomía y, por otro, que guíe al alumno en su aprendizaje³. Desde este enfoque, lo decisivo ya no será el

¹ Así, COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi, p. 18.

² En este sentido, SANJURJO RIVO, V. A.: “El Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: desafíos e incertidumbres”, *Revista de Derecho UNED* (2012), núm. 10, p. 16.

³ LARA, S. y RIVAS, S.: “Aprendizaje autorregulado y fomento de competencias en dos asignaturas de Máster a través del empleo de plantillas de evaluación, método del caso, role-playing y video digital”, *Educación XX1* (Revista de la Facultad de Educación., UNED) (2009), vol. 12, p. 47.

conocimiento, sino la adquisición de una serie de competencias que permitan a los futuros profesionales adaptarse a los cambios que experimentan los conocimientos técnicos propios de su ámbito profesional⁴. Por lo tanto, el punto de mira no se centra tanto en la transmisión de conocimientos sino en el fomento de la adquisición de competencias, con lo que el protagonismo lo adquiere el alumno, dentro de su proceso de aprendizaje y ya no está centrado en la figura del docente (clase magistral). De esta forma el profesor se va a ir convirtiendo en un instrumento –necesario- para colmar y guiar el aprendizaje autónomo del alumno, es decir, en la adquisición de conocimientos y competencias para el desarrollo de su profesión –en nuestro caso, la relativa a las ciencias jurídicas-. En fin, en nuestra disciplina, el objetivo se traduciría en que el alumno pueda adquirir las habilidades necesarias que le permitan afrontar con éxito los problemas jurídicos reales a los que tendrá que hacer frente una vez concluidos sus estudios de grado.

Para fomentar estas nuevas formas de enseñanza, la labor del profesor universitario no debe de reconocerse única y exclusivamente por su faceta investigadora, que por lo demás nadie dudará de su necesidad e importancia, sino que debe abrir la puerta al reconocimiento de la mejora en la docencia, para animar de este modo una mayor y más efectiva implantación de las innovaciones en este campo. Investigación y docencia no deben de ser valoradas con el mismo rasero, debiéndose quizás primar la primera. Pero ello no debe significar que las tareas investigadoras sean las únicas evaluables y por su parte la docencia sea simplemente un número de horas impartidas, sino también medirse su calidad traducida en aquellos esfuerzos la formación e investigación en innovación docente, su aplicación práctica y la percepción que los alumnos tienen sobre todas estas cuestiones. En fin, como advierte el profesor DE VERDA Y BEAMONTE en el prólogo a la obra de innovación sobre Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo: *“de nada sirve tener prestigiosos profesores, si los frutos de sus investigaciones no llegan, de manera clara, directa y comprensible a los estudiantes”*⁵.

II. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INSTRUMENTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO.

El aprendizaje cooperativo es un método basado en el trabajo en equipo de los estudiantes, quienes deben lograr sus objetivos de manera conjunta. Se ha

⁴ SANJURJO RIVO, V. A.: “El Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: desafíos e incertidumbres”, cit., p. 17.

⁵ DE VERDA Y BEAMONTE, J. R.: Prólogo al libro COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi, p. 13.

dicho, que los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo⁶. En este sentido, bajo un escenario de colaboración los alumnos deberán remar juntos en el mismo sentido, hacia un objetivo común, siendo que, la pasividad o falta de trabajo de uno de ellos afectará negativamente al equipo. Cada integrante del grupo de trabajo responde en forma de interdependencia positiva, es decir, cada uno de los miembros del equipo se encuentra motivado en dar lo máximo de sí mismo, puesto que es consciente de que sin su aportación no se conseguirá el objetivo grupal común⁷. En fin, el aprendizaje colaborativo es un medio de contrastada eficacia para preparar para una posterior práctica profesional.

El aprendizaje cooperativo mantiene sus diferencias respecto de otra serie de métodos educativos, en especial, respecto al competitivo y al individual. En el aprendizaje competitivo el beneficio del grupo supone un perjuicio para los demás equipos. En este sentido, los grupos compiten por alcanzar una recompensa que solamente logrará uno de ellos. Por su parte, en el aprendizaje individual el alumno se centra únicamente en su propio resultado individual, por lo que no se favorece el estrechamiento de lazos y demás redes de contacto o cooperación que más tarde se le exigirán en su desarrollo profesional⁸. El ejemplo paradigmático de este último método sería el enfrentamiento a un examen o prueba de evaluación. Aunque no cabe ninguna duda de que la presencia de una prueba final resulta indispensable para la evaluación de cualquier asignatura, sin embargo, su utilización como criterio único es lo que desde estas líneas se pretende abandonar. Por el contrario, en el aprendizaje cooperativo los beneficios para el conjunto del grupo son también los propios. Uno de los aspectos que podría influir negativamente en este método es la falta de actitud positiva de alguno de los componentes del grupo. En este sentido, de acuerdo con FREEMAN y MCKENZIE, los estudiantes no ven justo la valoración del trabajo realizado si las aportaciones de los diferentes componentes no ha sido equitativa, pudiendo incluso a conllevar sentimientos de insatisfacción⁹. De ahí que sea especialmente importante buscar la implicación de todos los miembros del grupo y la consecución de una valoración equitativa del trabajo desarrollado.

⁶ JOHNSON, D., JOHNSON, HOLUBEC, E: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina (1999): Ed. Paidós, p. 5.

⁷ CHAPARRO MATAMOROS, P.: “Aprendizaje cooperativo: concepto, elementos y beneficios. Los mapas conceptuales como instrumento del aprendizaje cooperativo”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. (dir.): *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria*, RODERIC: Repositori d'objectes digitals per a l'Ensenyament, la Recerca i la Cultura, 2015, p. 101.

⁸ CHAPARRO MATAMOROS, P.: “Aprendizaje cooperativo: concepto, elementos y beneficios. Los mapas conceptuales como instrumento del aprendizaje cooperativo”, cit., p. 102.

⁹ Cita extraída del estudio de MORENO-MURCIA, J. A. ARACIL, A. Y REINA, R.: “La cesación de responsabilidad en la evaluación: una estrategia adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior”, *Educación XX1* (Revista de la Facultad de Educación. UNED) (2014), vol. 17, p. 185.

Pero, lejos de esta posible ineficiencia del método, en líneas generales el aprendizaje cooperativo facilita el aprendizaje, permite la integración del grupo y genera importantes competencias necesarias para la futura vida profesional, tales como la capacidad de síntesis, el liderazgo o las habilidades oratorias entre otras¹⁰.

En el ámbito del derecho, desarrollar el aprendizaje cooperativo como método de enseñanza resulta imprescindible como técnica complementaria y alejada de los postulados de la enseñanza memorística tradicional, y ello por los siguientes motivos:

1º) Porque es un método de aprendizaje eficaz para adquirir conocimientos jurídicos. Junto con el estudio individual y el necesario proceso de memorización, inherentes en esta sede, la discusión grupal persigue fomentar las habilidades para debatir en una disciplina que, como todos sabemos, no es exacta. En el ámbito del Derecho no existen soluciones invariables o precisas, puesto que lo que se litiga son problemas reales relacionados con las personas, ya sean de su día a día o con un carácter más excepcional, con intereses contrapuestos y en la mayoría de casos con distintas soluciones posibles.

Además, en muchos casos la decisión final va a depender de un tercero, que actuará resolviendo de manera objetiva la controversia, pero que en ningún caso es un autómatas. Así, el docente en asignaturas pertenecientes al ámbito del Derecho enseñará algunas cuestiones que son pacíficas, pero que en la mayoría de casos la solución final va a poder ser opinable. Por tanto, hay que ser consciente de que en cualquier disciplina jurídica, el profesor va a tener que explicar algún concepto o solución mostrando su opinión, donde es posible que la solución alcanzada fuera distinta si el interlocutor fuera otro. Por ello, será positivo para el alumno que a la hora de abordar cualquier aspecto controvertido, su aprendizaje quede sellado empleándose un método cooperativo. Así, además de romperse con la tradicional monotonía de una clase magistral como única herramienta de transferencia del conocimiento y en la que el alumno sólo se limita a escuchar o en su caso preguntar dudas, se refuerzan toda una serie de competencias, a saber: habilidades de trabajo en equipo, responsabilidad frente al resto de compañeros, habilidades sociales, una mayor motivación y un aprendizaje profundo y comprensivo de los problemas y no meramente memorístico. De este modo, el estudiante pone en práctica la discusión de los casos propuestos y tiende a no olvidar el

¹⁰ ORTEGA GIMÉNEZ, A.: “El aprendizaje cooperativo en el grado en Derecho y los mapas conceptuales; su aplicación y utilización en Derecho Internacional Privado”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi, p. 53.

trabajo acometido, sobre el que previamente se ha formado y lo ha consolidado a través de una sesión realizada en la propia clase.

2º) No sólo es beneficioso para el propio aprendizaje de la disciplina jurídica en cuestión, sino que este método cooperativo también sería importante con vistas a una de las salidas más comunes de los estudiantes que se gradúan en Derecho, como es el caso del ejercicio de la abogacía. En los distintos despachos de abogados algunos asuntos se llevan de forma individualizada, pero en otros muchos se requiere la cooperación de varios profesionales, bien sea de forma horizontal o vertical, o mediante la intervención del/los superior/es jerárquico/s. También deben adquirir habilidades para la venta de sus servicios y para la búsqueda de colaboraciones con otros profesionales de la misma o distinta profesión. El futuro graduado en ciencias jurídicas debe de aprender a trabajar en equipo de una forma cooperativa, que como ha sido esgrimido con anterioridad, consistiría en tratar de buscar de forma conjunta la consecución de un objetivo común. Todos los miembros encargados de sacar adelante un caso real concreto deben de remar en el mismo sentido y quizá el fracaso de alguno de los componentes del mismo puede llegar a frustrar este objetivo, con la consiguiente insatisfacción del cliente.

III. DOS MÉTODOS PARA LLEVAR A CABO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA.

Una vez ha quedado sentado que recurrir al método cooperativo es especialmente importante para el desarrollo de habilidades en la disciplina jurídica, pasará a proponer dos formas o modelos distintos para potenciarlo y llevarlo a cabo de una manera sencilla y útil para el estudiante¹¹.

- *Método del puzzle o jigsaw.* Para llevarlo a cabo, el docente ha de tener preparado un tema teórico, o incluso sería mejor disponer de un caso práctico, en ambos casos divididos en cuatro o cinco documentos. Obviamente, el tema o supuesto práctico debe ser lo suficientemente amplio como para que se propicie un debate y se aborden varias cuestiones jurídicas (sería también deseable que versara sobre algún tema interdisciplinar). Acto seguido, habrá que ir repartiendo a los estudiantes en tantos grupos como partes o documentos se hubiera dividido el caso o tema concreto. Dentro de

¹¹ Sobre estos dos ejemplos, véase también TALÉNS VISCONTI, E. E.: “La importancia del aprendizaje cooperativo en el Grado en Derecho: dos ejemplos prácticos”, en COBAS COBIELLA, M^º. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi, pp. 68-70.

los distintos grupos cada alumno recibirá unos documentos compuestos por una problemática concreta y una serie de preguntas a las que dar solución -o sobre las que reflexionar-. A continuación, cada alumno analizará su problemática concreta y se reunirá durante un periodo de tiempo concreto con los compañeros a los que les hubiera tocado en suerte el mismo apartado o número (esto es lo que se podríamos denominar como grupo de expertos). En este grupo de expertos todos debaten sobre el problema que les ha tocado, que en este caso es común y entre todos deberán de sacar sus propias conclusiones, convirtiéndose de este modo en “sabios” sobre el mismo. Una vez debatido entre ellos cada apartado, deben de retornar a su grupo matriz y posteriormente cada uno tratará de explicar la solución alcanzada al resto de sus compañeros, con lo que, este grupo se enriquecerá con todos los matices y desde una visión global. Finalmente, cada alumno de una forma individual tendrá que responder a un cuestionario, que será común para todos miembros de la clase, donde cada estudiante podrá comprobar si le ha quedado lo suficientemente claro el tema en su conjunto y donde, en adición, podrá obtenerse una calificación de evaluación continúa.

El aprendizaje mediante este método se puede llevar a cabo bien en una única sesión o bien en varias sesiones o clases. Para su realización en una sola clase, el profesor debería explicar previamente y de manera un tanto sucinta el tema que se va a tratar (o haberlo hecho ya en clases anteriores) y comentar también brevemente la mecánica del método *jigsaw*, es decir, en qué consistirá la actividad. Su ejecución en una única clase lectiva conlleva que el tiempo empleado para el debate y la reflexión sea un tanto menor, pero hará que los alumnos interactúen y se rompa de este modo con el esquema tradicional de docencia.

También puede plantearse esta técnica del *jigsaw* en más de una sesión o para una sesión, pero diferida en el tiempo. En este último caso el docente debe explicar la mecánica de este método de aprendizaje y repartir los materiales. Posteriormente, “los expertos” de cada tema tendrán que reunirse algunos minutos en diferentes clases para sacar sus conclusiones conjuntas y retornar en otro momento a su grupo matriz, siendo que, cada alumno tendría como objetivo ser conocedor de todo el supuesto práctico concreto y su resolución. Esta segunda opción daría lugar a una reflexión más profunda y sosegada. Esta forma de aprendizaje no habría que confundirla con la de un trabajo en grupo al uso. En estos últimos, cada grupo trabaja un tema concreto que luego expone al resto de compañeros. El resultado suele ser que el alumno va a trabajar su temática, pero podría terminar por no prestar demasiada atención a lo explicado o expuesto por otros grupos, con lo que no llegaría a integrar dichos conceptos. Además, suele ser frecuente que en estos trabajos en grupo alguna persona no aporte demasiado, siendo que unos cuantos terminen por cargar con el peso del trabajo. Por su parte,

siguiendo la técnica que desde estas líneas se está planteando, todos los alumnos van a ser conocedores del tema o práctica propuestos, tanto de una forma global como desde una perspectiva más concreta. Téngase en cuenta que van a tener cierto sentimiento de responsabilidad al ser expertos de una pregunta o apartado delimitado que luego deberá explicar al resto de los miembros del grupo matriz y por ello sus compañeros dependerán de sus aportaciones, previamente debatidas entre un comité de expertos. De esta forma, la discusión conjunta que se realizará al final dentro del grupo matriz y si así lo estima el profesor, conjuntamente a toda la clase, va a ser más enriquecedora. El interés de cada alumno será mayor si al finalizar esta actividad el docente realiza una prueba a través de la cual se valoren los conocimientos adquiridos.

- *Juicios simulados.* Otra forma bastante interesante para practicar el aprendizaje cooperativo en la rama de las ciencias jurídicas consiste en la realización de juicios simulados. Éstos pueden llevarse a cabo a través de diferentes perspectivas, aunque no todas compadecen con las notas básicas sobre el aprendizaje cooperativo que han sido ofrecidas más arriba. Para aprovechar al máximo las habilidades que se pretenden desarrollar con el sistema de juicios simulados deberemos huir de enfoques individualistas o meramente competitivos en los que se busque un ganador. Lo importante no tendría que ser, tanto el designar una persona o grupo como vencedor del juicio, sino el de asentar y fomentar las habilidades de exposición pública y de defensa de una postura concreta, aunque se difiera de la misma, así como la de lograr por esta vía la integración de los conceptos inherentes de un aspecto del alguna materia jurídica.

Para ejercitar este método de aprendizaje el docente deberá de seleccionar previamente un supuesto práctico que pueda abordarse desde distintos puntos de vista, es decir, que presente una cuestión abierta o resultar debatida judicialmente. Posteriormente, se propone dividir a los alumnos en 4 grupos (es recomendable hacerlo en clases con pocos alumnos, o bien en subgrupos de prácticas). A continuación, habrá que proporcionar a los alumnos un supuesto de hecho previamente preparado, sin la necesidad de aportar ninguna pregunta orientativa para fomentar así la imaginación de los alumnos a la hora de enfrentarse al problema que tienen que resolver. Cada grupo debe plantear una demanda (parte actora) y una contestación a la misma (parte demandada). Es necesario que se produzca un posicionamiento previo porque en el futuro, a la hora de ejercer la abogacía, los ahora estudiantes tendrán que amoldarse a la parte procesal en que se encuentre su cliente y tendrán que saber defender más de una postura. Asimismo, considero incluso más adecuado que cada grupo de alumnos se prepare indistintamente ambas posiciones procesales y no únicamente una. Esto es así porque si un grupo prepara la demanda y otro la contestación sus

objetivos se limitan a trabajar exclusivamente una posición o postura y seguramente cuando el equipo contrario exponga sus conclusiones no se lleguen a sintetizar de igual forma los conceptos jurídicos manejados y, en consecuencia, el aprendizaje sea menor. Por lo tanto, todos los grupos deben de realizar un esfuerzo por comprender y por intentar sacar jugo a las diferentes posturas doctrinales que pueden derivar de un supuesto real concreto.

El hecho de que tengan que trabajar en equipo va a suponer que entre todos los miembros del grupo van a poder observarse puntos de vista que de forma individual podrían pasar inadvertidos. Los alumnos aprenderán a identificar varias alternativas y decidir qué estrategia utilizar. Además, todos los grupos tendrían que exponer ambas posturas. Así, el grupo 1 sería la parte demandante frente el grupo 2, que sería la defensa, y el grupo 3 haría lo propio respecto al 4. En otro momento, el grupo 2 pasaría a ocupar la parte demandante frente al 3, que sería la demandada y lo mismo pasaría con el 4 y el 1, que invertirían respectivamente sus anteriores posturas. De este modo, todos han podido ocupar todas las posiciones jurídicas de parte y, además, no sólo frente al mismo equipo.

Como todos los alumnos habrán estudiado todas las posturas y las han defendido públicamente y escuchado a sus compañeros, la retroalimentación del proceso de aprendizaje es total. Para realizar esta tarea, el docente debería de dejar como mínimo una semana para que los alumnos lleven a cabo su preparación. Sería conveniente, por lo demás, que esta actividad pudiera llegar a realizarse en más de una ocasión (quizá con dos o tres podría ser suficiente).

En suma, fomentar el método cooperativo resulta necesario para contribuir al aprendizaje del derecho, tanto en la integración de conceptos como en la adquisición de habilidades sociales importantes para la profesión de abogado. En este apartado se han propuesto dos ejemplos o formas de aplicación de este método de aprendizaje que considero eficaces en esta rama de del conocimiento, aunque, por descontado, las posibilidades no se agotan aquí.

IV. LA AUTOEVALUACIÓN COMO FORMA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

En la esfera académica del estudiante, el concepto de “evaluación” suele estar fuertemente asociado al de “calificación”, pues no cabe desconocer que el resultado final en toda asignatura es la culminación a través de una nota concreta, representada por un número, por lo general comprendido entre 0 y 10. Sin embargo, en muchas ocasiones centrar la enseñanza en la consecución de un número puede llevar a que los esfuerzos se centren a

lograr este fin, abandonándose con ello un efectivo aprendizaje. Los estudiantes tienen tendencia a “empaparse” una materia para lograr el objetivo de la calificación y olvidar posteriormente lo estudiado, puesto que, la nota media es un dato relevante para muchos aspectos laborales. Por consiguiente, sin restarle valor a las calificaciones, cuya importancia es indudable, el docente debería de fortalecer aquellas formas de evaluación que, junto con la obtención de un número concreto, colaboren con el asentamiento de los conceptos jurídicos básicos de la asignatura que imparte. En este sentido, podríamos convenir en que “evaluación” y “calificación” estarían haciendo referencia a dos procesos diferenciados dentro de la enseñanza. Así, mientras la evaluación intenta establecer los criterios sobre los que juzgar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calificación se refiere a una parte incluida en la evaluación, que viene exigida administrativamente por el hecho de tener que colocar al final de este periodo de enseñanza-aprendizaje, una puntuación a cada estudiante¹². Por lo tanto, si nos acostumbramos a que los estudiantes se interesen sólo por la nota, no contribuiremos a un aprendizaje duradero, sino que fomentaremos lo que BAIN convino en denominar como “aprendices estratégicos”, entendidos como aquellos estudiantes que desarrollan habilidades para obtener buenas calificaciones pero que evitan los desafíos y el desarrollo de una comprensión más profunda¹³.

Una forma abandonar en la medida de lo posible los comportamientos resultadistas, puede consistir en utilizar algunos métodos de autoevaluación que, por lo demás, vendrían a compadecer con las técnicas del aprendizaje cooperativo. La autoevaluación supone dar participación a los alumnos en la identificación de los criterios que pueden utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios¹⁴. La autoevaluación choca frontalmente con la práctica dominante en la educación superior, que como es de sobra conocido consiste en que el profesor asume plena responsabilidad en la evaluación, siendo quien establece claramente los criterios de evaluación y de calificación de la asignatura. Por su parte, bajo este escenario tradicional los alumnos mantienen un papel secundario o de meros sujetos pasivos, pues solamente se limitan a estudiar, pero no participan activamente en el proceso de evaluación. Probablemente la separación entre el evaluador y los sujetos

¹² MORENO-MURCIA, J. A. ARACIL, A. Y REINA, R.: “La cesación de responsabilidad en la evaluación: una estrategia adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior”, cit., p. 184.

¹³ Véase MARGALEF GARCÍA DE SOTELSEK, L.: “Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado”, *Educación XXI* (Revistas de la Facultad de Educación. UNED) (2014), vol. 17, p. 45.

¹⁴ GIL FLORES, J. Y PADILLA CARMONA, M^a. T.: “La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje”, *Educación XXI* (Revistas de la Facultad de Educación. UNED) (2009), vol. 12, p. 47.

evaluados busca lograr la objetividad en la calificación, puesto que, como las repercusiones de las calificaciones en la trayectoria del estudiante no es baladí, dejarlo a su arbitrio, además de contraproducente, no sería objetivo, pues éstos tratarían de falsear o abultar sus notas. Pero como todo en esta vida, entre dos posturas contrapuestas convive otra opción ecléctica en la que sin abandonar la responsabilidad del docente sobre las calificaciones, se permite fomentar el aprendizaje del alumno.

Una de las formas posibles de llevar a cabo cierta participación del estudiante en el proceso de calificación consiste en la realización de una evaluación por pares. Por medio de esta técnica, un estudiante o un grupo de de estudiantes pueden actuar como evaluadores de otro compañero o conjunto de compañeros. Por tanto, una primera modalidad consiste en que una persona corrige una práctica, una prueba o un test de otro compañero, aunque también puede darse cuando se asigna a unos estudiantes la evaluación de un trabajo en grupo de otros, es decir, que cuando se proponga la realización de trabajos conjuntos sean los propios estudiantes quienes valoren cuál es el que mejor puntuación merece. Implicar a los alumnos en la evaluación de los compañeros hará que estén más atentos a las exposiciones de los demás, en caso de trabajos en grupo, o puedan dar cuenta de sus propios errores y puedan aprender de ellos en el caso de correcciones individuales.

Los términos coevaluación, evaluación colaborativa o evaluación cooperativa se han venido utilizando en la literatura anglosajona para hacer referencia a procesos de evaluación en los que participan conjuntamente profesorado y estudiantes¹⁵. En este sentido, en ningún caso suponen dejar el peso de las calificaciones a los alumnos, sino de hacerles partícipes de las mismas en algunos momentos concretos y contando en todo momento con la supervisión del docente. En la evaluación colaborativa la responsabilidad no recae sobre el estudiante, si bien éste participa en el desarrollo de la misma aunque el profesor sigue ostentando el control del proceso de evaluación. De esta forma, una evaluación colaborativa entre profesor y alumnos permite soslayar los efectos de la subjetividad o inexperiencia del estudiante al autoevaluarse, así como posibles valoraciones basadas en la mera relación de amistad, que sería el caso de que a un alumno le tocara en suerte evaluar a un compañero con el que guarde una relación afectiva y donde probablemente actuaría elevando la nota, o en caso de enemistad, donde posiblemente actúe en sentido contrario. Esto también puede darse en un sistema de evaluación por pares donde un grupo de trabajo se encargue de evaluar a otro, puesto que aquí también podrían jugar indirectamente lazos de amistad.

¹⁵ Véase GIL FLORES, J Y PADILLA CARMONA, M^a. T. “La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje”, cit., p. 51.

En fin, desde estas líneas se pretende advertir, como han señalado algunos autores, que los sistemas de evaluación basados en la mera asignación de calificaciones no comportan ningún valor añadido, a no ser que se apoyen en un conocimiento adecuado de los criterios y estándares de evaluación por parte de los estudiantes y no generan habilidad para la reflexión, la formulación de juicios y la definición del camino a seguir de cara a la mejora del propio aprendizaje¹⁶. Por lo tanto, para mejorar en aprendizaje sería aconsejable que, bajo la supervisión del docente, se articulen algunos mecanismos de autoevaluación, en este caso coevaluación. Estamos ante una forma de aprendizaje cooperativo, puesto que de una forma conjunta se está llevando a cabo el proceso de evaluación de una asignatura, guiados por el docente y de modo que los alumnos puedan acusar sus propios fallos, revisen conceptos y logren una mayor integración de los mismos. Quizás apostar por este método en la prueba final sea a día de hoy una apuesta un tanto atrevida, pero esta forma de evaluación pienso que debería ser la tónica en las distintas fases intermedias, es decir, en la denominada “evaluación continua”, cuya presencia es imprescindible dentro del Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Hacer partícipes a los alumnos del proceso de evaluación continua, además de prepararlos para el examen final, conduce a un aprendizaje más sólido, menos estratégico y que posiblemente contribuya a unas mayores competencias para el posterior desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

CHAPARRO MATAMOROS, P.: “Aprendizaje cooperativo: concepto, elementos y beneficios. Los mapas conceptuales como instrumento del aprendizaje cooperativo”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. (dir.): *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria*, RODERIC: Repositori d'objectes digitals per a l'Ensenyament, la Recerca i la Cultura, 2015.

COBAS COBIELLA, M^a. E. “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.

DE VERDA Y BEAMONTE, J. R.: Prólogo al libro COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.

¹⁶ GIL FLORES, J Y PADILLA CARMONA, M^a. T. “La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje”, cit., p. 55.

GIL FLORES, J Y PADILLA CARMONA, M^a. T. “La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje”, *Educación XX1* (Revista de la Facultad de Educación, UNED) (2009), Vol. 12.

JOHNSON, D., JOHNSON, HOLUBEC, E.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina (1999): Ed. Paidós.

LARA, S. y RIVAS, S.: “Aprendizaje autorregulado y fomento de competencias en dos asignaturas de Máster a través del empleo de plantillas de evaluación, método del caso, role-playing y video digital”, *Educación XX1* (Revista de la Facultad de Educación, UNED) (2009), Vol. 12.

MARGALEF GARCÍA DE SOTELSEK, L.: “Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado”, *Educación XX1* (Revistas de la Facultad de Educación, UNED) (2014), Vol. 17.

MORENO-MURCIA, J. A., ARACIL, A. y REINA, R.: “La cesación de responsabilidad en la evaluación: una estrategia adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior”, *Educación XX1* (Revista de la Facultad de Educación, UNED) (2014), Vol. 17.

ORTEGA GIMÉNEZ, A.: “El aprendizaje cooperativo en el grado en derecho y los mapas conceptuales: su aplicación y utilización en el Derecho Internacional Privado”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.

SANJURJO RIVO, V. A.: “El Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: desafíos e incertidumbres”, *Revista de Derecho UNED* (2012), núm. 10.

TALÉNS VISCONTI, E. E.: “La importancia del aprendizaje cooperativo en el Grado en Derecho: dos ejemplos prácticos”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.

EL VALOR DEL TRABAJO DE CAMPO EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO DEL TRABAJO

THE VALUE OF THE FIELD WORK IN THE TEACHING OF
LABOUR LAW

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 217 - 231.

Fecha entrega: 07/07/2015
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. EVA LÓPEZ TERRADA
Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Valencia
Eva.Lopez-Terrada@uv.es

RESUMEN: La elaboración de un “trabajo de campo” que exija acercarse a la realidad de las empresas, de los trabajadores y empresarios constituye una tarea altamente gratificante para el alumno y también una de las más provechosas para su formación, puesto que consigue despertar en él su curiosidad por el Derecho del Trabajo y, al mismo tiempo, potencia su implicación en la asignatura y su capacidad crítica.

PALABRAS CLAVE: Métodos didácticos; innovación docente; trabajo de campo; Derecho del trabajo.

ABSTRACT: The elaboration of a "field work" that requires approaching the reality of companies, workers and employers is a highly rewarding for students and also one of the most profitable for their training, since it gets awaken in him his curiosity for the labour law and, at the same time, enhances its involvement in the subject and its critical capacity.

KEY WORDS: Teaching methods; teaching innovation; field work; Labour Law.

SUMARIO: I. LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.- 1. LA LECCIÓN TEÓRICA.- 2. LAS CLASES PRÁCTICAS.- 3. EL SEMINARIO.- 4. LA TUTORÍA.- 5. LA EVALUACIÓN.- II. LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS Y EL DERECHO DEL TRABAJO.- III. TRABAJO DE CAMPO Y DERECHO COLECTIVO DEL TRABAJO: LA EXPERIENCIA DEL CURSO 2012-2013.- IV. TRABAJO DE CAMPO Y DERECHO INDIVIDUAL DEL TRABAJO: LA EXPERIENCIA DEL CURSO 2013-2014.- V. CONCLUSIONES.

I. LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Para llevar a cabo su labor docente, el profesor universitario no sólo debe dominar los contenidos de la asignatura que imparte, sino también conocer, aunque ello sea una cuestión a menudo olvidada, los “métodos” didácticos de los que dispone¹. La enseñanza universitaria se apoya, fundamentalmente, en la lección teórica, las clases prácticas, los seminarios y las tutorías. No obstante, no debe ignorarse que otro aspecto básico de la docencia es la evaluación que, como los anteriores, debe determinarse en función de los objetivos que se persiguen en la formación universitaria².

¹ Así se destaca por CASAS BAAMONDE, M. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en: *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 381 y ss; o por SANGUINETI RAYMOND, W.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de Relaciones Laborales”, *Relaciones Laborales* (1998) 2º, pp. 1417 y ss.

² Sobre estos temas pueden consultarse los siguientes libros pedagógicos de carácter general: DAVEMPORT, W. H.: *Tecnología y cultura*. Barcelona (1985): Gustavo Gili; CONTRERAS DOMINGO, J.: *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid (1990): ACARL; ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid (1990): Narcea; RIVAS, F.: *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa*. Barcelona (1997): Ariel; HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid (1998): Narcea; DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso enseñanza/aprendizaje universitario. Aspectos teóricos y prácticos*. Castellón (1999): Universitat Jaume I; *Iniciación a la Docencia universitaria*, Servicio de Información Permanente de la Universitat de Valencia: <http://www.uv.es/spf/>.

En el caso del Derecho del Trabajo, el tema ha sido tratado, entre otros, por ALARCÓN CARACUEL, M. R.: “La enseñanza práctica del Derecho del trabajo”, en: *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; CASAS BAAMONDE, M. E.: *Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo*, cit.; RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del trabajo”, en: *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; DE ÁNGEL YÁGÜEZ, R.; ZORRILLA RUIZ, M.: “Enseñanza y estudio del Derecho”, en: *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; CASQUETE DEL PRADO, A. M. *et al.*: “La enseñanza del Derecho del trabajo en la Diplomatura de Relaciones Laborales: balance provisional de una investigación”, *Relaciones laborales* (1995). 15-16º; COLLADO LUIS, S.: “Aproximación a la enseñanza del Derecho del trabajo en los estudios de ciencias empresariales”, *Revista de Trabajo y Seguridad Social* (1995). 20º; SANGUINETI RAYMOND, W.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios...”, cit., pp. 1417 y ss; CALVO GALLEGU, F. J.; DE SOTO RIOJA, S.; RODRÍGUEZ-

1. La lección teórica.

La lección teórica, llamada también clase teórica y lección magistral, es el primer método que hay que tener en cuenta. Este medio tradicional de la enseñanza universitaria española es, sin duda, el más difundido, aunque también sigue siendo el más cuestionado.

Las numerosas críticas que ha recibido podrían hacernos pensar que se trata de un método superado que se tolera como un mal menor. Tampoco es cierto que deba su supervivencia a la inercia de la docencia universitaria o a la dificultad que supone la puesta en práctica de otras técnicas. Lo realmente criticable es que la enseñanza se reduzca exclusivamente a las lecciones teóricas o que se utilice mal esta importante arma didáctica. Una lección teórica no debe consistir en una exposición oral de un capítulo de un libro de texto, por muy brillante que sea. La peor deformación de la enseñanza universitaria consiste en reducirla al dictado de unas lecciones que los alumnos deben después recitar de memoria en un examen.

La función de la lección teórica considerada en el marco de una enseñanza que tiene en cuenta la investigación y que aprovecha el resto de métodos didácticos es claramente muy distinta a la que cumple el mero recitado de un capítulo. La finalidad de una serie de lecciones teóricas es ofrecer un resumen autosuficiente de los conocimientos que integran la disciplina. En ellas, el docente ha de ofrecer una información lo más abierta posible a nuevos puntos de vista y a futuros desarrollos.

Al mismo tiempo, ha de tener una intención formativa, que sólo puede expresarse mediante la comunicación de una experiencia personal. En lugar de ser un monólogo exclusivamente centrado en un tema, ha de ser un diálogo que muchas veces se detiene en el comentario de cuestiones laterales planteadas incidentalmente. Concebida de esta forma, la lección teórica, lejos de ser un método didáctico superado o un mal menor, constituye el eje central de la enseñanza a partir del cual pueden articularse todos los demás medios disponibles. Por esta razón, el planteamiento y organización de las lecciones adquiere una importancia de primer orden. Para cumplir sus objetivos, es necesario exponer la información de forma clara, por lo que puede resultar útil ofrecer guiones o esquemas previos donde se adelante el contenido y la estructura de la lección. Al finalizar, puede igualmente resultar conveniente ofrecer un breve resumen de lo tratado, destacando los aspectos más relevantes. También debe recomendarse la lectura de una selección de

PIÑERO ROYO, M.: “La contribución del área de conocimiento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social al desarrollo de la licenciatura en Ciencias del Trabajo”, *Relaciones Laborales* (2000). 5º.

estudios que resulten fácilmente accesibles. Entre estas referencias bibliográficas han de incluirse, evidentemente, las síntesis y los manuales, que son medios indispensables en la enseñanza. La información básica proporcionada por este tipo de publicaciones debe servir de marco general a las ampliaciones o complementos procedentes de otros lugares.

2. Las clases prácticas.

Las clases prácticas y los seminarios suponen una concepción de la enseñanza basada en la participación activa de los estudiantes. Su finalidad es que se enfrenten a cuestiones concretas de la disciplina, posibilitando así la aplicación particular de los conocimientos adquiridos. La peculiaridad de estas dos modalidades docentes reside en que permiten establecer una relación entre el alumno y el profesor mucho más estrecha que la lección teórica. Por esta razón, están pensadas para ser impartidas a un grupo reducido de alumnos.

Las clases prácticas pueden acoger muchos tipos de actividades. Entre las más habituales figura la resolución de casos prácticos propuestos previamente a los estudiantes que, aunque debe estar dirigida por el profesor y seguir las pautas previamente expuestas en las lecciones teóricas, ha de servir esencialmente para abrir el diálogo entre los alumnos. A través de la discusión a que conduce el análisis de estos casos, es importante tratar de fomentar, más que el hallazgo de una concreta solución, la capacidad de razonar y construir correctamente un hilo argumental válido.

Además, la resolución de los casos prácticos planteados debe contribuir al correcto manejo de los repertorios legislativos y jurisprudenciales –que a menudo se desconoce– y, en la medida de lo posible, debe familiarizar al alumno con el uso de las bases de datos disponibles.

3. El seminario.

El seminario constituye el tercer método didáctico fundamental de la enseñanza universitaria. Se trata de una creación típica del mejor momento de las universidades alemanas. Su objetivo general es iniciar a los alumnos en la investigación o en la práctica de alguna disciplina mediante el trabajo en común con el profesor. No puede hablarse, por tanto, de auténtico seminario cuando el docente se limita a exponer cuestiones que los asistentes deben asimilar, pues entonces no se hace sino reproducir las condiciones propias de la lección teórica ante un auditorio más reducido.

Las orientaciones de los seminarios jurídicos son también muy diversas. Entre todas ellas pueden destacarse aquellas que se desarrollan en forma de ensayos de investigación conjunta en torno a un tema. Este tipo de seminarios requiere que el profesor tenga un dominio completo de la materia y de las técnicas que hay que utilizar, pues además de planificar cada detalle del trabajo, debe conocer por anticipado cuáles van a ser los resultados del mismo. Por esta razón, pueden ser el marco más adecuado para integrar la docencia y la investigación. Por otra parte, solamente pueden funcionar con un número muy reducido de alumnos que hayan superado ya el nivel mínimo de formación. En consecuencia, parece apropiado destinar los seminarios dedicados a la preparación y seguimiento de un trabajo monográfico a los estudiantes que tengan un interés especial por la asignatura o bien a los que cursan doctorado. Planteados de esta forma, los seminarios se convierten en una de las actividades más valiosas y fructíferas de la didáctica de grupo.

4. La tutoría.

Si el seminario es el método didáctico acuñado por la universidad alemana, la tutoría es el sistema creado por las mejores universidades anglosajonas. El escaso desarrollo que la entrevista y la dirección personal ha alcanzado en el sistema académico español tiene su justificación. Para convertirse en un medio fundamental de enseñanza, necesita disponer de las elevadas cifras de profesorado que poseen los centros británicos o norteamericanos que lo practican. Por esta razón, resulta imposible llevarlas a la práctica en nuestras universidades, donde el número de alumnos por profesor es muy elevado.

No obstante, aunque no pueda aplicarse como base de la docencia, debe incorporarse como un complemento de la misma de valor inapreciable. La fórmula más viable es destinar un horario fijo para atender de forma personal a los alumnos que deseen realizar alguna consulta. Este tiempo se dedica muy habitualmente a resolver dudas y a ayudar a superar las dificultades que puede plantear el aprendizaje de las cuestiones específicas de la materia, aunque también puede utilizarse para profundizar en aquellos temas que el limitado tiempo de las clases no ha permitido desarrollar.

5. La evaluación.

La evaluación es uno de los aspectos más importantes de la docencia. En consecuencia, se trata de una cuestión que el profesor debe plantearse en el plan del curso, ya que tiene una relación directa con los fines que persigue.

El procedimiento de evaluación tradicional es el examen. A pesar de las numerosas críticas que ha recibido, la experiencia ha demostrado que, junto a la evaluación continua, es uno de los métodos más precisos y objetivos para valorar el rendimiento de los alumnos cuando se encuentra integrado en la docencia. Evidentemente, las mismas razones que se han señalado para rechazar una concepción de la enseñanza puramente memorística nos sirven ahora para considerar inaceptable un examen basado exclusivamente en la memoria. Este tipo de pruebas no debería limitarse, en ningún caso, a valorar la capacidad del estudiante para acumular datos. Por el contrario, sus condiciones ideales se dan cuando se les sitúa ante los materiales manejados durante el curso para que los analicen y tomen partido ante las cuestiones que plantean.

La modalidad más extendida en nuestra disciplina es el examen –oral o escrito- que incluye preguntas teóricas consistentes en el desarrollo de un tema, que permiten apreciar la capacidad de expresión del alumno y su habilidad para relacionar los conocimientos adquiridos. Este ejercicio se completa con una prueba práctica en la que el alumno, siguiendo las pautas indicadas por el profesor en sus explicaciones, debe demostrar su capacidad de argumentación frente a un caso real.

Para que la evaluación final no se limite a la calificación obtenida en el examen, es recomendable proponer la elaboración de trabajos voluntarios. Las posibilidades a la hora de plantearlos son muy amplias, variando desde una sencilla recensión bibliográfica hasta la realización de un trabajo monográfico. Su carácter dependerá del nivel de los alumnos y de los objetivos perseguidos por el profesor que, en cualquier caso, debe hacerse cargo de su dirección. Para los estudiantes especialmente interesados en la materia, la elaboración de trabajos es una tarea altamente gratificante y también una de las más provechosas para su formación.

II. LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS Y EL DERECHO DEL TRABAJO.

El término “método” (del griego meta y ódos, literalmente “al fin del camino”) se utiliza habitualmente en castellano con dos significados distintos. Uno, más general, sirve para designar los supuestos teóricos de un determinado acercamiento a la realidad. Otro, para referirse a las formas concretas de abordar esa realidad y de manejar los resultados obtenidos.

En el primer significado, los problemas planteados por el método del Derecho del Trabajo se encuentran, como en cualquier disciplina, inseparablemente ligados al concepto de la misma. De acuerdo con el segundo significado, el método del Derecho del Trabajo debe analizarse en

relación con las dos vertientes de la actividad de un profesor universitario. La investigación exige resumir los supuestos básicos de la metodología de estudio del Derecho del trabajo, antes de exponer la elección del tema y los procedimientos de la búsqueda y recuperación de la información, teniendo en cuenta la peculiaridad de la jurídica. La enseñanza –en la que se centra el presente estudio- requiere tomar actitud ante los objetivos del Derecho del Trabajo en la formación universitaria y, en función de ellos, tratar de los métodos adecuados para sus distintos aspectos. Es decir, para plantear de forma adecuada el papel de los diferentes métodos didácticos es necesario tener claro los objetivos que se persiguen con la enseñanza. En este sentido, yo creo que todos nosotros, al fin del camino, no queremos limitarnos a lograr una acumulación de contenidos teóricos por parte del alumno, sino que aspiramos a ser capaces de despertar en él la curiosidad por la asignatura que impartimos y potenciar su capacidad crítica.

En el caso de la enseñanza universitaria del Derecho del Trabajo –que asumo tanto en el Grado de Derecho como en el de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Valencia- la primera dificultad a superar, una vez se ha tomado actitud ante los objetivos del Derecho del Trabajo en la formación universitaria, es encontrar, en función de ellos, cuáles son los métodos más adecuados para tratar las distintas áreas que integran el Derecho del Trabajo.

Tratándose del Derecho individual del trabajo -así como del Derecho de la Seguridad Social y de la tutela de las normas laborales- la mayor dificultad reside en orientar al alumno en el conjunto normativo que constituye la disciplina, en su aplicación jurisprudencial y elaboración doctrinal, siguiendo el vertiginoso ritmo de las reformas laborales, especialmente intenso desde el comienzo de la crisis económica. Pese a ello, no resulta difícil darle a conocer su relación con la vida política, social y económica de forma que sea capaz de interpretar y analizar los distintos problemas y corrientes explicativas y de comprender la terminología especializada en que están formuladas³.

Por eso, como actividades aplicadas suele proponerse la resolución de una serie de casos prácticos en los que se incide en aquellas cuestiones de mayor dificultad e importancia o se realiza un acercamiento a la jurisprudencia más reciente. La resolución de los mismos por parte de los alumnos –que forma parte de la evaluación continua- debe contribuir al correcto manejo de los

³ La necesidad de transmitir estos aspectos se subraya, entre otros, CASAS BAAMONDE, M. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit, pp. 390-391; RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del trabajo”, cit, pp. 307-308; PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid (1996): Marcial Pons, pp. 13-14.

repertorios legislativos y jurisprudenciales –que a menudo se desconoce⁴- y, en la medida de lo posible, debe familiarizar al alumno con el uso de las bases de datos disponibles.

Como actividades complementarias se plantea normalmente la asistencia a conferencias impartidas por expertos en la materia y, posteriormente, se solicita la realización de un comentario sobre la misma. Además, algunos profesores incluimos como actividad complementaria lecturas doctrinales –y valoramos su posterior comentario-, mientras en otras ocasiones recurrimos al visionado de juicios o a la proyección de películas.

Sin embargo, tratándose del Derecho colectivo del trabajo, no resulta tan sencillo, pese a lo que pueda parecer, “conectar” la asignatura con la actual realidad política, social y económica, ni siquiera cuando –como es mi caso- se da la situación óptima del profesor universitario en la que la actividad docente se encuentra en estrecha relación con la labor investigadora⁵. De hecho, en general, el planteamiento de casos prácticos de esta parte de la asignatura interesa menos al alumno y, además, suele ser inferior el interés que despiertan las actividades complementarias que se proponen en relación con ella.

III. TRABAJO DE CAMPO Y DERECHO COLECTIVO DEL TRABAJO: LA EXPERIENCIA DEL CURSO 2012-2013.

Como se ha advertido, no siempre resulta fácil “conectar” la enseñanza del derecho colectivo del trabajo con la actual realidad política, social y económica. La dificultad deriva, entre otras muchas cuestiones, de la especial complejidad de los problemas que plantea la negociación colectiva –la eficacia del convenio, la ultraactividad, las cuestiones de legitimación o los problemas de concurrencia- o de la falta de regulación del derecho de huelga. En esta materia, es necesario acudir a lo que queda del RDLRT 17/1977, de 4 de marzo, tras su “depuración” constitucional.

Pese a ello, creo que resulta imperdonable escudarse en estas dificultades y limitarse a un acercamiento puramente teórico a la asignatura cuando vivimos un repunte, como consecuencia del recrudecimiento de la crisis, de la conflictividad laboral que, en esencia, ha avivado la presentación de despidos colectivos en las empresas.

⁴ También incide en este aspecto, ALARCÓN CARACUEL, M. R.: “La enseñanza práctica del Derecho del trabajo”, cit., pp. 358-359.

⁵ En este sentido, SALA FRANCO, T.: “El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo”, en *El Derecho del Trabajo ante el cambio social y político. I Coloquio sobre relaciones laborales*. Jaca, 1976 (1977): Universidad de Zaragoza, p. 40.

Por esta razón –y por evitar limitar la evaluación final a la calificación obtenida en el examen teórico y en la resolución de casos prácticos- en el curso 2012-2013 me pareció que era recomendable proponer como actividad aplicada la elaboración de trabajos, ya que su preparación siempre es una tarea altamente gratificante para el alumno y también una de las más provechosas para su formación.

Las posibilidades a la hora de plantearlos son muy amplias, variando desde una sencilla recensión bibliográfica hasta la realización de un trabajo monográfico. Sin embargo, por el objetivo pretendido en este caso, entendí que era interesante implicar más al alumno, exigiéndole su acercamiento a un conflicto concreto. Se trataba de elaborar un trabajo relacionado con alguno de los conflictos sociales que están teniendo lugar en la actualidad: huelgas, movilizaciones como consecuencia de un despido colectivo, negociación y/o renovación de un convenio colectivo, etc.

Ello obligaba al alumno a realizar un auténtico “trabajo de campo” en la empresa afectada, pues únicamente a través de él resulta posible conocer los motivos del conflicto; las posturas de representantes de trabajadores y empresarios; los concretos contenidos de los acuerdos alcanzados; el contento o descontento de los trabajadores tras la intervención de los sindicatos en los períodos de consultas, etc.

La ejecución de ese “trabajo de campo” se vio facilitada, en ocasiones, por la condición de trabajadores de la empresa de los alumnos en cuestión. Así sucedió con los despidos colectivos de la Agencia Valenciana de Turismo; con las medidas de regulación de empleo –suspensiones de contrato y reducciones de jornada incluidas- que están teniendo lugar en Air Nostrum; o con el conflicto que ha tenido lugar como consecuencia de la negociación del nuevo convenio colectivo de grandes almacenes.

Por cierto, que el análisis de la existencia o no de sindicatos “amarillos” en nuestro país –que a veces se discute en el caso de sindicatos como FASGA o FETICO- originó un trabajo excelente, que el alumno acompañó con la elaboración de un blog y una muy buena presentación, y que llamó “Sindicando a Godot” (...y que Samuel Beckett me perdone).

En otras ocasiones, los alumnos optaron por acercarse a conflictos que, o bien afectaban a sus allegados y familiares, o bien conocían por la prensa por su especial trascendencia: son los casos de los despidos colectivos de Bankia y Banco de Valencia; de Canal 9, de NH Hoteles, de Iberia, de los trabajadores portuarios, o los relativos a la negociación del nuevo convenio del metal en la provincia de Valencia o al nuevo convenio colectivo del Hospital General de Valencia. El trabajo permitió analizar y valorar los

concretos acuerdos alcanzados entre la empresa y los representantes de los trabajadores en cada una de las empresas e, incluso, en algún caso, permitió dar a conocer el malestar de los trabajadores por el resultado de las negociaciones. Así sucedió, por ejemplo, en el trabajo relativo al Banco de Valencia, que incluye la opinión desfavorable de alguno de los empleados acerca de la pérdida de beneficios en caso de despido que ha supuesto el último acuerdo alcanzado.

Finalmente, se elaboraron trabajos –dos concretamente- que trataban una cuestión más teórica, pero de indudable interés, como es la relativa a la huelga de jueces. En este caso, el trabajo de campo consistió en entrevistas a miembros de la magistratura y catedráticos de derecho del trabajo.

IV. TRABAJO DE CAMPO Y DERECHO INDIVIDUAL DEL TRABAJO: LA EXPERIENCIA DEL CURSO 2013-2014.

Según se ha dicho, la mayor dificultad en el caso del derecho individual del trabajo reside en orientar al alumno en el conjunto normativo que constituye la disciplina, en su aplicación jurisprudencial y elaboración doctrinal, siguiendo el vertiginoso ritmo de las reformas laborales, especialmente intenso desde el comienzo de la crisis económica. Así, durante el curso 2013-2014 se aprobaron importantes reformas en materia de contratación laboral que, sin duda, es uno de los “núcleos duros” de la asignatura. Se trata, además, de reformas trascendentes que han supuesto, por ejemplo, la prohibición de realizar horas extraordinarias en el trabajo a tiempo parcial o que han alterado sustancialmente el panorama de incentivos a la contratación existente. Ello exigía analizar desde la famosa “tarifa plana” a la contratación indefinida hasta el nuevo contrato de emprendedores o los nuevos incentivos a la contratación de menores de 30 años que, sin duda, han incrementado extraordinariamente la ya intensa precariedad laboral de los jóvenes.

Con todo, resulta evidente, como se ha adelantado también, que en una asignatura de estas características es relativamente fácil, por lo general, dar a conocer al alumno cuál es su relación con la vida política, social y económica de forma que sea capaz de interpretar y analizar los distintos problemas y corrientes explicativas y de comprender la terminología especializada en que están formuladas. Sin embargo, creo que era imperdonable limitarse a un acercamiento esencialmente teórico a la asignatura cuando la tasa de desempleo en España se encuentra en torno al 26% y la tasa de desempleo juvenil se sitúa en un 55%.

Por este motivo, y ante los buenos resultados recabados el curso anterior, entendí que cabía recurrir, también en esta área de la asignatura, a la

elaboración de un trabajo de campo. El trabajo consistía en analizar un contrato de trabajo que se encontrase en vigor –o varios contratos aplicables a empresas de pequeñas dimensiones- con objeto de localizar y comentar la normativa que le resultaba aplicable, localizar la existencia de posibles incentivos a la contratación y, sobre todo, detectar la presencia de posibles irregularidades tanto de forma como de fondo en la contratación.

Para mi sorpresa, un elevado número de alumnos se encuentra trabajando en la actualidad, de manera que el contrato objeto de comentario era el suyo; en otros casos, se trataba del contrato de familiares muy allegados o de pequeñas empresas con las que tenían relación. Seguramente por ello, la preparación de los trabajos supuso un cambio de actitud enormemente positivo a mi juicio y ha desembocado en la elaboración de una serie de trabajos francamente interesantes en bastantes casos cuya exposición –y creo que ahí está lo más importante- nos ha permitido reflexionar y debatir de una manera relajada sobre los graves problemas del mercado de trabajo español.

Así, por ejemplo, el análisis de los escasos contratos indefinidos seleccionados me permitió explicar los efectos perversos que, a mi juicio, puede traer consigo la llamada tarifa plana; así como la discutible constitucionalidad del período de prueba de un año del nuevo contrato de emprendedores.

Por otra parte, el elevado número de contratos temporales fraudulentos detectados (muchos de los cuales se referían, como he dicho, a contratos de los propios alumnos) me permitió explicar de una manera muy gráfica por qué se habla en España de la adicción empresarial a la temporalidad y por qué existe una tasa de temporalidad elevada y ya endémica (siempre hemos estado a la cabeza de la UE y ahora sólo Polonia nos supera). Entre otros supuestos comentamos la discutible utilización por parte de empresas como el grupo Cortefiel de contratos temporales “por cambio de temporada”; la reiteración de contratos temporales en hostelería o en colegios en lugar del recurso a la figura del fijo discontinuo o fijo periódico; la celebración de contratos formativos sin formación para disfrutar de los nuevos incentivos; o la existencia de empresas dedicadas a la atención de enfermos mentales de cuya plantilla únicamente forman parte tres trabajadores fijos.

Por fin, al comentar los contratos de trabajo a tiempo parcial que se analizaron –lógicamente mayoritarios entre los estudiantes- se puso de manifiesto el incumplimiento sistemático de la prohibición de realizar horas extraordinarias e, incluso, en algunos casos, su falta de pago. Lo cierto es que conocer de primera mano esta situación de fraude generalizado hace reflexionar acerca de la capacidad del contrato a tiempo parcial por tiempo

indefinido para convertirse, como en otros países europeos, en una alternativa a la elevada tasa de temporalidad.

V. CONCLUSIONES.

A mi juicio, la elaboración de un “trabajo de campo” puede constituir un apoyo fundamental tanto a la clase teórica –que sigue siendo el método didáctico más difundido en la enseñanza universitaria española- como a la resolución de casos prácticos propuestos por el profesor. Como ya se ha señalado, la peor deformación de la enseñanza universitaria consiste en reducirla al dictado de unas lecciones que los alumnos deben después recitar de memoria en un examen. Ni siquiera la lección teórica ha de servir para exponer formulaciones cuya validez indiscutible y definitiva se basa en la autoridad del profesor, sino que la enseñanza ha de servir para transmitir interpretaciones apoyadas en hechos. Es fundamental dar a conocer estos hechos y la forma en que se han obtenido, discutir los procesos lógicos utilizados para llegar a las teorías interpretativas y subrayar el carácter provisional y relativo de estas últimas. Sólo de este modo es posible conceder al alumno la autonomía necesaria para que posteriormente pueda ampliar, ordenar, relacionar y asimilar los contenidos, y he podido comprobar cómo la realización de un trabajo de campo contribuye a ello.

En consecuencia, a la vista de los resultados obtenidos con esta actividad -que ya he podido compartir con algunos de mis compañeros- y de la transformación absoluta de mi relación con los alumnos, incluyendo los más conflictivos, creo que sería interesante repetir experiencias parecidas en los próximos años con el fin de lograr que, al fin del camino, verdaderamente hayamos potenciado en los estudiantes su curiosidad por la asignatura que impartimos y, sobre todo, su capacidad crítica.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN CARACUEL, M. R.: “La enseñanza práctica del Derecho del trabajo”, en: *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

CALVO GALLEGO, F. J.: De Soto Rioja, S.; Rodríguez-Piñero Royo, M., “La contribución del área de conocimiento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social al desarrollo de la licenciatura en Ciencias del Trabajo”, *Relaciones Laborales* (2000), 5º.

CASAS BAAMONDE, M. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en: *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

CASQUETE DEL PRADO, A. M. *et al.*: “La enseñanza del Derecho del trabajo en la Diplomatura de Relaciones Laborales: balance provisional de una investigación”, *Relaciones laborales* (1995), 15-16º.

COLLADO LUIS, S.: “Aproximación a la enseñanza del Derecho del trabajo en los estudios de ciencias empresariales”, *Revista de Trabajo y Seguridad Social* (1995), 20º.

CONTRERAS DOMINGO, J.: *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid (1990): ACARL.

DAVEMPORT, W. H.: *Tecnología y cultura*. Barcelona (1985): Gustavo Gili.

DE ÁNGEL YÁGÜEZ, R.: Zorrilla Ruiz, M., “Enseñanza y estudio del Derecho”, en: *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso enseñanza/aprendizaje universitario. Aspectos teóricos y prácticos*. Castellón (1999): Universitat Jaume I.

HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid (1998): Narcea.

Iniciación a la Docencia universitaria, Servicio de Información Permanente de la Universitat de Valencia: <http://www.uv.es/spf/>.

PEÑUELAS I REIXACH, Ll.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid (1996): Marcial Pons.

RIVAS, F.: *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa*. Barcelona (1997): Ariel.

RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del trabajo”, en: *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid (1990): Narcea.

SALA FRANCO, T.: “El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo”, en *El Derecho del Trabajo ante el cambio social y político. I Coloquio sobre relaciones laborales*. Jaca, 1976 (1977): Universidad de Zaragoza.

SANGUINETI RAYMOND, W.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de Relaciones Laborales”, *Relaciones Laborales* (1998), 2º.

ÍNDICE

LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA
EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

CONCEPT MAPS AS A TEACHING METHOD IN INTERNATIONAL
PRIVATE LAW

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 232 - 245.

Fecha entrega: 23/12/2015
Fecha aceptación: 12/03/2016

DR. ALFONSO ORTEGA GIMÉNEZ
Profesor Contratado Doctor de Derecho Internacional Privado
Universidad Miguel Hernández de Elche
<mailto:Alfonso.Ortega@umh.es>

RESUMEN: Los mapas conceptuales por su parte, constituyen una importante metodología en general, el ámbito de los estudios de Derecho, y, en particular, en el caso del Derecho internacional privado; permiten la innovación docente, sin perder la calidad de la enseñanza y el trabajo en pequeños grupos, que se emplee un tema o concepto y se trabaje por parte de los estudiantes. Suponen, en definitiva, una herramienta pedagógica que ayudará a formar al futuro Graduado en Derecho en la aplicación de las normas que regulan las –cada vez más frecuentes– relaciones de tráfico jurídico externo.

PALABRAS CLAVE: Mapas conceptuales; Derecho internacional privado; innovación docente; Grado en Derecho.

ABSTRACT: Concept maps meanwhile, are an important methodology in general, the field of law studies, and in particular, in the case of international private law; They enable educational innovation, without losing the quality of teaching and work in small groups, to use a theme or concept and work by students. Suppose, ultimately, a pedagogical tool that will help shape the future graduate in law from the application of the rules governing the-increasingly frequent-relations outside legal traffic.

KEY WORDS: Conceptual maps; International Private Law; educational innovation; Degree in law.

SUMARIO: I. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL GRADO EN DERECHO Y LOS MAPAS CONCEPTUALES.- II. MAPAS CONCEPTUALES Y DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO.- III. REFLEXIÓN FINAL.

I. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL GRADO EN DERECHO Y LOS MAPAS CONCEPTUALES¹.

El aprendizaje cooperativo ha existido siempre. Constituye un método en que el trabajo fundamentalmente se realiza en grupo, bajo la tutoría del profesor, que acompaña a los estudiantes en el trabajo que desarrollan.

La virtualidad e importancia del trabajo cooperativo es que facilita el aprendizaje, permite la integración de todo el grupo y genera importantes competencias necesarias para la futura vida profesional, como la capacidad de síntesis, el liderazgo, las habilidades de oratorias entre otras.

Todo el grupo trabaja en la consecución de un objetivo final y se apartan a un lado las individualidades para obtener un resultado común para el Grupo. La importancia actual además reviste en que estas metodologías pueden aplicarse a cualquier disciplina porque son herramientas docentes

En el ámbito del Derecho, desarrollar el aprendizaje cooperativo como método de enseñanza resulta casi necesario porque permite aprender el Derecho de una forma dinámica alejándolo de la enseñanza memorística tradicional, a lo que se une que las soluciones jurídicas jamás pasan por una sola respuesta, depende del caso, de la persona y del lugar que se ocupe en la relación jurídica.

Jamás será igual la participación del abogado, que la de un fiscal, ni tampoco del juez. Por ello este tipo de aprendizaje permite evaluar de una manera diferente haciendo que el grupo adquiera un peso y que aprendan de una forma dinámica y entretenida.

Cabe destacar además y esto es muy importante, que este tipo de metodología es de aplicación a cualquier materia y en cualquier contexto, en la vida cotidiana nos movemos en el grupo, y esa es una de las competencias

¹ *Vid.* ORTEGA GIMÉNEZ, A.: “El aprendizaje cooperativo en el grado en Derecho y los mapas conceptuales; su aplicación y utilización en Derecho Internacional Privado”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi, pp. 53-57.

más difíciles de trabajar, el desarrollo de las relaciones interpersonales y el carácter interdisciplinario que revisten los estudios de Derecho².

Los mapas conceptuales por su parte, constituyen una importante metodología en general, el ámbito de los estudios de Derecho, y, en particular, en el caso del Derecho internacional privado; porque permiten que se emplee un tema o concepto y se trabaje por parte de los estudiantes de una forma incisiva, escudriñando cada una de las aristas del mismo. Sirven para enseñar y evaluar. Igualmente cumplen diversas funciones entre las que se destacan: generar ideas, medir la comprensión de los conocimientos y construirlos³. [[Ejemplo 1](#) / [Ejemplo 2](#) / [Ejemplo 3](#)]

II. MAPAS CONCEPTUALES Y DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO⁴.

El mapa conceptual es una estrategia de aprendizaje dentro del constructivismo que produce aprendizajes significativos al relacionar los conceptos de manera ordenada. Se caracteriza por su simplificación, jerarquización e impacto visual. Es un diagrama usado para representar las palabras, ideas, tareas, u otros conceptos ligados y dispuestos alrededor de una palabra o de una idea central. Se utiliza para la generación, visualización, estructura, y clasificación taxonómica de las ideas, y como ayuda interna para el estudio, organización, solución de problemas, toma de decisiones y escritura. Es un diagrama de representación semántica de las conexiones entre las porciones de información. Presentando estas conexiones de una manera gráfica radial, no lineal, estimula un acercamiento reflexivo para cualquier tarea de organización de datos, eliminando el estímulo inicial de establecer un marco conceptual intrínseco apropiado o relevante al trabajo específico.

En el ámbito del Derecho internacional privado, desarrollar el aprendizaje cooperativo como método de enseñanza resulta casi necesario porque permite aprender esta disciplina jurídica de una forma dinámica alejándolo de la enseñanza memorística tradicional, a lo que se une que las soluciones

² Vid., en general, COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.

³ Vid. MONTES RORDRÍGUEZ, M^a. P. y COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Los mapas conceptuales: Algunas Notas acerca de su importancia y virtualidad”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. (coord.): *Los Mapas conceptuales como Metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo. Su implementación en la Enseñanza de una Asignatura de Grado en Derecho*. Valencia (2012): Universidad de Valencia, p. 10.

⁴ Vid. ORTEGA GIMÉNEZ, A.: “Aprendizaje cooperativo, mapas conceptuales y Derecho internacional privado”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dirs.): *Mapas Conceptuales y Aprendizaje Cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2015): Thomson Reuters Aranzadi, pp. 69-76.

jurídicas jamás pasan por una sola respuesta, depende del caso, de la persona y del lugar que se ocupe en la relación jurídica. [[Ejemplo 4](#) / [Ejemplo 5](#)]

Los mapas conceptuales por su parte, constituyen una importante metodología en general, el ámbito de los estudios de Derecho⁵, y, en particular, en el caso del Derecho internacional privado; porque permiten que se emplee un tema o concepto y se trabaje por parte de los estudiantes de una forma incisiva, escudriñando cada una de las aristas del mismo. En particular, ayudan a conocer qué es el Derecho internacional privado, cuál es su objeto y contenido, cómo identificar una situación privada internacional, qué son las relaciones privadas internacionales, cuáles son los elementos clave a la hora de resolver un litigio privado internacional, a identificar los problemas derivados de las relaciones comerciales internacionales o a abordar cuestiones propias del Derecho de la nacionalidad o de la Extranjería.

Los mapas conceptuales deben concebirse como una “nueva” herramienta pedagógica que ayuda a formar al Graduado en Derecho en la aplicación de las normas que regulan las –cada vez más frecuentes– relaciones de tráfico jurídico externo, en las que no siempre serán competentes nuestros tribunales y autoridades, a las que en muchas ocasiones deberá aplicarse un Derecho extranjero, y respecto de las cuales van a plantearse con frecuencia en España problemas de reconocimiento de resoluciones, actos y decisiones extranjeras.

Los mapas conceptuales, poco a poco, van ganando más adeptos dentro de la enseñanza del Derecho internacional privado, porque permiten la innovación docente, sin perder la calidad de la enseñanza y el trabajo en pequeños grupos, así como ayudan a que el estudiante de Derecho internacional privado sea consciente de esta realidad *iusinternacionalprivatista*, y conozca las herramientas que el ordenamiento jurídico establece para garantizar una adecuada regulación de estas relaciones y reflexionar sobre los principios que deben inspirar la misma.

El proceso de integración europea, los avances en las tecnologías de la comunicación y la información, la globalización económica y la eliminación de los obstáculos al comercio internacional ha provocado que las relaciones

⁵ *Vid.*, en general, COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Editorial Aranzadi, S.A.; y COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dirs.): *Mapas Conceptuales y Aprendizaje Cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2015): Thomson Reuters Aranzadi.

privadas internacionales hayan pasado de ser la excepción a convertirse en la regla general.

Suponen, en definitiva, una “nueva” herramienta pedagógica que ayudará a formar al futuro Graduado en Derecho en la aplicación de las normas que regulan las –cada vez más frecuentes– relaciones de tráfico jurídico externo, en las que no siempre serán competentes nuestros tribunales y autoridades, a las que en muchas ocasiones deberá aplicarse un Derecho extranjero, y respecto de las cuales van a plantearse con frecuencia en España problemas de reconocimiento de resoluciones, actos y decisiones extranjeras.

Sin duda hay dos razones que deben motivar el uso de los mapas conceptuales: el hecho incuestionable de que una imagen vale más que mil palabras; la imagen domina la Sociedad, y los jóvenes universitarios se sienten atraídos por ella; y, por otro lado, la idea de la necesidad de innovar en la docencia y de transformar la pedagogía universitaria –que nos viene “impuesta” por el Espacio Europeo de Enseñanza Superior–, de utilizar nuevos recursos docentes para atraer la atención del alumnado. Una carrera tan tradicional como es el Grado en Derecho debe impregnarse por la modernidad que supone el uso de los mapas conceptuales. [[Ejemplo 6](#) / [Ejemplo 7](#)]

III. REFLEXIÓN FINAL.

Los mapas conceptuales tienen una incidencia clara en el fortalecimiento de las competencias. Es la genuina expresión del aprendizaje cooperativo. Posibilita “la interrelación de ideas y nociones, facilitando su correcta comprensión y una aplicación dinámica de las mismas, así como un método de enseñanza orientado a potenciar el aprendizaje cooperativo”⁶.

Sin duda alguna, pueden ayudar a reformular el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho. En particular, ayudan a conocer qué es el Derecho internacional privado, qué son las relaciones privadas internacionales, cuáles son los elementos clave a la hora de resolver un litigio privado internacional, a identificar los problemas derivados de las relaciones comerciales internacionales o a abordar cuestiones propias del Derecho de la nacionalidad o de la Extranjería.

⁶ *Vid.* DE VERDA Y BEAMONTE, J. R., Prólogo a COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi, p. 13.

Con los mapas conceptuales el Derecho internacional privado se tornará “más fácil” y “se entenderá mejor”.

BIBLIOGRAFÍA

COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.

COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dirs.): *Mapas Conceptuales y Aprendizaje Cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2015): Thomson Reuters Aranzadi.

DE VERDA Y BEAMONTE, J. R., Prólogo a COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.

MONTES RORDRÍGUEZ, M^a. P. y COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Los mapas conceptuales: Algunas Notas acerca de su importancia y virtualidad”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. (coord.): *Los Mapas conceptuales como Metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo. Su implementación en la Enseñanza de una Asignatura de Grado en Derecho*. Valencia (2012): Universidad de Valencia.

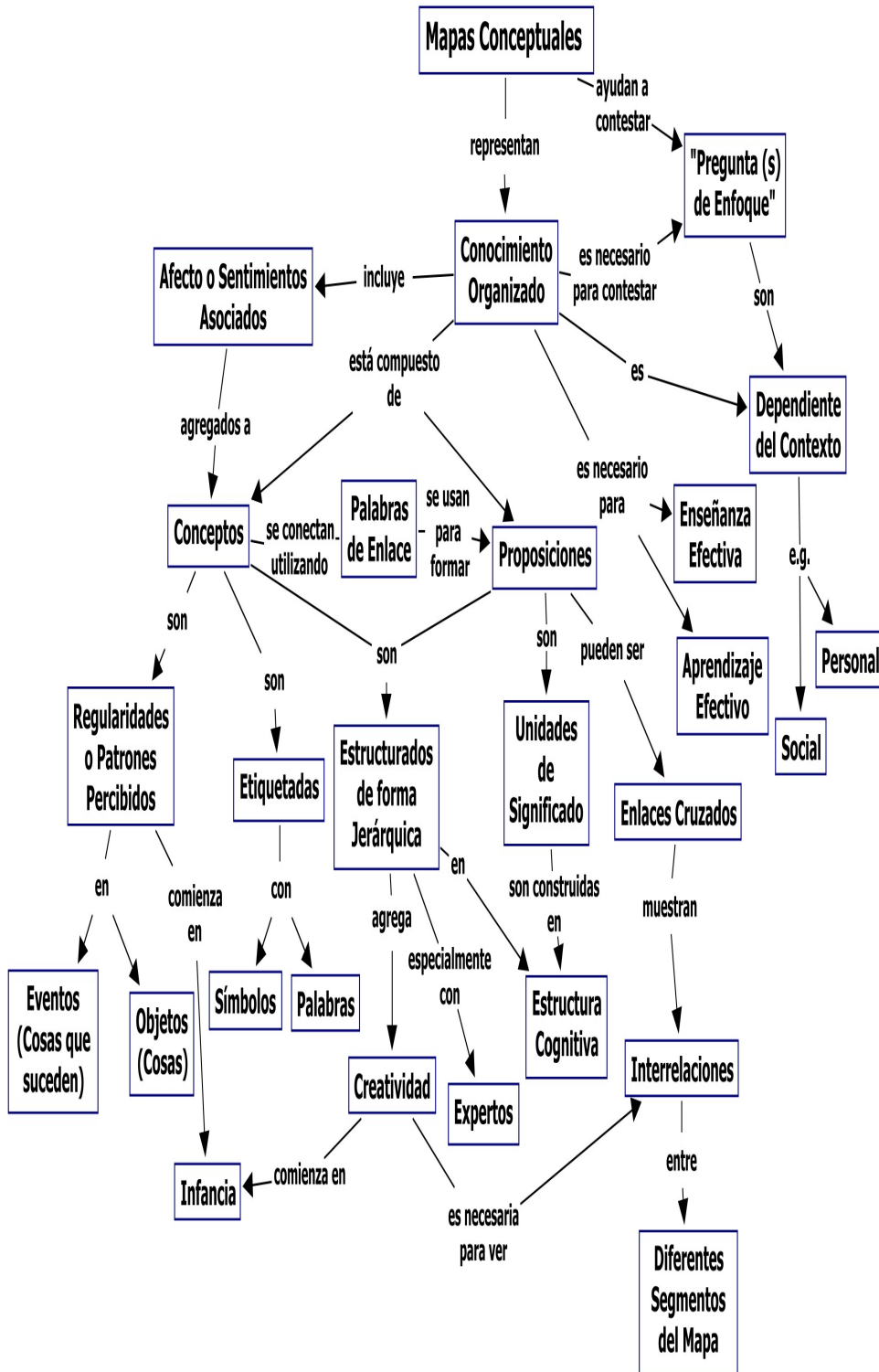
ORTEGA GIMÉNEZ, A.:

- “Aprendizaje cooperativo, mapas conceptuales y Derecho Internacional Privado”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dirs.): *Mapas Conceptuales y Aprendizaje Cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2015): Thomson Reuters Aranzadi.

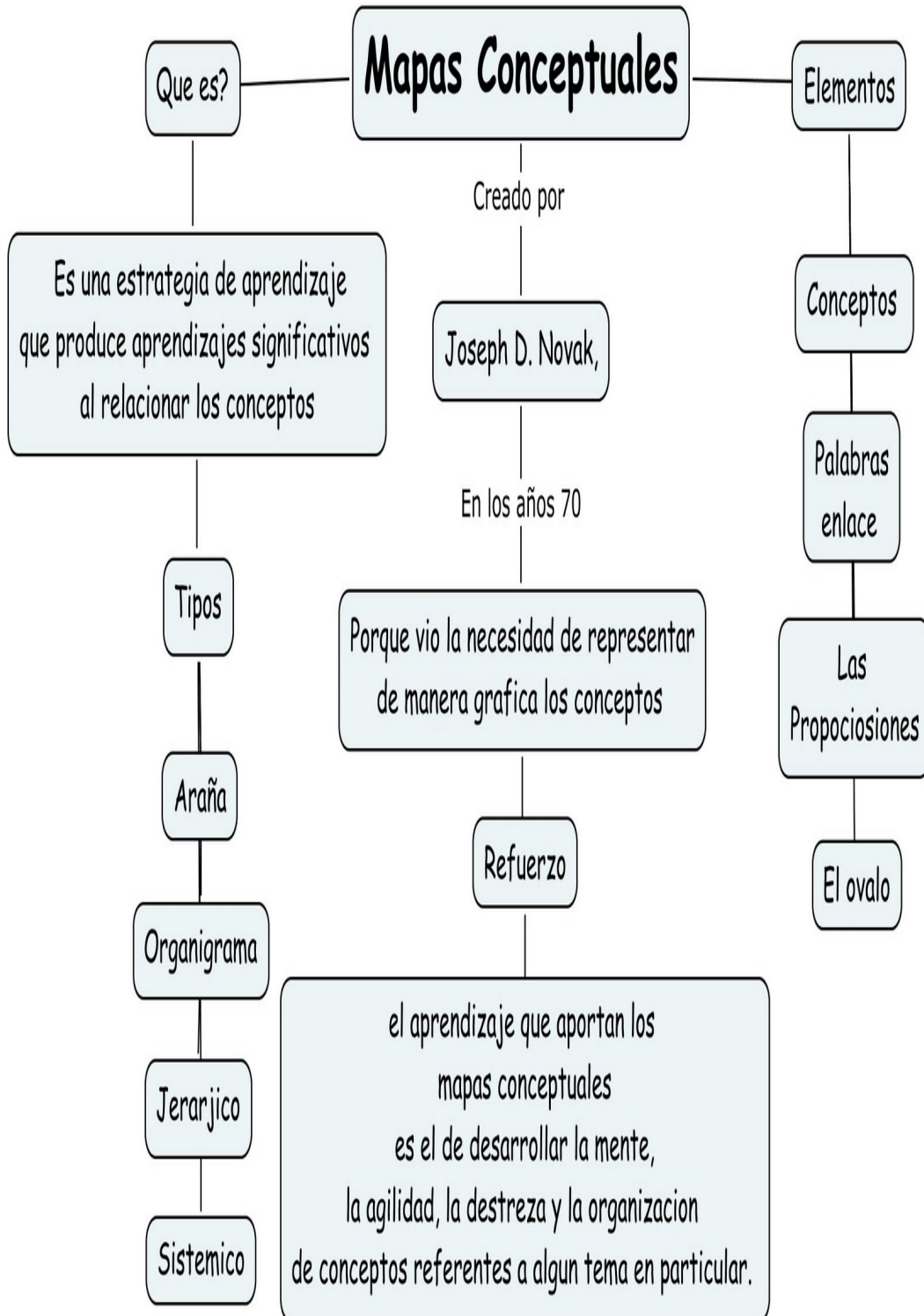
- “El aprendizaje cooperativo en el grado en Derecho y los mapas conceptuales; su aplicación y utilización en derecho internacional privado”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.

ANEXO

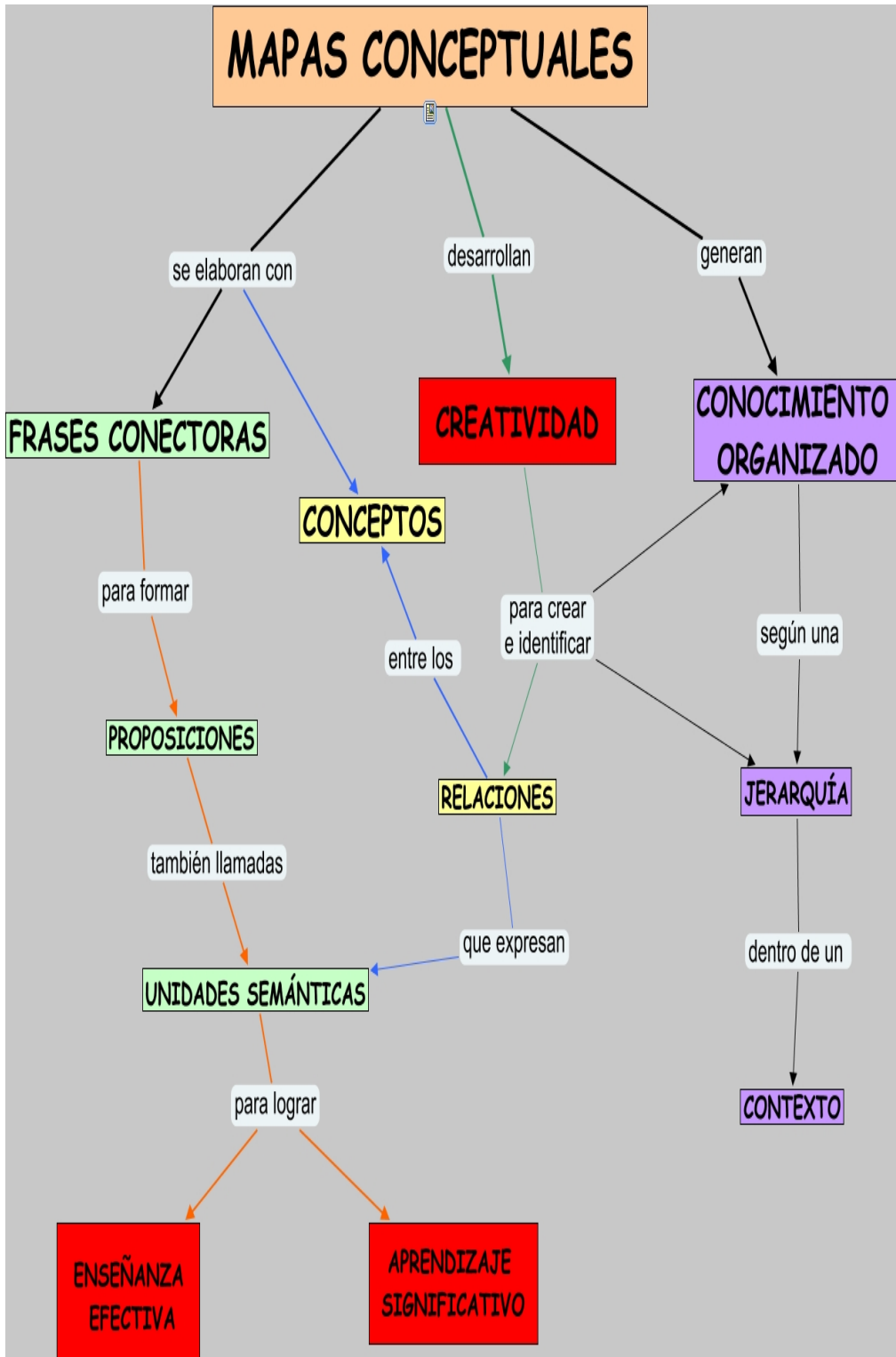
¿Qué son mapas conceptuales? [Ejemplo 1](#)



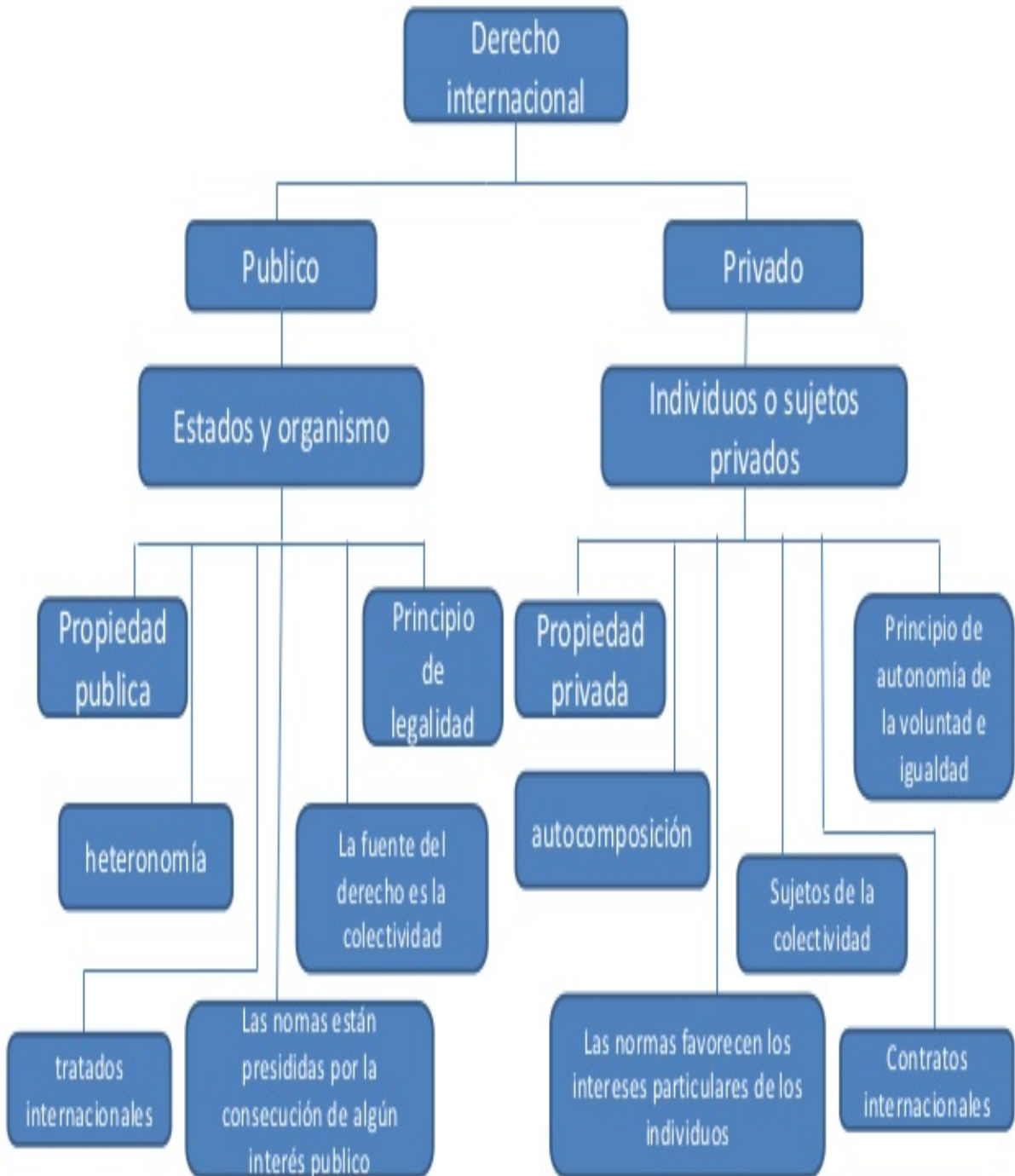
¿Qué son mapas conceptuales? [Ejemplo 2](#)



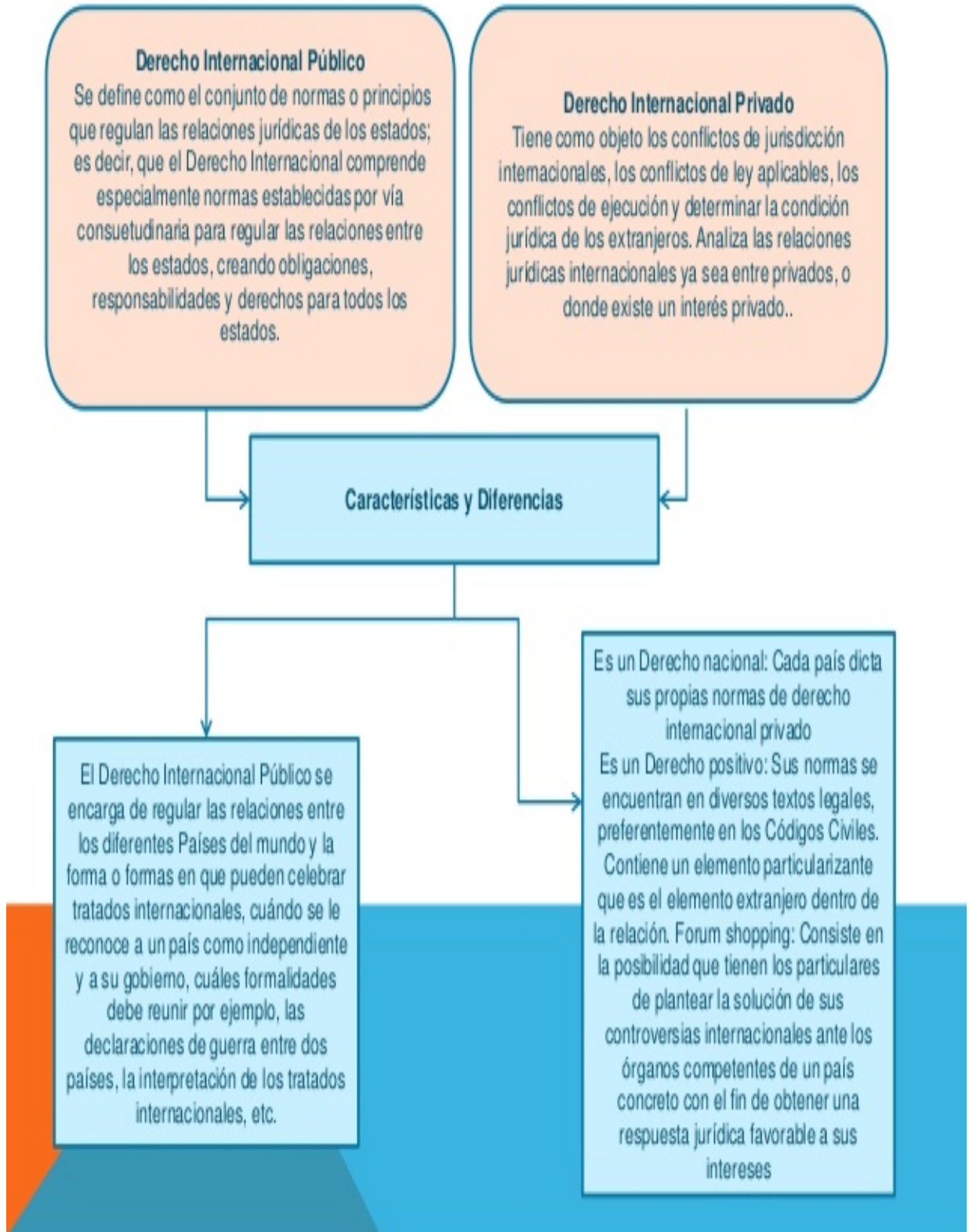
¿Qué son mapas conceptuales? [Ejemplo 3](#)



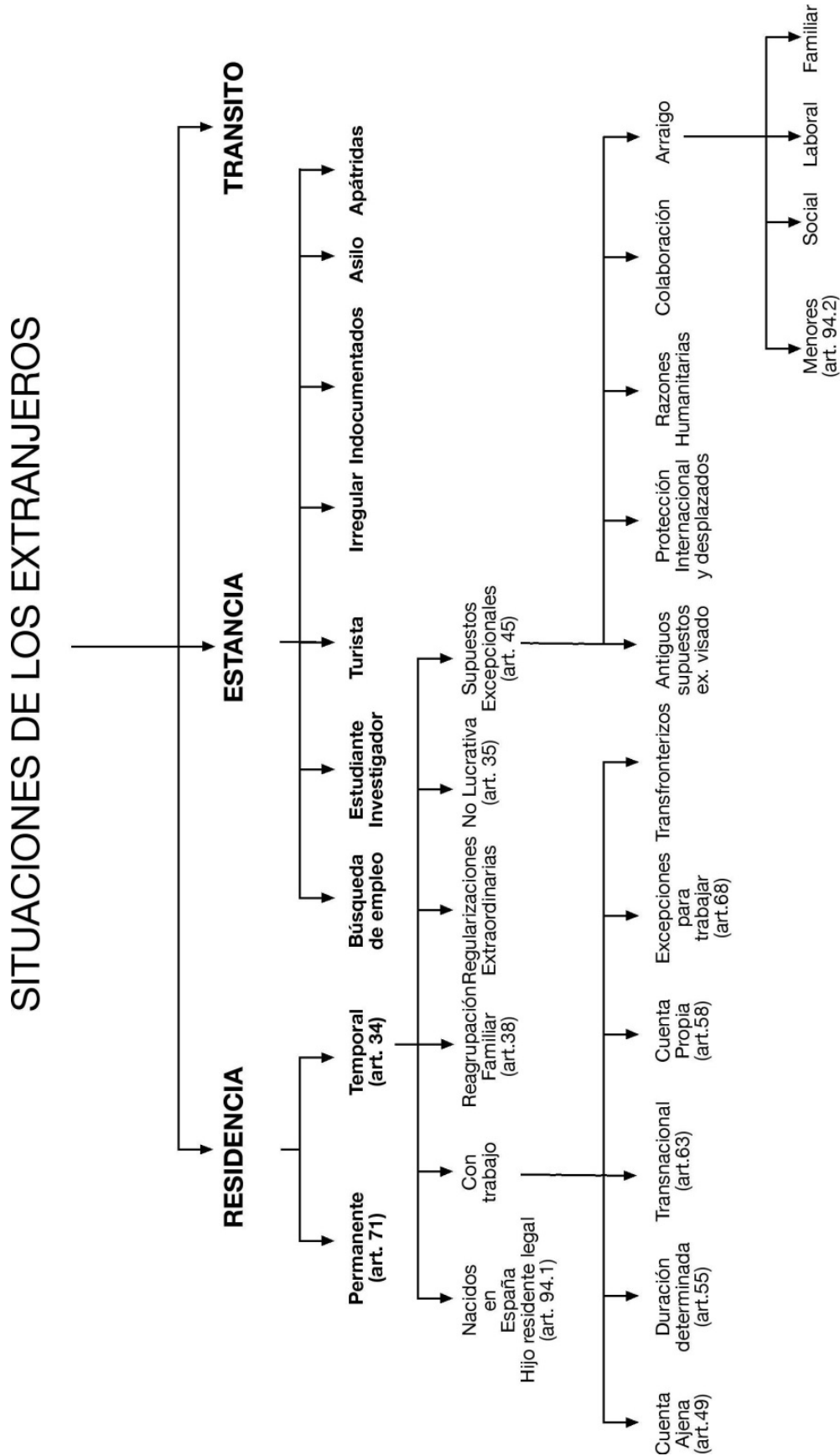
Derecho internacional público vs. Derecho internacional privado. [Ejemplo 4](#)



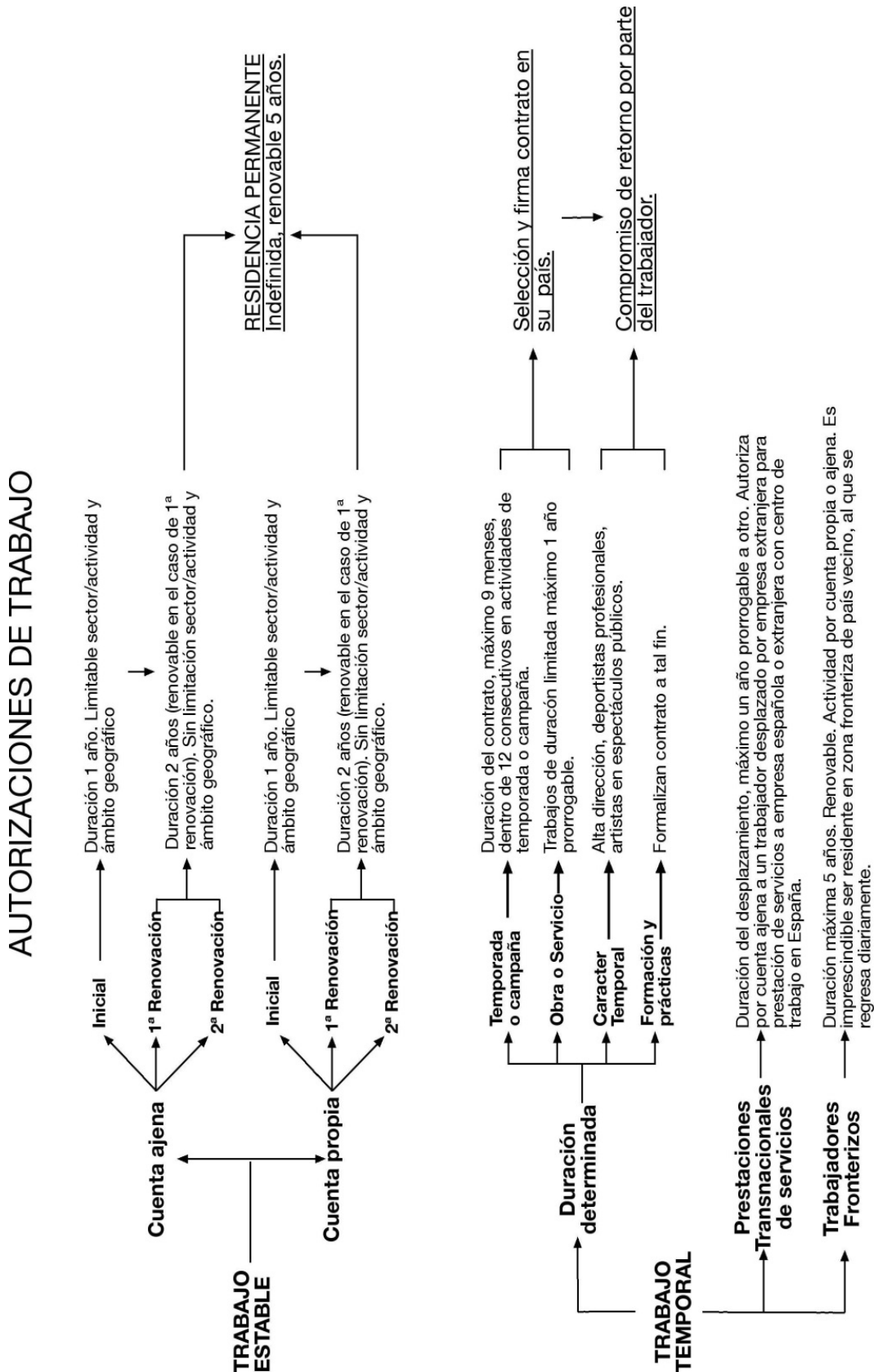
Derecho internacional público vs. Derecho internacional privado. [Ejemplo 5](#)



Situación de los extranjeros en España. Ejemplo 6



Autorizaciones de trabajo en España. Ejemplo 7



LA RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS DE DERECHO DEL
TRABAJO A TRAVÉS DEL CINE

PRACTICAL CASES OF LABOUR LAW THROUGHOUT THE
CINEMA

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 246 - 261.

Fecha entrega: 11/11/2015
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. CAROLINA BLASCO JOVER
Profesora Contratada Doctora Dpto. Derecho del Trabajo
Universidad de Alicante
Carolina.blasco@ua.es

MIGUEL BASTERRA HERNÁNDEZ
Profesor Ayudante Dpto. Derecho del Trabajo
Universidad de Alicante
<mailto:M.Basterra@ua.es>

RESUMEN: La explicación, análisis y posterior resolución de supuestos prácticos constituye una de las formas más eficaces y óptimas para lograr que los estudiantes profundicen en la materia que se les explica, consoliden conocimientos teóricos y desarrollen su capacidad de argumentación jurídica y de espíritu crítico. Todos estos objetivos se potencian cuando la llamada “técnica del caso” va acompañada de la visualización de obras cinematográficas que logran reflejar la realidad del tiempo en que se vive. Pues bien, aprovechando la ventaja que supone que el Derecho del Trabajo sea una disciplina jurídica próxima y cercana a la sociedad, se aborda la posibilidad en este trabajo de complementar el aprendizaje de la materia a través del cine, ya que este medio puede ofrecer importantes ventajas añadidas a los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Derecho del Trabajo; caso práctico; cine.

ABSTRACT: The explanation, analysis and subsequent resolution of practical cases is one of the most effective ways to get students to delve into the matter is explained, to consolidate theoretical knowledge and develop their capacity of legal reasoning and critical thinking. All these objectives are enhanced when the “technical case” is accompanied by the display of films that reflect the reality of time in which we live. Well, using the advantage that the Labour Law is so close to the society, there are so many possibilities to complement the learning of the subject throughout films, as this medium can offer significant advantages for the student’s motivation.

KEY WORDS: Labour law; practical case; cinema.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO A TRAVÉS DE LOS CASOS PRÁCTICOS.- II. VENTAJAS Y OPORTUNIDADES DE LOS CASOS PRÁCTICOS ORIENTADOS A TRAVÉS DEL CINE.- III. UN EJEMPLO: LA DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE ENFERMEDAD A TRAVÉS DE LA PELÍCULA “PHILADELPHIA”.- 1. La enfermedad como posible causa de discriminación prohibida por el ordenamiento jurídico.- 2. El caso de despido narrado en la película “Philadelphia” y la discriminación por razón de enfermedad.

I. INTRODUCCIÓN: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO A TRAVÉS DE LOS CASOS PRÁCTICOS.

La primera tarea que ha de ocupar a un docente cuando afronta la enseñanza de cualquier asignatura, en este caso, del Derecho del Trabajo, no es otra que la de delimitar los conocimientos que pretende transmitir al alumno y el enfoque a utilizar para ello. *A priori*, ello se puede hacer a través de dos vías. Una primera basada en una docencia constreñida a la memorización del mero dato técnico y apegada a la particular regulación jurídica vigente en el momento en que se enseña (regulación que puede ser superada en cualquier momento, como es frecuente en la materia que nos ocupa); y otra segunda que gire en torno a la adquisición por el alumnado de una serie de conocimientos, pero también –como propugna el EEES– de habilidades, valores y aptitudes que les garantice su capacitación y una óptima y eficaz actuación en un determinado contexto profesional. A nuestro juicio, esta última opción, la que aboga en definitiva por una explicación más práctica e integral de las instituciones jurídico-laborales, es la que se considera más recomendable desde el punto de vista de la docencia, pues sólo de esta forma estará garantizado que el alumno alcance un perdurable conocimiento de la disciplina y adquiera toda una serie de competencias, relacionadas unas con el conocimiento (la comprensión de conceptos, la capacidad para interpretar las normas jurídico laborales y de construir un razonamiento jurídico y la capacidad para resolver problemas aplicando la metodología y herramientas jurídicas adecuadas), otras con la aptitud (la capacidad para el autoaprendizaje, para intervenir en público, dirigir grupos, comunicarse e interrelacionarse con otras personas) y otras con ciertas destrezas jurídicas (el análisis y estudio de textos jurídicos, la búsqueda bibliográfica y documental y ofrecer enfoques adecuados y soluciones a problemas jurídicos)¹.

¹ De los primeros en manifestar esta opinión vid. RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, en AA.VV.: *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): IELSS,

Una enseñanza que pretenda responder a este planteamiento podrá basarse en multitud de técnicas metodológicas destinadas a alcanzar el objetivo propuesto. De este modo, un buen método del que partir consistiría en detectar aquella parte de la explicación que puede resultar más estimulante, en elegir, a partir de ahí, la actividad evaluativa con la que mejor se logre alcanzar el resultado deseado (ya se desarrolle ésta fuera o dentro del aula), en secuenciar o en programar a lo largo del curso las diversas actividades de tal modo que vayan ganando en complejidad a medida que avance aquél y en informar debidamente a los alumnos de lo que se espera de ellos. Y, todo ello, sin olvidar, además, que la tarea del profesor no consiste sólo en diseñar un concreto programa formativo, sino también en proporcionar la necesaria retroalimentación (*feedback*, tutorización) de las actividades que se proponen al alumnado. Por ello, el último paso, una vez detectadas posibles dificultades de aprendizaje, consiste en proporcionar a los discentes la información oportuna para que puedan apreciar sus propios errores y subsanarlos.

Pues bien, por lo que aquí interesa, se hará referencia en estas páginas a una de las técnicas docentes –quizá de las más importantes– que se pueden utilizar en el aula, la técnica del caso y, en concreto, el caso práctico orientado a través del cine. Y es que téngase en cuenta que la totalidad del programa de la asignatura de Derecho del Trabajo resulta susceptible de ser analizada a través de esta metodología, pues la disciplina jurídica que nos atañe presenta una ventaja muy importante con respecto de otras: su cercanía a la sociedad. Constituye esta nota una virtud que debe ser aprovechada de forma exponencial por el profesor para explicar la materia de una forma amena, dinámica, hasta divertida, apegada desde luego a la realidad social, económica, política y legislativa del tiempo en que se vive y que logre motivar el estudio de la disciplina; una disciplina, no se olvide, que posee una gran cantidad de conceptos técnicos y de terminología propia que, a menudo, dificultan la tarea de aprendizaje.

Siendo así las cosas, es obvio que, desde una perspectiva generalista, el caso propuesto habría de hallarse adaptado al nivel de conocimiento de la disciplina que pueda presumirse del alumnado en función de la fase en la que se encuentre la explicación del temario, así como a los conocimientos transversales que aquél haya podido adquirir por la superación de otras asignaturas de la titulación. Asimismo, la resolución del caso práctico debiera exigir al discente la aplicación, no sólo de los conocimientos que le proporciona el concreto tema en el que se plantea la resolución del caso práctico, sino también los adquiridos por el estudio de las lecciones

pp. 307 y 308. También y en la misma obra, CASAS BAAMONDE, M. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, p. 387.

anteriores del programa de la asignatura. El profesor, por su parte, habría de valorar, respecto de cada alumno, la precisión el resto de compañeros presentes en el aula, o por el propio profesor, la corrección en la expresión oral y corporal durante la exposición, así como el control del tiempo de la misma por parte del alumno, en la exposición oral de las respuestas, la utilización de medios tales como pizarra, medios audiovisuales, etc., el correcto uso del lenguaje jurídico y la capacidad para resolver las cuestiones que, en el momento de la exposición, puedan ser planteadas por el profesor o, incluso, por los propios compañeros.

Enfocado así el caso práctico, puede afirmarse sin género de duda alguna que nos encontramos ante una técnica docente que no interfiere en absoluto con las clases magistrales que imparta el profesor; antes al contrario, pues las complementa y las enriquece. Y ello porque la práctica va a permitir al estudiante adentrarse con una mayor profundidad, especialización y espíritu crítico en la materia, poniendo en juego su capacidad de raciocinio jurídico, muy útil cuando, en su vida profesional, tenga que enfrentarse a un determinado supuesto de hecho al que habrá de dar una solución basada en una interpretación razonada de las instituciones y normas jurídico-laborales aplicables².

Ahora bien, si ya de por sí la técnica del caso resulta muy útil cuando de la enseñanza del Derecho del Trabajo se trata, más lo es, si cabe, cuando esta metodología se complementa con la visualización en el aula de obras cinematográficas que reflejan, en numerosas ocasiones con gran verosimilitud, la realidad del mundo laboral.

II. VENTAJAS Y OPORTUNIDADES DE LOS CASOS PRÁCTICOS ORIENTADOS A TRAVÉS DEL CINE.

Como se ha dicho, una de las ventajas que posee el Derecho del Trabajo es su proximidad a la sociedad, a los acontecimientos que suceden en la práctica cotidiana. Pues bien, muestra del interés que esta disciplina despierta en innumerables temas (despido, salario, búsqueda de empleo, discriminación, incertidumbre laboral, desempleo, jubilación, procesos de selección, contratación, etc) es el hecho de que el sector cinematográfico se haya preocupado en reflejar en una abundante filmografía múltiples referencias a la materia laboral que permiten una mejor comprensión de esta rama jurídica.

² De igual parecer, vid. ESTEVE SEGARRA, A.: “El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa”, comunicación presentada a la Jornada sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, p. 6 (disponible en: <http://www.aedtss.com/images/stories/Esteve.pdf>).

De este modo, películas como “Billy Elliot”, “Los lunes al sol”, “Dos días, una noche”, “Philadelphia”, “En tierra de hombres”, “El método”, “Erin Brockovich”, “Up in the air”, “El sueño de Ellis”, “Perdiendo el norte”, “Full Monty” o “La sal de la tierra”, por mencionar sólo unas pocas, logran ser, directa o indirectamente, un fiel reflejo de la realidad laboral. Y es que el cine puede ser entretenimiento, pero no debe subestimarse también su valor de concienciación de una determinada situación o contexto y de denuncia social.

Por lo anterior, parece meridianamente claro que la visualización de obras cinematográficas en el aula resulta ser una herramienta metodológica de gran valor para intentar aproximar al estudiante a la disciplina que nos ocupa. Lo que viene reforzado por un hecho que, sin ser el ideal, no puede desdeñarse: en una sociedad como la actual el consumo de obras literarias o de prensa escrita ha decaído, dejando paso a otros medios de información o de entretenimiento quizá más atractivos, amenos y próximos para los estudiantes, como la televisión, el cine o las mismas plataformas de internet, que hacen de la inmediatez y del conocimiento generalizado y masivo de una determinada cuestión su mayor virtud.

Desde luego, que se apueste por el recurso al cine como herramienta educativa no supone dejar de lado las tradicionales fuentes escritas para explicar el Derecho del Trabajo, tales como las referencias jurisprudenciales o legislativas; antes al contrario, pues de lo que se trata es de complementar la docencia llamémosla tradicional, basada en el manejo de fuentes documentales, con una docencia más vanguardista en la que, entre otros métodos, se utilice el material filmográfico, convenientemente orientado como caso práctico, como elemento de análisis, reflexión y comprensión de las instituciones laborales y de las cuestiones teóricas que son objeto del desarrollo curricular.

Las ventajas de ello son claras. En primer lugar, qué duda cabe que se logra potenciar el interés del alumnado. El cine es un fenómeno de masas y tal cualidad debe ser convenientemente utilizada por el profesor para estimular la empatía hacia la materia por el alumnado. La elaboración y resolución de un caso práctico, elaborado no de forma aséptica, sino basado en una película que sea comúnmente conocida ayudará al alumno a comprender mejor lo que se le explica, pues pondrá en juego no sólo su capacidad de análisis jurídico, sino también sus propias emociones. Vivirá, si se permite la expresión, la historia que le plantea la película merced a sus personajes, se identificará en mayor o menor medida con ellos y comprenderá de mejor forma el mundo que le rodea y que le espera tras la obtención de su título académico. Trascenderá, por así decirlo, de la mera marea de textos legales y de datos

técnicos y alcanzará a entender, quizá mejor que de otro modo, los principales problemas que conlleva la aplicación del Derecho del Trabajo³.

Y si esta motivación puede alcanzarse con estudiantes de titulaciones jurídicas, a los que ya se les presupone ciertas inquietudes jurídicas, ni que decir tiene que el recurso al cine como parte de la enseñanza del Derecho del Trabajo puede ser una herramienta de mucha utilidad cuando de estudiantes de titulaciones no jurídicas se trata. Y es que piénsese que el alumnado de estas titulaciones resulta ser un auditorio complejo para quien pretende impartir una materia jurídica. Por carecer de ciertos conocimientos previos, pueden mostrar una actitud no muy receptiva a una asignatura que normalmente le va a suponer de un mayor esfuerzo o rendimiento en comparación con otras asignaturas más cercanas o propias de su titulación. Por ello, resulta ciertamente conveniente estimular el aprendizaje de estas materias jurídicas a través de ciertas técnicas o instrumentos que acerquen el Derecho y, en especial, el Derecho del Trabajo, a la realidad cotidiana de este alumnado. El punto de partida de todo el planteamiento se centra, entonces, en adoptar una perspectiva docente por la que se combine la explicación positivista de las normas con la explicación de las motivaciones sociopolíticas de las mismas y de su repercusión práctica en los derechos y obligaciones de los trabajadores y empresarios. Y a ello el cine puede ayudar, pues supone una forma de romper con el diseño clásico de las clases, poco efectivo en estos escenarios, y de lograr que los alumnos tengan un primer acercamiento a la materia en cierto modo estimulante, interesante e, incluso, y según la selección de obras, hasta divertido.

Tampoco cabe desdeñar la utilidad que posee el uso del material filmográfico como herramienta docente para provocar el debate y desarrollo del pensamiento crítico entre el alumnado al hilo del visionado de la película y de la resolución del caso práctico asociado a ella. La experiencia demuestra que la puesta en práctica de ese tipo de actuaciones redundará, como ya se ha dicho, en una mayor motivación del alumnado en el estudio de la asignatura, pero también en una mayor facilidad en el desarrollo de competencias relacionadas con la capacidad para expresarse oralmente de manera clara, para la construcción del discurso jurídico y con la capacidad argumentativa. Así, de un lado, su nivel de empatía con el caso práctico planteado será mayor que el que existe cuando se les enfrenta a un supuesto práctico como aquí se ha dicho aséptico, es decir, elaborado sin atender a una historia cercana y que les comunique “algo” en concreto y ello logrará, por derivación

³ Algo sobre lo que también reflexiona SANGUINETI RAYMOND, W.: “El uso del cine como herramienta pedagógica para enseñar Derecho del Trabajo” (disponible en: <https://wilfredosanguinetti.wordpress.com/2014/11/22/el-uso-del-cine-como-herramienta-pedagogica-para-ensenar-derecho-del-trabajo/>).

o mera consecuencia lógica, que deseen participar más que en otras ocasiones en el debate que se pueda producir posteriormente manifestando sus opiniones o discrepancias con lo que acaban de visionar. A su vez y de otro lado, también conviene tener en cuenta que el pensamiento crítico de los estudiantes aumentará, pues se les enfrentará a situaciones reales con las que fácilmente se identificarán y que les facilitará comprender mejor la naturaleza de las instituciones laborales y el análisis jurídico de la multitud de situaciones que se están produciendo en el mundo del trabajo.

Por lo demás, y ya volviendo vista hacia el docente, no cabe duda de que a éste el uso del material filmográfico le será de utilidad para encontrar mejores y más amenas formas de explicar una materia jurídica que puede ser tan compleja como es el Derecho del Trabajo, pero sin perder por ello el consabido y tan necesario rigor jurídico.

Cierto es, en fin, que existen en la práctica ciertos inconvenientes en el uso de esta estrategia educativa, como la mayor carga de trabajo del profesor que tiene que seleccionar las obras cinematográficas y preparar casos prácticos al socaire de las mismas, la sobrecarga de esfuerzo en el estudiante, la sensación del profesor de no explicar toda la materia o explicarla como le hubiera gustado o la escasez de tiempo lectivo. Pero, estos problemas, no obstante, no derivan más que de una necesaria adaptación de todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a un sistema alejado de la tradicional clase meramente expositiva; una adaptación que, para no resultar traumática, debe llevarse a cabo paulatinamente y corrigiendo defectos y carencias a medida que se avanza en ella. No se olvide que el esfuerzo realizado, si éste se invierte correctamente, es muy probable que repercuta positivamente en el futuro profesional de estos estudiantes, pues, al fin y a la postre, se les enseña a utilizar, gestionar y administrar unos instrumentos, capacidades y habilidades que, en la práctica, les ayudarán a solventar los problemas con los que se puedan enfrentar en su vida laboral.

III. UN EJEMPLO: LA DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE ENFERMEDAD A TRAVÉS DE LA PELÍCULA “PHILADELPHIA”.

Un ejemplo concreto que refleja con toda claridad las ventajas anteriormente enunciadas sobre el estudio de casos prácticos a través de obras cinematográficas es el del análisis de la discriminación por razón de enfermedad a través de la película “Philadelphia” (1993), dirigida por Jonathan Demme y protagonizada por Tom Hanks y Denzel Washington.

En efecto, como se sabe, la cuestión de si la enfermedad puede ser considerada, o no, como una de las causas de discriminación prohibidas por

el ordenamiento jurídico ostenta un elevado grado de complejidad. Así, no resulta nada sencillo transmitir al alumnado los abstractos matices que rodean esta materia en toda su profundidad. Sin embargo, tal dificultad no debe representar más que un reto y una oportunidad docente ante la que desarrollar nuevas metodologías en la enseñanza del Derecho; como, por ejemplo, la resolución de un caso práctico sobre este particular orientado a través de la película *Philadelphia* (que no podría ajustarse más a las exigencias de la ocasión).

En este apartado se detallarán, cronológicamente, los pasos a seguir por parte del profesor a la hora de plantear y resolver el problema presentado a través del seguimiento de esta obra cinematográfica.

1. La enfermedad como posible causa de discriminación prohibida por el ordenamiento jurídico.

El primer paso a dar debe ser, obviamente, el correcto planteamiento teórico de la cuestión a resolver. Como se sabe, la Constitución Española legitima las diferencias de trato entre ciudadanos; muestra de ello son el derecho a la propiedad privada, el derecho de herencia o el derecho a la libertad de empresa. Sin embargo, existen una serie de causas de discriminación que resultan del todo intolerables y respecto a las cuales queda absolutamente prohibido un trato diferenciado peyorativo.⁴

La mayoría de estas causas de discriminación prohibidas son fácilmente identificables, pues se refieren explícitamente en la Ley. Así, la propia Constitución Española prohíbe en el art. 14 toda discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Por su parte, el Estatuto de los Trabajadores declara nulos y sin efecto todos los preceptos, pactos, acuerdos o decisiones unilaterales que, en el marco de las relaciones laborales, den lugar a una discriminación basada en razones de sexo, origen, incluido el racial o étnico, estado civil, condición social, religión o convicciones, ideas políticas, orientación o condición sexual, adhesión o no a sindicatos y a sus acuerdos, vínculos de parentesco con personas pertenecientes a o relacionadas con la empresa y lengua dentro del Estado español.

Pues bien, pese este completo tratamiento e identificación de todas las causas anteriores en la propia Ley, todavía hay ciertos supuestos en los que resulta difícil determinar si nos encontramos, o no, una causa de discriminación

⁴ CARDONA RUBERT, M. B., CABEZA PEREIRO, J.: *Políticas sociolaborales*. Cizur Menor, Navarra (2014): Civitas, p. 328.

prohibida. Y uno de ellos es, precisamente, la enfermedad como causa de discriminación.

Sobre este punto, la jurisprudencia española parece firme a la hora de sostener que la enfermedad, en sí misma, no constituye una de las causas de discriminación prohibidas por el ordenamiento. El Tribunal Supremo argumenta en este sentido que “lo que caracteriza la prohibición de discriminación es el que en ella se utiliza un factor de diferenciación que merece especial rechazo por el ordenamiento y provoca una reacción más amplia, porque para establecer la diferencia de trato se toman en consideración condiciones que históricamente han estado ligadas a formas de opresión o de segregación de determinados grupos de personas que ponen en peligro la plena eficacia de los valores constitucionales en que se funda la convivencia en una sociedad democrática y pluralista.” Por ello, “la enfermedad, desde un punto de vista genérico, no es un factor discriminatorio en el sentido estricto que este término tiene en el inciso final del artículo 14 de la Constitución Española, aunque sí podría serlo en otras circunstancias en las que resulte apreciable el elemento de segregación”⁵. Así, queda claro que la enfermedad no es, en sí misma y sin que concurra ninguna otra circunstancia específica, una causa de discriminación prohibida.

Sin embargo, tal y como apunta ya el Tribunal Supremo y, sobre todo, se encarga de clarificar el Tribunal Constitucional, “el estado de salud del trabajador o, más propiamente, su enfermedad, pueden, en determinadas circunstancias, constituir un factor de discriminación análogo a los expresamente contemplados en el art. 14 de la Constitución Española, encuadrable en la cláusula genérica de las otras circunstancias o condiciones personales o sociales contemplada en el mismo. Así ocurrirá singularmente cuando el factor enfermedad sea tomado en consideración como un elemento de segregación basado en la mera existencia de la enfermedad en sí misma considerada o en la estigmatización como persona enferma de quien la padece, al margen de cualquier consideración que permita poner en relación dicha circunstancia con la aptitud del trabajador para desarrollar el contenido de la prestación laboral objeto del contrato”⁶.

De este modo, puede afirmarse que la repercusión y connotaciones sociales que rodean a determinadas enfermedades sí pueden ser reconducidas a algunas de las causas de discriminación prohibidas recogidas por el art. 14 de la Constitución Española; muy especialmente a esa genérica referencia a cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Y es,

⁵ STS de 29/01/2001 (Rec. 1566/2000). En el mismo sentido: SSTs de 23/09/2002 (Rec. 449/2002), 22/11/2007 (Rec. 3907/2006) y de 22/09/2008 (Rec. 3591/2006).

⁶ STC de 26/05/2008 (Rec. 3912/2005).

precisamente, este sutil matiz el que puede analizarse con gran nitidez a través de la historia narrada en la película “Philadelphia”.

2. El caso de despido narrado en la película “Philadelphia” y la discriminación por razón de enfermedad.

A la hora de analizar la discriminación por razón de enfermedad a través de esta película (así como de cualquier otra cinta, con propósitos didácticos en la enseñanza del Derecho) considero fundamental que sea proyectada dentro del horario lectivo, de modo que el profesor pueda pausar la reproducción a fin de llamar la atención de los alumnos sobre los principales aspectos jurídicos a analizar.

En el film se narra la historia de Andy Beckett (Tom Hanks), un joven y prometedor abogado de la más importante firma de la ciudad, Whyant Wheeler. La meteórica carrera profesional del protagonista parece llegar a su zénit cuando se le encomienda el caso Sander, sin duda, uno de los más importantes del bufete en los últimos años. Sin embargo, durante la celebración posterior a este trascendental anuncio, uno de los socios fundadores percibe una mancha en la piel de Beckett, que éste excusa atribuyendo a un percance deportivo. Tal y como se profundizará más adelante, esta escena reviste una importancia crucial en el desenlace de esta trama jurídica. Tras estudiar el caso y preparar el la demanda, Beckett deja toda la documentación preparada en su escritorio; como se encarga de resaltaros concienzudamente el director. Y es que resulta que, tras el inexplicable extravío del escrito de demanda, el despacho de abogados decide despedir al joven abogado alegando una disminución en su rendimiento y las expectativas generadas para la firma.

Pero, ¿qué ha ocurrido realmente? Si es que el espectador no la había deducido ya, llegados a este punto, el guion se encarga de aclarar que Beckett, el joven abogado interpretado por Tom Hanks, padece SIDA. Así, las manchas identificadas por el socio del bufete durante la celebración del encargo del caso Sander respondían a uno de los característicos síntomas que pueden indicar su contagio y el “extraño extravío” de la documentación de la demanda tiene lugar durante una visita a urgencias del protagonista...

Antes de continuar desengranando el curso de la historia, es preciso retratar aquí al alumnado la concepción social de esta enfermedad durante la época en que se ambienta la película, finales de los años 80 y principios de los 90. Como se sabe, durante aquellos años, marcados por el desconocimiento científico y la absoluta indefensión contra el VIH, el contagio del virus se reducía, en el imaginario popular, a las relaciones homosexuales y el consumo

de drogas, principalmente la heroína y otras sustancias administradas por vía intravenosa (debido, como más tarde se demostraría, al contagio derivado del uso de jeringuillas ya infectadas). Todo ello, unido a los fuertes prejuicios existentes (quizás todavía hoy en día, pero mucho más acentuados entonces) frente a la homosexualidad, generaba un fortísimo rechazo social hacia los enfermos de SIDA. Podría hablarse incluso de una verdadera estigmatización de estas personas, que muchas veces derivaba de una concepción casi religiosa de la enfermedad, la cual se relacionaba con una suerte de condena purgatoria por los pecados cometidos⁷.

Pues bien, tras ser despedido, Andy Beckett llega a la conclusión de que su despido obedece a razones discriminatorias relacionadas con su enfermedad y al modelo de vida que se asociaba a ésta; por lo que decide exponerle su caso a Joe Miller (Denzel Washington) un conocido compañero de profesión. Tras mostrar inicialmente el rechazo y reservas propias del conjunto de la sociedad ante un paciente seropositivo, Miller termina aceptando el caso y la firma de abogados Whyant Wheeler es demandada por despido discriminatorio. De esta fase de la película que detalla la preparación de la demanda merece la pena destacar la escena de la biblioteca del juzgado en la que ambos se encuentran. En ella, ambos personajes conversan sobre una sentencia del Tribunal Supremo de los Estados Unidos que declaraba la enfermedad del SIDA protegida por la prohibición general de discriminación por razón de minusvalía; no solo por las limitaciones físicas que implica, sino porque los prejuicios que la rodean imponen una muerte social que precede a la real. Es particularmente interesante el comentario final de Miller de que “es ahí donde reside la discriminación, al formular opiniones sobre otros no basadas en sus méritos particulares, sino en su pertenencia a un grupo con características supuestas”.

Antes de entrar en la fase del juicio, es conveniente aclarar a los alumnos las principales divergencias entre el sistema legal estadounidense y la normativa española sobre despidos, a fin de que las identifiquen con la debida precisión y el proceso judicial reflejado en la cinta no les lleve a confusiones. En efecto, en Estados Unidos, rige el principio de despido libre, por lo que el empresario no está obligado a justificar las causas del despido y el trabajador solo podrá reclamar cuando considere que su despido se basa en alguna de las causas expresamente prohibidas por las normas; entre ellas, obviamente, el despido por razones discriminatorias⁸ En cambio, como se sabe, el ordenamiento español parte de la base de que la resolución unilateral del contrato de trabajo por parte del empresario debe fundarse en alguna de las

⁷ Esta lectura de la enfermedad queda fielmente reflejada en la propia película.

⁸ LOY, G.: “Philadelphia”, en AA.VV.: *El Derecho del Trabajo en el cine*. Murcia (2015): Ediciones Laborum, p. 194.

causas previstas por la Ley; y cuando las causas alegadas no quedasen debidamente acreditadas (así como cuando no se observase la forma exigida) el despido será declarado improcedente. La declaración de nulidad, por su parte, se reserva, como se sabe, para supuestos en los que no solamente no concurre una causa suficiente para extinguir la relación, sino que los motivos que verdaderamente subyacen al despido son especialmente rechazados por el legislador. Así, cuando el despido vulnerase derechos fundamentales u obedeciese a razones discriminatorias, se declarará la nulidad de dicha extinción contractual y el trabajador, además de ser reintegrado en su puesto de trabajo, percibirá los salarios dejados de percibir. Es importante hacer presente todo ello para que algunos aspectos jurídicos de la narración no desorienten al alumno.

Al margen del contenido dramático, artístico o netamente cinematográfico, el principal punto de interés jurídico relacionado con el juicio tiene que ver con la complejísima prueba de la discriminación alegada por la parte demandante. En efecto, certificar fehacientemente una conducta discriminatoria resulta, al margen del reconocimiento o confesión del propio sujeto que la lleva a cabo, poco menos que imposible. Si se valora en su justa medida que la discriminación no es otra cosa que dar a otro un trato peyorativo motivado en cuestiones raciales, religiosas, políticas y, en general, sociales, se comprende la extrema dificultad de probar que fueron esas ideas y razones y no otras las que, desarrolladas en el intelecto de quien infringe ese trato discriminatorio, le llevaron a realizar tales actos.

Por todo ello, el ordenamiento español prevé unas reglas específicas de reparto de la carga de la prueba cuando se aleguen conductas discriminatorias que permiten rebajar estos obstáculos probatorios. Concretamente, en los arts. 96 y 181 de la Ley Reguladora de la Jurisdicción Social se establece que la parte actora deberá probar mediante indicios la verosimilitud de la discriminación (o la vulneración de derechos fundamentales o libertades públicas) y, una vez acreditados, corresponderá al demandado destruir dichos indicios mediante la justificación objetiva y razonable, suficientemente probada, de las medidas adoptadas y de su proporcionalidad.

Evidentemente, no son estos los preceptos aplicados en el ordenamiento estadounidense. Sin embargo, la fase probatoria del juicio relatado en la película sí sigue, con toda exactitud, estas mismas pautas; por lo que a través de la obra puede observarse con gran nitidez esta (permítase la expresión) “coreografía procesal”. Así, el abogado Joe Miller trata de demostrar al jurado, en primer lugar, que los socios de Whyant Wheeler conocían la enfermedad del demandante. Para este primer objetivo resulta crucial, tal y como se apuntó, la escena en la que uno de los socios fundadores descubre la característica mancha en la frente de Andy Beckett; pues resulta que una

antigua secretaria de este mismo socio estaba infectada de VIH, de lo cual él era sabedor y, por tanto, conocía esas manchas tan características y la enfermedad que revelaban. Una vez acreditado este hecho, sería necesario conectar causalmente la enfermedad, así como las connotaciones negativas que lleva aparejada, con el propio despido; o, al menos, mostrar indicios de ello. En este sentido, el abogado de la parte demandante aparece como un magistral estratega que, de modo casi imperceptible, desplaza el discurso desde la enfermedad en sí misma hacia el conjunto de valoraciones éticas y sociales peyorativas que los demandados asociaban a ella: homosexualidad, drogadicción, modo de vida “peligroso” (como se llega a calificar en uno de los interrogatorios)... Por su parte, los demandados tratan de probar que el despido del señor Beckett se debe, estrictamente, a motivos profesionales y, más concretamente, a una disminución en su rendimiento profesional y la pérdida de expectativas generadas. Además, los demandados tratan de desmontar esa apariencia “retrógrada” que había intentado reflejar la demandante presentándose como un bufete moderno y que premiaba a sus trabajadores estrictamente por sus méritos, independientemente de sus circunstancias sociales y culturales. En este contexto, la abogada de la parte demandada interroga a aquella secretaria enferma de SIDA que trabajó para uno de los socios, la cual reconoce no haber apreciado nunca en sus años de trabajo junto a dicho abogado un trato peyorativo hacia su persona por el hecho de padecer SIDA. Sin embargo, Miller, de nuevo caracterizado como un sagaz letrado, aprovecha la coyuntura para presionar a los demandados sobre las circunstancias en que se contagió esa trabajadora, revelando al jurado una muestra más de la discriminación sufrida por su cliente: mientras la antigua secretaria fue contagiada fortuitamente a través de una transfusión sanguínea, Beckett contrajo el virus fruto de un encuentro sexual con otro hombre al que apenas conocía; lo que a ojos Charles Wheeler, el veterano fundador de la firma, responde, prácticamente, a una “condena divina” por sus actos.

El punto final a esta trama de elevado contenido jurídico corresponde a la deliberación del jurado en la que resulta del todo concluyente la reflexión de uno de sus miembros en los siguientes términos: “Si tengo que enviar a territorio enemigo un avión de 350 millones de dólares... ¿a quién voy a montar en ese avión? ¿a un principiante cuyo rendimiento ha disminuido y sobre el que mis expectativas han menguado... o a mi mejor piloto?” Así, se hace evidente que, tras haber la parte demandante probado indicios más que razonables de discriminación, la demandada no ha sido capaz de fundamentar suficientemente la justificación objetiva de su decisión. Pues no parece sostenible la tesis de que fue la disminución en el rendimiento profesional de Beckett la que provocó del despido cuando le habían confiado, nada menos, que el pleito más importante de la firma. Y, por todo

ello, el jurado falla a favor de Andrew Beckett, reconociendo el carácter discriminatorio de su despido.

Antes de proyectar el dictamen judicial, conviene recordar al alumnado cuáles hubiesen sido las consecuencias de un despido declarado nulo por su carácter discriminatorio en nuestro país: readmisión del trabajador en su puesto de trabajo y abono de los salarios de tramitación; además de una posible indemnización adicional derivada de la propia discriminación o violación de derechos fundamentales. Por su parte, el ordenamiento americano no prevé la reincorporación del trabajador, sino una sanción de carácter económico y que en el caso relatado en el film se estructura en distintos niveles: en primer lugar, una indemnización del daño patrimonial por los salarios atrasados y la pérdida de beneficios de 143.000 \$ y una indemnización por daño no patrimonial derivado de la angustia mental y humillación de 100.000 \$. Pero, además, el juez condena al empresario al pago de una condena punitiva de 4.782.000 \$ con la finalidad de, además de compensar el daño de la víctima, sancionar al autor del ilícito, infringir un castigo ejemplarizante y premiar al recurrente que con su determinación contribuye a la afirmación de la legalidad.⁹

En fin, parece que no habría mejor modo de concluir la sesión lectiva conducida a través de la proyección de la película “Philadelphia” que con un debate participativo con los alumnos en el que se tuviese ocasión de valorar los interesantes aspectos jurídicos y sociales que se reflejan en la obra.

BIBLIOGRAFÍA

CARDONA RUBERT, M. B., CABEZA PEREIRO, J.: *Políticas sociolaborales*. Cizur Menor, Navarra (2014): Civitas.

CASAS BAAMONDE, M. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en AA.VV.: *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): IELSS.

ESTEVE SEGARRA, A.: “El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa”, comunicación presentada a la Jornada sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (disponible en <http://www.aedtss.com/images/stories/Esteve.pdf>).

⁹ LOY, G.: “Philadelphia”, cit., pp. 196-198.

LOY, G.: “Philadelphia”, en AA.VV.: *El Derecho del Trabajo en el cine*. Murcia (2015): Ediciones Laborum.

RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, en AA.VV.: *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): IELSS.

SANGUINETI RAYMOND, W.: “El uso del cine como herramienta pedagógica para enseñar Derecho del Trabajo” (disponible en: <https://wilfredosanguineti.wordpress.com/2014/11/22/el-uso-del-cine-como-herramienta-pedagogica-para-ensenar-derecho-del-trabajo/>).

ÍNDICE

EL APRENDIZAJE DE LOS ELEMENTOS ESENCIALES DEL
CONTRATO DE TRABAJO A TRAVÉS DE LA JURISPRUDENCIA

LEARNING OF ESSENTIAL ELEMENTS OF LABOR CONTRACT
THROUGH THE JURISPRUDENCE

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 262 - 279.

Fecha entrega: 27/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. MERCEDES LÓPEZ BALAGUER
Profesora Titular de Derecho del Trabajo y SS
Universidad de Valencia
Mercedes.Lopez@uv.es

RESUMEN: En el artículo se describe el método de aprendizaje utilizado con los alumnos del primer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos consistente en el estudio del tema de los elementos esenciales del contrato de trabajo a través de la jurisprudencia del Tribunal Supremo.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje; Jurisprudencia; Elementos del contrato de trabajo.

ABSTRACT: The article describes the learning method used with students in the first year of the Degree of Labor Relations and Human Resources based in the study of the essential elements of the labor contract through the jurisprudence of the Supreme Court.

KEY WORDS: Learning; Jurisprudence; Elements of the labor contract.

SUMARIO: I. PRELIMINAR.- II. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN: LA DOBLE FUNCIÓN DEL PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD.- III. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL.- IV. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DEL TRABAJO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LA JURISPRUDENCIA.- 1. La asignatura de Derecho del Trabajo I en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.- 2. Competencias y habilidades que los alumnos deben adquirir en el curso.- 3. El aprendizaje de los elementos esenciales del contrato de trabajo a través de la jurisprudencia – mi experiencia práctica-.

I. PRELIMINAR.

En las páginas que siguen quiero exponer un método de enseñanza que aplico desde hace unos años y me está dando muy buenos resultados. Lo utilizo para explicar a los alumnos de primer curso del Grado de RRLLL y RRHH de la Universidad de Valencia uno de los temas fundamentales del programa de Derecho del Trabajo I, como es el relativo a la identificación de los elementos esenciales del contrato de trabajo. Para mí es absolutamente necesario que este primer tema del programa se entienda e interiorice, puesto que sienta las bases para determinar el ámbito de aplicación de la normativa jurídico-laboral. Y, por lo tanto, en sentido contrario, para determinar qué relaciones de trabajo no van a interesar al Derecho del Trabajo por carecer de alguno de los elementos esenciales para entender configurado jurídicamente el contrato laboral.

Es importante para comprender el sentido del método de trabajo en el aula a que se hará referencia seguidamente que se tengan en cuenta dos condicionantes: primero, se trata de alumnos que no tienen todavía conocimientos jurídico-laborales y, por lo tanto, probablemente no hayan leído una sentencia jamás; segundo, se trata de un tema en el que la jurisprudencia es fundamental, dado que la concurrencia en una relación de trabajo de los elementos esenciales del contrato laboral se delimita a partir de la comprobación de ciertos indicios que se han de acreditar analizando las condiciones de prestación del servicio.

Así pues, la técnica didáctica que utilizo es sencilla pero muy efectiva. Consiste en que los alumnos deben estudiar una sentencia del Tribunal Supremo dictada en unificación de doctrina sobre la concurrencia de los elementos esenciales del contrato en una relación de trabajo y exponerla en clase para el resto de sus compañeros, que lógicamente pueden hacer

preguntas o pedir ampliación de las cuestiones que no les hayan quedado del todo claras.

En todo caso antes de entrar a relatar mi experiencia como docente en el uso de la jurisprudencia para la explicación del tema reseñado –lo cierto es que este método también lo utilizo en otras asignaturas para el estudio y comprensión de otras cuestiones-, me gustaría dejar clara, por un lado, una cuestión más general -pero absolutamente fundamental-, cual es la de la función del profesor universitario como docente e investigador y reflexionar brevemente sobre nuestro papel en el aula y en la sociedad. Por otro lado, también quiero plantear los retos a los que nos enfrentamos como docentes de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, puesto que no cabe duda de que la vorágine reformista que resulta connatural a nuestra disciplina condiciona totalmente nuestro papel como investigadores pero desde luego también como docentes.

II. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN: LA DOBLE FUNCIÓN DEL PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD.

Una de las cuestiones que más me ha inquietado desde mi incorporación al Departamento hace ya algunos años ha sido la de determinar el sentido de mi trabajo en la Universidad¹. La vocación docente ha sido para mí un verdadero descubrimiento porque mentiría si dijese que desde siempre me lo había propuesto como destino profesional. Lo cierto es que mi interés por profundizar en el Derecho del Trabajo y transmitir el conocimiento de la disciplina nace durante el periodo de estudiante de Derecho y nace de manera totalmente condicionada por la labor de los docentes que impartieron las asignaturas del área. A partir de la profundización tanto en el derecho individual como en el colectivo o la Seguridad Social empiezo a plantearme la posibilidad de dirigir mi carrera hacia la docencia desconociendo entonces la faceta investigadora connatural a la de docente. De ese modo, es en ese momento cuando me cuestiono qué hace un profesor universitario.

Lo cierto es que desde el punto de vista legal queda muy claro que la función de la Universidad es la centrada en la realización del servicio público de la educación superior mediante “la investigación, la docencia y el estudio”. Así, señala el art. 1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de

¹ Como señalaba hace ya algunos años SALA FRANCO, T.: “El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo”, en AA.VV.: *Filosofía y Derecho. Estudios en honor del profesor José Cortés Grau*. Valencia (1977): Universidad de Valencia, p. 446.

Universidades (LOU), norma que ha derogado la LRU, que: “Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a) La creación, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida”.

De este modo, investigación, docencia, extensión de la cultura, preparación profesional y formación son los principales objetivos que definen la finalidad de la Universidad en la sociedad.

Pues bien, me gustaría destacar de entre todos ellos los referidos a la docencia e investigación, como objetivos fundamentales que describen por sí solos la función fundamental del profesor en el ámbito universitario. Función de cuyo cumplimiento, de alguna manera, derivará la posibilidad de alcanzar el resto de objetivos propuestos.

En relación con la docencia, el art. 33 LOU señala en su apartado segundo que “la docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades”. Aunque entraré después más en detalle en este tema, lo cierto es que creo que debe destacarse que la docencia es un deber de los profesores. Y ello porque aunque parezca de una evidencia aplastante, no es menos cierto que muchas veces es una faceta de la función del profesor que no se valora ni se potencia debidamente.

Por lo que a la investigación se refiere, el art. 39.1 LOU reseña que “La investigación científica es fundamento esencial de la docencia y una herramienta primordial para el desarrollo social a través de la transferencia de sus resultados a la sociedad. Como tal, constituye una función esencial de la universidad, que deriva de su papel clave en la generación de conocimiento y de su capacidad de estimular y generar pensamiento crítico, clave de todo proceso científico” [Apartado treinta y seis del artículo único de la L.O. 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades]. Quisiera destacar en este punto que la norma integra la faceta investigadora en esa función esencial que es la docencia, en el entendido de que es la mejora y calidad de la docencia la finalidad última

de la función de investigación que se encomienda también al profesor de universidad.

El art. 40.1 LOU por otra parte establece que “La investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las Universidades, de acuerdo con los fines generales de la Universidad, y dentro de los límites establecidos por el ordenamiento jurídico”, añadiendo el apartado uno bis que “La universidad apoyará y promoverá la dedicación a la investigación de la totalidad del Personal Docente e Investigador permanente” [Apartado treinta y ocho del artículo único de la L.O. 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades]. Y, finalmente culmina el precepto señalando que “La actividad y dedicación investigadora y la contribución al desarrollo científico, tecnológico o artístico del personal docente e investigador de las universidades será criterio relevante, atendiendo su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional. La universidad facilitará la compatibilidad en el ejercicio de la docencia y la investigación e incentivará el desarrollo de una trayectoria profesional que permita una dedicación más intensa a la actividad docente o a la investigadora” [Apartado treinta y ocho de la L.O. 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades].

De acuerdo con estas referencias normativas, podríamos concluir que no cabe concebir una Universidad sin investigación creadora, ya que ello implicaría la conversión de la institución en un foro estático situado al margen de la sociedad y su desarrollo. Y tampoco cabe pensar en una Universidad despreocupada por la docencia sin que se vea afectado su objetivo de transmisión del conocimiento y extensión de la cultura.

De este modo, en el seno de la institución universitaria la investigación (adquisición de saberes) y la docencia (comunicación de saberes) están íntimamente relacionadas y sometidas a un mismo criterio regulador, cual es el de la *formación*².

En efecto, docencia e investigación son dos facetas de la función final del profesor en el ámbito universitario, esto es, dos facetas de la propia formación del alumno, protagonista último de nuestro trabajo. Y en este sentido lo que me ha preocupado desde siempre ha sido la combinación entre ambas, dado el, al menos aparente, posicionamiento de la segunda sobre la primera, derivado entre otras razones de la “extraña carrera por la

² CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica de la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en AA.VV.: *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): MTSS, p. 385.

cantidad en la investigación” en que nos vemos inmersos cuando accedemos a la Universidad en la inicial fase formativa.

Desde luego, no cabe duda de que esa posición secundaria que parece darse a la docencia es de todo punto insostenible. El profesor universitario debe dedicar su esfuerzo a la combinación de ambas dado que una y otra se complementan necesariamente. No puede pues sino considerarse que la docencia está totalmente ligada al papel renovador y de actualización constante que aporta la investigación.

En este sentido, no cabe ninguna duda de que los métodos de enseñanza universitaria, los métodos de enseñanza concretamente del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, han de ser el resultado de la investigación desarrollada por el profesor que transmite al alumno el conocimiento de la materia de acuerdo con su propio proceso de profundización en la misma. De acuerdo así con su propio proceso de formación³.

De este modo, la preparación científica es absolutamente necesaria para el ejercicio de la actividad docente. Pero, a mi modo de ver, no es suficiente. Además de aquélla, el adecuado cumplimiento de la función docente requiere también de la formación pedagógica del profesor. Y es ésta una cuestión sobre la que no se ha prestado excesiva atención.

El sistema universitario parece haber partido de la idea de que un buen investigador constituye necesariamente un buen docente. Y esto no es cierto. Como se ha señalado⁴, la docencia en nuestras universidades, día a día, se va resolviendo desde el voluntarismo, la intuición y las capacidades comunicativas de los sujetos singulares que somos los profesores.

Comparto plenamente esta opinión, aunque lo cierto es que últimamente y en el caso concreto de la Universidad de Valencia parece que la preocupación por nuestra formación pedagógica se ha visto acrecentada. Ello ha dado lugar a que se nos ofrezcan cursos en materia de aprendizaje docente que, desde mi punto de vista, han de valorarse muy positivamente, puesto que nos ayudan a aprender a enseñar de modo adecuado y de forma eficiente, teniendo en cuenta el perfil del alumno al que nos dirigimos y las posibilidades de presentación de la materia que se imparte.

³ CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica de la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 385.

⁴ HUERTAS BARTOLOMÉ, T.: “La enseñanza de Derecho del Trabajo en facultades no jurídicas”, RTSS (1991), julio-septiembre, p. 164.

III. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL.

El Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social es, no descubro nada con ello, una disciplina unida a la realidad social del mundo del trabajo y de la economía y por lo tanto es una materia en constante evolución.

Por ello, cuando el docente se plantea el modo en que debe dar a conocer la disciplina al alumno, no puede sino considerar que ese ejercicio de transmisión del conocimiento ha de ser realizado desde un método cercano a la realidad, desde “una visión realista, enraizada en el medio y desmitificadora del dogma a través de la crítica normativa auxiliada por el análisis sociológico, pretendiendo un conocimiento integral del Derecho, y postulando para ello conexiones con la realidad social y el mundo de los valores” (realismo jurídico antiformalista) frente a “la visión mitificadora del Derecho que considera a éste como un sistema normativo con vida propia desconectada de la sociedad en que vive y se aplica, y del mundo de valores que lo sustenta, identificable a través de un método normativista y dogmático” (positivismo jurídico formalista)⁵.

El profesor universitario por lo tanto “ha de seleccionar y poner en práctica los métodos docentes que en mayor medida favorezcan la adquisición de un conocimiento aprehensivo global de la disciplina, desde el análisis crítico y razonado de los problemas y de sus posibles soluciones, pues sólo de este modo el que hoy es alumno podrá ser mañana un profesional capacitado para aplicar sus conocimientos a los supuestos prácticos que el desempeño profesional le depare, eligiendo responsablemente entre las distintas alternativas que se le presenten”⁶.

En este sentido parece que, obviamente, debe ofrecerse al alumno un conocimiento de las normas jurídicas, pero en una materia como la que nos interesa es imprescindible que el profesor no se limite a exponer únicamente esta parte de la misma, sino que resulta absolutamente necesario que se ponga en conocimiento de los alumnos la discusión doctrinal sobre los diferentes temas, el análisis real de los mismos a través del estudio de la jurisprudencia, el tratamiento de la negociación colectiva y la práctica sindical⁷. El profesor debe llamar la atención sobre los continuos cambios a

⁵ Siguiendo el estudio de SALA FRANCO, T.: “El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo”, cit., p. 43.

⁶ SEMPERE NAVARRO, A.: “Sobre la docencia desde el área de conocimiento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Diplomatura de Relaciones Laborales”, en AA.VV.: *La enseñanza en las Relaciones Laborales*. Huelva (1998): Ed. Galán García, Universidad de Huelva.

⁷ En este sentido, como ha puesto de manifiesto HERNÁNDEZ SAINZ, E.: “Experiencias de aprendizaje del derecho mercantil a través de la jurisprudencia”, *Docencia y Derecho: Revista para la*

los que queda sometida la realidad regulada por el Derecho del Trabajo, y además, debe mostrar también las conexiones y vinculaciones que en cada momento mantiene esa normativa con las circunstancias sociales, económicas, políticas e ideológicas en que se desenvuelve la sociedad de esa época. En este sentido, como se ha señalado, para conseguir una comprensión profunda e integrada, es decir, una comprensión real y funcional de la disciplina jurídico-laboral, habrán de relacionarse todos los factores que han permitido su existencia, modifican ésta, y determinarán su evolución futura⁸.

Así pues, el docente se encuentra con que su principal objetivo frente a los alumnos consiste en “enseñarles a aprender”⁹, teniendo en cuenta que para ello debe asumir:

- La necesidad de adaptar la transmisión del conocimiento al nivel del aula. Para ello, por ejemplo, el manejo del lenguaje jurídico deberá utilizarse de forma paulatina, introduciendo al alumno poco a poco en él con el fin de que se familiarice con su uso y se acostumbre en su utilización hasta que le resulte habitual¹⁰, pero, en ningún caso, podrá pensarse que la solución pasa por su supresión puesto que se ha de “mostrar el Derecho tal cual es” y su lenguaje se caracteriza por ser técnico y preciso¹¹.
- La necesidad de fomentar la actitud crítica del estudiante frente a los problemas y controversias doctrinales y jurisprudenciales que se pueden plantear, generando un especial interés por el Derecho y su realidad, teniendo

docencia jurídica universitaria (2011), núm. 3, pp. 2 y 3, “el contenido de la actividad docente debe ir dirigido en gran medida a dotar al estudiante de la actitud, el hábito, la confianza, las técnicas y los instrumentos precisos para formarse mediante su propia experiencia en los contenidos básicos de la disciplina, de forma que sea su propia iniciativa, su propia experiencia, su propio esfuerzo formativo lo que sustituya a lo que en el modelo de enseñanza tradicional recibe pasivamente. Sólo de esta forma podrá producirse esa capacitación personal que le permitirá en el futuro acomodarse a los inevitables y muy profundos cambios que en su vida laboral y profesional va a experimentar a lo largo de los años”.

⁸ CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica de la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., pp. 386 y ss. En el mismo sentido, tal y como ha señalado GOERLICH PESET, J. M^a.: “Consideraciones sobre el método en el Derecho del Trabajo”, *Revista de Ciencias Jurídicas. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (1997), núm. 2, p. 141, “la limitación de la metodología del Derecho a las operaciones de tipo lógico relacionadas con la sistematización y la construcción supone el distanciamiento entre las operaciones de tipo científico y la realidad social”, de manera que si no se presta atención a ésta, “la aproximación lógico-dogmática es inútil, infructuosa o disfuncional”.

⁹ CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica de la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 390.

¹⁰ AGÍS DASILVA, M. Y FITA ORTEGA, F.: “Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en las Escuelas de Relaciones Laborales”, Comunicación presentada a las *I Jornadas sobre la enseñanza en las Relaciones Laborales*, Ejemplar multicopiado, p. 9.

¹¹ La expresión es de MONTOYA MELGAR, A.: “Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia”, *REDT* (1993), núm. 58, p. 177.

en cuenta, por un lado, que existen aspectos sobre los que no caben ideas alternativas¹²; y, por otro, que no se trata de una materia deductiva o exacta en la que quepa fijar encadenamientos puros y lógicos.

- Y la necesidad de motivar al alumno en el interés por la materia. No cabe duda de que uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesor universitario se centra en la dificultad para conseguir esa motivación por parte de algunos alumnos. En este sentido, el profesor puede y debe realizar una importante función llevando a cabo una continuada labor de motivación, encaminada a evitar actitudes pasivas. Labor que puede consistir entre otras cosas en procurar una consideración individualizada y personalizada del alumno; estimular la participación activa del alumno en el desarrollo de la clase, potenciación la comunicación y solicitando la opinión del mismo; estructurar adecuadamente la materia, diseñando el curso de forma que las distintas partes presenten una coherencia que permita analizar la disciplina desde una perspectiva global e integradora.

IV. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DEL TRABAJO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LA JURISPRUDENCIA.

Precisamente con la finalidad de que los alumnos se motiven y sean los protagonistas de la experiencia tanto investigadora como docente, en el primer curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos utilizo como técnica didáctica la que voy a exponer en las páginas que siguen. Como decía al principio es una forma de aprendizaje que da muy buenos resultados y vistos éstos tras la primera experiencia he seguido aplicándola curso tras curso.

Es importante señalar que se trata de alumnos a los que no se les ha impartido todavía ninguna de las asignaturas de la disciplina, excepción hecha de la asignatura “Elementos jurídicos básicos para las relaciones laborales”, en la que se abordan, entre otras cuestiones, las fuentes del Derecho y, en particular, las fuentes del Derecho del Trabajo y sus peculiaridades. Por otra parte, se trata del primer tema de la asignatura “Derecho del Trabajo I” y por lo tanto es el tema con el que se inicia el estudio de toda la asignatura. A fin de situar el contexto y la situación del alumnado cuando se aplica este método de aprendizaje, se dará cuenta seguidamente, en primer lugar, del contenido de la asignatura; en segundo lugar, de las competencias que según la guía docente de la misma debe adquirir el alumno en el curso; y, finalmente, se explicará cómo se pone en práctica en el aula el aprendizaje del

¹² DE ÁNGEL YAGÜEZ, R. y ZORRILLA RUIZ, M.: “Enseñanza y estudio del Derecho”, en AA.VV.: *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): MTSS.

tema de los elementos del contrato del trabajo mediante el manejo de la jurisprudencia.

1. La asignatura de Derecho del Trabajo I en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

La asignatura “Derecho del Trabajo I”, de carácter obligatorio se cursa en el segundo semestre del primer curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. De este modo, el estudiante emprende el estudio de esta asignatura tras haber obtenido, con la asignatura de primer semestre “Instrumentos y técnicas de información, estudio y documentación”, los conocimientos metodológicos indispensables para asimilar y desarrollar las enseñanzas teórico-prácticas propias del Grado; y con la asignatura “Elementos jurídicos básicos para las relaciones laborales”, los conocimientos indispensables para el aprendizaje de las asignaturas del área de conocimiento “Derecho del Trabajo y Seguridad Social”.

Esta asignatura se encuentra integrada en el bloque de materias que pretenden hacer conocer al estudiante la regulación básica de las relaciones (individuales, colectivas, de protección social o procesales) que surgen en torno al trabajo dependiente y por cuenta ajena, cursándose simultáneamente con la asignatura “Derecho Sindical”, mediante la que el estudiante se introduce en el estudio de la relación colectiva del trabajo¹³.

Por otra parte, la materia de “Derecho del Trabajo I” constituye un pilar más sobre el que asentar los conocimientos que se van a tratar en otras asignaturas, tales como “Derecho del Trabajo II”, “Legislación sobre Seguridad en el Trabajo”, “Derecho de la Seguridad Social I y II” y “Derecho Procesal Laboral”. El alumno, según señala la Guía Docente de la asignatura, debe tener presente que las disciplinas jurídicas no constituyen compartimentos estancos, independientes y completamente autónomos los unos de los otros. Además de que todo conocimiento previo sirve para la comprensión de los conceptos novedosos que se vayan introduciendo, los conocimientos adquiridos en las asignaturas de corte jurídico del primer curso de la Titulación van a resultar de especial utilidad en la introducción de los nuevos conceptos inherentes a la disciplina del Derecho del Trabajo y de

¹³ En relación con la asignatura de “Derecho Sindical” (que también imparto desde hace años) me gustaría brevemente comentar que también utilizo como técnica didáctica que el análisis de jurisprudencia tanto del TS como del TC-en el tema de *Libertad Sindical*, pero además incorporo el análisis de negociación colectiva para explicar tanto el tema de *Representación de los Trabajadores en la empresa* como el de *Negociación Colectiva*. Los resultados del análisis de convenios son muy positivos porque los alumnos entienden mucho mejor el tema de la legitimación para negociar y también de el de la naturaleza jurídica de la negociación colectiva estatutaria.

la Seguridad Social. En concreto, con “Derecho del Trabajo I” se inicia al alumno en el estudio de las instituciones jurídicas de las relaciones laborales desde su vertiente individual (relación trabajador-empresario) teniendo una clara continuidad en la asignatura “Derecho del Trabajo II”, que es completamente deudora de los conocimientos adquiridos en “Derecho del Trabajo I”.

Respecto de los contenidos concretos de esta materia, cabe destacar que éstos se refieren, en primer lugar, a la identificación de la existencia de una relación laboral, delimitando el trabajo por cuenta ajena del trabajo por cuenta propia y analizando situaciones “intermedias”, tales como las relaciones laborales especiales y el trabajo autónomo económicamente dependiente. En segundo término, la asignatura aborda la figura del empresario, recogiendo toda la problemática derivada de las nuevas formas de organización empresarial (grupos de empresas, contratas, cesión de trabajadores,...) y de la extensión de responsabilidades derivadas del contrato de trabajo más allá de los sujetos firmantes del mismo. En tercer lugar, la asignatura se centra en los requisitos esenciales y formales de la contratación y en las diferentes modalidades contractuales existentes en nuestro ordenamiento jurídico laboral. Finalmente, en esta materia se estudian las peculiaridades que reviste la contratación de algunos colectivos específicos – v. gr. extranjeros, mujeres, discapacitados, menores-.

Pues bien, el tema en el que aplico la técnica didáctica consistente en el estudio a través de la jurisprudencia es, como se decía al principio del artículo, en el de la identificación de la existencia de una relación laboral. Y ello porque precisamente en esta materia la jurisprudencia es fundamental, dado que la tarea de calificar la relación de trabajo como laboral queda en manos de los Tribunales que, mediante el examen de las circunstancias en las que se desarrolle la prestación del servicio, concluirán en su carácter laboral o no laboral.

Desde mi punto de vista, el manejo de la jurisprudencia y el estudio de algunas cuestiones a través de la misma es fundamental en el área de Derecho del Trabajo porque sirve para que el alumno identifique las cuestiones teóricas y las relacione con la realidad. En modo alguno esto implica que quepa prescindir del estudio de la teoría. Al revés, éste es absolutamente necesario, pero el complemento imprescindible de la misma creo que es siempre el análisis de la jurisprudencia, que sirve para entender la interpretación y aplicación práctica de la norma. Así, como se verá seguidamente, el método que utilizo de estudio a través de la jurisprudencia pasa primero por la explicación teórica de algunas cuestiones que necesariamente deben conocer para que el análisis de las sentencias pueda desarrollarse adecuadamente.

2. Competencias y habilidades que los alumnos deben adquirir en el curso.

El primer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos debe servir para, en primer lugar, situar al alumno en el ámbito universitario desde diferentes perspectivas. Y las asignaturas que cursan durante primer cuatrimestre del curso así lo hacen. Por poner un ejemplo que enlaza con el método de aprendizaje que nos ocupa, una de las asignaturas a mi juicio más adecuadas en esta primera fase temporal es “Instrumentos y Técnicas de información, organización del estudio y documentación”. En la misma se explica a los alumnos, entre otras cosas obviamente, cómo manejar las bases de datos de jurisprudencia y ello resulta fundamental para poder implementar más tarde técnicas didácticas basadas en el manejo de sentencias, puesto que ya conocen cómo acceder y trabajar con las bases de datos de jurisprudencia, lo que supone un avance importante y evita que en una materia jurídica se tenga que invertir tiempo en explicar cuestiones como estas.

Dicho esto creo que la técnica de aprendizaje basada en el manejo de la jurisprudencia sirve además para cumplir con los objetivos que se plantean en la guía docente de la asignatura. Según lo reseñado en la misma, entre otras competencias y habilidades, los alumnos deberán, por un lado, adquirir la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; por otro, transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado; y, finalmente, desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Pues bien, sin duda con el análisis de jurisprudencia como método de estudio de los elementos esenciales del contrato y la posterior exposición oral al resto de los compañeros del trabajo realizado se alcanzan estos objetivos competenciales porque, además de permitir al alumno realizar un trabajo de manera autónoma que implica la lectura y comprensión de sentencias en el primer año de sus estudios, se enfrenta con el miedo a hablar en público y de responder a preguntas del mismo, que es algo que necesariamente tiene que aprender. La experiencia es muy positiva para los alumnos –y así lo suelen manifestar tras las exposiciones- fundamentalmente porque descubren, en primer lugar, que pueden entender y explicar un tema analizando la jurisprudencia y por tanto acercándose a la realidad del derecho y a su aplicación. Y, en segundo lugar, que pueden exponer oralmente esos conocimientos con cierta seguridad superando ese temor inicial que todos tienen a esta faceta que obviamente va a ser fundamental en su futuro profesional.

En este sentido, como se ha dicho en reflexión que comparto plenamente, “con el estudio de sentencias se acorta la distancia entre la teoría y la práctica, pues el alumno puede conocer la problemática real en torno a una materia concreta y los aspectos más controvertidos y litigiosos. Se enfocan así de manera preeminente las cuestiones más relevantes desde la perspectiva práctica, otorgando a cada aspecto la dimensión real que tiene. Esta metodología también permite al alumno comprender cómo el Derecho en la práctica es interdisciplinar y cómo en la resolución de un caso son necesarios conocimientos de distintas ramas del ordenamiento jurídico. Se le facilita así la adquisición de una visión global o sistémica del Derecho y la comprensión de la diversidad de aproximaciones, métodos y soluciones que permite un mismo problema”¹⁴.

3. El aprendizaje de los elementos esenciales del contrato de trabajo a través de la jurisprudencia –mi experiencia práctica-.

El método de aprendizaje que quiero exponer consiste básicamente en el encargo del estudio de una sentencia del TS en unificación de doctrina a cada uno de los grupos formados por los alumnos –el número mínimo de participantes es de tres y el máximo de cuatro-¹⁵. El tiempo para la preparación y entrega del trabajo escrito es de una semana debiendo cada grupo exponer oralmente en el aula en un tiempo de quince minutos el contenido de la sentencia analizada así como las conclusiones alcanzadas.

Antes de asignar las sentencias a cada uno de los grupos, expongo en la clase de teoría el tema de la calificación del contrato del trabajo y sus dificultades. De este modo, cuando abordan la tarea de lectura y análisis de la sentencia adjudicada tienen ya una base teórica de la que partir y han entendido fundamentalmente dos cosas: primero, que la calificación del contrato es una tarea muy compleja porque cada caso es diferente, lo que hace que sea necesario estudiar las circunstancias de desarrollo de la relación de trabajo; y, segundo, que en la práctica muchas veces son las partes de la relación de

¹⁴ HERNÁNDEZ SAINZ, E.: “Experiencias de aprendizaje del derecho mercantil a través de la jurisprudencia”, cit., p. 13.

¹⁵ Las sentencias que comentan, entre otras, son las siguientes: SSTTS 26 febrero 1986 y 19 diciembre 2005, Rec. 5381/2004 –mensajeros-; 22 abril 1996, Rec. 2613/1995 -informador comercial-; 19 julio 2002, Rec. 2869/2001 -fotógrafo de prensa-; 8 octubre 1992, Rec. 2754/1991 -perito tasador de compañía de seguros subordinado-; 3 mayo 2005, Rec. 2606/2004 -abogado-; 19 noviembre 1992, Rec. 709/1992 –repartidores-; 10 abril 1995, Rec. 2060/1994 -guías turísticos-; 15 junio 1998, Rec. 2220/1997-(vendedor en quiosco-; 23 noviembre 2009, Rec. 170/2009 -arquitecto-; 4 abril 2006, Rec. 856/2005 –beca-; 19 diciembre 2005, Rec. 5049/2004 -veterinario-; 12 junio 2006, Rec. 1173/2005 -subagente de seguros-; 20 noviembre 2007, Rec. 3572/2006 -inspector y organizador comercial de seguros-; STS 23 marzo 1995, Rec. 2120/1994 -agente de seguros-; 16 de noviembre de 2012, Rec. 536/2012 -perito tasador de compañía de seguros-; 19 de febrero de 2014, Rec. 3205/2014 –periodista-tertuliano-.

trabajo –en la mayor parte de las ocasiones el empresario- las que pretenden huir de la calificación del carácter laboral de la relación y así de las obligaciones y responsabilidades que comporta.

Por lo que se refiere a la primera consideración, les explico en clase el principio de la irrelevancia del *nomen iuris*. De esta manera ya parten de que la denominación que las partes dan al contrato no importa al juzgador, que solo va a entrar a valorar las circunstancias precisas en las que se desarrolla el trabajo. Así pues, la delimitación del carácter laboral de la relación dependerá de la concurrencia de los indicios de laboralidad –fundamentalmente dependencia y ajenidad- que se concretan en la forma de prestación del servicio por parte del sujeto que trabaja frente al que lo emplea. En este punto se ponen ejemplos prácticos en clase de esos indicios, a fin de que cuando lean el supuesto de hecho de la sentencia puedan ir identificándolos.

En relación con la segunda puntualización, se explica que, además de la irrelevancia del *nomen iuris*, también será irrelevante para la calificación jurídica del contrato el cumplimiento de ciertos requisitos exigibles en las relaciones no laborales –alta en el RETA, facturación con IVA...-, puesto que si lo que se pretende es “simular” una relación no laboral, parece lógico que quiera darse cierta cobertura formal a fin de intentar justificar la inaplicación de la normativa jurídico-laboral. De este modo, también pueden descartar en la sentencia la concurrencia de los datos formales, que normalmente se presentarán como prueba de la inexistencia de la relación laboral.

Finalmente, aunque han visto el recurso de casación para la unificación de doctrina en la asignatura de “Elementos jurídicos básicos para las relaciones laborales” a la que me refería anteriormente, les hago una breve referencia al mismo para que recuerden su finalidad y puedan analizar adecuadamente la resolución asignada.

En el plazo señalado de una semana los diferentes grupos tienen que entregar el trabajo y la semana siguiente comienzan las exposiciones en clase. El trabajo debe contener tres partes –que yo les indico al tratarse de la primera vez que se enfrentan a un trabajo de estas características, aunque en cursos posteriores (en los que también utilizo este método de aprendizaje) ya no necesitan cumplir tantos requisitos formales-: primero, deben identificar las características de la prestación del servicio en la sentencia recurrida –que obviamente también deben buscar y analizar- y resumir la conclusión del Tribunal de acuerdo con su argumentación jurídica. En segundo lugar, deben analizar la sentencia de contraste y su contenido. Y, finalmente, entrar en el análisis de la fundamentación jurídica de la sentencia del TS para comprobar cuál ha sido la argumentación que lleva al fallo.

En esta tarea de estudio y análisis en grupo he comprobado a lo largo de los años que les llama siempre la atención que en circunstancias idénticas dos tribunales acaben llegando a conclusiones distintas. Aunque saben en teoría lo que es el recurso de casación para la unificación de doctrina, lo cierto es que cuando pasan a la lectura de una sentencia que lo resuelve parecen entender su significado verdaderamente. A mí me parece muy importante que lo descubran por sí mismos. Es decir, que, más allá de estudiar qué es el recurso para la unificación de doctrina, acaben comprendiendo cuál es su utilidad, al tiempo que comprueban que las soluciones jurídicas a los problemas no son unívocas en ningún caso. Creo que este es uno de los aspectos del aprendizaje que merecen una especial valoración porque será fundamental en su formación en nuestra disciplina.

Sí me parece importante añadir que en la semana de preparación de los trabajos suelo ampliar el horario de tutorías para atender a las numerosas dudas que les plantea la lectura de las sentencias. Éstas van desde el directo “no entendemos nada” –suelen tener los lógicos problemas de vocabulario, derivados falta de lectura de sentencias- hasta el planteamiento de cuestiones más concretas relacionadas con el contenido de las resoluciones, con su estructura, etc.. No obstante, es gratificante ver cómo durante el transcurso de la semana de trabajo cada vez van haciendo progresos, entrando incluso en valoraciones jurídicas y cuestionando a veces el criterio del Supremo, planteando que debió pronunciarse de otro modo porque los indicios en el supuesto concreto eran claros en uno u otro sentido.

Una vez concluidos los trabajos comienza la semana de las exposiciones orales. Me parece muy importante destacar que la aplicación de este método didáctico incluya la exposición oral. Creo que una carencia muy importante de la Universidad en España es precisamente la de la falta de exposiciones orales, debates jurídicos, etc. A mi entender, debería ser obligatorio que en clase se defendiesen temas por parte de los alumnos o se fomentase la actividad de debate sobre cuestiones jurídicas de actualidad porque, sin duda, es una asignatura pendiente y sin embargo resulta fundamental para completar una preparación adecuada en las disciplinas jurídicas.

La exposiciones se desarrollan por grupos en un tiempo de quince minutos – como los grupos están en torno a los sesenta alumnos pueden presentar sus trabajos entre siete y ocho grupos en cada una de las clases-. En la exposición oral deben participar todos los integrantes del grupo –es importante obligarles porque si no siempre acabarían eligiendo al que menos temor a hablar en público tuviera para librarse los demás-. El orden de la exposición es idéntico al del trabajo, ya que han de exponer primero las características de la relación de trabajo; en segundo lugar, la conclusión de la resolución recurrida sobre el carácter laboral o no de la relación; en tercer lugar, la

conclusión de la sentencia de contraste en un caso idéntico; y, finalmente, la solución del Tribunal Supremo y su propia opinión sobre la misma.

Tras la exposición, los compañeros pueden preguntar o comentar opiniones diferentes sobre la relación de trabajo puesta en cuestión. Y, realmente, en esta fase es donde me doy cuenta de que la mayor parte de los alumnos realmente han comprendido tanto el tema de los elementos esenciales del contrato de trabajo como el valor de la jurisprudencia en el estudio del Derecho del Trabajo. Creo que con este método asumen que el estudio del Derecho no implica solo el conocimiento de un conjunto de normas jurídicas –aunque desde luego esto resulta fundamental– sino que también requiere del análisis de su interpretación y aplicación práctica. Y es que sinceramente creo que no debemos olvidar que nuestra responsabilidad es la formación de juristas que deben conocer tanto el contenido de la norma como la problemática que suele conllevar su aplicación práctica, sobre todo cuando en la realidad muchas veces ésta se intenta eludir para evitar la asunción de las obligaciones y responsabilidades que conlleva.

BIBLIOGRAFÍA

AGÍS DASILVA, M. Y FITA ORTEGA, F.: “Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en las Escuelas de Relaciones Laborales”, Comunicación presentada a las *I Jornadas sobre la enseñanza en las Relaciones Laborales*, Ejemplar multicopiado.

CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica de la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en AA.VV.: *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): MTSS.

DE ÁNGEL YAGÜEZ, R. y ZORRILLA RUIZ, M.: “Enseñanza y estudio del Derecho”, en AA.VV.: *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): MTSS.

GOERLICH PESET, J. M^a.: “Consideraciones sobre el método en el Derecho del Trabajo”, *Revista de Ciencias Jurídicas. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (1997), núm. 2.

HERNÁNDEZ SAINZ, E.: “Experiencias de aprendizaje del derecho mercantil a través de la jurisprudencia”, *Docencia y Derecho: Revista para la docencia jurídica universitaria* (2011), núm. 3.

HUERTAS BARTOLOMÉ, T.: “La enseñanza de Derecho del Trabajo en facultades no jurídicas”, *RTSS* (1991), julio-septiembre.

MONTOYA MELGAR, A.: “Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia”, *REDT* (1993), núm. 58.

SALA FRANCO, T.: “El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo”, en AA.VV.: *Filosofía y Derecho. Estudios en honor del profesor José Corts Grau*. Valencia (1977): Universidad de Valencia.

SEMPERE NAVARRO, A.: “Sobre la docencia desde el área de conocimiento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Diplomatura de Relaciones Laborales”, en AA.VV.: *La enseñanza en las Relaciones Laborales*. Huelva (1998): Ed. Galán García, Universidad de Huelva.

ÍNDICE

ESTUDIO DE CASOS Y HECHOS COMO MODALIDAD ACTIVA DE
LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

STUDIES AND ACTS AS MODE ACTIVE LEGAL EDUCATION

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 280 - 302.

Fecha entrega: 15/02/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

GISELA MARÍA PÉREZ FUENTES
Profesora investigadora de tiempo completo
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
giselapef@hotmail.com

RESUMEN: La enseñanza activa se impone como camino del aprendizaje, sin menospreciar la formación doctrinal, base de la ciencia, y es que ya no se puede aprender todo el conocimiento de una disciplina, el exceso de información sobrepasa al respecto el límite de lo humano y su memoria. Se hace imprescindible adquirir habilidades para la selección y sistematización de los problemas principales y la forma de solucionarlo desde la perspectiva jurídica. El estudio de casos de origen anglosajón fue un primer impulso, éste ha sido reelaborado en el propio país y en diversos continentes en los que se incluye América Latina, México y un Estado del Sur de México. En este artículo se expone la experiencia docente que permite a los estudiantes concluir su carrera precisamente mediante esta forma de enseñanza activa en una Universidad del Sureste de México.

PALABRAS CLAVE: métodos activos de enseñanza; competencias; estudio de casos.

ABSTRACT: Active teaching is imposed as a way of learning, without underestimating the doctrinal formation, based on science, and that no longer can learn all knowledge of a discipline, too much information about it exceeds the limit of the human and memory. It is essential to acquire skills for selection and systematization of the main problems and how to solve it from a legal perspective. The case study of Anglo-Saxon origin was an initial boost, it has been reworked in the country and in different continents which includes Latin America, Mexico and South Mexico State. This article discusses the teaching experience that allows students to conclude his career precisely by this form of active teaching in a University of Southern Mexico is exposed.

KEY WORDS: active teaching methods, skills, case studies.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. EL TRÁNSITO DEL POSITIVISMO Y LA DOGMÁTICA RETÓRICA A LA INVESTIGACIÓN APLICADA.- III. EL MÉTODO DE CASOS SEGÚN LANGDELL, UNA EXPERIENCIA HISTÓRICAMENTE ÚTIL.- IV. EL MÉTODO ACTIVO DE ENSEÑANZA: ESTUDIO DE CASOS COMO OTRO MÉTODO DE ENSEÑANZA.- 1. Estructura del método de casos.- 2. La importancia de un buen caso.- V. ESTUDIO DE CASOS A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA CLÍNICA.- VI. LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO EN AMÉRICA LATINA.- VII. LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS: LA EXPERIENCIA EN AMÉRICA LATINA.- VIII. EL ESTUDIO DE CASOS COMO FORMA DE OBTENER EL GRADO A LICENCIADO EN DERECHO.- IX. CONCLUSIONES.

“LA VIDA DEL DERECHO NO HA SIDO LA LÓGICA, SINO LA EXPERIENCIA”
OLIVER HOLMES

I. INTRODUCCIÓN.

La enseñanza jurídica en México ha sido una constante preocupación de las autoridades académicas del país, desde el segundo tercio del siglo pasado hasta nuestros días¹ cuando se buscó que la educación universitaria tuviera una visión internacional. En la década de los años 60-70 también del siglo pasado, se produjeron en América Latina reuniones internacionales y de la región con el objetivo de implantar una metodología en la búsqueda de una enseñanza activa, en la segunda conferencia realizada en Lima, Perú de 1961, se hizo referencia a la necesaria conciliación de la teoría con la práctica en la

¹ A propósito, en la página de internet del actual Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, aparece una reflexión en este sentido: “En el año de 1937 cuando la influencia española llega a México (se hace referencia a los intelectuales que fueron acogidos por el Gobierno de México y huían del Gobierno de Franco) trae consigo una serie de cambios y perspectivas de ordenamientos jurídicos basados en el conocimiento de los sistemas normativos europeos, además los grandes juristas que llegan propician la investigación institucionalizada, que en un principio era exclusivamente individual. Uno de los juristas fue Don Felipe Sánchez Román quien con grandes conocimientos de la ciencia jurídica así como de la legislación europea daba la posibilidad del análisis y método comparatista entre el derecho europeo y el sistema jurídico mexicano ayudando con ello a su desarrollo. Fue en el año de 1939 cuando el jurista español Sánchez Román propuso la creación del Instituto de Derecho Comparado, mismo que se hizo realidad en 1940 con el apoyo de Gustavo Baz entonces Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. Una de las primordiales finalidades del Instituto y para la cual fue creado, fue el dar a conocer el derecho extranjero para un mejor desarrollo del derecho jurídico mexicano así como también fomentar la investigación y estudio del derecho comparado”.

enseñanza del derecho². En la búsqueda de una educación universitaria efectiva se ha tratado de buscar un tránsito didáctico jurídico que logre llevar a los estudiantes del derecho a un nivel competitivo de calidad tal y como ocurre por ejemplo con otras carreras como es la medicina. A propósito de este camino, se ha trabajado en una forma de educación dinámica del pensamiento donde se transita por varios métodos, a saber: métodos de casos, métodos de problemas, clínicas. Este tipo de método ha sufrido críticas porque no puede existir una solución absoluta ni única, los tiempos actuales han demostrado que el derecho se queda muy por debajo de las expectativas de las soluciones de problemas sociales, el camino sin duda y es el objetivo de este trabajo es el reconocer que se requiere un cambio en la receptividad y procesamiento de conocimientos y habilidades en el ámbito jurídico para que los estudiantes sean capaces de ir trabajando en proyecciones jurídicas que solucionen los problemas del presente y del futuro, coadyuvando a la filosofía de las políticas públicas. Para llegar a este nivel de profesionales, hay que romper indiscutiblemente con la enseñanza pasiva y acudir a uno de los vinculados con los métodos activos de enseñanza y la “aprehensión de habilidades” en la era de la internacionalización y las tecnologías.

II. EL TRÁNSITO DEL POSITIVISMO Y LA DOGMÁTICA RETÓRICA A LA INVESTIGACIÓN APLICADA.

La Universidad del siglo XXI en América Latina, y por supuesto en México, ha marcado un cambio paradigmático de nuevos planteamientos docentes, en el cual el derecho no logra aprenderse mediante una clase presentada de forma erudita y asimilada memorísticamente, entra en acción la necesidad de la presencia de pedagogos para empezar a trabajar con categorías tales como habilidades, objetivos, y metodología docente que se apropian de las distintas disciplinas del derecho, que a la vez se entrelazan y proyectan como un nuevo producto de enseñanza, más apegado a la realidad social. En definitiva, la enseñanza clásica de clase magistral, a veces sin secuencia lógica y pedagógica, ha cedido espacio a un rejuvenecimiento de los planteamientos docentes, y, ello ha unido a los profesores de diversas especialidades en un reto común, la transformación del ámbito universitario en un espacio de reflexión, de actividad universitaria, en cuyo centro se encuentra el estudiante, como responsable de su propio aprendizaje.

² SERNA DE LA GARZA, J. M.: “Apuntes sobre las opciones de cambio en la Metodología de la enseñanza del Derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* (2004), núm. 111, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, Septiembre-Diciembre 2004, pp. 1047-1082.

III. EL MÉTODO DE CASOS SEGÚN LANGDELL, UNA EXPERIENCIA HISTÓRICAMENTE ÚTIL.

Fue Christopher Columbus Langdell, decano de la escuela de derecho de Harvard en 1870 hasta 1895, el que introdujo las modificaciones en la enseñanza del derecho en cuanto a dos pilares modificativos:

I. La sustitución del libro de texto por el libro de casos.

II. La sustitución de la cátedra magistral por el método socrático en el salón de clases de forma que el profesor guiara al estudiante en la comprensión de los conceptos y principios jurídicos a través del debate nacido en las aulas. Este método activo de enseñanza se basaba en el método inductivo, donde a partir de fuentes primarias conformadas por las decisiones judiciales, el profesor debería guiar al estudiante a encontrar los principios y doctrinas derivadas de las mismas.

Langdell dedicó su trabajo profesional a la reforma de la educación legal en los Estados Unidos, intentando convertir la profesión de abogado en una formación universitaria de excelencia, a través de un título de tres años que con la naturaleza de postgrado permitiría un entrenamiento intensivo a través de dos métodos fundamentales, el primero el método de caso y el segundo el método socrático³, fue necesario para todo ello realizar modificaciones en la estructura, curricula y métodos de enseñanza jurídica, hasta llegar a la introducción del método de casos que significó un gran paso de avance en el proceso de la creación docente jurídica.

Sin embargo, el estudio de casos en el sistema norteamericano, se implementó a través del “libro de casos” como explica SERNA DE LA GARZA⁴, libros por cierto que no contenían casos sino sentencias de segunda instancia, significando ello que el estudiante o el investigador adquirirían un conocimiento parcial del asunto.

En la actualidad el estudio de casos según tal y como se aplica actualmente en el sistema de estudios jurídicos de los Estados Unidos ha sido sometido a muchísimas críticas dentro del ámbito de la investigación norteamericana, destacando los siguientes defectos en el sistema:

³ COBAS COBIELLA, M^a. E. y MIRROW, M.C.: “Educación Legal en los Estados Unidos. Facultades de Derecho y el Juris Doctor”, *Inter-American Law Review* (2014), The University of Miami, vol. 46, núm. 1, p. 7.

⁴ SERNA DE LA GARZA, J. M. “El método de casos: reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, en SERNA DE LA GARZA, J. M. (coord.): *Metodología del Derecho Comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México (2005): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, pp. 154-155.

- No deben estudiarse sentencias de última instancia sino expedientes completos en los que aparezcan los casos desde la presentación de la demanda hasta que el juicio llegue a los tribunales superiores.
- El libro de casos presenta algunos ejemplos para su discusión, pero el derecho no se contiene en unos casos únicamente⁵. El denominado *casebook* de Langdell es una colección de sentencias de segunda instancia, esto significa que el acceso al llamado caso es parcial.
- Se trabaja por el profesor sobre el método analógico en la presentación de preguntas derivadas de la sentencia que se refiere el caso.
- El método de casos a través del libro de casos, se concentra en el árbol, es decir lo individual sin apreciar el bosque, considerando a éste la transdisciplinariedad⁶.
- En el método de casos es imprescindible incluir el análisis de la realidad, contrastar las conductas de las partes en cada caso concreto y cómo influyen otras circunstancias.

El profesor Hessel E. Yntema, formuló en 1937 duras críticas a la educación jurídica estadounidense por su aislamiento cultural, limitado al método de casos y sugirió la utilización de la doctrina europea.⁷ Otra de las críticas a esta forma de enseñanza universitaria fue la que desarrollaron los profesores de derecho representantes de la Escuela del realismo jurídico estadounidense,⁸ dicha escuela logra cuestionar los cimientos fundamentales de la concepción de la función judicial como una actividad meramente declarativa, como una simple operación lógico deductiva, esencialmente mecánica, contribuyendo inexorablemente en la adopción de un criterio proactivo de la práctica jurídica, cuya fuerza creadora no se agota en la adecuación de la conducta a la norma, sino principalmente, influye en el carácter modificador de la realidad con el cual la decisión judicial interviene.

⁵ Cfr. FRANK, J.: *Courts on Trial*. New Jersey (1949): Princeton, pp. 225-233, citado por ZARR, M.: "Learning Criminal Law Through The Whole Case Method", *Journal of Legal Education* (1984), vol. 34, núm. 4, p. 697.

⁶ Utilizamos el término de transdisciplinariedad para reafirmar la diferencia entre éste e interdisciplinariedad, en tanto, el primer término es a nuestro entender, sinónimo de materias que actúan al unísono, es decir, la sociología o psicología jurídica y el derecho, son conocimientos que están presentes en una investigación integral, sin necesidad de señalarlo, hasta aquí trabaja el sociólogo y entonces empieza el jurista.

⁷ Cfr. FIX-ZAMUDIO, H.: "Tendencias actuales del derecho comparado", en SERNA DE LA GARZA, J. M. (coord.): *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México (2005): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, p. 35.

⁸ Se conoce con este nombre a las teorías de un grupo de juristas estadounidenses, que no formaron escuela según la academia tradicional, pero son reconocidos en los libros de Historia del Derecho como parte del mismo movimiento. Destacaron OLIVER WENDELL HOLMES JR. (1841-1935), ROSCOE POUND (1870-1964), JEROME FRANK (1884-1957), KARL LLEWELLYN (1893-1962), MAX RADIN (1880-1950), ROBERT L. HALE (1884-1969), MORRIS R. COHEN (1880-1947), FELIX S. COHEN (1907-1953) y W. UNDERHILL MOORE (1879-1949).

La principal crítica de los realistas al método de casos planteada por Langdell fue su carácter abstracto, separado del contexto social. Por ejemplo, Holmes se enfrentó directamente al ambiente formal y estricto en la época en que Christopher Columbus Langdell dirigía Harvard, donde el método de casos parcializaba la realidad, y aislaba la solución de la situación real al plantear una parte de la historia, a diferencia de Langdell, Holmes proponía que el formalismo y la rigidez del Derecho debían de adaptarse a las nuevas condiciones de la sociedad; consideraba que el Derecho no es sólo un conjunto de reglas lógicas desarrolladas por teóricos de la Ley, sino un cuerpo que crece, cambia y se moldea con el tiempo.

Por su parte Jerome Frank, también criticó la forma de enseñanza de Langdell en su método de casos: “Se supone que los alumnos han de estudiar casos. No es eso lo que hacen. Estudian, casi exclusivamente, sentencias de tribunales de alzada. Esas sentencias, sin embargo, no son casos, sino una fracción pequeña de un caso. [...] El estudio de casos que ha de llevar en una pequeña medida a un conocimiento real de cómo es que las demandas son ganadas, perdidas o decididas, debía basarse en una mayor medida en la lectura y análisis de los expedientes completos relativos a los casos...”

A pesar de estas críticas realizadas en un período posterior, casi cincuenta años después, es innegable que el sistema de Langdell revolucionó la enseñanza del derecho y empezó a acumular nuevas verdades en el rompimiento de la enseñanza escolástica tradicional. La repercusión de esta forma de enseñanza trascendió junto con el método socrático durante muchos años en las Universidades americanas que han ido perfeccionando o incorporando también otros métodos más desarrollados, pero que tuvieron su impulso precursor en las enseñanzas de Langdell. Como ha señalado Pérez Lledó: “el método de casos puso énfasis en el estudio de las fuentes primarias en lugar de manuales doctrinales, la discusión participativa en las aulas se impuso en lugar de la pasividad estudiantil y el dogmatismo autocrático de la lección magistral, entró en acción una variante en la formación metodológica que puede ser enriquecida con la capacidad de argumentación jurídica en lugar de la simple memorización de información acerca de las reglas y doctrinas previamente sistematizadas”⁹.

El método de casos en el sistema de enseñanza norteamericano estaba acompañado por la aplicación del método socrático, implicando el estudio de una decisión judicial, en esta combinación de métodos activos, el profesor intenta hacer que los estudiantes discutan si el razonamiento es correcto o no a través de preguntas dirigidas no sólo al estudiante al que se le asignó el

⁹ PÉREZ LLEDÓ, J. A.: “La enseñanza del derecho en Estados Unidos”, *Cuadernos de Filosofía del Derecho* (1992), Doxa, España, núm. 12, p. 75.

caso, sino también a otros estudiantes, todo ello para hacer entender que en derecho no hay respuestas fácticas de sí o no, a las que se le incorporan otras situaciones fácticas para realizar un ejercicio de analogía como forma de agudizar el pensamiento del estudiante¹⁰.

En 1989 se realizaron investigaciones sobre la enseñanza del derecho en los Estados Unidos, ello concluyó con el Informe MacCrate, en el que se destaca como habilidades principales en el nuevo perfil del abogado norteamericano, la habilidad para solucionar problemas, de análisis y razonamientos legales, para el planeamiento de la investigación legal; para la investigación efectiva (aplicativa), la comunicativa, de asesoramiento, de negociación, sobre litigios y procedimientos alternativos para la resolución de conflictos, para la organización y gerencia del trabajo legal y finalmente la habilidad para el reconocimiento y resolución de dilemas éticos¹¹.

En definitiva, se le reconoce al método de casos de Langdell, ventajas tales como: a) Es el que de mejor manera enseña el método inductivo empleado por el abogado para identificar el derecho aplicable, b) ello significa que el método de casos demuestra que el derecho es un cambiante cuerpo de doctrina y c) el método fuerza al alumno a entrar en una dinámica activa. El método de casos transformó la metodología de la enseñanza del derecho rompiendo con la información memorística a favor de un proceso de razonamiento con las etapas que éste implica.

Pero en América Latina el sistema de casos también ha encontrado sus críticas desde la perspectiva de la enseñanza del Derecho, por citar algunas de ellas, se reflejan a continuación:

1ª) La selección de las sentencias deben ser sistemáticas, conforme a un criterio temático y a la evolución seguida por la jurisprudencia en la creación de reglas y doctrina (metodología).

2ª) De forma que se pueda recorrer todos los caminos y alternativas de solución posible y se adviertan las inconsistencias de los jueces y las valoraciones de intereses sociales o personales que subyacen en las decisiones judiciales (transparencia metodológica).

3ª) Las preguntas deben llevar al estudiante para que distinga los conflictos jurídicos (positivismo puro) de los conflictos económicos e ideológicos (positivismo de Bobbio) para que diferencien las normas de los hechos

¹⁰ ALDISERT, R. J.: *Logic for Lawyers*. (2001): National Institute for Trial Advocacy, 3ª Edición, p. 128.

¹¹ COBAS COBIELLA, M^a. E. y MIRROW, M.C.: "Educación Legal en los Estados Unidos. Facultades de Derecho y el Juris Doctor", cit., p. 14.

(realismo jurídico) para que recorran todos los caminos posibles (interpretación, argumentación e integración).

4ª) Si se analizan varias sentencias se pierde el carácter analítico¹².

IV. EL MÉTODO ACTIVO DE ENSEÑANZA: ESTUDIO DE CASOS COMO OTRO MÉTODO DE ENSEÑANZA.

El método activo de aprendizaje frente al tradicional y en desuso método memorístico¹³, debe hacerse con pedagogía. Esto significa que el denominado “estudio de casos” es algo más que un simple ejemplo sobre una sentencia en tribunal de apelación, o una simple tesis aislada como se conoce en México¹⁴, y el análisis de su solución jurídica normativa. Las críticas mayores al método de Langdell pueden resumirse en dos: 1ª) se estudiaba una sentencia parcializada; y 2ª) realmente no era un caso, no se resolvían situaciones fácticas, a las que hubiera que aplicarle normas sino se valoraban resultados judiciales.

Por eso, consideramos que el llevar una forma activa de enseñanza al estudiante de derecho, implica cambios que operan tanto en los contenidos informativos, como en la metodología de la enseñanza, acorde con sustanciales variaciones en los objetivos que una escuela de derecho de nivel universitario persiga, de forma que los planes y programas sean capaces de aplicar métodos de evaluación.

Por otra parte, debe insistirse en la interdisciplinariedad como transdisciplinariedad, es decir, incorporar el pensamiento complejo, el derecho debe resolver los problemas cotidianos de la sociedad moderna, y ello se extiende al trabajo con otras ciencias como la medicina, la ingeniería, telecomunicación, economía, biología entre otras. Este camino en búsqueda de la realidad nos acerca a resolver problemas tanto económicos como éticos imprescindibles para la formación de los juristas, por otra parte, en el área de la formación del abogado, el método será el camino que elegimos para llegar a formar un profesional crítico, creador y útil a la sociedad en que sirve, y en

¹² GILLI, M. A.: *La enseñanza del derecho constitucional y el sistema democrático*. Argentina (2001): La Ley, p. 2.

¹³ Se reitera que la crítica al modelo memorístico está vinculada a la etapa donde la posición reiterativa de conceptos por parte del estudiante, eliminaba toda vinculación con la realidad social, en esta posición, WITKER, J.: “Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina”, en CIENFUEGOS SALGADO, D. y MACÍAS VÁZQUEZ, M. C. (coords.): *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*. México (2007): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, pp. 485-500.

¹⁴ Criterio emitido por un Juzgado o Tribunal Federal pero es simplemente orientativo, no tiene carácter obligatorio como sí lo tienen los criterios de Jurisprudencia.

definitiva, como señala JORGE WITKER¹⁵, se hace necesario diseñar una apertura de conocimiento jurídico que permita superar los paradigmas que heredamos de los años treinta, cuarenta, y cincuenta del siglo pasado, propios del sistema latino, y crear nuevos enfoques que adecuen el derecho a las necesidades de la sociedad actual.

La aplicación del método de casos, se utiliza en varias Universidades de Latinoamérica, en las que se incluye a México, en dos sentidos; una de ellas, tratando de buscar sentencias que marquen una jurisprudencia, para seguir el camino judicial hasta llegar a esa resolución. En esa secuencia los estudiantes deben identificar:

1º) Quiénes son las partes.

2º) Cómo se originó la controversia.

3º) Contexto en el que se desarrollan las sentencias. Lo que significa revisar normativa, jurisprudencia, Tratados y Normas Internacionales.

4º) Efecto de las sentencias tanto para las partes como para la sociedad en los distintos ámbitos.

En otro sentido, se realizan verdaderos casos basados en hechos reales, en el ejemplo mexicano, en la experiencia docente desarrollada en las Universidades del Sur del país, se trata que el tema o hecho esté vinculado con el Estado, considerando que existen leyes locales y federales¹⁶. Autores norteamericanos han distinguido entre los problemas y los ejercicios, para señalar al respecto que en el ejercicio docente, los hechos son descritos de manera que se puedan aplicar cuestiones jurídicas a través de preguntas, en este caso no se pide que resuelvan el problema de un cliente¹⁷.

La utilidad del método de casos es aproximar al individuo a las condiciones de vida real, para prepararlo desarrollando talentos latentes de visión, autoridad, comunicación y liderazgo, que los capacite para la confrontación

¹⁵ WITKER, J.: "Hacia una investigación jurídica integrativa", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado. Nueva Serie* (2008), año XLI, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, núm. 122, mayo-agosto, p. 944.

¹⁶ En Estados Unidos también se ha aplicado el método de problemas y es el que predomina a nivel de posgrados a nivel de administración de empresas. Se define al problema como un conjunto de hechos con el cual los estudiantes trabajan cuando simulan hacer lo que los operadores jurídicos hacen en la práctica. Cfr. NATHANSON, S.: "Designing Problems to teach legal Problem Solving", *California Western Law Review* (1998), vol. 34, núm. 2, p. 326.

¹⁷ NATHANSON, S.: "Designing Problems to teach legal Problem Solving", cit., p. 333.

civilizada, la comunicación ágil y efectiva, el procesamiento de la información racional y objetiva y la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre.

El método de casos puede contribuir gradualmente al desarrollo de las habilidades del ser humano en la medida en que vincula al participante con hechos reales y le permiten desarrollar su propio análisis y adoptar una solución que considere adecuada. En la elaboración de casos, estos deben presentar las siguientes características:

- a) Permiten la aplicación de conceptos teóricos y técnicos probados en la vida real.
- b) Ayudan al participante a desarrollar habilidades tanto para resolver problemas como para tomar decisiones.
- c) Requiere una participación activa y favorecen al desarrollo de las facilidades de comunicación.
- d) Pueden aparecer críticas, riesgo e incertidumbre situaciones propias de la vida real.
- e) Contribuyen a dar un enfoque práctico y pragmático a situaciones diversas y variadas.
- f) Descargan en el participante la responsabilidad de su propio aprendizaje, y lo motivan a permanecer informado y activo en su profesión.

1. Estructura del método de casos.

En el método de casos participan diferentes sujetos, por una parte, el estudiante, el cual debe ser participante, con su idiosincrasia individual, sentimientos, experiencias, tradiciones y valores propios que lo llevan a interpretar las cosas de una manera única. Por otra parte, el profesor; el cual tiene su propio sistema de referencia, basado en su propia formación, su experiencia particular y es afectado por el entorno tanto de su formación, como el económico, social y cultural. En este tipo de enseñanza, debe considerarse que se desmitifica al profesor como único conocedor de la materia. El profesor debe realizar una actividad docente dinámica y brindar para el debate los siguientes elementos:

- Proporcionar instrumentos y servicios requeridos para el debate.
- Mantener el orden del procedimiento.
- Orientar el debate para evitar posiciones simplistas.
- Motivar la participación y estimular planteamiento de tesis novedosas.
- Correlacionar los aportes individuales.
- Mantener el ritmo de la discusión de tal modo que permita el adecuado uso del tiempo y la comprensión de los asistentes.

- Actuar como preceptor y consejero para mantener la discusión dentro de un ambiente ideal.
- Mantener el interés de los participantes en el tema del curso aportando autoridad, pero también confianza, para procurar un ambiente cálido dinámico y agradable.

2. La importancia de un buen caso.

Como se señaló con anterioridad el caso debe ser un problema no una sentencia, pueden ser hechos verídicos que llevaron en su momento a soluciones o pueden llevar a ella. Debe existir en esta narración:

1. Exactitud. Se refiere a fidelidad en la narración de hechos.
2. Objetividad. Ser lo más realista posible de forma que no pueda entrar en posiciones encontradas.
3. Claridad. El caso no debe ser ni ambiguo ni confuso.

En la exposición del caso pueden existir varias etapas:

- a) Enumeración de los hechos. En esta fase se establecen hechos como miras a establecer principios de subordinación o causalidad y definir el problema.
- b) Identificación y presentación de las alternativas. En esta fase intervienen la imaginación creadora, para la búsqueda de alternativas.
- c) Valoración, comparación y evaluación de alternativas.
- d) Selección de la mejor alternativa: En esta fase no necesariamente se debe llegar a una decisión final.

El profesor tiene tres herramientas para mantener la productividad de la discusión, son estas a saber:

- 1ª) Formular preguntas válidas e inteligentes.
- 2ª) Volver a exponer o construir lo que se ha planteado.
- 3ª) Expresar sus propias opiniones o relatar sus experiencias.

El método de casos ha sido reconocido como un método pedagógico activo y participativo porque intenta estimular en el estudiante la habilidad para encontrar significados, relaciones, capacidad para formarse y emitir juicios; suponiendo un procedimiento democrático, dinámico, ágil, flexible y de riguroso análisis. El punto de partida para un método activo de enseñanza implica un estudio previo del estudiante, que se sustenta y prueba a través de la elaboración de un material donde se plasmen los principios generales de carácter pedagógico a evaluar en el caso que se trate, sólo así, se podrá estimular la participación del estudiante, alejada de la improvisación. El

trabajo del alumno estará sustentado en las indicaciones previas del profesor donde existirá un planteamiento del problema y unas preguntas que permitirán otorgar un orden lógico a la investigación de clase.

V. ESTUDIO DE CASOS A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA CLÍNICA.

En el rompimiento del paradigma de la enseñanza y de la investigación jurídica descriptiva se trata de romper con la actitud pasiva del estudiante o investigador que reproduce criterios de otros por eso ha existido una tendencia al análisis empírico del derecho a través de la valoración del estudio de casos¹⁸, propios del sistema norteamericano, originario de ese país y a los que autores como SERNA DE LA GARZA¹⁹ han evaluado en el tránsito a una nueva metodología en la enseñanza del derecho. Fueron los realistas de Estados Unidos, los que en otro momento histórico introdujeron la enseñanza clínica a partir de los siglos XIX y XX, como una transformación no sólo metodológica sino ética en la enseñanza del derecho, pues se producía una asistencia jurídica al público²⁰. La crítica de Frank al método predominante por entonces en las facultades americanas, era la concepción positivista y a través del método silogístico, inspirados en el pensamiento de OLIVER WENDELL HOLMES: “la vida del derecho no ha sido la lógica sino la experiencia”. Las clínicas legales que proponía JEROME FRANK eran concebidas como ámbitos en el cual los profesores se dedicaran exclusivamente a enseñar y trabajar en los casos sin participar en la práctica profesional privada y los estudiantes valoren no sólo el papel del Juez sino también del Jurado.

En el último tercio del siglo pasado, el sistema de JEROME FRANK fue impregnando las facultades de Derecho de los Estados Unidos y la fundación Ford, con el programa Council on Legal Education for Professional Responsibility comenzó a financiar las clínicas jurídicas en diferentes universidades como una forma de incorporación y afianzamiento de la teoría de los derechos humanos o de los derechos civiles en el sistema norteamericano.

En general, puede afirmarse que la clínica es un método de enseñanza del Derecho, que tiene como base un caso real o imaginario pero que incide en la

¹⁸ WITKER critica las tendencias en Universidades mexicanas a privilegiar la función litigiosa del abogado en detrimento de funciones polivalentes, cfr. WITKER, J.: “Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina”, cit., p. 486.

¹⁹ SERNA DE LA GARZA, J. M.: “El método de casos: reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, cit., pp. 153-169.

²⁰ FRANK, J. N.: “Why Not a Clinical Lawyer-School?”, *Faculty Scholarship Series* (1933), paper, University of Pennsylvania Law School, vol. 81, p. 907.

práctica profesional, al respecto, se ha señalado en su sentido más amplio, se refiere a cualquier tipo de entrenamiento práctico, activo y vinculado con la experiencia que requiere el ejercicio de la profesión. Este tipo de educación tiene como su objetivo principal la enseñanza del oficio de la abogacía, en la que se impulsan distintos medios de solución de controversias²¹.

Es de reconocer que, aunque la educación clínica no ha cambiado la enseñanza del Derecho en Estados Unidos, si han repercutido de forma significativa, por ejemplo, la Universidad Internacional de la Florida fue calificada como la mejor Universidad del Estado de Florida por la cantidad de alumnos que habían cursado al momento de su graduación estas clínicas jurídicas.

VI. LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO EN AMÉRICA LATINA.

La enseñanza clínica en América Latina y en México, juega un papel diferente como método activo de la enseñanza partiendo del sistema jurídico imperante, alejado del precedente judicial. Hay que reconocer que la tradición del derecho continental de base romanista puso el énfasis en el estudio de los textos legales y de las opiniones doctrinarias, soslayando en una etapa el análisis de la jurisprudencia, como elemento que caracteriza al “derecho en la acción”.

En América Latina a partir de los años 90 surge nuevamente el interés por el cambio de la enseñanza del derecho, potenciando nuevamente la enseñanza clínica, como un mecanismo docente universitario de rescate y respeto a los derechos fundamentales y derechos humanos en general²².

En México, la propia política pública desarrollada por la Secretaría de Educación Pública, en el caso de México a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ha obligado a repensar esas formas de enseñanza en el ámbito jurídico que dejaban muy mal vista la investigación y enseñanza del derecho en cuanto a su eficacia.

El sistema de clase activa requiere de un equipo docente de tiempo completo e interdisciplinar en las condiciones de pensamiento complejo donde estén presentes todos los representantes de las especialidades que requiera el tema.

²¹ WILSON, R.: “La educación legal clínica como un medio para mejorar el acceso a la justicia en países en desarrollo con democracias incipientes”, en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ÍTAM, CLIP, p. 152.

²² WITKER, J.: “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico”, *Revista sobre Enseñanza del Derecho* (2007), Academia, Argentina, Año 5, núm. 10, pp. 181-207.

Antes de llegar a una clase de clínica del derecho, es imprescindible en el proceso educativo abordar otras formas de enseñanza activa, donde se haya entrenado al estudiante en las técnicas mínimas para el trabajo jurídico.

La enseñanza clínica del derecho, no se basa en el estudio de un caso hipotético en un aula, es según este autor, un servicio profesional a alguien que lo necesita, el que presta el servicio es el estudiante bajo el control, dirección y orientación académica de los profesores²³. La enseñanza clínica del derecho, permite al estudiante conocer el Derecho en acción, proporcionando además una perspectiva completa y armónica del fenómeno jurídico, persiguiendo entre el objetivo más importante, que es integrar el estudio abstracto de la norma y la teoría a su aplicación jurídica-social real y concreta, ello en una visión de estudiante integral, permite dar paso a detectar los problemas legales de mayor trascendencia.

El Dr. Witker²⁴ ha planteado en México un diseño para implementar la enseñanza clínica, para este profesor, es factible, cuestión que comparto, incorporar al curriculum, cursos o créditos que deben cubrirse en el desarrollo de la carrera, constituyendo tres grupos en el desarrollo de la clínica o práctica jurídica:

- I. A los alumnos de los primeros niveles, se les asignan tareas de simple recopilación de información y técnicas de estrategias con el cliente (mediación, preparación psicológica para enfrentarse a la persona que busca asesoría).
- II. Para estudiantes de cursos intermedios, las tareas avanzan en complejidad y deben estar en condiciones de atender y resolver asuntos administrativos sencillos, por ejemplo, ubicar un título de dominio.
- III. Los estudiantes de últimos cursos, deben estar preparados para entrar en contacto directo con los órganos judiciales, entiéndase, por ejemplo, contestar demandas, preparar pruebas.

Sobre el tema de la enseñanza clínica, ALICIA ÁLVAREZ²⁵ considera que la educación de este tipo tiene tres componentes, el primero, un bufete de abogados en el centro de estudios universitarios de derecho para que tenga la oportunidad el estudiante de practicar y aprender de esta experiencia bajo la supervisión de un docente perteneciente a la universidad; en un segundo lugar, la pasantía, permite al estudiante trabajar fuera de la universidad, en ONG's, o en oficinas de gobierno, la supervisión se realiza por un

²³ WITKER, J.: *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. México (1985): UNAM, p. 145.

²⁴ *Ibidem*, pp.146 y ss.

²⁵ ÁLVAREZ, A.: "La educación clínica. Hacia la transformación de la enseñanza del derecho", en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ITAM, p. 226.

funcionario de la entidad pública o privada y un profesor. El tercer tipo de modelo es la clase de simulación, donde se presume enseñar destrezas al abogado, como, por ejemplo, la forma de entrevistar o de asesorar.

En definitiva, y coincidiendo con CARLOS RAMOS GONZÁLEZ²⁶ el método de aprendizaje clínico del derecho es un proceso de integración y aprendizaje doctrinal y teórico, donde se destacan las destrezas de análisis, comunicación y persuasión.

Pero creo que es importante destacar que en el método clínico del derecho debe estar concebido a nuestro entender personal con las siguientes características:

- 1^a) La enseñanza clínica del derecho se valora como créditos dentro de la carrera de Derecho.
- 2^a) Es organizado por un grupo de profesores de tiempo completo y especialistas en ejercicio, preferiblemente, vinculados a la docencia.
- 3^a) La práctica o ejercicio de la profesión debe estar precedida de una preparación teórica- pedagógica, donde se incorporan las nuevas técnicas de mediación y las características de un ejercicio en el mundo globalizado.
- 4^a) La enseñanza clínica del derecho no debe quedar limitada al ejercicio de la abogacía, sino que es importante se logre y desarrolle la actividad jurídica en las distintas manifestaciones de la profesión, entiéndase, derecho empresarial, sociedad de la información, bioética y derecho, entre otros muchos reclamos socio-económicos que se le hacen al derecho hoy en día.

Pero la enseñanza clínica del derecho, necesita algo más que un diseño metodológico para incorporar a los programas de estudio de la carrera de Derecho, se necesita infraestructura a la cual se aspira en los próximos años en la carrera, sin embargo, la implementación de la enseñanza clínica del derecho, no es sólo cuestión de infraestructura, es más el trabajo conjunto de agentes políticos, económicos y gubernamentales del Estado, en el cual se reconozca a la Universidad como formadora legítima de las fuentes de trabajo profesional, y se alimente y actualice por interés de los propios empresarios y organizaciones estatales, todo lo requerido para que el aprendizaje sea dinámico, actualizado y competitivo en el mundo globalizado donde vivimos, la Universidad es el lugar idóneo para trabajar en una investigación que facilite la propuesta de leyes por una parte y la vinculación de sus alumnos y profesores con las entidades que reflejan la realidad jurídica en el lugar donde nos encontremos, mientras no se produzca este

²⁶ RAMOS GONZÁLEZ, C.: “El método clínico: alternativa al aprendizaje por ósmosis”, en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ITAM, p. 281.

reconocimiento, la enseñanza clínica del derecho y la investigación jurídica aplicada serán definitivamente limitadas.

VII. LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS: LA EXPERIENCIA EN AMÉRICA LATINA.

El modelo educativo por competencias en el área pedagógica implica un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que son aplicadas al desempeño de una función profesional de forma tal que el sujeto demuestre capacidad de autodirección, responsabilidad y sepa, en definitiva, resolver los problemas²⁷. En la enseñanza universitaria se produce una tendencia que transita por otorgarle mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación a partir de un proceso de aprendizaje autónomo en el que se aprenda a aprender²⁸.

Una nueva forma de aprendizaje a nivel universitario implica una dinámica concepción en los programas o currícula de las carreras, que a criterio de la autora, no deben convertirse en planes cerrados y sí estar inspirados en una visión constructivista²⁹. En el área del derecho la generación de competencias para el estudiante universitario se aleja del sistema pragmático o practicista, el jurista, integral en formación, debe estar caracterizado por algo más que la oratoria o el conocimiento de los trámites procesales, debe además, estar preparado, para distinguir por ejemplo, un contrato inexistente de un contrato anulable, aún y cuando ello dependa de posiciones de política legislativa, es importante conocer también esa realidad en la transdisciplinariedad del derecho que antes señalamos. Durante los años finales de la carrera se aplican en todas las materias el método clínico de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo integrar el aprendizaje doctrinal y teórico, las destrezas de análisis, comunicación y persuasión al manejo de situaciones conflictivas que pueden ser resueltas por un abogado³⁰.

²⁷ Concepto que puede inferirse en cuadro sobre competencias principales para el desempeño profesional desarrollado por CEPEDA DOVALA, J. M.: “Metodología de la enseñanza basada en competencias”, *Revista Iberoamericana de Educación* (2004), núm. 34/2004, p. 4.

²⁸ SALAS ZAPATA, W. A.: “Formación por competencias en la Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”, *Revista Iberoamericana de Educación* (2005), Organización de Estados Americanos para la Educación, Ciencia y Cultura, p. 2.

²⁹ MORA MORA, R.: “Una aproximación al estado del arte de la investigación curricular”, *Revista de Investigación bolivariana* (2005), p. 120.

³⁰ Cfr. ÁLVAREZ, A.: “La educación clínica: Hacia la transformación de la enseñanza”, cit., pp. 225-226.

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en México, se trabajó este nuevo plan de determinadas competencias básicas para el jurista de hoy, destacando las siguientes:

1ª) *Comunicación lingüística*. Es obligación del jurista saber argumentar, no sólo a través del conocimiento de la lengua española sino de la especialidad que la materia requiere.

2ª) *Conocimientos matemáticos*. Estos permitirán adquirir habilidades para interpretar y expresar con claridad datos, hechos y argumentaciones, alejada de la retórica tradicional y aplicadas sí a la realidad jurídica que lo amerita.

3ª) *Conocimiento e interacción con el mundo físico*. La actividad del jurista en la actualidad ha roto el campo de lo público y lo privado, como tradicionalmente se consideraba el derecho, el ámbito social y humano permea la realidad jurídica que debe encontrar soluciones para nuevos problemas de la ciencia, salud, actividad física, consumo, y procesos tecnológicos.

4ª) *Tratamiento de la información y competencia digital*. La sociedad de la información es una realidad innegable, aumenta las comunicaciones y el intercambio de información, por ello el estudiante tiene que prepararse para acceder a las fuentes informativas más confiables, aprendiendo entonces a seleccionar información.

5ª) *Social y ciudadana*. Uno de los fracasos de los métodos tradicionales de enseñanza del derecho ha sido precisamente el de distanciar el derecho de su entorno, ello ha provocado insensibilidad en el ejercicio de la profesión e ineficacia de la norma. Con esta competencia, se trabajará para comprender la realidad social en que se vive, a través de una realidad histórica y social crítica del mundo. En esta competencia se perseguirá que los estudiantes cuenten con valores de convivencia, respetando patrones culturales básicos de cada región convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural y cada vez más intercultural.

6ª) *Aprender a aprender*. Esta competencia es la que identifica y sobre la que se integran las otras competencias, donde la capacidad del pensamiento se ensancha y dinamiza. En esta competencia se distinguen las destrezas imprescindibles del egresado de derecho en la era de la globalización, donde el aislamiento intelectual ha sido superado y es preciso un trabajo creativo, ya sea que se manifieste a través de proyectos de investigación o solución de problemas, siempre considerando la sociedad de la información.

Y es que ciertamente, en la búsqueda de la educación por competencias³¹, se conjugan una serie de principios en los que destaca la conciliación del amoralismo posmoderno con la enseñanza de la convivencia, la ética, la moral, la democracia y la ciudadanía.

VIII. EL ESTUDIO DE CASOS COMO FORMA DE OBTENER EL GRADO A LICENCIADO EN DERECHO.

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, se ha implementado la titulación por la vía de solución de casos. La metodología para esta forma de evaluación es la siguiente:

- 1º) El caso está basado en una situación fáctica que ha sido resuelta a través de la Jurisprudencia.
- 2º) Se trata de que el asunto resuelto esté vinculado con el Estado de forma que se pueda valorar el nivel de conocimiento de la legislación local.
- 3º) En primer lugar, se pide al estudiante que vincule el hecho con la teoría de los derechos fundamentales, de forma que se pueda conocer si el estudiante sabe interpretar tanto la teoría de la Constitución como la de los Tratados.
- 4º) Deben identificarse los sujetos y hechos primordiales, basados en el análisis del expediente completo comenzando desde la presentación de la demanda, juicio de 1ª instancia e incluyendo juicio de tribunales superiores.
- 5º) Una vez detectadas las leyes transgredidas se solicita al estudiante, argumentar a través de distintas posiciones tanto jurisprudenciales como doctrinales, solicitando la incorporación del derecho comparado, para ello no se pide identificación con el tipo de sistema jurídico sino también formas de gobierno, sistema judicial, entre otros comparativos.

El estudio de casos debe conducir a la reflexión teórica, no, a la instrumentalización práctica del derecho. El estudio de casos puede resultar un método de evaluación final para un graduado si en la clínica de caso basado en hechos reales, se puede realizar una investigación jurídica que cubra las siguientes características además de las antes mencionadas: 1. Si se

³¹ Muy interesante resulta la Conferencia dictada por VASCO U., C. E.: “Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019”, *EduTEKA*, en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.pdf>

acude a las fuentes primarias de la problemática: situación socio-jurídica que la provoca. 2. Aplicación de metodología (organización de la problemática y posible solución) no confundir metodología con argumentación. 3. Se rompe con el simple mecanicismo y carácter memorístico de conocimientos para buscar métodos de argumentación jurídica, científicamente fundamentados. 4. El investigador puede aportar una teoría a partir del hecho judicial. En el curso correspondiente al año 2015, realizaron casos prácticos con relación al Derecho Civil, como forma de titulación, 39 estudiantes, de un total de 47, lo que representa más del 80% de casos en materia Civil, tal como se observa a continuación:

Tabla 1.

Fuente: Elaboración propia con base a datos proporcionados por la Coordinación de Estudios Terminales de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Alumnos titulados de la licenciatura en Derecho en el 2015				
Modalidad de titulación	Escolarizada	Sistema a Distancia	Total	Observaciones
Examen general de conocimientos	90	17	107	
Examen CENEVAL	23	3	26	
Caso Práctico	39	8	47	De los 47 casos prácticos en total, 39 fueron en el área de Derecho Civil
Tesis	5	--	5	
Continuidad de estudios de posgrado	1	3	4	
Total de titulados en el 2015			189	

Como se puede apreciar, la modalidad de titulación a través del sistema de casos prácticos se encuentra en segundo lugar de opción para la titulación a efectos de obtener el grado de Licenciado en Derecho, solamente después del Examen general de conocimientos.

IX. CONCLUSIONES.

El paradigma de la clase magistral como método de enseñanza jurídica ha sido superado en la literatura pedagógica propia de la enseñanza del Derecho, ello a pesar que este tipo de clases sigue permeando el perfil de la enseñanza en algunas universidades latinoamericanas, mexicanas y también españolas.

El método de casos introducido por Langdell fue un avance indiscutible en la apertura del razonamiento jurídico, frente al memorístico. Las deficiencias de este sistema de enseñanza no opacan su trascendencia, aunque cierto es que el derecho no es contemplativo, ni puede apartarse de un contexto social y mucho menos obviar su bis ética y política, la introducción de un ejercicio de raciocinio en la enseñanza del derecho frente a los métodos escolásticos heredados de la edad media impulsaron la actividad y habilidad del futuro abogado en el sistema norteamericano.

El sistema romano germánico con trascendencia en América Latina ha tenido una resistencia mayor en la evolución a las formas de enseñanzas, no sólo por la perspectiva formal de la cual deriva sino por las políticas de muchos gobiernos de corte autoritario que transitaron por América Latina en la cual la defensa de los derechos humanos demoraron la Universidad humanista.

La enseñanza activa se impone sin embargo como único camino del aprendizaje, en primer lugar, porque ya no se puede aprender todo el conocimiento de una disciplina, el exceso de información sobrepasa al respecto el límite de lo humano y su memoria. Se hace imprescindible adquirir habilidades para la selección y sistematización de los problemas principales y la forma de solucionarlo desde la perspectiva jurídica.

Las clases a través de las clínicas jurídicas se convierten en una evolución más integradora y efectiva de lo que requiere la sociedad en la actualidad y los abogados y juristas en general que se gradúan en la Universidad, donde la realidad del hecho se vincula con el pedimento social y la ética de servicio, a ello debe estar encaminado esta nueva forma de enseñanza que aunque ha permeado la vida y enseñanza universitaria en América Latina y México, no se convierte aún en una constante dentro de los planes y programas de estudios que la consideran, más bien en el aspecto formal pero no en su plenitud docente. Ocurre fundamentalmente así en la licenciatura pues en los programas de posgrados, se ejercitan cada vez más esta forma de enseñanza y se ha asumido también como una forma de graduación a nivel de licenciatura siendo una experiencia interesante que, sin embargo, no tiene suficiente sostén académico si durante los estudios universitarios no se utiliza este método.

BIBLIOGRAFÍA

ALDISERT, R. J.: *Logic for Lawyers*. (2001): National Institute for Trial Advocacy, 3ª Edición.

ÁLVAREZ, A.: “La educación clínica. Hacia la transformación de la enseñanza del derecho”, en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ITAM.

CEPEDA DOVALA, J. M.: “Metodología de la enseñanza basada en competencias”, *Revista Iberoamericana de Educación* (2004), núm. 34/2004.

COBAS COBIELLA, M^a. E. y MIRROW, M.C.: “Educación Legal en los Estados Unidos. Facultades de Derecho y el Juris Doctor”, *Inter-American Law Review* (2014), The University of Miami, vol. 46, núm. 1.

FIX-ZAMUDIO, H.: “Tendencias actuales del derecho comparado”, en SERNA DE LA GARZA, J. M. (coord.): *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México (2005): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.

FRANK, J. N.:

- *Courts on Trial*. New Jersey (1949): Princeton.

- “Why Not a Clinical Lawyer-School?”, *Faculty Scholarship Series* (1933), paper, University of Pennsylvania Law School, vol. 81.

GILLI, M. A.: *La enseñanza del derecho constitucional y el sistema democrático*. Argentina (2001): La Ley.

MORA MORA, R.: “Una aproximación al estado del arte de la investigación curricular”, *Revista de Investigación bolivariana* (2005).

NATHANSON, S.: “Designing Problems to teach legal Problem Solving”, *California Western Law Review* (1998), vol. 34, núm. 2.

PÉREZ LLEDÓ, J. A.: “La enseñanza del derecho en Estados Unidos”, *Cuadernos de Filosofía del Derecho* (1992), Doxa, España, núm. 12.

RAMOS GONZÁLEZ, C.: “El método clínico: alternativa al aprendizaje por ósmosis”, en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ITAM.

SALAS ZAPATA, W. A.: “Formación por competencias en la Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”, *Revista Iberoamericana de Educación* (2005), Organización de Estados Americanos para la Educación, Ciencia y Cultura.

SERNA DE LA GARZA, J. M.:

- “Apuntes sobre las opciones de cambio en la Metodología de la enseñanza del Derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* (2004), núm. 111, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, Septiembre-Diciembre 2004.

- “El método de casos: reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, en SERNA DE LA GARZA, J. M. (coord.): *Metodología del Derecho Comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México (2005): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.

VASCO U., C. E.: “Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019”, *Eduteka*, en:

<http://www.eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.pdf>.

WILSON, R.: “La educación legal clínica como un medio para mejorar el acceso a la justicia en países en desarrollo con democracias incipientes”, en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ITAM, CLIP.

WITKER, J.:

- “Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina”, en CIENFUEGOS SALGADO, D. y MACÍAS VÁZQUEZ, M. C. (coords.): *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*. México (2007): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.

- “Hacia una investigación jurídica integrativa”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado. Nueva Serie* (2008), año XLI, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, núm. 122, mayo-agosto.

- “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico”, *Revista sobre Enseñanza del Derecho* (2007), Academia, Argentina, Año 5, núm. 10.

- *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. México (1985): UNAM.

ZARR, M.: “Learning Criminal Law Through The Whole Case Method”, *Journal of Legal Education* (1984), vol. 34, núm. 4.

EL CONFLICTO JURÍDICO EN LA JURISPRUDENCIA COMO
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA
APRENDIZAJE DEL DERECHO

LEGAL CONFLICT IN THE JURISPRUDENCE AS PROPOSAL
METHODOLOGY FOR THE TEACHING-LEARNING OF THE LAW

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 303 - 324.

Fecha entrega: 11/11/2015
Fecha aceptación: 12/03/2016

DR. CRISTÓBAL J. BORRERO MORO
Profesor Titular de Derecho Financiero
Universidad de Valencia
Cristobal.J.Borrero@uv.es

LAURA LLUCH SORIANO
Alumna de 4º curso del Grado en Derecho
Universidad de Valencia

FERNANDO MOLINERO REVERT
Alumno de 4º curso del Grado en Derecho
Universidad de Valencia

RESUMEN: El artículo expone las bondades y críticas del “conflicto jurídico en la jurisprudencia” como metodología activa de enseñanza aprendizaje del Derecho, basada en delimitar el programa a partir, fundamentalmente, de los temas vidriosos jurisprudencialmente, obligando al Alumno a formarse resolviendo las cuestiones prácticas planteadas utilizando las herramientas básicas del aplicador jurídico.

PALABRAS CLAVE: Derecho; metodología; innovación; jurisprudencia.

ABSTRACT: This article discusses the benefits and criticisms of the "juridical conflict in the jurisprudence" as an active learning and teaching methodology Law, based on defining the program mainly from difficult questions discussed in the jurisprudence, forcing the student to form by solving practical issues raised using the basic tools of the legal applicator.

KEY WORDS: Law; methodology; innovation; jurisprudence.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. EL CONFLICTO JURÍDICO EN LA JURISPRUDENCIA COMO PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO.- 1. PLANTEAMIENTO.- 2. LAS EXIGENCIAS METODOLÓGICAS EN LA PREPARACIÓN DE LA CLASE.- A) PARA EL PROFESOR.- B) PARA EL ALUMNO.- 3. LAS EXIGENCIAS METODOLÓGICAS EN EL DESARROLLO DE LA CLASE.- A) PARA EL ALUMNO.- B) PARA EL PROFESOR.- 4. PRETENSIONES Y CRÍTICAS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.- III. APRENDER HACIENDO.- 1. ¿CÓMO SE HA TRABAJADO EN LA ASIGNATURA?- 2. RELACIÓN CON OTRAS ASIGNATURAS.- 3. ¿QUÉ RESULTADOS SE HAN CONSEGUIDO CON ELLO?- 4. VALORACIÓN PERSONAL.- IV. LA METAMORFOSIS HOMBRE-MÁQUINA.- V. CONCLUSIÓN.

I. INTRODUCCIÓN.

El presente artículo trae causa –agradecida- en la invitación de la Profesora Dra. María Dolores Mas Badía, en tanto que Investigadora principal del Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Valencia “Metodologías activas de enseñanza/aprendizaje” en el que estamos integrados, a participar en las II Jornadas sobre Metodologías Docentes Activas, celebradas en Valencia, en fecha 19 de junio de 2014, que versaron sobre “El aprendizaje del Derecho: Técnicas y Metodologías activas a partir de la experiencia docente”, exponiendo el ensayo metodológico docente experimentado en el desarrollo, por primera vez, de la asignatura Práctica Tributaria, durante el curso 2013-2014¹.

Ciertamente, el diseño de la estrategia didáctica obedece al perfil, ubicación y sentido de la asignatura a impartir. Práctica Tributaria constituye una de las expresiones académicas, en forma de asignatura, de la materia Derecho Financiero y Tributario en el Título del Grado de Derecho, impartido en la Facultad de Derecho de Valencia. La asignatura, objeto de la experiencia docente, tiene 4,5 créditos ECTS y se ubica en el cuarto y último curso del Grado de Derecho, en tanto que culminación del estudio de dicha materia. En efecto, el Plan de Estudios del Título del Grado en Derecho de la Universidad de Valencia contempla un particular diseño curricular caracterizado, a diferencia de como venían distribuyéndose tradicionalmente

¹ Metodología que habiendo sido diseñada *ex novo* para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Práctica Tributaria, se inspira, a la hora de formular su explicación, en algunas de las técnicas metodológicas más relevantes utilizadas por el Profesor Dr. CARMELO LOZANO SERRANO en el Máster de Derecho de la Empresa en el seno de la Universidad de Valencia.

los créditos asignados a la impartición del Derecho Financiero y Tributario en la Licenciatura de Derecho: 7,5 créditos teóricos, más 1,5 créditos prácticos, en cada una de las partes en las que se divide dicha disciplina jurídica: I, en cuyo seno se analizan los institutos jurídicos con base en los cuales se establecen y aplican los tributos, y II, que se ocupa del estudio de los sistemas tributarios estatal, autonómico y local; por establecer tres asignaturas, adicionando a las dos tradicionales: Derecho Financiero y Tributario I y II, que ahora, con un perfil teórico-práctico, bajan en sus créditos a 6; una tercera asignatura, en el marco de un diseño ideado por el Profesor Dr. CARMELO LOZANO SERRANO, Práctica Tributaria; que se erige en colofón y culminación del aprendizaje del sector del Ordenamiento jurídico que tiene por objeto la constitución y gestión de la Hacienda Pública. Siendo de perfil absolutamente práctica.

En esta nueva asignatura nos proponemos como objetivo tratar que el alumno adquiera, como competencias, la capacidad para operar jurídicamente manejando de forma autónoma las fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), sobre todo a partir de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; para interpretar el Ordenamiento jurídico de forma crítica, aplicando los principios y valores constitucionales y respetando los derechos humanos; para argumentar jurídicamente, comunicándose correctamente de forma oral y escrita en el ámbito jurídico; en definitiva, la capacidad de análisis de los problemas jurídicos y de síntesis en su planteamiento y resolución. Todo ello con la finalidad de formar al alumno en las técnicas jurídico-tributarias de aplicación de los tributos, que le permita operar como un profesional de excelencia, capaz de enfrentarse y solucionar, argumentando jurídicamente, casos reales de forma autónoma, en el marco de un mundo profesional competitivo.

Las razones expuestas exigen una estrategia didáctica encaminada a implementar aquellos métodos y técnicas que posibiliten cabalmente a los alumnos adquirir las competencias citadas; esto es, exige una metodología activa de enseñanza y aprendizaje. De ahí la necesidad de edificar la misma a partir de clases prácticas en las que a través de la formulación de casos se exija del alumno su análisis jurídico, resolución y defensa argumentada en debate público, a la luz de un análisis crítico de las herramientas jurídicas facilitadas. Siendo el objetivo fundamental que el alumno sea capaz de aplicar los conocimientos teóricos, adquiridos en las asignaturas cursadas sobre la materia con anterioridad, al análisis de las fuentes jurídicas propias para la resolución del problema jurídico que se le plantee. Optando, en consenso con el Profesor DR. JOSÉ LUIS BOSCH CHOLVI, por edificarla sobre el altar del conflicto jurídico en la jurisprudencia; entendido como cuestión jurídica controvertida, puesta de manifiesto por la jurisprudencia.

Metodología activa de enseñanza y aprendizaje que permite erigir al alumno como protagonista principal en la preparación y desarrollo de las clases, al ser llamado a resolver los conflictos jurídicos planteados mediante el caso práctico; invistiéndolo del áurea de operador jurídico llamado a enfrentarse a problemas jurídico-tributarios con las herramientas metodológicas de todo jurista: los textos normativos, la jurisprudencia y la doctrina científica y administrativa; enfrentándole, por un lado, a la consideración de las diversas perspectivas que, en función de los operadores jurídicos implicados -Tribunales, Administración u obligados tributarios- adquiere la aplicación concreta de las normas tributarias; y, por el otro, a los valores y principios que propugna el Ordenamiento para la resolución de los mismos.

Siendo el objeto del presente artículo exponer en toda su dimensión las técnicas didácticas en la que se ha materializado esta metodología activa de enseñanza aprendizaje, hemos entendido que dicha pretensión sólo podría alcanzarse cabalmente si, superando nuestra tradicional tendencia a valorarla en su diseño teórico, incluimos en su análisis la valoración por aquellos que verdaderamente presentan aptitud para ello: los Alumnos. Al ser los que experimentaron sus métodos y técnicas de enseñanza; y aprehendieron, en su caso, sus resultados pretendidamente positivos.

Así, la Alumna Laura Lluch Soriano es la responsable del apartado II del artículo, mientras que el Alumno Fernando Molinero Revert asume la elaboración del apartado III del mismo; con el propósito de exponer, desde la perspectiva del Alumno, en plano de igualdad, la valoración crítica del desarrollo de dicha metodología durante el curso 2013-2014; en tanto primer interesado en su éxito, al ser el protagonista principal del desarrollo de la misma; que no en balde se postula como activa. Privilegiada atalaya, para enfrentarse a su análisis, qué atribuye tanto el haber sido, a diferencia del Profesor, el único sujeto que ha experimentado las técnicas y métodos implementados para vehicular la enseñanza jurídica en esta experiencia docente; así como ajeno a la responsabilidad de su diseño y establecimiento; lo que le permite un análisis puramente crítico de la metodología.

II. EL CONFLICTO JURÍDICO EN LA JURISPRUDENCIA COMO PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO.

1. Planteamiento.

Ciertamente, el análisis de la jurisprudencia ha constituido de forma recurrente una técnica de enseñanza-aprendizaje de las materias jurídicas. Sin embargo, en nuestra experiencia docente la novedad estriba en erigir el conflicto jurídico, dirimido en la jurisprudencia, en basamento sobre el que

desarrollar la metodología de enseñanza aprendizaje de Práctica Tributaria; esto es, en presupuesto de la enseñanza aprendizaje del Derecho. En otras palabras, el conflicto jurídico, ventilado jurisprudencialmente, es utilizado en nuestro proceso docente como yunque sobre el que modelar la enseñanza y aprendizaje de los institutos jurídico-tributarios integrantes de la disciplina jurídica.

Y ello por una razón principal: la jurisprudencia destila las cuestiones relevantes en materia jurídico-tributaria, desde la perspectiva de la aplicación de los tributos. Constituyendo un método objetivo de selección de los temas verdaderamente trascendentes en la enseñanza y aprendizaje de la disciplina jurídico-tributaria, al fundarse su determinación en las cuestiones vidriosas que la aplicación de la ley tributaria ha suscitado para los obligados tributarios; que disconformes con aquélla han planteado el litigio. Coadyuvando dicha metodología con el Profesor a la elección de los temas verdaderamente relevantes; enmarcando su función en un marco de garantía de éxito. Y ello por dos razones; la primera por determinar la pléyade de temas de verdadero relieve para los operadores jurídicos, al tratarse de aquellos temas cuya aplicación en la realidad social han suscitado conflicto, bien por su falta de acomodo a Derecho, conforme al sentir del obligado tributario; bien por su falta de aceptación social y, por tanto, por originar su aplicación fricción jurídica, exigida de solución jurisdiccional; la segunda, por manifestar los temas jurídico-tributarios que en cada momento presentan una indudable actualidad.

Ciertamente, los conflictos jurídicos suscitados entre la Administración tributaria y los obligados tributarios, puestos de manifiesto por la jurisprudencia, revelan los aspectos vidriosos del Ordenamiento jurídico-tributario o, más concretamente, de su aplicación. Y ello, tanto por el alejamiento de aquél de la idea de justicia sentida por los obligados tributarios; como por la propia pulsión defraudadora de la sociedad. Siendo en ambos casos necesario enfrentarnos al conflicto jurídico con la finalidad, en el primer caso, y más relevante jurídicamente, de aprehender sus razones y su alcance, en orden a analizar cuáles serían las posibles soluciones jurídicas que podríamos aportar al mismo; y, en el segundo, y por razones puramente prácticas, de conocer algunas de las más extendidas y comunes exigencias aplicativas de la disciplina. Erigiéndose el análisis de dichos conflictos jurisprudenciales y sus propuestas de solución jurídico-tributaria en la trama sobre la que articular la enseñanza-aprendizaje del Derecho tributario.

Siendo estas características del conflicto en la jurisprudencia, en tanto técnica de enseñanza aprendizaje, las que la hacen especialmente indicada para configurar una metodología activa de enseñanza aprendizaje homologable en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

2. Las exigencias metodológicas en la preparación de la clase.

A) Para el Profesor.

Tal vez se halle en esta fase de la metodología el elemento trascendental para la bondad de su cabal contribución a la mejora de sus posibilidades didácticas. Exigiendo la articulación de una herramienta docente apta para la aprehensión por parte del alumno de los institutos jurídico-tributarios de una forma práctica; esto es, aplicando las fuentes metodológicas que los conforman: el caso práctico.

En efecto, el caso práctico se erige en el basamento sobre el que se edifica la metodología basada en el conflicto jurídico en la jurisprudencia. Correspondiendo al Profesor su elaboración, debe responder al objetivo de recoger aquellas cuestiones relevantes en orden a la formación del alumno. Seleccionándolas a partir de un doble criterio cruzado: el primero incorporar los conflictos jurídicos más relevantes puestos de manifiestos por la jurisprudencia; el segundo, incluir aquellos temas trascendentales en la formación del alumno, tal como lo trata la jurisprudencia. De forma que la elaboración del caso debe responder al intento de aunar en un relato práctico aquellas cuestiones más trascendentales reveladas por la jurisprudencia, fundamentalmente, y matizadas por la intervención del Profesor en orden a incluir, modulando la radicalidad del método, aquellos temas prácticos que sean de interés en la formación del Alumno y que presenten una menor relevancia jurisprudencial. Materializándose dicha función de dirección docente en la formulación de un relato que incidirá sobre dichas cuestiones en orden a implicar al Alumno en su análisis y resolución, a la luz de las herramientas metodológicas jurídicas. Siendo su elaboración la pieza clave de la misma. La calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que ofrece esta metodología ancla sus raíces en la calidad del caso práctico elaborado.

Esta labor de preparación de la clase, por parte del Profesor, culmina con la selección y facilitación al Alumno, vía aula virtual, de los materiales jurisprudenciales con el objetivo de reducir su trabajo de búsqueda y lectura, respecto de los temas controvertidos planteados en el caso. Así, procederá aportar aquella jurisprudencia más relevante sobre los temas elegidos; permitiendo a éste acceder a una fuente metodológica vital para la cabal aprehensión y resolución de los conflictos jurídicos planteados, que se tienen por los más interesantes y relevantes en el marco espacio-temporal en los que se desarrolla el curso académico. Aun cuando dichos materiales no se entregan clasificados ni elaborados; exigiendo del Alumno su análisis sin la más mínima intervención del Profesor; cual operador jurídico al uso.

B) Para el Alumno.

Enfrentarse a un caso práctico árido, en tanto ayuno, en buena medida, de cuestiones específicas que guíen, facilitando, las cuestiones jurídicas a tratar, quizá, representa el mayor reto al que debe enfrentarse el Alumno en esta metodología. Limitándose el caso práctico a invitar al Alumno con fórmulas abiertas del tenor: “articule la defensa jurídica del caso”; “manifieste el acomodo a Derecho, o no, de las situaciones descrita en el supuesto”, etc. Encontrando su fundamento en el intento de asemejar el desarrollo del ejercicio a la práctica jurídica, en la que el cliente manifiesta hechos, datos y problemas, pero no indica, generalmente, las calificaciones jurídicas, ni los institutos implicados en el conflicto jurídico manifestado. Correspondiendo al jurista dicha labor.

Es por ello que se pretende que el Alumno se enfrente a un texto frío, carente de cuestiones que orienten de forma nítida el ámbito jurídico en el que indagar las soluciones. Acompañándose de una jurisprudencia seleccionada sobre la materia, que al facilitárseles completa, y no exclusivamente en aquellos fundamentos de derecho que específicamente abordan las cuestiones conflictivas insertas en el texto, tampoco resuelve, de forma definitiva, las incertidumbres jurídicas que incorpora el caso práctico.

Y todo con la fundamental finalidad, básica en esta metodología de enseñanza-aprendizaje, de obligar al Alumno a calificar jurídicamente las cuestiones planteadas en el caso práctico; anclando jurídicamente los supuestos descritos en los institutos jurídicos básicos de la disciplina; que presentan cierta relevancia práctica, bien por presentar aristas vidriosas que se dirimen en la jurisprudencia, bien por su importancia, analizándose su tratamiento en la jurisprudencia.

Para el desarrollo de dicha labor, el alumno cuenta, además de con los textos normativos sobre la materia y con la doctrina científica más relevante, recomendada en la Guía docente, con una selección de la jurisprudencia más relevante y reciente que sobre los supuestos planteados existe; en orden a proyectar en el Alumno la habilidad de análisis jurisprudencial para la resolución de los conflictos jurídicos, como elemento metodológico básico de la aplicación del Derecho. De forma que en la construcción de la resolución de los supuestos planteados intervenga como uno de los elementos basilares, además del dato normativo, la realidad jurisprudencial, como aspecto decisivo en la aplicación del Derecho.

Utilizándose para la resolución de los casos tanto el trabajo autónomo e individual, como el trabajo en grupo o colaborativo; en un intento de simular

las diversas situaciones que el alumno puede encontrar en el desempeño profesional.

3. Las exigencias metodológicas en el desarrollo de la clase.

A) Para el Alumno.

Se erige en el verdadero protagonista del desarrollo de la clase, planteada dialécticamente, en orden a confrontar las diferentes tesis sobre los conflictos jurídicos planteados en el caso práctico, con la finalidad de alcanzar una síntesis jurídica de la materia tratada. Encomendándosele el abordaje jurídico de las cuestiones planteadas. Así, le corresponde exponer, de forma argumentada, sus soluciones jurídicas a los conflictos jurídicos planteados en el supuesto; exigiéndosele bien una exposición articulada de su análisis jurídico del tema en cuestión, cuando se trata, exclusivamente, de presentar, de forma inicial, sus posiciones en el debate; bien la defensa de sus posiciones jurídicas en el debate suscitado con los compañeros que defienden posiciones contrarias a la suya.

En definitiva, el desarrollo de la clase sigue una sencilla senda articulada sobre la base de un caso práctico que se edifica sobre conflictos jurídicos relevantes y actuales; de forma que se exige del Alumno que, en un primer momento, respecto de cada conflicto detectado, formule sus planteamientos, críticas y soluciones, a la luz de los materiales metodológicos manejados o buscados de forma autónoma; en un segundo momento, contraste dichos planteamientos dialécticamente en debates jurídicos abiertos entre los propios Alumnos; para concluir, finalmente, con el objetivo de obtener conclusiones aceptables jurídicamente, aun cuando no sean coincidentes; tal como ocurre en la vida jurídica.

B) Para el Profesor.

Siendo su papel el de moderador del debate jurídico suscitado en torno a los diversos conflictos jurídicos, abordados por los Alumnos; y, por tanto, secundario; de sus habilidades en el desempeño de dicha labor depende en buena medida posibilitar la adquisición por parte del Alumno de las habilidades y competencias pretendidamente predicables de la bondad de la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en el conflicto jurídico en la jurisprudencia. Haciéndose depender, en buena medida, de la capacidad y habilidad del Profesor en su labor, la optimización del desarrollo de las potencialidades de la metodología en esta fase.

Así, le corresponde, en un primer momento, ante los planteamientos formulados por los Alumnos respecto de los diversos conflictos jurídicos insertos en el caso, centrar la cuestión jurídica conflictiva; poniendo de manifiesto sus planteamientos más interesantes o vidriosos en orden a conducir el debate por aquellos aspectos más relevantes. Igualmente, una vez planteado el debate jurídico, debe esforzarse en dirigirlo, sin intervencionismos excesivos que apaguen la espontaneidad y creatividad jurídica del verdadero protagonista del mismo: el Alumno; con la finalidad de ordenarlo, otorgando palabras, en un intento de hacer partícipes a todos; sobre todo, conforme las clases van poniendo de manifiesto a los Alumnos más capaces y trabajadores, a aquellos menos participativos, bien por su limitada dedicación a la asignatura, bien por no gozar de una desarrollada habilidad para hablar en público; con la firme voluntad de implicar al mayor número de Alumnos en el desarrollo de la misma; reservando las intervenciones de los Alumnos brillantes para rematar los temas, dada su capacidad para abordar los conflictos analizados desde una mayor amplitud y profundidad jurídica.

En el propio desarrollo del debate, además de las cuestiones de orden, es fundamental intervenir con la finalidad de poner de manifiesto las contradicciones que presentan las argumentaciones realizadas; la falta de rigor en el razonamiento, los saltos lógicos en las explicaciones jurídicas; así como todas aquellas aporías lógico-jurídicas que desbaratan el discurso del Alumno, en opinión del Profesor; enfrentándolo a sus propios razonamientos en orden a un continuo progreso en su formulación y formación. Culminando con la exposición de las conclusiones que se hayan podido alcanzar en el debate en orden a facilitar que todos puedan aprehenderlas.

Finalmente, aunque no por ello menos importante, es labor del Profesor en el desarrollo del debate jurídico implicarse decididamente anudando los conflictos jurídicos a los valores perseguidos y a las necesidades sociales tratadas de atender por el Ordenamiento en la regulación de aquéllos. Entroncando con la concepción de aquellos autores que ven en el Derecho, además de un componente autoritativo, otro de carácter valorativo; considerando, en la teoría de DWORKIN, al Derecho como una práctica interpretativa a la luz de dichos componentes². Potenciando, en definitiva, la interpretación y la argumentación jurídica con toda su riqueza de matices, superando, así, una visión linealmente positivista en el desarrollo de la práctica jurídica.

² ATIENZA, M.: "Tesis sobre Ferrajoli", *DOXA. Cuadernos de Filosofía del Derecho* (2008), núm. 31, p. 215.

4. Pretensiones y críticas de la propuesta didáctica.

En el pensamiento de esta propuesta metodológica subyace la voluntad de capacitar al Alumno, superando el apego del Profesor a formarlo mediante la aportación de las soluciones jurídicas a los conflictos sociales ofrecidas por el Ordenamiento, para obtener, de forma autónoma, del Ordenamiento jurídico vigente en cada momento histórico, las soluciones a los conflictos planteados socialmente. Y sobre todo formarles en la competencia y habilidad técnico-jurídica de encontrar las respuestas jurídicas demandadas socialmente mediante un adecuado razonamiento técnico-jurídico y de valores. Sobre todo porque, a diferencia del método que basa su técnica en explicar las respuestas jurídicas dadas por el Ordenamiento a los conflictos sociales existentes o planteados hasta dicho momento histórico, el que proponemos capacita para encontrarlas en el Ordenamiento con independencia de cuál sea el conflicto o el Ordenamiento al que se enfrenta el jurista; presentando un carácter inmanente valorable en la formación de juristas, llamados a ejercer su profesión durante décadas en el marco de una legislación cambiante y motorizada. En definitiva, citando a CONFUCIO: “No le des peces, dale una caña y enséñale a pescar”.

Constituyendo la aprehensión de las soluciones jurídicas dadas por el Ordenamiento en el momento histórico en el que se desarrolla la impartición de la asignatura una derivada de la metodología nada desdeñable, que incrementa su aptitud como metodología de enseñanza aprendizaje.

Aunque su aplicación también revela dificultades y disfunciones, que es necesario advertir, para que su conciencia, permita pensar en variantes de la metodología mucho más eficaces. En definitiva, pese a sus pretensiones no implica que se trate de una metodología de enseñanza exenta de carencias, tanto intrínsecas, como extrínsecas.

Entre las primeras debe destacarse, fundamentalmente, la limitación de la jurisprudencia para agotar todos los temas relevantes de la materia tributaria. En efecto, en el programa de la disciplina jurídica existen temas trascendentes con escasa relevancia jurisprudencial, generalmente por su pacífica aplicación. De ahí que si se aplicara de forma radical el método de enseñanza-aprendizaje, limitando el tratamiento de los temas, exclusivamente, a los conflictivos jurisprudencialmente, aquéllos quedarían ignorados en la formación práctica del Alumno. Exigiendo, por ello, esta circunstancia la intervención del Profesor en orden a incluir su tratamiento, sobre todo, de aquellos más relevantes desde la perspectiva de la aplicación del Derecho, en la configuración de los casos prácticos articulados a raíz de los conflictos jurisprudenciales; mediante el expediente de incluir cuestiones

relacionadas con el tema conflictivo que exijan del Alumno su análisis y exposición.

En la misma línea, en ocasiones, los conflictos dirimidos jurisprudencialmente no presentan relevancia jurídico-tributaria alguna, bien por su simpleza y falta de enjundia jurídica, bien por su marginalidad, al abordar temas muy específicos; que el Profesor debe arrumbar, exigido por las limitaciones del programa a impartir durante el desarrollo del Curso. En todo caso, no debemos olvidar que el Alumno aborda Práctica tributaria, una vez estudiada la completa disciplina jurídica de forma teórica; lo que relaja la exigencia del tratamiento de la totalidad de temas que configuran ésta. Igualmente, cabe citar que la jurisprudencia del Tribunal Supremo, en algunos casos, responde a problemas ya superados, dada la falta de medio con la que trabaja la Justicia, así como su carácter enormemente garantista; a diferencia de la inmediatez con la que la doctrina científica detecta los posibles problemas jurídicos que presenta las nuevas normas jurídicas. De ahí, la necesidad de matizar la metodología exigiendo que el Profesor conecte estas cuestiones relevantes con los conflictos planteados para su resolución; permitiendo al Alumno anticipar los futuros problemas que suscita el Ordenamiento y haciendo el esfuerzo de proyectar la jurisprudencia existente a los nuevos problemas planteados.

Esta disfunción se matiza, igualmente, con la utilización de otras fuentes de selección de conflictos jurídicos, como los Tribunales Superiores de Justicia o, incluso, los Tribunales Económico Administrativos, que tienen un tiempo de respuesta mucho más corto; acercando el conflicto planteado, suscitado de forma más reciente, a la actualidad.

Entre las segundas, aquellas carencias extrínsecas, destaca sobremanera, el número de alumnos excesivo. Ciertamente, la cualidad de activa de la técnica de enseñanza-aprendizaje sin cuestionarse, queda afectada en los casos en los que el alumnado supera el número de treinta en el aula; y afectada seriamente cuando el número se incrementa; sobre todo en su vertiente de exposición y debate de las soluciones articuladas al caso planteado. Exigiendo que la actuación del Profesor, en tanto que moderador de las intervenciones, sea especialmente hábil para conseguir que sean cortas y centradas en el tema, dando así juego al mayor número de intervenciones y temas abordados; lo cual no siempre se consigue.

Por otra parte, el sistema de evaluación, basado en un cincuenta por ciento en una evaluación continua, en la que se valora la asistencia a clase, las intervenciones durante los debates jurídicos, los trabajos, así como la asistencia a actividades complementarias organizadas, consistentes en conferencias impartidas por profesionales de prestigio en temas relacionados

con la materia: Inspectores de Tributos, Magistrados, Abogados, etc.; y el otro cincuenta por ciento en una prueba global, materializada en un caso práctico a resolver por el Alumno utilizando la legislación; que exigiría respecto de la prueba global, en coherencia con la metodología, dar más juego a la jurisprudencia en su resolución, y no sólo como jurisprudencia aprehendida.

Sin embargo, limitaciones temporales a la hora de realizar la misma, han dificultado otra modalidad de evaluación más acorde. Siendo superable dicha incoherencia metodológica con la realización de la prueba práctica utilizando, además de la legislación, una jurisprudencia seleccionada por el Profesor en relación con los conflictos insertos en la prueba práctica.

III. APRENDER HACIENDO.

“Dime y lo olvido; enséñame y lo recuerdo; involúcrame y lo aprendo”. Constituye esta célebre cita del estadista y científico estadounidense BENJAMIN FRANKLIN el preludio excelente de una recensión que tiene por objeto describir a grandes rasgos el planteamiento de una nueva asignatura (Práctica Tributaria) insertada en los estudios del Grado en Derecho, razonar acerca de los resultados que se han conseguido o, al menos, han intentado conseguirse con ella, efectuando una breve extrapolación comparativa con las metodologías utilizadas en otras asignaturas del Grado, para tratar de reflejar una valoración personal, desde la perspectiva puramente subjetiva que puede aportar una posición de alumna, sobre la nueva asignatura mencionada y sus efectos metodológicos.

1. ¿Cómo se ha trabajado en la asignatura?

A mi juicio, los objetivos fundamentales de esta asignatura han sido: a) identificar los principales problemas que plantea la aplicación de las normas tributarias en el marco de un sistema tributario; b) conocer la jurisprudencia en materia financiera y tributaria sobre temas de candente actualidad y de trascendente discusión jurídica; c) analizar los diferentes procedimientos de aplicación de los tributos, en cuanto conjunto de normas del ordenamiento jurídico que persigue hacer efectivo el cumplimiento de la obligación tributaria.

Para lograr estos objetivos, esto es, para adquirir tales conocimientos y desarrollar estas aptitudes, la asignatura se ha desarrollado a partir de exposiciones y resoluciones de casos prácticos, complementados con lecturas dirigidas por el profesor y con la asistencia a tres conferencias impartidas por

profesionales de Derecho Financiero y Tributario, entre los que pueden citarse magistrados del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana o Inspectores de la Agencia Tributaria.

Para la resolución de supuestos prácticos, el estudiante ha tenido que realizar determinadas actividades preparatorias en orden a aprender a utilizar los textos normativos, la legislación sobre el ordenamiento financiero, la jurisprudencia (del Tribunal Supremo, del Tribunal Constitucional, de los Tribunales Superiores de Justicia y de las Audiencias Provinciales) y la doctrina científica. Todo ello para ser capaz de exponer en forma oral la resolución del caso práctico o de un aspecto del mismo, de una manera coherente y ordenada, emitiendo una opinión jurídica fundada sobre los problemas jurídicos planteados y las soluciones posibles a los mismos.

En lógica armonía con el *modus operandi* de esta asignatura y su correlativa incidencia en el aprendizaje del alumno, las competencias que van a poder asumirse por el mismo son las que se detallan a continuación, según resulta de su clasificación en “generales” y “específicas”.

Entre las competencias generales, cabe citar las siguientes: a) adquirir una actitud de percepción crítica de la realidad y de las ideas, y de apertura e interés por el trabajo intelectual y sus resultados; b) aprender a diseñar, planificar y organizar el propio trabajo, de manera individual y en grupo, fomentando la iniciativa; y c) aprender a analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones y de los problemas y las soluciones jurídicas.

Entre las competencias específicas, pueden destacarse estas: a) buscar, seleccionar, analizar y sintetizar información jurídica; b) interpretar las normas jurídicas conforme a las reglas, los principios y los valores constitucionales; y c) demostrar la capacidad de pronunciarse con una argumentación jurídica convincente sobre una cuestión teórica de complejidad relativa a las diversas materias del Derecho Financiero y Tributario.

2. Relación con otras asignaturas.

La ausencia de clases magistrales en la asignatura “Práctica Tributaria” marca un punto de inflexión en los estudios de Grado en Derecho. Ha sido ésta una asignatura eminentemente práctica y dinámica que ha relegado a un segundo plano exposiciones orales o discursivas y transparencias de *power point* como principal apoyo teórico para el seguimiento de la asignatura.

Por tanto, a diferencia de otras asignaturas de grado, como Derecho Procesal, Derecho Constitucional, Derecho Penal o Derecho Civil, en las que las clases magistrales han representado el factor principal de la metodología utilizada, en Práctica Tributaria se ha optado por incentivar la inteligencia exploratoria del alumno y una posición activa y no pasiva o reactiva del mismo.

3. ¿Qué resultados se han conseguido con ello?

En el marco de la psicología del aprendizaje, ya ROBERT M. GAGNÉ hablaba de hasta nueve inteligencias distintas³. Podemos decir que la convergencia de tres de ellas consiguen producir el llamado “aprendizaje significativo”. Estas tres inteligencias son la inteligencia racional (de carácter teórico, conceptual, académico), la inteligencia exploradora (la capacidad de aplicar la teoría a la práctica, a la acción) y la inteligencia emocional (la que tiene que ver con la actitud, con el saber reaccionar o el saber estar en cada momento).

Considero, pues, que esta asignatura ha intentado poner en común estas inteligencias para tratar de aspirar a un “aprendizaje significativo”, según el cual el ser humano tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica y tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido, por lo que el único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Se trata fundamentalmente de un aprendizaje relacional que, en detrimento de cualquier otro puramente mecánico, memorístico o coyuntural (como el aprendizaje para aprobar un examen) sitúa su esencia en la capacidad de relacionar la adquisición de nuevos conocimientos con la tenencia de conocimientos anteriores y con el examen de situaciones cotidianas, experiencias y supuestos reales.

Ello a base de potenciar la competencia del “saber hacer” del alumno, la inteligencia exploratoria y la metodología docente activa para que sea el alumno quien, sobre unas pautas, actividades o escenarios diseñados por el profesor, se encargue de construir el conocimiento⁴.

4. Valoración personal.

³ GAGNÉ, R. M.: *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*. México (1993): McGraw-Hill Interamericana, p. 3.

⁴ HUBER, G. L.: “Aprendizaje activo y metodologías educativas”, *Revista de Educación* (2008), número extraordinario, p. 4 (http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_04.pdf).

En principio, el balance acerca de esta nueva asignatura no puede concebirse sino desde una óptica positiva, pues considero que está en la línea metodológica apuntada por el Plan Bolonia y trata de hacerla efectiva. Acertadamente, a mi juicio, el Plan Bolonia ha dado la oportunidad de rediseñar el mapa de titulaciones y los contenidos de cada titulación y de hacerlo no en base a los equilibrios de poder de los distintos ámbitos universitarios sino en base a lo que se supone que debería saber hacer una persona con una determinada titulación, eso a lo que anteriormente he llamado “competencias”.

Así, en un intento de combatir las debilidades mostradas en el seguimiento de un sistema educativo puramente teórico (entre otras, la pasividad y la falta de participación del alumno, la falta de reflexión sobre el aprendizaje o el desinterés por la búsqueda de información), emerge la necesidad de evidenciar las fortalezas que comporta el desarrollo de un sistema práctico: el desarrollo de destrezas, el conocimiento de los métodos propios de cada titulación, la adquisición de competencias, el desarrollo de habilidades técnicas, el incentivo de habilidades de comunicación y la visión global de la práctica profesional.

Ahora bien, como todo proceso de cambio en una máquina grande y antigua como es la comunidad universitaria, la implantación del denominado “Plan Bolonia” ha producido bastantes *chirridos*. Así por ejemplo, el elevado número de alumnos (que ha rondado alrededor de los cincuenta en cada grupo) existente en la mayoría de los grupos donde se ha impartido la asignatura Práctica Tributaria ha revelado una deficiente adaptación de las exigencias numéricas en cuanto al alumnado que ha tratado de implantar el nuevo Plan, pues aunque efectivamente los grupos cuentan con un menor número de alumnos, tampoco éste es conciliable con la atención específica e individualizada que reclama un buen sistema de evaluación, que además debe ser continua, en esta asignatura.

Por otra parte, el atavismo de las tradicionales prácticas metodológicas fundamentadas en el modelo de las clases academicistas y magistrales tropieza sin remedio con el espíritu innovador que pugna por asentar nuevas pautas y modelos de aprendizaje jurídico. La pereza de transitar hacia nuevas estructuras cognitivas, tan característica de nuestras universidades, unida a la dificultad técnico-jurídica de algunas cuestiones estudiadas en la asignatura, que han requerido de un gran compromiso del alumno con el estudio y el trabajo para la obtención de frutos, han podido obstaculizar el éxito de la misma, teniendo en cuenta el plazo fijado para su consecución (cuatro meses).

Junto a ello, es preciso constatar la elevada carga de trabajo que soportan los alumnos como resultado de la combinación de asignaturas, trabajos y prácticas que se reúnen en la que ya conciben como la “recta final de la carrera”. Una carga de trabajo que no es sino consecuencia, en parte, de la falta de comunicación y coordinación entre el profesorado que, a su vez, se ve desbordado por la necesidad de manejar nuevas técnicas de planificación en la docencia.

En general, cabe destacar que la renovación de las metodologías educativas en la universidad para avanzar hacia la sociedad del conocimiento exige prestar la máxima atención a la cuestión metodológica que se aborda por cada uno de los docentes sin un marco referencial definido. Pero bastantes son las dificultades. La escasa importancia real atribuida a las metodologías en la consecución de aprendizajes de calidad, a pesar del consenso generalizado sobre su relevancia estratégica, es un hecho constatado.

Entre las causas que han podido contribuir a ello, pueden señalarse el bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora; la concentración de los esfuerzos de los docentes en la transmisión de contenidos, la escasa preparación pedagógica-didáctica del profesorado derivada de la ausencia de un sistema sólido de formación inicial y permanente; la resistencia del profesorado al cambio metodológico; la falta de tradición del trabajo cooperativo en la docencia y el tamaño excesivo de los grupos de alumnos⁵.

En cualquier caso, retomando la idea fundamental que subyace en mi valoración personal, sin perjuicio de constatar algunos de los desajustes advertidos, considero que un buen jurista no debe ser una mera enciclopedia de leyes sino aquel que, además, sabe interpretarlas y aplicarlas. Objetivo cuya consecución pasa por hacer partícipe al alumno en la transmisión y adquisición de conocimientos para llegar a aquel que tenga significación. Un conocimiento de índole práctico que engendra lo que el estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer y que emerge en detrimento de la teorización de las cuestiones jurídicas que terminan por convertirse en un “no saber hacer”.

Entiendo, desde mi posición de alumna, que existe una simbiosis unidireccional entre la teoría y la práctica, ya que desde la teoría no necesariamente se llega a la práctica y sí a la inversa. Y esta simbiosis se resume, como ha reflejado la metodología utilizada en Práctica Tributaria, en dos palabras: APRENDER HACIENDO.

⁵ YELO DÍAZ, S.; DOMÍNGUEZ ALCARAZO, C.: “¿Hemos trazado el camino para Bolonia?”, *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España* (2015), núm. 10, p. 6.

IV. LA METAMORFOSIS HOMBRE-MÁQUINA.

“La máquina humana inconsciente es ineficiente y está atrapada en la mecanicidad”⁶. Fue GEORGE GURDJIEFF quien realizó esta afirmación, y si bien es cierto que el ser humano es distinto de una máquina, el no tener conciencia del sentido de nuestro trabajo nos despoja de nuestra parte más humana. Es curioso pensar que gran parte de nuestro tiempo transcurre mientras realizamos actividades por mera costumbre, sin plantearnos cuáles son los objetivos que pretendemos alcanzar o el fin que ambicionamos lograr. En ocasiones, nos convertimos en simples autómatas incapaces de reflexionar y discernir las ventajas e inconvenientes de tomar una u otra decisión. Nos hallamos ante la metamorfosis del ser racional en una máquina programada para realizar determinadas y específicas tareas.

En cualquier estadio del nivel educativo en el que nos encontremos, ya sea Educación Secundaria, Bachillerato o en la propia Universidad, hallamos ejemplos de la metamorfosis a la que nos referimos. ¿Cuántos alumnos acaban sus años de escolarización sin comprender “qué es” una ecuación o “qué significa” la pendiente de una función? En muchas ocasiones, el esfuerzo de los docentes se dirige únicamente a enseñar a resolver estos ejercicios, sin que el alumno llegue a profundizar en el sentido de los cálculos que realiza.

Si bien parece sencillo observar el fenómeno al que nos referimos en el aprendizaje de las matemáticas, ello ocurre en cualquier disciplina y, en consecuencia, el Derecho no iba a ser una excepción. Desde su entrada en la Universidad, el objetivo de todo alumno debe ser aprender, entendiendo el vocablo como “la adquisición de conocimiento por medio del estudio o de la experiencia”. En consecuencia, debemos preguntarnos, en primer lugar: ¿qué es el conocimiento? El Diccionario de la Real Academia Española nos ofrece la siguiente entrada: “Conocimiento. 2. m. Entendimiento, inteligencia, razón natural”. No se trata pues, de un simple saber hacer o de la capacidad para llevar a cabo con éxito un procedimiento. Es en este punto donde el alumno debe separarse de la máquina. Una máquina no entiende, no es inteligente, no hace uso de su razón, únicamente actúa, completa procedimientos.

Como nos recuerda HENRY FORD, “a ningún hombre debe obligársele a hacer el trabajo que puede hacer una máquina”. El ser humano debe ir más allá, debe alcanzar la luz y no quedar atrapado en las sombras de la caverna de PLATÓN, sujeto por las cadenas de la ignorancia. Pues, de lo contrario, es la misma dignidad de la persona la que se ve afectada, el desarrollo de nuestra personalidad y, en definitiva, nuestra más íntima libertad de pensamiento. Es

⁶ GURDJIEFF, G.: *Perspectiva desde el mundo real*. Málaga (2004): Sirio, p. 4.

en este punto donde debemos abordar la segunda parte del objetivo que anteriormente planteábamos: “la adquisición de conocimiento por medio del estudio o de la experiencia”, es decir, la metodología docente. No obstante, y como subyace en lo ya señalado, cualquier metodología docente será infructuosa si no tiene presente en todo momento su razón de ser, el motivo de su existencia, que es la adquisición de conocimiento puro. Dentro ya del complejo entramado que supone el estudio o la crítica de las diferentes metodologías docentes, es de rigor apuntar que no es única la fórmula que puede conducir al éxito, sino que ello depende, en gran medida, tanto de la materia en cuestión como del número y el nivel de los alumnos de la misma.

Nos centraremos, exclusivamente, en la asignatura de Práctica Tributaria de cuarto curso de Grado de Derecho de la Universidad de Valencia, la cual está orientada a que el estudiante obtenga los siguientes resultados de aprendizaje:

- Conocer los institutos jurídicos regulados por el Derecho Tributario.
- Conocer el instituto jurídico tributario y capacidad para calificar las distintas situaciones de hecho y su relevancia jurídica en el ordenamiento tributario.
- Capacidad para calificar las distintas situaciones de hecho y su relevancia jurídica para el sistema tributario estatal, autonómico y local.
- Capacidad para calificar las distintas situaciones de hecho y su relevancia jurídica en el ámbito tributario y aprender a redactar y reconocer la documentación básica en el desarrollo de cada tipo de procedimiento tributario.
- Aprender a liquidar las principales figuras tributarias.

Para ello, la asignatura se estructura, durante los cuatro meses en los que se extiende, en clases prácticas en las que, en palabras de su propia guía docente, “a través de la formulación de casos se realice un análisis y comentario crítico de la normativa tributaria que atañe a las cuestiones relacionadas en el programa. El objetivo fundamental es que el alumno sea capaz de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la asignatura a la resolución del supuesto concreto que se le plantee, sirviéndose para ello de las decisiones judiciales, las opiniones doctrinales y, en su caso, el parecer administrativo, que le permitan la consecución del citado objetivo. Lo anterior permitirá al alumno considerar las diversas perspectivas que, en función de los operadores jurídicos, adquiere la aplicación concreta de las normas tributarias”.

Si bien la terminología utilizada por la guía docente es un tanto ambigua e imprecisa, podemos sintetizar que la asignatura estaba enfocada, en primera instancia, al previo trabajo y resolución de casos prácticos subidos a la red con varios días de antelación en grupos de entre cinco y siete personas, formados de forma aleatoria, y cuya exposición en clase, a modo de debate entre los grupos, constituía la mitad de la calificación final. No obstante, este

primer planteamiento resultó infructuoso por los varios motivos que a continuación exponemos.

En primer lugar, el número de alumnos matriculados en la asignatura rondaba los cincuenta, hecho que dificulta la consecución de un diálogo ordenado entre los alumnos, puesto que es imposible exponer los matices o puntos de vista de todos y cada uno de ellos. Asimismo, y llevando al absurdo nuestro enfoque de la cuestión, si todos o varios de los alumnos alcanzaban la misma solución en el caso práctico, únicamente uno de ellos, el más rápido en iniciar la exposición, iba a manifestar la resolución del caso, quedando el resto en silencio para no reiterar lo ya apuntado, y siendo imposible para el profesor distinguir entre los que no habían trabajado el caso y los que, al fin y al cabo, lo habían resuelto con la misma brillantez, truncando así el método de evaluación.

Sin embargo, no son estos pequeños matices los que nos obligaron a abandonar este sistema de aprendizaje basado en el continuo debate y reflexión, sino el hecho de que los alumnos, procedentes de grupos diversos y habiendo cursado las asignaturas teóricas de Derecho Tributario I y II con distintos profesores, no contaban con una base de conocimiento común, sino que mucho de ellos no habían adquirido base teórica alguna en relación con los procedimientos tributarios.

Es en este punto donde se plantea un debate para el docente: continuar con el plan preestablecido o asegurarse de que todos los alumnos acaben el curso con los conocimientos básicos fundamentales. En la asignatura de Práctica Tributaria el hecho de optar por la segunda de las opciones expuestas supuso un cambio de la metodología, pasando del trabajo en grupo a un trabajo más individual e introduciendo al inicio de cada clase una parte teórica que ayudara a comprender la materia objeto de trabajo.

Fue este cambio, a mi juicio, el punto de inflexión que permitió la consecución de los objetivos preestablecidos, pero a través de mecanismos diferentes. Se trata, en definitiva, de ejercer el derecho a la libertad de cátedra, consagrado en el art. 20.1.c) de la Constitución Española, el cual se encuentra diezmado y encorsetado por los cronogramas y la rigidez del Plan Bolonia. ¿Cuál habría sido el resultado de haber continuado con el plan docente preestablecido? Como ya se observó en las primeras sesiones, los alumnos que carecían de un conocimiento suficiente de los procedimientos tributarios y del sentido de los mismos únicamente eran capaces de memorizar y almacenar información sobre la forma de resolución de los casos, siendo incapaces de reflexionar y aplicar conocimientos adquiridos en caso de un eventual cambio en el planteamiento del enunciado.

En este sentido, y en relación con lo expuesto, nos encontramos en la actualidad ante una emergente tendencia a criminalizar las tradicionales clases magistrales teóricas, las cuales se han visto sustituidas por clases eminentemente prácticas. Sin embargo, como ya destacábamos anteriormente, las clases prácticas no pueden realizarse sino después de haber adquirido los conocimientos suficientes para desarrollarlas con eficacia. La teoría pura y el aprendizaje de la misma, entendiendo el vocablo en el sentido señalado en párrafos anteriores, son cuestiones muy criticadas en la actualidad, concebidas como un sistema decimonónico e improductivo. Y, si bien es cierto que el desarrollo de las tecnologías y la adquisición de experiencia en el campo educativo deben orientarnos hacia una mejora de la calidad de la enseñanza, el esfuerzo debe realizarse en la dirección correcta.

Como señala la introducción de “Perspectivas desde el mundo real”, “Gurdjieff mostró que la evolución del hombre es el resultado del crecimiento interior individual; que tal apertura interior es la meta de todos los caminos, pero que requiere un conocimiento directo y preciso, pero que sólo se puede adquirir con la ayuda de algún guía con experiencia y a través de un prolongado estudio de sí y del trabajo sobre sí mismo”.

Estableciéndolo a modo de símil, es el personal docente el que se encuadra dentro de esa figura de guía que debe garantizar el crecimiento de cada uno de los alumnos, teniendo en consideración, en primer lugar, las cualidades, virtudes y deficiencias del mismo, siendo imposible alcanzar dichos objetivos mediante un plan preestablecido y siendo absolutamente necesario un correcto ejercicio de la libertad de cátedra que permita superar las deficiencias de la programación inicial.

Es en este punto donde el profesor, del mismo modo que el alumno, se distingue de la máquina, procurando una adaptación de la materia a las exigencias concretas y a las necesidades del alumnado. No pretendo defender una modificación radical del sistema, pues la historia también nos ha enseñado que, en ocasiones, es difícil concluir qué ha sido mejor, si la enfermedad o el remedio. Sin embargo, ¿qué medidas debemos tomar ante los problemas planteados? Es quizás en este punto donde debemos ser prudentes y cautos. Tanto el repudio absoluto de las clases magistrales como el rechazo de la enseñanza práctica son extremos a los que no debemos aproximarnos. El término medio, la virtud que ya propugnaba ARISTÓTELES, es el punto de equilibrio que nos ayudará a no sumergirnos en el abismo y a avanzar por el angosto e intrincado sendero que representa la mejora de la calidad educativa.

V. CONCLUSIÓN.

En conclusión, y a pesar de los pesares, hemos pretendido hacer de la clase una forja, en la que bajo el pretexto de obligar a los Alumnos a modelar en el yunque del Derecho los conflictos jurídicos más relevantes y sentidos por la sociedad, tal como se ponen de manifiesto por la jurisprudencia, utilizando para ello las diversas herramientas jurídicas –normas, jurisprudencia y doctrina científica y administrativa-, hemos tratado de forjar al forjador: el Alumno; superando la mera obtención de una obra jurídica temporal, como puede ser la formación del Alumno en el conocimiento del Derecho vigente en un momento histórico; en un afán, cabal y sentido, de garantizar la formación del Jurista de forma inmanente; como garantía de que sabrá obrar jurídicamente en su vida profesional; como garantía, en definitiva, de que habremos modelado un Profesional del Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

ATIENZA, M.: “Tesis sobre Ferrajoli”, *DOXA. Cuadernos de Filosofía del Derecho* (2008), núm. 31.

GAGNÉ, R. M.: *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*. México (1993): McGraw-Hill Interamericana.

GURDJIEFF, G.: *Perspectiva desde el mundo real*. Málaga (2004): Sirio.

HUBER, G. L.: “Aprendizaje activo y metodologías educativas”, *Revista de Educación* (2008), número extraordinario (http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_04.pdf).

YELO DÍAZ, S.; DOMÍNGUEZ ALCARAZO, C.: “¿Hemos trazado el camino para Bolonia?”, *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España* (2015), núm. 10.

LA SIMULACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO PROCESAL LABORAL

MOCK TRIAL AND TEACHING OF LABOR PROCESS

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 325 - 344.

Fecha entrega: 31/08/2015
Fecha aceptación: 12/03/2016

DR. LUIS ENRIQUE NORES TORRES
Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Valencia
lenores@uv.es

RESUMEN: Este trabajo relata la experiencia de una actividad práctica realizada en el marco de la asignatura “Proceso Laboral” del grado en derecho por la Universidad de Valencia, realizada por el autor a lo largo de los últimos cursos académicos, en el marco de un proyecto de innovación educativa.

PALABRAS CLAVE: derecho del trabajo; enseñanza; innovación docente, *mock trial*.

ABSTRACT: This paper describes the experience of a practical activity in the framework of the course "Labour Process" of law degree from the University of Valencia, conducted by the author throughout the last academics years, under an educational innovation project.

KEY WORDS: labour law; learning; educational innovation; mock trial.

SUMARIO: I.- UNA CUESTIÓN TRADICIONALMENTE OLVIDADA.- II. LOS OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.- 1. La transmisión de conocimientos a los alumnos.- 2. El desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos.- 3. La asunción por el alumno de los valores que subyacen en el ordenamiento jurídico.- 4. La motivación de los alumnos.- III. LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS.- 1. Las clases teóricas.- 2. Las clases prácticas.- 3. Las tutorías.- IV. LA SIMULACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL LABORAL.- 1. Ubicación sistemática y estructura de la asignatura Derecho Procesal Laboral.- 2. Explicación de la actividad propuesta en clase.- 3. Análisis de los resultados obtenidos.- V. CONCLUSIONES.

I. UNA CUESTIÓN TRADICIONALMENTE OLVIDADA.

La función docente constituye una de las claves fundamentales de la universidad como institución¹. El desarrollo de dicha función corresponde al profesorado universitario, el cual debe compatibilizar la misma con otras dos actividades adicionales, la investigadora y la de gestión². La importancia de dicha función, sin embargo, no ha ido acompañada normalmente de una excesiva preocupación por parte de los distintos sujetos implicados respecto la forma y el método de transmitir el saber en las aulas³, cuestión ésta que se configura como una de las grandes asignaturas pendientes del profesorado universitario⁴.

En efecto, las cuestiones didácticas han sido objeto de un tradicional olvido por parte de los docentes de la universidad, en gran medida debido a la generalización en los mismos de ciertas creencias erróneas⁵. En este sentido, se ha señalado que la enseñanza universitaria se ha llevado a cabo tomando una doble presunción como punto de partida: por un lado, que el profesor

¹ Así lo señalan de manera expresa PERALES MONTOLÍO, M^a. J.; SÁNCHEZ DELGADO, P.; CHIVA SANCHÍS, I.: *Curso de iniciación a la docencia universitaria* (2002). <http://www.uv.es/~sfp/pdi/idocencia2002.htm>, p.1.

² DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón (1999): Publicaciones de la Universitat Jaume I, p. 25; PERALES MONTOLÍO, M^a. J.; SÁNCHEZ DELGADO, P.; CHIVA SANCHÍS, I.: *Curso de iniciación a la docencia universitaria*, cit., p. 1.

³ CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, Madrid (1985): MTSS, p. 381.

⁴ SANGUINETI RAYMOND, W.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de relaciones laborales”, *Relaciones Laborales-I* (1998), p. 1417.

⁵ PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid (1996): Marcial Pons, pp. 8-9.

llegará a ser un buen docente por el mero transcurso del tiempo y la simple práctica; por otro, que las personas con un buen conocimiento de la materia serán sin más buenos docentes. Pues bien, parece evidente que tales planteamientos resultan equivocados: en primer lugar, a pesar de que el paso del tiempo y la dedicación indudablemente permiten que las personas mejoren sus capacidades y aptitudes, éstas no son susceptibles de ser adquiridas por vía de la usucapión; en relación con la segunda idea, si bien es cierto que una buena investigación constituye un presupuesto ineludible para el desarrollo de una buena actividad docente⁶, ello no quiere decir que el buen investigador sea necesariamente un buen docente, es más, en ocasiones magníficos investigadores resultan incapaces de transmitir sus amplios y profundos conocimientos a los alumnos.

La despreocupación indicada ha tenido unas claras repercusiones negativas para la docencia universitaria, provocando unos “déficits” en este tipo de enseñanza que perduran hasta nuestros días⁷. Al respecto, se ha mencionado la tendencia a efectuar exposiciones dogmáticas, la visión del alumno como un objeto que el profesor debe colmar de conocimientos, sin potenciar el desarrollo de sus capacidades y habilidades, sin fomentar sus capacidades de autoaprendizaje ni aumentar la confianza en su valía intelectual, o la concepción de la enseñanza como una actividad exclusiva del profesor, sin provocar una interacción permanente entre el docente y el discente, ni privilegiar un aprendizaje “significativo”.

Con todo, es de justicia reconocer que en los últimos años han surgido distintas iniciativas que tratan de compensar estos históricos olvidos. Así, en primer lugar, debe hacerse mención a las actividades dirigidas a promocionar la reflexión de los propios docentes en este terreno, mediante la celebración de jornadas y congresos dedicados al análisis de la enseñanza del Derecho en general y del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en particular. Por otra parte, la propia universidad comienza a implicarse en la materia⁸. En este sentido, merecen ser destacadas las acciones formativas impulsadas desde tales instituciones, con unos programas cuyos objetivos generales se dirigen a aportar la formación básica para el desarrollo de competencias profesionales

⁶ En esta línea, entiendo, se debe interpretar la afirmación de SALA FRANCO, T.: “El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo”, en *El Derecho del Trabajo ante el cambio social y político. I coloquio sobre relaciones laborales (Jaca, 1976)*. Zaragoza (1977): Universidad, p. 40, relativa a que de una investigación aceptable derivarán, naturalmente, una labor política, una labor práctica y una labor didáctica aceptables.

⁷ CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 383; PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., p. 10, de quienes se toman las ideas que siguen.

⁸ Al respecto, *vid.* DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*, cit., pp. 25-26.

docentes, lo que determina una serie de objetivos implicados: análisis del contexto profesional docente, estructural y funcional; desarrollo de actitudes positivas hacia la docencia como elemento central de la actuación del profesorado universitario; planificación y programación de la enseñanza en el ámbito universitario; desarrollo de métodos, técnicas y recursos didácticos para la docencia –presentación, comunicación y evaluación–; análisis de técnicas de innovación como factores básicos para el desarrollo profesional⁹.

La reforma de las enseñanzas universitarias llevada a cabo en España en los últimos años para la implantación del sistema de grado y las directrices marcadas por Bolonia ha supuesto un caldo de cultivo para la experimentación de nuevas metodologías docentes, así como para la intensificación de la preocupación del profesorado por las cuestiones pedagógicas.

En este contexto, el protocolo académico docente para los grados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia planteaba entre los aspectos esenciales del modelo docente de los nuevos grados la potenciación del aprendizaje autónomo del alumno, algo que debería efectuarse a través de la adopción de diferentes medidas. Una de las medidas previstas en dicho protocolo era la consistente en incrementar las actividades que utilizasen metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, con una combinación equilibrada de actividades teóricas, actividades aplicadas y de carácter teórico-práctico que implicasen una mayor autonomía y participación de los estudiantes, así como la realización de actividades docentes externas y complementarias.

Pues bien, una de las actividades que se ajusta perfectamente a tales exigencias y objetivos es, sin lugar a dudas, la simulación de conflictos reales y de las vías para alcanzar su solución. Precisamente, la finalidad de este trabajo es dar cuenta de una experiencia de este tipo realizada a lo largo de los últimos años en la asignatura Proceso Laboral que imparto en la Universidad de Valencia. La elección de esta metodología, en realidad no tan novedosa, responde a la convicción de que la misma permite satisfacer los objetivos fundamentales de la actividad docente. Ciertamente, ello se puede lograr empleando diferentes técnicas didácticas; no obstante, entiendo que la simulación se muestra como un instrumento especialmente útil para la consecución de tales finalidades. Por esta razón, antes de exponer en qué consiste la actividad de simulación, parece necesario detenerse en recordar cuáles son esos objetivos y qué técnicas se pueden emplear para satisfacerlos;

⁹ PERALES MONTOLÍO, M^a. J.; SÁNCHEZ DELGADO, P.; CHIVA SANCHÍS, I.: *Curso de iniciación a la docencia universitaria*, cit., pp. 1-2.

asimismo, resulta conveniente conocer el “contexto” en el que se desarrolla la asignatura en la que dicha técnica ha sido empleada.

II. LOS OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

La actividad docente debe perseguir la consecución de cuatro grandes objetivos¹⁰: en primer lugar, la comunicación de conocimientos; en segundo lugar, el desarrollo de las capacidades intelectuales; en tercer lugar, inculcar valores y actitudes; finalmente, motivar al alumno.

1. La transmisión de conocimientos a los alumnos.

En efecto, de entrada, la actividad docente debe perseguir la transmisión de unos conocimientos a los alumnos. La concreción de este objetivo admite diferentes posibilidades que, en el caso de las materias jurídicas, podrían sintetizarse del siguiente modo¹¹: en primer lugar, limitarse a enseñar las normas y su interpretación sin mayores pretensiones; en segundo lugar, dar un paso más y, a partir de dicho material, tratar de construir y estructurar un sistema desde una perspectiva lógico-formal; en tercer lugar, cabe optar por incidir también en la crítica de las normas, así como tratar de conectar los conocimientos teóricos con la realidad social y la actividad práctica; finalmente, cabe imaginar la posibilidad de buscar una metodología que permita un alto grado de conexión entre lo teórico y lo práctico, imprimiendo a los estudiantes un *verdadero adiestramiento* para la vida profesional en sus diferentes ramas. Pues bien, si se quiere lograr una formación crítica en los alumnos, no cabe duda de que el método docente debe discurrir por las últimas posibilidades apuntadas. Ello implica abogar por una formación integral y “significativa”¹².

A) Una enseñanza integral en el sentido de que el estudio de las normas jurídicas debe ir acompañado del análisis de su aplicación práctica, de los valores político-sociales que subyacen en las mismas, el contexto histórico en el que aparecen y se usan, su integración en el conjunto del ordenamiento jurídico y las relaciones que se entablan entre las distintas normas. Ello obliga a abandonar un modelo de enseñanza aislada *en los repertorios legislativos y*

¹⁰ PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., p. 13.

¹¹ RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas hispano-luso-brasileñas*. Madrid (1985): MTSS, pp. 307-308.

¹² Al respecto, *vid.* CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., pp. 390 y ss.; PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., pp. 13-14.

*jurisprudenciales y en las construcciones doctrinales para mostrar el fenómeno jurídico en su realidad de elemento constitutivo y factor institucional de la vida económica y social, ligado a los cambios, transformaciones y contradicciones de la misma*¹³.

B) Pero además, debe tratarse de una enseñanza significativa, entendida como un sistema en el que el alumno, desde lo que ya sabe y gracias a la forma en la que el profesor presenta la información nueva, reorganiza su conocimiento de la realidad, ya que encuentra nuevas dimensiones, transfiere el conocimiento a otras situaciones, descubre el principio y los procesos que lo explican, lo que le proporciona una mejora en su capacidad de organización comprensiva para otras experiencias nuevas, ideas, valores y procesos de pensamiento que va adquirir académica o extracadémicamente¹⁴. Se trata, en definitiva de una enseñanza y un aprendizaje donde el alumno produce una integración racional y coherente de lo nuevo con lo que ya conoce y que comporta múltiples beneficios para el mismo: permite una mejor comprensión, una retención de los conceptos más prolongada en el tiempo y un incremento de la motivación con la que afrontar la siempre ardua tarea del estudio¹⁵.

2. El desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos.

En segundo lugar, la actividad docente debe potenciar el desarrollo de las aptitudes y capacidades intelectuales de los alumnos. En este sentido, el proceso de aprendizaje debe favorecer que el alumno finalice los estudios moviéndose con comodidad en la búsqueda de las normas vigentes aplicables a los conflictos que se le puedan plantear, así como en su interpretación y en el uso de la argumentación para la defensa de sus posturas y opiniones¹⁶. Para ello, el recurso a las clases prácticas, mediante el planteamiento de casos o supuestos que obliguen a desarrollar tales técnicas, o la propuesta de análisis de decisiones jurisprudenciales, constituye una vía apropiada para llevar a cabo este objetivo¹⁷.

¹³ CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 390.

¹⁴ DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*, cit., p. 125, tomando las ideas de AUSUBEL.

¹⁵ PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., p. 125.

¹⁶ PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., pp. 84 y ss.

¹⁷ PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., p. 83.

3. La asunción por el alumno de los valores que subyacen en el ordenamiento jurídico.

En tercer lugar, la enseñanza debe contribuir a desarrollar el conocimiento de los valores subyacentes en el ordenamiento jurídico. La superación de las corrientes metodológicas formalistas en el estudio y, derivadamente, en la enseñanza del Derecho, así como la dulcificación de las mismas gracias a los embates “realistas” proporcionan una clara ayuda en este sentido¹⁸. El docente debe fomentar la capacidad de evaluar las decisiones y orientaciones legislativas en términos de política-jurídica. Y es que, a fin de cuentas, *parte integrante del cometido del teórico profesor del Derecho del Trabajo (es) el ejercicio de su función crítica, no sólo en el plano técnico-jurídico, sino también en el más amplio de la valoración de los fines y efectos de las instituciones jurídicas*¹⁹; pues bien, dicha capacidad debe ser también objeto de transmisión a los alumnos.

4. La motivación de los alumnos.

Finalmente, otro de los objetivos de la actividad del docente debe ser el motivar a los estudiantes. Ciertamente, se trata de una labor difícil, sobre todo en unas aulas en las que, a menudo, impera la apatía, llegándose al extremo de que el profesor deba sugerir a los señores de las últimas filas que imiten la conducta pacífica de aquéllos que juegan al tres en raya en los bancos intermedios, evitando así que sus voces despierten a los estudiantes que dormitan en las primeras²⁰. En realidad no es un problema solamente de actitud por parte de los alumnos. El propio profesorado es responsable de no encontrar la vía de llegar a los mismos, como lo es también la propia organización académica cuando satura los horarios de clases presenciales continuadas desde primera hora de la mañana hasta la de la comida. Con todo, creo que no basta lamentarse y asumir la porción de culpa correspondiente, sino que se impone la necesidad de actuar al respecto. En este sentido, la puesta en práctica de los métodos de aprendizaje significativos anteriormente apuntados o la mayor implicación de los

¹⁸ La tensión formalismo-antiformalismo en el método científico puede reconstruirse, desde la óptica laboral, a través de diferentes estudios. Así, cabe mencionar SALA FRANCO, T.: “El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo”, cit., pp. 39 y ss.; RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., pp. 320 y ss.; MONTOYA MELGAR, A.: “Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia”, *Revista Española de Derecho del Trabajo* (1993), núm. 58, pp. 173 y ss.; PÉREZ DE LOS COBOS ORIHUEL, F.: “Algunas reflexiones metodológicas sobre la investigación del iuslaboralista”, *Revista Española de Derecho del Trabajo* (1994), núm. 68, pp. 873 y ss.; GOERLICH PESET, J. M^a: “Consideraciones sobre el método en el Derecho del Trabajo”, *Revista de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (1997), núm. 2, pp. 131 y ss.

¹⁹ MONTOYA MELGAR, A.: “Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia”, cit., pp. 182-183.

²⁰ La anécdota se la debo a GARCÍA-VALDECASAS y ANDRADA-VANDERWILDE, J. G., rector del Real Colegio de España en Bologna.

estudiantes en el desarrollo de las clases debería servir para ir depurando, poco a poco, tales males. A ello deben contribuir igualmente las técnicas didácticas que se empleen para impartir la docencia.

III. LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS.

Para la consecución no sólo del último objetivo mencionado, sino también de los relatados con anterioridad, el profesorado universitario tiene a su servicio diferentes instrumentos conocidos como técnicas didácticas. Entre las mismas, merecen ser destacadas las clases teóricas, las clases prácticas y las tutorías, tanto por su importancia “cuantitativa” real como por su carácter tradicional.

1. Las clases teóricas.

Las clases teóricas se pueden afrontar desde una perspectiva tradicional, en la que el profesor explica de forma expositiva mientras el estudiante asume un rol de mero receptor de la información, tomando apuntes de un modo casi mecánico, o desde otra más moderna, utilizando un método que favorezca la participación y atribuya al aprendiz un protagonismo más activo²¹.

Probablemente, teniendo en cuenta los objetivos docentes anteriormente marcados y los condicionantes derivados del número de alumnos por curso, el planteamiento más adecuado pase por combinar ambas líneas de tendencia. En definitiva, se trataría de continuar haciendo uso de la clásica lección magistral, basada en el método expositivo, pero compaginándola con unas mayores dosis de participación.

En cuanto a su desarrollo, la primera sesión debería servir para dar un repaso general del programa a desarrollar durante el año académico, a efectos de ofrecer una visión global sobre los contenidos de la asignatura.

Una vez puesto en marcha de manera efectiva el curso, los primeros momentos de cada lección también se deberían destinar a presentar los contenidos principales de la misma e indagar en los conocimientos que sobre el tema en cuestión puedan tener los alumnos. A partir de tales presupuestos, se estará en condiciones de comenzar la exposición con unas mejores garantías de seguimiento por parte de los estudiantes y con una mayor conciencia respecto los puntos en los que habrá que incidir con superior cuidado.

²¹ DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*, cit., p. 78.

El manejo de los materiales legislativos en el aula se presenta como indispensable. El uso de los mismos por los alumnos puede servir para lograr el objetivo de incrementar la participación. En este sentido, se trataría de ir formulando cuestiones sencillas a las cuales se pueda responder acudiendo a las normas objeto de análisis. Con ello se alcanza también otro objetivo derivado: acostumar a los estudiantes a la utilización de tales materiales y a comprender el lenguaje jurídico. Asimismo se logra la recomendación pedagógica de que el profesor no se exceda con los tiempos empleados para la exposición.

2. Las clases prácticas.

Un segundo pilar esencial de la labor docente son las clases prácticas. Y es que éstas, por un lado, posibilitan asentar ciertos conocimientos manejados en sede teórica, así como una mejor comprensión de los mismos; por otra parte, cumplen la función de acercar al estudiante a lo que en el futuro la actividad profesional le va a exigir.

El modo de articular este tipo de enseñanzas puede partir de una labor coordinación por parte de los diferentes profesores responsables de la asignatura. En este sentido, parece conveniente programar antes de iniciar el curso los posibles temas en los que se va a incidir con las clases prácticas a lo largo del mismo. Una vez efectuada la selección de los aspectos a tratar, se puede proceder a concretar los diferentes casos prácticos que después se propondrán en las aulas para que sean resueltos por los estudiantes. Antes de cada sesión, resulta conveniente que los encargados de esta docencia mantengan algún contacto para discutir las dificultades que hayan podido encontrar en la solución del caso, así como para tratar de aunar criterios en la solución que se propondrá.

Ya en el aula, los casos prácticos deben servir para abrir el diálogo y la discusión entre los alumnos, incidiendo, más que en la solución, en el camino recorrido para llegar a la misma. El papel del profesor en estas sesiones debería limitarse a servir de moderador entre las distintas posiciones y a la corrección de las posibles “desviaciones” en que hayan podido incurrir los alumnos. El sistema descrito, soy consciente de ello, no constituye ninguna originalidad; de hecho, se mueve en la línea descrita por ciertos autores de la doctrina científica²².

²² ALARCÓN CARACUEL, M. R.: “La enseñanza práctica del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): MTSS, pp. 358-359.

3. Las tutorías.

Finalmente, resta por referirse a las tutorías. Esta técnica permite resolver las dudas que se le puedan plantear al alumno en el momento de afrontar el estudio de la asignatura. Por otra parte, posibilita que aquellos estudiantes que tienen un mayor interés puedan ahondar en ciertos temas que el frenético ritmo impuesto en las clases -por la necesidad de dar cumplimiento al programa- impide que sean tratados con un mayor grado de profundidad. Igualmente, facilita que aquellos alumnos cuya timidez les dificulta formular cuestiones en público puedan en un ámbito más reducido vencer dicho problema y satisfacer su curiosidad. Asimismo, el profesor a través de las mismas entra en un contacto más directo con las necesidades e inquietudes de sus alumnos y se hace una idea de en qué líneas puede mejorar su actividad docente.

El panorama descrito es un tanto utópico, pues las tutorías vienen siendo planteadas por los estudiantes, en un alto porcentaje, para preguntar por otro tipo de cuestiones académicas –fechas de exámenes, posibles modificaciones en las mismas, problemas con las actas, etc.-. Ello debería servir para reflexionar sobre si se ha sido capaz de transmitir al “usuario” la utilidad de esta técnica didáctica.

Por otra parte, debe dejarse constancia del incremento por la vía de hecho de las tutorías *on line*. En efecto, el desarrollo de las tecnologías ha repercutido también en la actividad docente de diferentes maneras. Interesa ahora destacar como cada vez resulta más frecuente que los estudiantes se dirijan al profesor a través del correo electrónico para plantearle aquellas cuestiones que anteriormente formulaba en directo. El sistema es de gran utilidad para aquellos estudiantes cuyo horario, sea docente y/o laboral, les impide acudir a las tutorías “corrientes”. Asimismo, la apertura de foros de debate sobre las dudas que van surgiendo o sobre temas de actualidad, se presenta como un instrumento de apoyo de gran importancia.

IV. LA SIMULACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL LABORAL.

Así las cosas, se puede entender fácilmente que la simulación de conflictos constituye una metodología activa de aprendizaje que presenta una gran utilidad, ya que permite aunar las diferentes técnicas didácticas y coadyuvar a la consecución de los diferentes objetivos docentes es. En efecto, la utilización de la misma a lo largo de los últimos años en la enseñanza del Derecho Procesal Laboral me ha permitido comprobarlo y a ello me voy a referir en las próximas páginas; en todo caso, antes de describir la actividad,

analizar su desarrollo y comprobar los resultados alcanzados, me parece conveniente referirse al contexto en el que se enmarca, esto es, los estudios de grado de la Universidad de Valencia.

1. Ubicación sistemática y estructura de la asignatura Derecho Procesal Laboral.

La asignatura “Proceso laboral” está presente en los planes de estudio de la Universidad de Valencia en dos titulaciones diversas. Por un lado, se trata de una materia optativa de carácter semestral que se puede cursar en los estudios de Grado en Derecho, en el cuarto curso dentro del itinerario litigación, donde tiene asignados 4,5 créditos ECTS. Por otro lado, aparece en el plan de estudios del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos como asignatura obligatoria del tercer año, si bien en este caso tiene asignados 6 créditos ECTS.

El plan de estudios del grado en Derecho, como he indicado, sitúa esta asignatura en el cuarto año de carrera, por lo que el alumnado debería llegar con unos conocimientos previos adquiridos en otras disciplinas que le van a resultar de gran utilidad. En este sentido, las asignaturas Derecho del Trabajo I y II, cursadas en 2º y 3º, le habrán proporcionado un conocimiento profundo sobre el contenido sustantivo de las relaciones laborales en sus aspectos individuales y colectivos, así como un cierto acercamiento a la Seguridad Social y al propio proceso. Por otra parte, las asignaturas Derecho Procesal (introducción) y Derecho Procesal-II, también cursadas en 2º y 3º respectivamente, le habrán acercado a la teoría general del derecho procesal, así como a la regulación del proceso civil, un proceso cuya normativa reguladora es supletoria en el terreno laboral.

La asignatura se articula en ocho unidades temáticas a lo largo de las cuales se estudian un conjunto de cuestiones generales (los órganos del orden social de la jurisdicción y sus competencias, los principios que inspiran sus actuaciones y el proceso, las partes en el proceso laboral y las especialidades que presentan la realización de los actos procesales ante los órganos de este orden); los actos previos y preparatorios; el proceso ordinario; las modalidades procesales o, al menos, las principales (despido; seguridad social; conflicto colectivo; tutela de los derechos fundamentales); los medios de impugnación; y el proceso ejecutivo, tanto el ordinario como los especiales.

En fin, según indica la guía docente de la asignatura, la enseñanza de esta disciplina ha de estar orientada a que el estudiante obtenga los siguientes resultados de aprendizaje:

En primer lugar, con carácter general, el conocimiento de las vías que arbitra el ordenamiento jurídico para la solución de los conflictos laborales tanto en sede judicial como extrajudicial.

En segundo lugar, el conocimiento de los órganos que componen la jurisdicción social, sus competencias y los criterios de distribución de las mismas.

En tercer lugar, el conocimiento de las singularidades del proceso laboral y sus principios informadores, los sujetos que intervienen en el mismo y el tipo de actuaciones que se desarrollan en esta sede.

En cuarto lugar, adquirir una visión clara del desarrollo tanto del proceso ordinario como de las principales modalidades procesales, del sistema de recursos y del proceso de ejecución.

Finalmente, la adquisición de destreza en la redacción de los principales escritos procesales –papeleta de conciliación, reclamación administrativa previa, demanda, recursos, etc.-, en la realización de los diferentes actos procesales, en la exposición oral y en la toma de decisiones sobre la estrategia procesal más eficaz.

2. Explicación de la actividad propuesta en clase.

Pues bien, teniendo en cuenta este contexto, la actividad propuesta ha tenido un carácter complejo, ya que ha consistido en simular todas las actuaciones que en la vida real desarrollarían empresario y trabajador y/o sus asesores desde que se adopta la decisión de despedir a un sujeto y se impugna esta decisión, hasta el momento en que se dicta sentencia. En definitiva, se trataría de una variante del *moot court* o, más exactamente, del *mock trial* propio de las universidades anglosajonas.

El momento elegido para llevar a cabo esta actividad ha sido a partir de la mitad del curso, una vez han sido explicadas las cuestiones más relevantes de la asignatura, incluido el proceso ordinario y las modalidades procesales.

La puesta en marcha de la misma requiere de varias sesiones en el aula de duración diversa, así como la realización de trabajo fuera de ella.

a) En este sentido, con carácter previo, han tenido en clase un encuentro con un abogado de la sección laboral del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia (ICAV), quien les ha explicado el modo de preparar un despido y un juicio por despido. La explicación se ha efectuado desde las dos perspectivas

con las que se van a poder encontrar en el ejercicio profesional, esto es, la empresarial y la del trabajador afectado.

Así, a lo largo de una sesión de dos horas, el profesional externo les ha recordado ciertos aspectos importantes de la regulación del despido, tanto sustantivos como procesales: las causas que lo legitiman, el procedimiento para su adopción, los plazos de ejercicio de las acciones, las especialidades de la modalidad procesal existente para su impugnación, etc. A él le han podido preguntar dudas sobre cómo redactar una carta de despido, el cálculo de un finiquito, la redacción de un escrito de conciliación o una demanda, la determinación de los plazos de presentación, etc., que les han surgido a lo largo de sesiones prácticas anteriores en las que se han trabajado estos aspectos.

Asimismo, se les ha ilustrado sobre la manera de preparar el pleito, tanto de forma preventiva por parte de la empresa, como reactiva por parte del trabajador, una vez se le ha notificado el despido, en particular, el tipo de prueba a emplear, cómo preparar un interrogatorio de parte o de testigos, etc.

b) Por otra parte, a lo largo del cuatrimestre, han ido asistiendo a los juzgados de lo social para presenciar diferentes tipos de juicios. Para ello, se les ha distribuido en grupos de seis personas, asignando a cada grupo un juzgado y unas fechas para que asistieran a las vistas.

En este caso, se ha contado con la colaboración de los jueces titulares que celebraban vistas los lunes con quienes se entra en contacto previamente para anunciarles la asistencia de los alumnos a su juzgado. La elección de los lunes como día de visita respondía al hecho de constituir el día que los alumnos tenían asignado para las actividades.

El hecho de advertir previamente a los jueces y magistrados de la asistencia de los alumnos, además de una cuestión de deferencia, favorece que aquellos se impliquen en el desarrollo de la actividad. En este sentido, todos han colaborado en el éxito de las visitas. Así, antes de iniciar los juicios, les han explicado los asuntos que iban a presenciar y al finalizar se han puesto a su disposición para responder a sus dudas.

c) En tercer lugar, tras estas experiencias previas, les he proporcionado un supuesto real. Para ello he aprovechado de un juicio por despido cuya grabación consta en el repertorio del decanato. El asunto no era muy complejo y se reprodujo sólo una parte del mismo, en concreto, las alegaciones de las partes, para que los alumnos pudiesen reconstruir los hechos. Así, si bien la grabación del juicio era de unos 50 minutos, las

alegaciones tan sólo consumían alrededor de 20 minutos. A grandes rasgos, añadiendo datos personales ficticios, el asunto sería el siguiente:

Primero. D. Maruja Pérez Morales, con DNI 12112100, mayor de edad, domiciliada en Castellón, C/ Mayor nº 7, fue contratada el 10 de febrero de 2010 por la empresa “Hornos Atelier”, cuyo domicilio social radica en Alicante, Avd. Alfonso X, para prestar servicios como dependienta en un espacio comercial que la empresa en cuestión tiene alquilado en el interior de una tienda de conveniencia de la ciudad de Valencia.

Segundo. El contrato de trabajo suscrito entre las partes señalaba que el salario mensual de la trabajadora sería algo superior al fijado en el convenio colectivo aplicable (convenio de la Comunidad Valenciana de panadería y pastelería) para los trabajadores de su categoría profesional, en concreto, percibiría 1250 euros al mes, incluida la parte proporcional de pagas extraordinarias.

Tercero. La trabajadora fue elegida miembro del Comité de Empresa en el año 2012, condición que mantiene en la actualidad.

Cuarto. El pasado 6 de mayo, cuando D^a Maruja llegaba a su puesto de trabajo, la encargada le comunicó que la dirección de la empresa “Hornos Atelier”, debido a su comportamiento, había decidido prescindir de sus servicios por motivos disciplinarios, por lo que se le rogaba recoger sus efectos personales y abandonar el recinto a la mayor brevedad posible en ese mismo día.

Cinco. La explicación ofrecida por la encargada de “Hornos Atelier” fue que el día anterior se había constatado como la trabajadora, contraviniendo las previsiones fijadas en la normativa interna, al finalizar su jornada de trabajo y pasar por caja, presentó justificante de compra de dos panecillos tipo Viena, cuando en realidad en la bolsa se apreciaba claramente como el número de panes era sensiblemente superior (hasta seis).

d) En cuarto lugar, los alumnos han sido distribuidos en diferentes grupos, aprovechando la distribución realizada para las visitas a los juzgados. Los grupos impares tenían asignada la representación de la empresa, los grupos pares la del trabajador. El método de trabajo es el de pares enfrentados (el grupo uno con el dos; el tres con el cuatro; el cinco con el seis) y la vía de comunicación, al margen de la oral realizada en clase, habitualmente es el correo electrónico institucional.

A partir de lo anterior comenzó propiamente la actividad. El rol del docente aquí es complejo: se trata de un mero transmisor de datos y no debe interferir

en nada, pero al mismo tiempo actúa como testigo, como órgano de conciliación, como juez, como secretario...

Lo primero que se les pide a los grupos impares es que procedan a despedir al sujeto en cuestión. Ello debería implicar que cumplieren las formalidades exigidas en el Estatuto de los Trabajadores (ET) –carta de despido con causas y fecha de efectos; en su caso, expediente contradictorio y audiencia al delegado sindical- y procediesen a preparar la liquidación de haberes, es decir, el finiquito.

En este punto, deberían saber, por un lado, cómo redactar la carta, la necesidad de que en ésta consten los hechos que justifican el despido de forma detallada, pues en juicio sólo se les va a permitir que aleguen los hechos que en dicho documento mencionen; por otro, cómo efectuar la liquidación de haberes. Además, deben tener en cuenta que los hechos sean sancionables, las previsiones del convenio colectivo aplicable (y determinar cuál es ese convenio colectivo), que no estén prescritos, que tengan pruebas...

En fin, debe insistirse en que el docente actúa como mero transmisor. Ello implica que aunque aprecie la existencia de errores en la carta o en el finiquito, no debe indicar nada, pues es algo que se espera detecte la otra parte. Así, por ejemplo, un error frecuente consiste en que la carta no detalle suficientemente los hechos que justifican el despido o que se haga de manera genérica, invocando las causas del ET, pero sin precisar los hechos, lo que conducirá a la improcedencia del despido. Otro error habitual ha sido el de confundir la cualidad de empresario y atribuírsela erróneamente al titular del local comercial, redactando la carta en su nombre, lo que ha “reconducido” la actividad por senderos inicialmente no previstos, ya que ello constituye un indicio importante de la existencia de cesión ilegal.

Las cartas y liquidaciones se envían por los grupos impares al profesor vía correo electrónico. Este a su vez, adoptando la personalidad del despedido, se pone en contacto con los grupos pares para que asuman su representación. A partir de ahí, se espera de los destinatarios lo siguiente:

Uno, que le citen para hablar del asunto, en una fecha en que la acción no haya caducado todavía.

Dos, que valoren con el “despido” si van a impugnar el despido o no, si la liquidación está bien efectuada, si sólo van a impugnar el despido o, por el contrario, hay alguna reclamación de cantidad, etc.

Tres, que redacten y presenten el escrito de conciliación previa obligatoria. El órgano al que se dirigen, es el SMAC... cuya personalidad asume el docente de nuevo.

Una vez recibido el escrito de conciliación (siempre vía correo electrónico), el docente fija una fecha para el acto de conciliación. Para ello se aprovecha parte de una sesión presencial (alrededor de los quince minutos finales de una clase). Se les cita usando el correo electrónico.

Al acto de conciliación, los grupos acuden para tratar de alcanzar un acuerdo que haga innecesario el pleito.

Una vez finalizado el acto, si no lo han preparado debidamente, se les recuerda que para acudir a la conciliación deberían tener calculado previamente qué podrían ganar (p.e., el montante de la indemnización), qué están dispuestos a ofrecer y qué posibilidades de éxito tienen.

Una vez fracasado el intento de conciliación, se espera que los grupos pares preparen y presenten la demanda judicial en el juzgado competente.

Si hubiese defectos subsanables, se les requiere para la subsanación.

Se da traslado a la otra parte y se fija una fecha para la conciliación y juicio.

La simulación finaliza ahí. El día del juicio se escuchan las alegaciones de ambas partes, de los diferentes grupos y se acaba de visionar la grabación.

A partir de ahí, como trabajo individual, se les insta a que redacten el fallo de la sentencia y lo fundamenten. Con posterioridad se contrasta con la sentencia real y se debate en clase.

3. Análisis de los resultados obtenidos.

Los resultados alcanzados con esta actividad, que permite conjugar diferentes tipos de técnicas docentes, han sido muy satisfactorios para los estudiantes. Asimismo, a mi juicio, coadyuva a la consecución de todos los resultados de aprendizaje que se prevén en la Guía docente de la asignatura.

En efecto, de entrada, les ha reforzado el conocimiento teórico previsto en los cuatro primeros bloques (conocimiento de las vías de solución de conflictos laborales, órganos y competencias, principios informadores, sujetos que intervienen, actos procesales, trámites procesales, desarrollo del

proceso ordinario y de una de las modalidades procesales más importantes como es la de despido, etc.).

Por otra parte, también se ha cubierto la vertiente más práctica de esos resultados, esto es, la prevista en el quinto bloque:

La adquisición de destreza en la redacción de los principales escritos: además de la preparación de toda la documentación propia de un despido (carta de despido y liquidación de haberes), han redactado papeletas de conciliación, demanda y otros escritos adicionales.

La adquisición de destreza y práctica en la preparación de juicios, con preparación de interrogatorios de parte y de testigo, documentales, pruebas video-gráficas, detectives, etc., así como en la realización de los actos preprocesales y procesales.

La adquisición de destreza y práctica en la exposición oral y en la toma de decisiones sobre estrategia procesal. Al respecto, en algún caso incluso han alcanzado acuerdos satisfactorios y de interés (v. gr., rebajar la sanción de despido por una suspensión de empleo y sueldo).

Finalmente, han constatado la unidad del ordenamiento jurídico y cómo el derecho no son compartimentos estancos. En este punto, la actividad propuesta les hace estar en contacto no sólo con las cuestiones estrictamente procesales, sino con una pluralidad de materias:

Así, del Derecho del Trabajo, han tenido que repasar el régimen del despido disciplinario: las causas que lo legitiman, en particular, la transgresión de la buena contractual, y su interpretación jurisprudencial; el procedimiento extintivo; los efectos del despido, incluido el cálculo de indemnizaciones.

Por otra parte, en relación con el Derecho Sindical, la especial protección con que cuentan los representantes de los trabajadores, así como el valor de los convenios colectivos en la prelación de fuentes. En este sentido, téngase en cuenta que debían ser conscientes de la aplicabilidad del convenio colectivo de panaderías de la provincia de Valencia, proceder a su localización y hacer uso del mismo.

En fin, del régimen procesal laboral, al margen de la modalidad procesal del despido, hay cuestiones que entroncan con otros sectores del ordenamiento jurídico: la utilización de las pruebas video-gráficas y de detectives, su conexión con los derechos fundamentales, la protección de la intimidad, etc.

V. CONCLUSIONES.

La utilización de la simulación de conflictos en la enseñanza del Derecho Procesal Laboral permite alcanzar una serie de conclusiones relativamente sencillas.

En primer lugar, merece la pena destacar que se trata de una técnica que permite alcanzar los cuatro objetivos docentes a los que se ha aludido en el inicio de este trabajo: transmitir conocimientos de una forma integral y significativa; desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos; inculcar valores y actitudes; finalmente, motivar al alumno. Y se logra de una forma sencilla; además, el resultado será más positivo si se seleccionan adecuadamente los conflictos que van a tratar de resolverse, pues algunos de ellos presentan aristas que abren mucho el debate más allá del mero formalismo (por ejemplo, la lucha contra la discriminación, la protección de la intimidad, los poderes empresariales, etc.)

En segundo lugar, la puesta en práctica de esta metodología pone de relieve la necesidad de contar con la colaboración de profesionales externos, tanto del mundo de la abogacía como de la judicatura para aprovechar al máximo este tipo de experiencias. Hasta ahora, esa colaboración se mueve en el plano informal, recurriendo a amistades y conocidos, pero no estaría demás con algún tipo de convenio que facilitase y favoreciese este tipo de experiencias. Eso es lo que perseguía en España la figura del profesor asociado, si bien el recurso a este tipo de profesorado ha derivado en muchas ocasiones en una perversión de la figura.

En fin, la simulación absoluta de un juicio resulta compleja, pues en un proceso como el laboral basado en la oralidad, en realidad, lo que podríamos simular son las alegaciones y las conclusiones, pero faltaría todo lo relativo a las pruebas, singularmente las de testigos y las periciales, salvo que el profesor asumiera todos esos roles, algo ciertamente complejo; no obstante, no creo que ello reste interés a este tipo de actividades, pues en todo caso el alumno se sitúa en un terreno muy próximo a la realidad a la que va a enfrentarse al salir de las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN CARACUEL, M. R.: “La enseñanza práctica del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): MTSS, pp. 355-369.

CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, Madrid (1985): MTSS, pp. 379-394.

DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón (1999): Publicaciones de la Universitat Jaume I.

GOERLICH PESET, J. M^a.: “Consideraciones sobre el método en el Derecho del Trabajo”, *Revista de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (1997), núm. 2, pp. 131-147.

MONTOYA MELGAR, A.: “Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia”, *Revista Española de Derecho del Trabajo* (1993), núm. 58, pp. 173-188.

PEÑUELAS I REIXACH, Ll.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid (1996): Marcial Pons.

PERALES MONTOLÍO, M^a. J.; SÁNCHEZ DELGADO, P.; CHIVA SANCHÍS, I.: *Curso de iniciación a la docencia universitaria* (2002).

<http://www.uv.es/~sfp/pdi/idocencia2002.htm>.

PÉREZ DE LOS COBOS ORIHUEL, F.: “Algunas reflexiones metodológicas sobre la investigación del iuslaboralista”, *Revista Española de Derecho del Trabajo* (1994), núm. 68, pp. 873-886.

RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas hispano-luso-brasileñas*. Madrid (1985): MTSS, pp. 371-378.

SALA FRANCO, T.: “El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo”, en *El Derecho del Trabajo ante el cambio social y político. I coloquio sobre relaciones laborales (Jaca, 1976)*. Zaragoza (1977): Universidad, pp. 39-70.

SANGUINETI RAYMOND, W.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de relaciones laborales”, *Relaciones Laborales-I* (1998), pp. 1417-1430.

A CAMINAR SE APRENDE CAMINANDO. VISIONADO Y
SIMULACIÓN DE JUICIOS COMO HERRAMIENTA DE
APRENDIZAJE PRÁCTICO DEL DERECHO PROCESAL LABORAL

TO WALK, YOU LEARN WALKING. VIEWING AND MOOT
COURT AS A TOOL FOR LEARNING BY THE LABOR
PROCEDURAL

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 345 - 361.

Fecha entrega: 23/02/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. CRISTINA ARAGÓN GÓMEZ
Profesora Visitante Lectora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Carlos III de Madrid
maragon@der-pr.uc3m.es

RESUMEN: La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior hace necesaria la búsqueda de nuevas herramientas docentes que potencien destrezas y habilidades de los alumnos desde un enfoque eminentemente práctico. El proyecto de innovación docente que aquí se presenta consiste en el visionado y simulación de juicios durante las clases de Derecho Procesal Laboral. La experiencia de estos últimos años manifiesta que estamos ante una herramienta que fomenta la participación del alumno y le acerca a las instituciones procesales y permitiéndole discernir su futuro profesional.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente; aprendizaje activo; simulación de juicios.

ABSTRACT: Implementation of the European Higher Education requires the search for new tools that enhance skills and abilities of the students from a practical approach. The teaching innovation project presented here is to incorporate the viewing and moot court during the classes of Labor Procedural Law. The experience of recent years shows that this is a tool that promotes students participation, bringing them to legal procedures and allowing discern their future career.

KEY WORDS: Teaching innovation; active learning; mock trial.

SUMARIO: I. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.- II. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.- 1. Proyección de juicios durante las clases magistrales.- 2. Simulación de juicios en clase.- III. OBJETIVOS PERSEGUIDOS.- IV. VALORACIÓN FINAL.

I. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.

Tras la Declaración de Bolonia realizada el 19 de junio de 1999, se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) con la idea de hacer converger los estudios universitarios, haciéndolos compatibles y comparables, posibilitando el reconocimiento de las titulaciones entre los distintos países de la Unión Europea y facilitando así el acceso al mercado de trabajo en este espacio. Uno de los elementos principales sobre el que se sustenta el plan Bolonia es que las materias se miden en créditos europeos, que no se basan en las horas docentes, sino en las horas de trabajo dedicadas por el estudiante a la asignatura, abarcando tanto el tiempo de asistencia a clases magistrales, como el tiempo dedicado a hacer prácticas o trabajos tutelados, como el tiempo destinado a estudiar o a hacer exámenes.

Como consecuencia del anhelo de armonización de las enseñanzas universitarias a nivel europeo, se ha emprendido una nueva organización de las mismas con el propósito de situar al alumno en el centro de su proceso de aprendizaje. La implantación del plan Bolina, exige al profesor y al alumno una importante modificación del papel que han desempeñado en el proceso de aprendizaje convencional. Tradicionalmente, la enseñanza del Derecho ha descansado en la lección magistral y en la evaluación de los conocimientos teóricos, adquiridos frecuentemente de forma memorística¹. El cometido del alumno no era otro que reproducir lo que el profesor había explicado en clase y reconocer cuáles eran las preguntas correctas. Pero, con la implantación del EEES, el alumno pasa de ser espectador pasivo a ser gestor de todo el proceso. El profesor, por su parte, deja de ser transmisor de conocimientos, para convertirse en facilitador del aprendizaje, enseñando a los alumnos a aprender el contenido de la asignatura desde una perspectiva más práctica.

Por ello, la adaptación al sistema Bolonia exige una renovación metodológica basada en el aprendizaje activo, que desplace la atención hacia el alumno y

¹ Como con acierto advierte VALLESPÍN PÉREZ, D.: “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, *Revista de Educación y Derecho* (2011), núm. 3, p. 1.

favorezca el que los estudiantes adquieran los conocimientos y capacidades necesarios para desarrollar todo su potencial en una fructífera carrera profesional. La implantación de este modelo “nos ofrece la oportunidad de pasar de una enseñanza excesivamente centrada en la retención memorística - y necesariamente reductiva- del ordenamiento jurídico a otra en la que –sin detrimento de los contenidos informativos que son imprescindibles- se potencie más la adquisición de las destrezas y habilidades específicamente jurídicas: comprensión de textos jurídicos, redacción de todo tipo de documentos jurídicos, exposición oral y en público, debate en profundidad de argumentos jurídicos, etc”².

Pues bien, en este contexto, varios profesores del área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad Carlos III de Madrid nos propusimos buscar métodos alternativos a la enseñanza clásica del Derecho Procesal Laboral, con el propósito complementar las lecciones magistrales con actividades prácticas que fomentaran la motivación del alumno. Nuestro objetivo era evitar que las explicaciones del profesor resultasen excesivamente teóricas, por lejanas e inaprehensibles. Queríamos que el alumno interiorizara, de forma natural y no forzada, la propia dinámica de un proceso a través de dos vías: viendo cómo los profesionales en ejercicio habían abordado la defensa judicial de un determinado problema jurídico y, de otro, aplicando lo aprendido en una posterior simulación de juicio.

Supongamos que un padre quiere aficionar a sus hijos al fútbol. Para lograr tal cometido, ¿aprovechará las tardes de los domingos para leerles, durante una hora y media, las reglas de juego establecidas por la FIFA? ¿Les explicará los elementos que integran el concepto de penalti o de fuera de juego y les expondrá cuáles son las concretas medidas que debe tener el terreno? Seguramente no. Lo más probable es que aproveche las tardes de los domingos para llevar a sus hijos a ver un partido de forma que, con el tiempo y sin apenas esfuerzo, éstos habrán interiorizado las reglas del juego. Lo más probable es que les apunte a algún equipo, les acompañe a los entrenamientos y les anime durante los partidos. Pues bien, esa era cabalmente nuestra idea: que nuestros estudiantes aprendieran la dinámica del proceso laboral viendo y aplicando posteriormente lo que habían visto.

Sin duda, una buena forma de que nuestros alumnos adquieran las competencias necesarias para actuar con éxito en el acto del juicio es que puedan asistir, como oyentes, a una sala de vistas y presenciar un proceso, observando así en directo quiénes son los distintos sujetos intervinientes, cuál es el lugar en el que se colocan y el orden en el que intervienen, cuáles

² Libro Blanco. Título de Grado en Derecho. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, p. 240.

son las fases del desarrollo de un juicio, cómo se formulan las preguntas a las partes, a los testigos, a los peritos, etc³. Y, precisamente por ello, los profesores de la asignatura Derecho Procesal Laboral de la Universidad Carlos III promovimos en su día visitas a los juzgados de lo Social de Madrid. El problema es que se trataba de una propuesta de difícil realización: En primer lugar, porque esta actividad exigía desplazarse fuera de la universidad y su horario solía coincidir con el lectivo, impidiendo que los alumnos asistiesen al resto de clases. En segundo lugar, porque las salas de vistas suelen ser muy pequeñas y no tienen capacidad para acoger a todo un grupo. Además, esta actividad docente no respondía con frecuencia a la finalidad perseguida: Era muy habitual que los juicios se suspendieran o que los litigantes conciliaran inmediatamente antes de entrar en sala, lo que provocaba que los alumnos, después desplazarse hasta los juzgados, no tuvieran la posibilidad de presenciar una vista. En otras ocasiones, los juicios que sí se celebraban no se correspondían con lo visto hasta ese momento del programa o no tenían especial interés desde un punto de vista pedagógico. A mayor abundamiento, el profesor que acompañaba a los alumnos durante la visita no podía interrumpir el curso de las actuaciones para explicarles lo que estaba ocurriendo, para destacar alguna buena práctica, etc.

Ante los problemas que planteaban las visitas a los juzgados, barajamos la posibilidad de proyectar en el aula la grabación de juicios reales. Como sabemos, la entrada en vigor de la Ley 13/2009, de 3 de noviembre⁴, supuso la extensión a los órdenes jurisdiccionales penal, administrativo y laboral de la obligatoriedad de grabar las vistas, que hasta ese momento regía solamente para el orden civil. El propio art. 89.1 LJS ya establece que el desarrollo del juicio oral “se registrará en soporte apto para la grabación y reproducción del sonido y de la imagen”.

La proyección de juicios reales con fines académicos podría resultar un material sumamente útil en la docencia del Derecho Procesal Laboral, pues tal práctica tiene ventajas indudables con respecto a la visita al juzgado: a) los juicios se proyectarían durante la clase sin necesidad de desplazamiento y sin invadir el horario de otras asignaturas; b) el profesor podría paralizar ocasionalmente la imagen, para introducir apreciaciones parciales al hilo del desarrollo del proceso; c) los juicios podrían estar cuidadosamente seleccionados con el fin de que se correspondieran con los temas del programa objeto de estudio, d) los archivos de vídeo podrían ponerse a

³ Ver al respecto: GUTIÉRREZ BERLINCHES, Á.; DE PRADA RODRÍGUEZ, M. y CUBILLO LÓPEZ, I. J.: “Las visitas a los Juzgados como actividad práctica para la docencia del Derecho Procesal”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación educativa* (2010), núm. 2, pp. 111 a 122.

⁴ Ley 13/2009, de 3 de noviembre, de reforma de la legislación procesal para la implantación de la nueva Oficina judicial (BOE 4-11-2009, núm. 266).

disposición de los alumnos a través del campus virtual y podrían ser utilizados como una herramienta más de trabajo.

El problema es que son muchas las dudas que se plantean con respecto a la utilización de estas grabaciones de juicios con fines docentes. Sin duda, puede resultar paradójico que el acto de la vista, que es público para terceros no autorizados, pueda no ser objeto de difusión posterior a terceros de idéntica condición. De hecho, según el art. 234.2 LOPJ, “las partes y cualquier persona que acredite un interés legítimo y directo tendrán derecho a obtener [...] copias simples de los escritos y documentos que consten en los autos, no declarados secretos ni reservados”. Y en términos similares se pronuncia el art. 47 LJS, que establece: “Los autos permanecerán en la oficina judicial bajo la custodia del secretario, donde podrán ser examinados por los interesados que acrediten interés legítimo, a quienes deberán entregárseles testimonios, certificaciones o copias simples cuando lo soliciten, todo ello en los soportes y con los medios técnicos de los que se disponga”. De acuerdo a la literalidad de la norma, sí parece que un tercero pueda obtener copias de escritos y de documentos lo que, en un sentido amplio, podría hacerse extensible a las grabaciones de juicios⁵.

Lo que ocurre es que el art. 89.1 LJS advierte que el secretario judicial debe custodiar el documento electrónico que sirva de soporte a la grabación y únicamente reconoce a las partes la facultad de pedir copia de las grabaciones originales. A mayor abundamiento, la posibilidad prevista en el art. 234.2 LOPJ se condiciona a que el tercero tenga un interés “legítimo y directo”. Dentro de tal expresión ¿tendría cabida el interés docente? En opinión de la doctrina, la respuesta debería ser desfavorable, teniendo en cuenta lo que se entiende por interés legítimo en el ámbito procesal⁶. Además, la propia legislación de protección de datos condiciona el uso de los materiales audiovisuales al consentimiento de las personas afectadas⁷.

⁵ GONZÁLEZ GARCÍA, J. M^a.: “El uso de filmaciones de juicios y vistas en el ámbito docente: algunas cuestiones jurídicas de interés”, *Revista de educación y derecho* (2009-2010), octubre 2009-marzo 2010, p. 12.

⁶ Como recuerda GONZÁLEZ GARCÍA, J. M^a.: “El uso de filmaciones de juicios y vistas en el ámbito docente: algunas cuestiones jurídicas de interés”, cit., p. 12, la jurisprudencia define al interesado como aquel que manifiesta y acredita ante el órgano judicial una conexión de carácter concreto y singular bien con el objeto mismo del proceso, bien con alguno de los actos procesales a través de los que aquél se ha desarrollado y están documentados en los autos.

⁷ Sin embargo, para VALBUENA GONZÁLEZ, el derecho a la intimidad o a la protección de datos de carácter personal de los intervinientes en el acto no debe resultar un inconveniente para la exhibición de las imágenes a los estudiantes, ya que las actuaciones judiciales son públicas [VALBUENA GONZÁLEZ, F.: “Las grabaciones de los juicios como herramienta metodológica para el aprendizaje del Derecho Procesal”, en CERILLO I MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCÍA, A. M^a. (coords.): *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*. Barcelona (2011): Huygens, pp. 245 a 254].

Precisamente por ello, descartamos la idea de proyectar en el aula la grabación de juicios reales y nos embarcamos en el proyecto de innovación docente que aquí se presenta. Esta iniciativa incluía dos subproyectos claramente diferenciados: De un lado, la grabación de juicios simulados en los que intervendrían profesionales en ejercicio, para su posterior visionado en el aula. De otro lado, la incorporación a las clases prácticas de simulaciones de juicio realizadas por los propios alumnos, aprovechando los conocimientos que éstos habrían adquirido a través de la visualización de los juicios grabados.

El tradicional “caso práctico” contribuye sin duda a perfeccionar competencias esenciales para los estudiantes de Derecho Procesal Laboral. A través de esta herramienta pedagógica, los alumnos se ven en la necesidad de resolver un determinado problema jurídico con apoyo en la ley y en la jurisprudencia. Aprenden así a buscar la norma y a interpretarla y adquieren la capacidad de razonar jurídicamente. El problema es que no desarrollan las competencias necesarias para poder enfrentar con éxito una futura intervención en sala. Con la simulación de un juicio se da un paso más, pues no sólo se debate sobre un conflicto real, sino que éste se escenifica, convirtiendo el aula en una sala de vistas y a los alumnos en profesionales del Derecho.

II. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.

1. Proyección de juicios durante las clases magistrales.

Como ya indicamos, el proyecto se concretó, de un lado, en la elaboración de un material docente de apoyo a la impartición de la asignatura Derecho Procesal Laboral; un material que incluía el siguiente contenido:

- La grabación, en soporte audiovisual, de simulaciones de juicio oral relativas a las más importantes modalidades procesales del orden social.
- Un dossier por cada uno de los juicios simulados con la siguiente documentación: a) los autos correspondientes a ese concreto proceso, incluyendo desde la demanda hasta la sentencia y, en su caso, la ejecución de la misma; b) un listado con preguntas relativas al juicio, al objeto de garantizar la atención de los alumnos y su participación activa en clase durante el visionado de la grabación; c) preguntas relativas a los documentos que se relacionan en los autos para motivar al alumno a su lectura crítica y a su análisis; y d) un caso práctico sobre esa concreta modalidad procesal, que sustentaría una futura simulación de juicio por parte de los propios alumnos.

En colaboración con varios despachos profesionales, los profesores que integramos este proyecto de innovación docente seleccionamos ocho procedimientos judiciales reales y, con base en los verdaderos autos, elaboramos un expediente por cada uno de los procesos, al objeto de que los alumnos pudieran ver y analizar, en la práctica, cómo fue la demanda, la citación del juzgado, la subsanación de la demanda, la solicitud de medidas cautelares, la sentencia, la solicitud de ejecución de la sentencia, etc. Durante esta fase, los profesores nos encargamos de revisar los materiales que iban a integrar cada expediente, con el propósito de anonimizar cada uno de los documentos, simplificar su volumen al máximo y buscar la manera de que dieran juego desde un punto de vista docente.

Con respecto a cada uno de los ocho procesos seleccionados (y gracias al apoyo del Servicio de Informática y Comunicaciones de la Universidad Carlos III), se procedió a la grabación de los correspondientes juicios simulados, en los que intervinieron -de forma absolutamente desinteresada- magistrados del Juzgado de lo Social, graduados sociales en ejercicio y abogados de varios despachos colectivos como “Sagardoy”, “Baker” y “Uría”. En dichas simulaciones, también participaron de forma activa profesores del Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y alumnos que, durante el anterior año académico, habían cursado la asignatura de Derecho Procesal Laboral, asumiendo el rol de parte, de testigo, de perito, de agente judicial, etc.; lo que favoreció el acercamiento de los alumnos al proceso, pues se vieron obligados a interactuar con los letrados al objeto de preparar su intervención en la vista.

Concretamente, se procedió a la grabación de las siguientes simulaciones: a) un proceso de reclamación de cantidad; b) un proceso de movilidad geográfica; c) un proceso de despido disciplinario; d) un proceso de conflicto colectivo; e) un proceso de clasificación profesional; f) un proceso de Seguridad Social; g) los procesos acumulados de despido objetivo y resolución indemnizada del contrato de trabajo; y h) un incidente readmisión irregular. Es de rigor, por tanto, mostrar nuestro más sincero agradecimiento a todos los que participaron generosamente en el proyecto e hicieron posible su puesta en práctica.

Editados los juicios, la metodología aplicada fue la siguiente: al comienzo de la clase, el profesor proyectaba en el aula la grabación del juicio (una proyección breve, de diez-quince minutos). Y, para favorecer la escucha activa de los alumnos, se les pedía que contestaran por escrito un pequeño cuestionario que versaba sobre lo que se estaba visionando. A continuación, el profesor abordaba la explicación de la materia correspondiente, trayendo constantemente a colación lo que los alumnos habían visto con carácter previo.

2. Simulación de juicios en clase.

De otro lado, el proyecto de innovación docente ha incluido la incorporación de simulaciones de juicio a las clases prácticas. A tal efecto, la clase se ha dividido en varios grupos y a cada uno de ellos se le ha asignado un proceso judicial distinto. Dentro de cada grupo, se ha efectuado a su vez una segunda división en equipos de trabajo cooperativo cuyo cometido era asumir la defensa de la parte demandada o de la parte demandante. En cada uno de los equipos de trabajo, el profesor repartió los diferentes roles (letrado, parte demandante/demandada, testigo, perito), procurando que, con tal reparto, la práctica pudiera dar el mayor juego posible.

A través del campus virtual, los alumnos han tenido a su disposición el supuesto sobre el que versaba la simulación, así como las grabaciones de los juicios visionados en clase y los correspondientes expedientes. De esta forma, los estudiantes contaron con un valiosísimo material de apoyo que les sirvió como referencia para preparar su defensa judicial.

Una vez que se asignaron los diferentes roles, los demandantes tuvieron un plazo de cuatro días para redactar la demanda y enviársela por correo electrónico a los demandados, poniendo en copia al profesor. Tras conocer el contenido del escrito, los demandados contaron a su vez con un plazo de tres días para poner en conocimiento del juzgado su intención de comparecer en el juicio asistidos de abogado o representados técnicamente por graduado social colegiado o para solicitar aquellas pruebas que, habiendo de practicarse en el acto del juicio, requirieran diligencias de citación o requerimiento. Para llevar a cabo tal cometido, los alumnos pueden tomar como referente los documentos que integran los autos de los diferentes procesos visionados y que se encuentran a su disposición a través del campus virtual.

En la siguiente clase práctica, los diferentes grupos se reunieron para planificar cuál iba a ser su estrategia procesal y de qué medios de prueba pretendían hacer valerse. Durante la sesión, los alumnos contaron en todo momento con el apoyo y con el asesoramiento del profesor para centrar el objeto de la controversia, para identificar los puntos fuertes y débiles del rol que les ha tocado representar, para construir su argumentación jurídica.

Una semana después, los alumnos realizaron las simulaciones de juicio en la sala de vistas de la Universidad Carlos III de Madrid. Se trata de un aula situada en el Campus de Getafe en la que se reproduce el interior de una sala de vistas, con el estrado al fondo dispuesto en forma de “u” y bancos en frente del estrado destinados al público. De esta forma, los alumnos pudieron realizar la práctica en un entorno muy similar al que se iban a encontrar en su vida laboral posterior.

Durante la simulación, los alumnos interpretaron el concreto rol que tenían asignado, como abogado/graduado social, como parte actora o parte demandada, como testigo, perito o agente judicial. Debían llevar incluso los documentos que acreditaran el alcance de su representación (un poder “notarial” o un apoderamiento *apud acta*), así como los diferentes medios de prueba de los que querían hacer valerse. Algunos de esos medios, incluso, debían estar consensuados con la otra parte al objeto de que no se presentaran en el juicio documentos contradictorios (el contrato, la nómina, etc.). El rol de juez, sin embargo, fue asumido por el propio profesor quien se encargó de impulsar las diferentes fases del procedimiento y procuró escenificar con el mayor realismo posible el comportamiento de un juez durante el desarrollo de un juicio (interrumpiendo a los letrados, exigiéndoles celeridad en sus argumentaciones, etc.). Finalizada la vista, el profesor realizó con los alumnos una valoración de la intervención de cada uno de los grupos.

III. OBJETIVOS PERSEGUIDOS.

Con la implantación en el aula de este proyecto de innovación docente, los profesores integrantes del mismo hemos pretendido alcanzar los siguientes objetivos:

- 1º) En primer lugar, hemos querido contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza del Derecho Procesal Laboral, renovando los recursos didácticos e implantando metodologías pedagógicas innovadoras.
- 2º) En segundo lugar, hemos procurado mejorar el diseño de las actividades prácticas de la asignatura, mediante el desarrollo de casos reales en un entorno real, en los que los alumnos puedan actuar de igual forma en que lo harían en su práctica profesional futura.
- 3º) Hemos querido, además, favorecer la interdisciplinariedad, pues la defensa judicial de un caso exige que el alumno integre los diversos conocimientos adquiridos durante los estudios del grado.
- 4º) De otro lado, hemos perseguido despertar el interés de los alumnos, mostrándoles la realidad forense e involucrándoles en su propio proceso formativo.
- 5º) De igual forma, a través de esta herramienta pedagógica, hemos procurado potenciar el trabajo en equipo, por cuanto la defensa procesal debe ser asumida por todos los alumnos asignados a una concreta pretensión. Aunque cada alumno tiene atribuido un concreto rol, todos los integrantes del equipo deben trabajar de forma conjunta persiguiendo un fin común.

Nos parecía importante incentivar el trabajo en equipo, para que los alumnos pudieran experimentar que, gracias al concurso y a la participación activa y concertada de varios individuos, el resultado del grupo supera a la suma de las aportaciones individuales⁸. La mayor eficacia del grupo se justifica a partir de varias explicaciones: a) la aportación de cada miembro enriquece al conjunto, de forma que el grupo cuenta con mucha más información disponible para resolver el problema; b) el grupo puede ejercer un mayor control de los errores y un rechazo más eficaz de las soluciones erróneas; c) el miembro más competente y capacitado ejerce una influencia positiva sobre todo el conjunto; y d) la motivación de cada uno de los individuos se incrementa por la propia pertenencia al grupo⁹. El trabajo en equipo favorece, además, el desarrollo de habilidades sociales, pues el alumno integrante de un grupo debe aprender a escuchar y a dialogar, desarrolla su capacidad de argumentar y de debatir.

6º) Por otro lado, el hecho de que los alumnos tengan que trabajar en equipo y, al mismo tiempo, tengan que defender una determinada posición en un litigio, posibilita que el sistema integre tanto las ventajas del aprendizaje cooperativo como las del aprendizaje competitivo. Conviene tener presente que la competitividad, correctamente aplicada, puede transformarse en estímulo. El alumno que sabe que su tesis va a ser rebatida por el equipo contrario, tendrá una mayor motivación para construir una argumentación sólida y bien fundada. Ello le llevará a estudiar, a profundizar en el tema, a leer. Y no es lo mismo tener que estudiar por obligación o por imposición del profesor con el objetivo de aprobar un examen, que investigar para saciar la curiosidad que la controversia ha logrado despertar, para clarificar determinadas dudas o para construir una argumentación difícilmente refutable. El aprendizaje basado en problemas su fundamenta en esta lógica: el sujeto del aprendizaje percibe la pura y dura realidad y esta percepción directa resulta ser el elemento desencadenante no sólo del interés (motivación) sino también de las actitudes (necesidad de comprender) y de la autoconciencia de los conocimientos que han de asimilarse para interpretar primero y manejar después tal realidad¹⁰. En resumidas cuentas, el hecho de sentirse evaluado no sólo por el profesor, sino especialmente por el equipo

⁸ BALLENATO PRIETO, G.: *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Madrid (2005): Ediciones Pirámide, p. 26.

⁹ Ídem, pp. 39 y 40.

¹⁰ FERNANDO PABLO, M.: "El aprendizaje basado en problemas: Una metodología eficaz aplicada a la docencia jurídico-administrativa", en BERZOSA LÓPEZ, D. y CUADRADO PÉREZ, C. (dirs.): *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2013): Aranzadi Thomson Reuters, p. 179.

contrario y por el resto de compañeros se convierte en un verdadero estímulo para el aprendizaje¹¹.

7º) Por otro lado, con este proyecto de innovación docente, pretendemos que el alumno adquiera conocimientos teóricos y, al mismo tiempo, desarrolle alguna de las destrezas que necesitará en su vida profesional futura, como retórica, argumentación, estrategia procesal, técnicas de comunicación no verbal, etc., preparando así a los alumnos para un posible trabajo futuro como juristas.

8º) Igualmente, hemos intentado ayudar a los alumnos a discernir su vocación profesional, pues esta actividad les permite conocer directamente en qué consiste la práctica profesional en el ámbito procesal, pudiendo encauzar su carrera formativa hacia tal fin si lo consideran oportuno.

9º) La simulación de un juicio favorece, además, el que los alumnos adquieran una visión integral de la materia, pues la defensa del pleito les llevará a plantearse posibles problemas de competencia, de legitimación (activa y pasiva), de representación y defensa, de acumulación de acciones, de prueba, etc.

10º) Finalmente, a través de este proyecto, hemos pretendido ayudar al alumno a retener la información, pues cuando el alumno es partícipe de su propia formación, el aprendizaje es más profundo y duradero.

IV. VALORACIÓN FINAL.

La valoración final de este proyecto ha sido, sin lugar a duda, muy positiva. El visionado de juicios en el aula ha permitido el acercamiento del alumno a la realidad práctica forense y ha favorecido la comprensión de los conceptos teóricos. Al mismo tiempo, esta herramienta docente ha potenciado el desarrollo de competencias, en la medida en que el alumno podía aprender determinadas habilidades a partir de la observación de la conducta ajena (de los aciertos de otro y, también, de los errores de otro).

Por lo que respecta a la simulación de juicios, mi valoración es igualmente positiva. Casi todos los alumnos responden de forma favorable a la

¹¹ CUADRADO PÉREZ, C.: “La participación activa del estudiante en la enseñanza del Derecho: la simulación de juicios en clase”, en BERZOSA LÓPEZ, D. y CUADRADO PÉREZ, C. (dirs.): *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2013): Aranzadi Thomson Reuters, p. 130.

propuesta de simular un juicio en clase¹², con un nivel de implicación muy alto. Y esa motivación se traduce en un mayor interés por la asignatura, con la consecuente mejora en las calificaciones. En las encuestas de evaluación de la docencia, el grado de satisfacción de los alumnos ha sido elevado; incluso, entre las respuestas de carácter cualitativo, un alumno apuntó textualmente: “La asignatura en la que más he aprendido realizando prácticas”.

La simulación de juicios representa, además, una de las herramientas pedagógicas más completas, pues el alumno se ve en la necesidad de poner en juego habilidades esenciales en el ejercicio profesional: redacción de escritos jurídicos, argumentación, improvisación, capacidad de reacción, expresión oral, comunicación no verbal, etc. Frente al método del caso tradicional, la simulación de un juicio permite aprender a través una vivencia personal y, como afirman los profesores de Derecho Procesal de la Universidad de León: La vivencia personal resulta un instrumento valiosísimo para que el alumno se interese por el Derecho, conozca el Derecho y aprenda el Derecho¹³.

Ahora bien, es necesario advertir que la implantación de esta herramienta de aprendizaje exige dedicación y esfuerzo. Sólo la redacción del supuesto sobre el que va a versar la simulación del juicio ya lleva mucho trabajo. Y a eso hay que añadirle el tiempo dedicado a acompañar a los alumnos para que puedan encauzar correctamente su argumentación y no se sientan inseguros. La presión que les genera esta actividad, les lleva a plantearse todo tipo de interrogantes y a enviar correos electrónicos al profesor a cualquier hora del día.

Pues bien, después de la experiencia de estos últimos años, creemos que el éxito de la propuesta depende de lo siguiente:

Primero.- Los alumnos deben de haber adquirido los conocimientos necesarios para afrontar la simulación de un juicio, por lo que conviene que esta actividad se sitúe en las últimas semanas del cuatrimestre y ello por varios motivos: De un lado, ya hemos advertido que la simulación de un juicio se articula como una herramienta de aprendizaje parcialmente competitiva. Pues bien, la competencia puede ser constructiva cuando se utiliza para practicar habilidades aprendidas, pero resulta inadecuada cuando

¹² Una apreciación que es compartida por CUADRADO PÉREZ, C.: “La participación activa del estudiante en la enseñanza del Derecho: la simulación de juicios en clase”, cit., p. 134.

¹³ GONZÁLEZ GRANADA, P.; ÁLVAREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, P.; PÉREZ DEL BLANCO, G. *et al.*: “Acción pedagógica de simulación de juicios; metodología docente de derecho procesal en el EEES”, *Revista jurídica de investigación e innovación educativa* (2010), núm. 2, pp. 81 a 92.

se trata de tareas nuevas¹⁴. Después de que los alumnos han visto cómo se desarrolla un juicio, de que hayan adquirido suficientes conocimientos teóricos y que hayan ido aplicando dichos conocimientos en la resolución de supuestos concretos, cuando están en disposición de proceder a simular un juicio¹⁵. De otro lado, es importante que el cuatrimestre haya avanzado para que el profesor pueda tener un profundo conocimiento de sus alumnos y, sabiendo cuáles son las fortalezas y debilidades de cada uno, pueda asignar los diferentes roles de la forma más adecuada posible, procurando que todos se sientan cómodos con el papel encomendado.

Segundo.- También es importante que el número de alumnos en el aula no sea muy elevado. Un grupo muy numeroso provoca que los equipos colaborativos también lo sean y que el trabajo a realizar se diluya entre demasiados miembros. Lo ideal sería poder hacer bastantes simulaciones durante el curso, de forma que los grupos estuvieran compuestos por cuatro o cinco personas. Pero, con el poco tiempo que hay durante el cuatrimestre para abordar todo el contenido del programa, resulta complejo dedicar tantas sesiones a esta concreta actividad práctica.

Tercero.- De otro lado, el profesor debe procurar que el caso propuesto despierte el interés de los alumnos: que les resulte actual, cercano, motivador. Convendría, además, que se tratase de caso controvertido en el que la solución sea totalmente discutible. Los casos prácticos tradicionales suelen basarse en conflictos jurídicos ficticios cuya resolución se alcanza integrando la ley y la interpretación que de la misma han llevado a cabo los tribunales. Suelen ser, así, casos prácticos cerrados que admiten una solución única. El reto que representan estos “casos base” es que han de versar sobre conflictos jurídicos lo suficientemente abiertos y complejos como para no evidenciar cuál de las dos posiciones (demandante o demandada) será ganadora en el juicio, pues ello supondría un claro desincentivo a quienes saben de antemano que no tienen el derecho de su lado. El enunciado del conflicto jurídico ha de permitir que ambas partes cuenten con “buenas cartas”, de forma que lo determinante radique en cómo jugarlas. La posibilidad de ganar o de perder el pleito dependerá de cómo los alumnos logren integrar sus conocimientos jurídicos con las habilidades procesales.

¹⁴ JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. J.: *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires (1999): Aique, Capítulo 8, “La estructuración del aprendizaje competitivo”, pp. 183 a 218.

¹⁵ FERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, A.: “La simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas al quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*. Valencia (2013): Unidad de innovación educativa de la Universidad de Valencia, p. 515.

Cuarto.- Para que la simulación de juicios logre la finalidad pretendida es importante que el profesor ayude a sus alumnos a descubrir sus concretas necesidades de aprendizaje. Nuestro propósito es colocar al alumno en el centro de este proceso. Por ello, conviene aprovechar la motivación del alumno para invitarle a investigar y a buscar sentencias sobre el tema o para recomendarle alguna lectura de especial interés. A pesar de que el sistema todavía nos avoca a resolver las dudas de los alumnos¹⁶, debemos evitar la tentación de darles nosotros la solución a sus interrogantes. Nuestra tarea no es remover los obstáculos, sino acompañar al alumno en su investigación, facilitándole herramientas para que sea éste quien logre sortearlos. El método tradicional de enseñanza genera una cierta dependencia entre el profesor y el alumno y lo que pretendemos cabalmente es lo contrario: queremos favorecer la autonomía de nuestros estudiantes para que adquieran suficiente madurez.

Quinto.- Igualmente es necesario que el profesor transmita a los alumnos la importancia del juego limpio. La simulación de juicio se viene abajo si no se respetan las reglas del juego. Por eso, los estudiantes deberán ceñirse al caso y no podrán alegar hechos no relatados en el supuesto o inventarse testigos que no aparecen mencionados en el caso. El enunciado en sí debe ser lo suficientemente rico como para poder sostener una posición y la contraria con base en la ley y en la jurisprudencia, sin necesidad de acudir a ningún tipo de argucia.

Sexto.- Resulta también conveniente que los alumnos que tienen asignado el rol de letrado y que deben enfrentarse en el juicio tengan un nivel académico homogéneo. La competencia puede resultar constructiva pero siempre y cuando los competidores sepan que tienen razonables posibilidades de ganar. Como afirma la doctrina, *“la motivación para el logro se basa en la sensación de la probabilidad de alcanzar un objetivo difícil. Aquellos que piensen que no pueden ganar, no se esforzarán; aquellos que crean que pueden ganar con un mínimo esfuerzo, no trabajarán más que lo imprescindible”*¹⁷.

Séptimo.- La solemnidad que impera en un proceso judicial debería plasmarse igualmente en la simulación¹⁸. Y a ello contribuye, sin duda, el hecho de que los alumnos puedan ponerse una toga.

¹⁶ En las encuestas de evaluación de la docencia, se sigue preguntando a los alumnos si el profesor/a resuelve adecuadamente las dudas y orienta a los estudiantes en el desarrollo de sus tareas.

¹⁷ JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. J.: *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, cit., pp. 183 a 218.

¹⁸ AGUILAR CÁRCELES, M. y TOMÁS TOMÁS, S.: “La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en AA.VV.: *IV Congreso Nacional de Innovaciones Científicas: Coordinación y planificación en los estudios de Derecho*. Valladolid (2011): Universidad de Valladolid, p. 1136.

Octavo.- Por último, es necesario que los alumnos interioricen que el hecho de ganar o perder no es lo importante. Aunque también forma parte del aprendizaje el saber ganar con humildad y el saber perder con dignidad, los profesores del proyecto hemos evitado concluir la actividad diciéndoles a los alumnos qué grupo había ganado la simulación del juicio. En su lugar, hemos preferido destacar todo lo bueno que cada uno de los grupos había realizado (por poco que hubiera sido), procurando obviar en la medida de lo posible los errores cometidos.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR CÁRCELES, M. y TOMÁS TOMÁS, S.: “La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en AA.VV.: *IV Congreso Nacional de Innovaciones Científicas: Coordinación y planificación en los estudios de Derecho*. Valladolid (2011): Universidad de Valladolid, p. 1124-1141.

BALLENATO PRIETO, G.: *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Madrid (2005): Ediciones Pirámide.

BELLIDO PENADÉS, R.: “La asistencia a juicios y su simulación como nuevos métodos de aprendizaje del Derecho Procesal”, *Reduca (Derecho)* (2014), vol. V, núm. 1, pp. 256 a 272.

CUADRADO PÉREZ, C.: “La participación activa del estudiante en la enseñanza del Derecho: la simulación de juicios en clase”, en BERZOSA LÓPEZ, D. y CUADRADO PÉREZ, C. (dirs.): *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2013): Aranzadi Thomson Reuters, pp. 125 a 136.

FERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, A.: “La simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas al quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*. Valencia (2013): Unidad de innovación educativa de la Universidad de Valencia, pp. 507 a 521.

FERNANDO PABLO, M.: “El aprendizaje basado en problemas: Una metodología eficaz aplicada a la docencia jurídico-administrativa”, en BERZOSA LÓPEZ, D. y CUADRADO PÉREZ, C. (dirs.): *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2013): Aranzadi Thomson Reuters, pp. 175 a 184.

FINKEL, D.: *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia (2008): Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

- *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia (2006): Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

GONZÁLEZ GARCÍA, J. M^a: “El uso de filmaciones de juicios y vistas en el ámbito docente: algunas cuestiones jurídicas de interés”, *Revista de educación y derecho* (2009-2010), octubre 2009-marzo 2010, pp. 87 a 103.

GONZÁLEZ GRANADA, P.; ÁLVAREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, P.; PÉREZ DEL BLANCO, G. *et al.*: “Acción pedagógica de simulación de juicios; metodología docente de derecho procesal en el EEES”, *Revista jurídica de investigación e innovación educativa* (2010), núm. 2, pp. 81 a 92.

GUTIÉRREZ BERLINCHES, Á.; DE PRADA RODRÍGUEZ, M. y CUBILLO LÓPEZ, I. J.: “Las visitas a los Juzgados como actividad práctica para la docencia del Derecho Procesal”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación educativa* (2010), núm. 2, pp. 111 a 122.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. J.: *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires (1999): Aique, Capítulo 8, “La estructuración del aprendizaje competitivo”, pp. 183 a 218.

VALBUENA GONZÁLEZ, F.: “Las grabaciones de los juicios como herramienta metodológica para el aprendizaje del Derecho Procesal”, en CERILLO I MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCÍA, A. M^a. (coords.): *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*. Barcelona (2011): Huygens, pp. 245 a 254.

VALLESPÍN PÉREZ, D.: “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, *Revista de Educación y Derecho* (2011), núm. 3.

EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA PARA UNA
EVALUACIÓN MÁS EXACTA DEL ESTUDIANTE EN EL GRADO
DE DERECHO

THE PORTFOLIO AS A TOOL FOR A MORE ACCURATE
EVALUATION OF THE STUDENT IN THE BACHELOR OF LAW

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 362 - 384.

Fecha entrega: 10/02/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. MARAVILLAS ESPÍN SÁEZ
Profesora Contratada Doctora de
Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Autónoma de Madrid
Maravillas.Espin@uam.es

RESUMEN: La técnica del portafolio posee un amplio bagaje como herramienta sincrética y flexible de evaluación del estudiante. Ahora bien, los retos derivados del Proceso de Bolonia y de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior exigen aplicar las nuevas tecnologías sobre los fundamentos del portafolio. La consecuencia es la optimización de los resultados en términos de aprendizaje de los estudiantes y, desde la perspectiva del docente, del trabajo de evaluación continua y de resultados de autoevaluación de la docencia. En este trabajo se presenta la experiencia de la aplicación del portafolio en el Grado en Derecho como mecanismo óptimo de implementación del proceso de aprendizaje; su mejora con la aplicación mixta de herramientas digitales y analógicas y una evaluación de los resultados de su aplicación.

PALABRAS CLAVE: Portafolio; plataformas tecnológicas; aprendizaje.

ABSTRACT: The portfolio technique has an extensive background as a syncretic and flexible tool for student assessment. However, the challenges posed by the Bologna Process and the implementation of the European Higher Education Area requires applying new technologies on the basis of the portfolio. The result is the optimization of the results in terms of student learning and , from the perspective of teachers , work continuous assessment and self-assessment results of teaching. This paper describes the experience of the application portfolio in the Bachelor of Laws as optimal implementation mechanism of the learning process; improvement with the mixed application of digital and analog tools and an evaluation of the results of its application .

KEY WORDS: Portfolio; technological platforms; learning.

SUMARIO: I. LA APUESTA: EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE.- II. ELEMENTOS CONCEPTUALES: DE LA UTILIDAD DEL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE.- III. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA: EL USO DEL PORTAFOLIO EN EL GRADO EN DERECHO.- IV. DEL PORTAFOLIO AL E-PORTAFOLIO.- V. EFICACIA DEL PORTAFOLIO: EFICACIA EN TÉRMINOS DE EVALUACIÓN; EFICACIA EN TÉRMINOS DE APRENDIZAJE Y EFICACIA EN LA AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE.- VI. CONCLUSIONES.

I. LA APUESTA: EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE.

Cuando un docente concibe su labor como el placer de aprender enseñando, la búsqueda de mecanismos que alimenten esa concepción y amplíen sus resultados entra a formar parte de su trabajo. Bajo esta premisa, las tareas de evaluación para el aprendizaje –concebida como el trabajo previo de diseño de estrategias para transmitir los conocimientos que han de formar parte del *currículum* de un estudiante, en este caso, en el Grado de Derecho-; de selección de herramientas para la transmisión del mismo y su aprehensión por los estudiantes; su puesta en práctica; la tarea de evaluación de los resultados; y la ulterior autoevaluación de la tarea emprendida para su retroalimentación, forman parte de una actividad incesante y enormemente enriquecedora. Desde este punto de vista, la evaluación, en su concepción más amplia, forma parte del proceso de aprendizaje.

Sobre estas bases no resulta extraño que, también en el Grado de Derecho y, en particular, en las asignaturas de las que he sido responsable durante mi carrera docente en este concreto Grado (Derecho del Trabajo, Derecho de la Seguridad Social y Promoción y Tutela de los Derechos Sociales), haya acogido la técnica del portafolio como herramienta sincrética y flexible en la que hacer converger el haz de tareas que componen esa actividad de “aprender enseñando”¹.

Los retos derivados del Proceso de Bolonia y de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior han dado la oportunidad de que las universidades, entre ellas la Universidad Autónoma de Madrid, en la que desarrollo esta actividad, diseñen ambiciosos y completos programas de formación docente que nos han permitido perfeccionar con nuevos

¹ Se trata de una versión de lo que algunos autores definen como “el docente competente”; esto es, aquél que muestra capacidad en su trabajo, como aspiración educativa. GARCÍA HERNÁNDEZ, M., y VELEROS VALVERDE, M^a. C.: “Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios. Construcción de un portafolios electrónico”, *Tendencias Pedagógicas* (2012), núm. 20, p. 18.

conocimientos y compartiendo experiencias docentes, técnicas que ya se venían utilizando en la enseñanza y evaluación en Derecho, como la del caso, la resolución de problemas, los comentarios de texto, etc., y perfeccionar técnicas de naturaleza cooperativa a aplicar de forma transversal. Todas ellas resultan útiles y caben en la del portafolio. En este sentido, el portafolio puede definirse como la infraestructura metodológica que alberga las actividades seleccionadas por el docente y, en algunos casos, por el estudiante, con la razón y el objetivo de establecer una relación de aprendizaje entre el docente y el propio estudiante. Dentro de esa relación de aprendizaje, la evaluación constituye un elemento necesario, no sólo como medición de los resultados de los estudiantes, también como herramienta de motivación de los dos protagonistas de esta relación², y con ello, como mecanismo de adherencia del propio aprendizaje.

En este trabajo pretendo mostrar el papel del portafolio como herramienta para la evaluación más exacta del estudiante en el Grado de Derecho. Con este objetivo abordaré, en primer término, el concepto de portafolio para mostrarlo como herramienta óptima para realizar esa evaluación en el contexto de una relación de aprendizaje. En segundo término, expondré el desarrollo de la aplicación del portafolio en la asignatura troncal en el Grado de Derecho de la Seguridad Social, y en la optativa Promoción y Tutela de los Derechos Sociales. Esta exposición me permitirá mostrar la evolución de su puesta en práctica y su flexibilidad para adaptarse a distintos contenidos, objetivos y perfiles de estudiantes.

Dentro de esta evolución, ha sido definitiva la transición del portafolio en papel hacia un portafolio mixto (en papel y electrónico, con base en la Plataforma MOODLE), por este motivo, dedicaré un epígrafe al e-portafolio, su significado y los resultados de su aplicación en las materias que imparto. Posteriormente, examinaré la eficiencia de esta herramienta en términos de evaluación y aprendizaje para cerrar el estudio con una serie de conclusiones.

II. ELEMENTOS CONCEPTUALES: DE LA UTILIDAD DEL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE.

Desde la posición metodológica que concibe la evaluación como parte de un concepto holístico, cual es el aprendizaje, el portafolio se muestra como la

² Sobre la relevancia de la motivación en el proceso de aprendizaje y la práctica del portafolios como fórmula que mejora los resultados de dicho proceso *vid.* ESPÍN SÁEZ, M.: “La técnica del portafolios como medio flexible de evaluación e instrumento de motivación de los estudiantes”, en AA.VV.: *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Madrid (2013): Thomson Reuters-Aranzadi, pp. 153 a 171. En especial, acerca de la importancia de la evaluación como elemento de motivación del estudiante, *vid.* p. 154.

herramienta más flexible que, en constante revisión, permite alcanzar una evaluación más exacta de los resultados de este proceso. De un lado, la evaluación introduce la variante objetividad y esta variante se consigue incorporando el más acertado (por ser objeto de selección, de acuerdo con el perfil y las necesidades de los estudiantes) y variado número de prácticas focalizadas en la adquisición de las competencias y conocimientos fundamentales en cada asignatura impartida. De otro, la transmisión clara de los criterios de evaluación, al igual que la de los medios de evaluación, y los resultados de los mismos de forma gradual, constituye un motor de motivación del estudiante que sin duda contribuye al aprendizaje emprendido en cada materia.

Finalmente, y una vez cerrado el ciclo con los resultados del proceso, la revisión de la eficacia de los criterios de evaluación, así como de los medios practicados para alcanzar la mayor objetividad posible y los mejores resultados en términos de aprendizaje, constituye la herramienta de aprendizaje, motivación y progreso del docente³. Como se puede observar, la evaluación no se concibe aquí, exclusivamente, como mera medida del aprendizaje, sino como un componente que contribuye al aprendizaje. La evaluación más exacta es aquella que permite identificar los conocimientos aprehendidos y las competencias desarrolladas para incorporarlos al haber del conocimiento y de las destrezas del estudiante. Igualmente, constituye una vía para aprender enseñando.

Con independencia de que en páginas anteriores se adelantó un concepto de portafolio, extraído de una experiencia y posición personales ante la docencia, conviene traer aquí otras definiciones que justifican la utilidad del portafolio como herramienta de evaluación y aprendizaje, también en la enseñanza del Derecho.

Una noción general define al portafolio como una estrategia que cuenta la historia de los esfuerzos, progresos y logros del estudiante⁴. Se trata de un concepto que ha de adaptarse a la realidad de asignaturas cuatrimestrales, guías docentes en las que se comprometen contenidos y competencias, cronogramas muy ajustados en los que hay que incorporar tiempos para

³ En efecto, GARCÍA HERNÁNDEZ, M., y VELEROS VALVERDE, M^a. C.: “Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios. Construcción de un portafolios electrónico”, cit., p. 20, respaldan esta postura pues “desde la perspectiva de la autoevaluación el portafolios evidencia la eficacia de las prácticas docentes y sus efectos de evaluación; capta las necesidades de cambio y capitaliza las oportunidades del análisis y evaluación críticos sobre el desarrollo educativo, particularmente la resignificación de la acción docente y su formación, dado su papel central en el aprendizaje”.

⁴ GARCÍA HERNÁNDEZ, M., y VELEROS VALVERDE, M^a. C.: “Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios. Construcción de un portafolios electrónico”, cit., p. 21.

explorar el perfil e intereses de los estudiantes de cada grupo y el contexto de grados en los que es necesaria la coordinación entre los distintos profesores de un determinado curso para evitar la sobrecarga de los estudiantes.

No obstante, la mayoría de los autores consultados mantienen una definición más limitada del portafolio. Para ellos se trata de una técnica de evaluación, que parte de la recopilación de la información para llevar a cabo un juicio valorativo a partir de la información recopilada⁵.

En mi opinión, y teniendo en cuenta mi experiencia en estos cursos, se trata de un canal individualizado de comunicación continua entre el docente y un concreto estudiante, que se puede materializar en una carpeta o en un archivo electrónico, cuyo contenido debe reflejar los pasos dados durante el proceso de aprendizaje⁶. Asimismo, se convierte en el fundamento objetivo de la evaluación de dicho proceso. Lo relevante es que se trata de un canal que retroalimenta el proceso de aprendizaje porque permite al docente evaluar trabajos, al tiempo que corregirlos, haciendo sugerencias para su mejora y devolverlos al estudiante, quien, reorientado vuelve a entregarlo⁷. Permite hacer una evaluación de los esfuerzos continuados en el tiempo del estudiante y, simultáneamente, da la oportunidad al docente de evaluar los criterios de evaluación, con el fin de mejorar su propia actividad.

En cuanto a sus efectos, en los estudiantes se observa una mejora de la atención, un mayor interés por la materia y un incremento del esfuerzo por profundizar en la misma. Las clases se dinamizan y se intensifica el de intervención de los estudiantes. Se observa, del mismo modo, una mejora de la comunicación con el docente. El sistema de entrega-corrección-devolución-posibilidad de reorientación de las soluciones contribuye a incrementar la implicación de los estudiantes, ya que este mecanismo les

⁵ Véase, LÓPEZ FRÍAS, B.S., e HINOJOSA KLEEN, E.M.: *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México (2005): Edit. Trillas, p. 16, o GÓMEZ MILLÁN, M^a. J., MAZUELOS FLORES, M^a. D., GÓMEZ GORDILLO, R.: “El portafolios como herramienta clave de la evaluación docente: su aplicación a las asignaturas de Derecho del Trabajo en Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos”, *Trabajo* (2012), 25/26, Universidad de Huelva, p. 17.

⁶ GÓMEZ MILLÁN, M^a. J., MAZUELOS FLORES, M^a. D., GÓMEZ GORDILLO, R.: “El portafolios como herramienta clave de la evaluación docente: su aplicación a las asignaturas de Derecho del Trabajo en Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos”, cit., p. 23, recogen las características del portafolio como herramienta abierta y flexible “que permite crear un marco de aprendizaje a medida, tratándose de un instrumento de reflexión, que facilita la fijación de conocimientos...”.

⁷ LÓPEZ FRÍAS, B. S., e HINOJOSA KLEEN, E. M.: *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, cit., p. 27, lo definen como una forma de evaluación “formativa o procesal”. Por su parte, BIA PLATAS, A., CARRASCO ANDRINO, C. *et altri*: “El portafolios discente como método de aprendizaje autónomo”, en AA.VV.: *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (dir. MARTÍNEZ RUÍZ y CARRASCO EMBUENA). Alicante (2005): Edit. Marfil, pp. 375 y ss., lo definen como “... una carpeta de trabajos, que permite que el aprendizaje del alumnado se produzca de manera continuada y guiada por el docente”.

permite tener conocimiento sobre la buena dirección de su trabajo hacia el logro de los objetivos propuestos desde el inicio de la relación de aprendizaje. Respecto a su utilidad para el docente, esta técnica es fuente de nuevos datos que permiten mejorar las técnicas de evaluación, en la medida que es un marco en el que identificar carencias, seleccionar ejercicios que han resultado más interesantes para los estudiantes, optimizar el tiempo dedicado, etc. También permite tener una base objetiva para asignar las calificaciones, imprescindibles en el contexto educativo.

En todo caso, no hay que ocultar que se trata de una apuesta metodológica con un inconveniente fundamental: el tiempo exigido para su implementación, sobre todo en relación con el número de estudiantes matriculados por grupo. La dificultad no emana de la técnica del portafolio sino de la propia organización institucional. Estas desventajas se subsanan mediante la aplicación de técnicas colaborativas y de las nuevas tecnologías, tal y como mostraré en próximos epígrafes.

¿Qué capacidades docentes exige la puesta en marcha de un portafolio? Formación permanente para la docencia y desarrollo de nuevas capacidades como la comunicación a distancia mediante la telemática y otros instrumentos multimedia en la enseñanza; habilidad para la selección, clasificación y presentación de información valiosa (con especial incidencia en una materia tan viva como el Derecho del Trabajo y el Derecho de la Seguridad Social); capacidad para plantear objetivos de aprendizaje con vinculación a contenidos organizados desde la disciplina; actitud para reunir los datos necesarios para construir el perfil del estudiante en cada grupo; aptitud para construir y planificar la estrategia de enseñanza teniendo en cuenta ese perfil; capacidad de evaluar a los estudiantes en situaciones de aprendizaje según un enfoque formativo; compartir los avances y resultados (p.ej. en el contexto de seminarios de profesores dedicados a la docencia), pues los comentarios de los pares son necesariamente fuente de creatividad, formación e información.

Como se ha reiterado, la evaluación es un elemento que contribuye al aprendizaje. Ahora bien, la evaluación se contextualiza en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior y en la línea de convergencia hacia la formación en competencia y, por tanto, hacia la evaluación de competencias. Aunque en el próximo epígrafe tendré oportunidad de concretar las competencias específicas que se trabajan en las materias que imparto, resulta de interés hacer una aproximación general.

En España, las competencias básicas ya se regularon normativamente en la LO 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Se puede definir la competencia como una aproximación funcional frente a demandas y tareas, en las que se

requieren no sólo conocimientos y destrezas, sino también estrategias y rutinas para aplicar tales conocimientos y destrezas⁸. En consecuencia, se trata de un hacer complejo, que resulta de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos y actitudes⁹. El portafolios, constituye la infraestructura metodológica perfecta para acoger este hacer.

En efecto, desde mi experiencia, es destacable la relevancia que ha tenido la aplicación de esta técnica en cuanto al desarrollo de competencias por parte de los estudiantes¹⁰, en la medida en que se cumplen dos presupuestos para fomentar su adquisición: de un lado, esta técnica exige al estudiante comprometerse con responsabilidad y autonomía en su aprendizaje (la autoevaluación forma parte del trabajo integrado en el portafolio y permite desarrollar, simultáneamente, el pensamiento reflexivo y crítico del estudiante) y, de otro, que el docente se ocupe de planificar, guiar, orientar y facilitar el proceso de aprendizaje, favoreciendo la formación integral del estudiante.

III. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA: EL USO DEL PORTAFOLIO EN EL GRADO EN DERECHO.

Mi experiencia con el portafolio nació de una intuición, como es el caso de muchos profesores universitarios, pues nuestra formación, hasta hace pocos años, no contaba con el componente pedagógico, que era compensado con el desarrollo de habilidades para conectar con los estudiantes y alcanzar un diálogo que permitiera observar, introducir nuevas dinámicas y evaluar los resultados en términos de aprendizaje.

El acceso a una formación docente sistemática me permitió diseñar y aplicar herramientas como la técnica que aquí nos ocupa –la del portafolio- y otras como el trabajo cooperativo, cuyos resultados han sido muy positivos. A partir de aquí, apliqué los conocimientos sistematizados junto a nuevas

⁸ GALLARDO GIL, M., y SIERRA NIETO, E.: “El portafolios de los estudiantes como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias”, *Qualitative Research in Education*, 4, p. 74, consultado el 27 de enero en <http://dx.doi.org/10.4471/que.2015.57>

⁹ Así aparece definida por la Comisión Europea, en el glosario elaborado por CEDEFOP. <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-glossary>, consultado el 27 de enero. En esta definición se incluye la capacidad de usar conocimientos, destrezas, habilidades personales y sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal.

¹⁰ SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M^a. L.: *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid (2010): Edic. Narcea, p. 33, define competencia como “capacidad que se proyecta en la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales para resolver adecuadamente una tarea en un contexto definido...”.

intuiciones orientadoras en un contexto muy particular: la docencia de la asignatura Derecho de la empresa, que se imparte en el primer curso del Grado en Dirección y Administración de Empresas.

En este caso, el portafolio se diseñó para cubrir unas necesidades muy específicas: establecer una relación de aprendizaje con estudiantes sobre materias jurídico-laborales muy básicas y con una motivación de partida muy baja, dado el perfil del estudiante de un grado no jurídico. La experiencia fue ensayada, corregida e implementada durante tres años, y los resultados fueron muy buenos, tanto desde la perspectiva de las calificaciones como desde la perspectiva de adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias¹¹. Uno de los retos que quedaba por ensayar era la aplicación de las nuevas tecnologías con el objetivo de mejorar uno de los inconvenientes identificados en la experiencia –el exceso del tiempo de dedicación del docente en el seguimiento, cuando los grupos de estudiantes son numerosos–, reto que he afrontado en las siguientes experiencias en el Grado en Derecho.

Seguidamente, expondré la puesta en marcha del portafolio en dos asignaturas. La asignatura obligatoria de Derecho de la Seguridad Social, de 3 créditos ECTS, que se imparte en el segundo semestre del cuarto curso del Grado en Derecho y la asignatura optativa de Promoción y Tutela de los Derechos Sociales, de 6 créditos ECTS, que se imparte en el primer semestre del cuarto curso del Grado en Derecho.

¿Por qué hablar de dos experiencias? Para mostrar la flexibilidad y eficacia del portafolio como infraestructura en la que insertar distintas prácticas que se adapten a las necesidades docentes y del estudiante en cada asignatura, con el fin de alcanzar una evaluación más exacta y unos mejores resultados en términos de aprendizaje y adquisición de competencias. En todo caso, al tratarse de dos asignaturas cuya fuente es la misma disciplina, existen elementos comunes que permanecen inmutables por su utilidad en ambas asignaturas. Ahora bien, la selección de competencias específicas a habilitar en cada una de ellas, así como la disparidad en las expectativas y perfil del estudiante, hace necesario destacar las técnicas que en una y otra se aplican de forma diferente.

Con carácter previo, he de referirme a estos elementos comunes a ambas asignaturas. De una parte, hay que subrayar el papel que se debe conceder a

¹¹ Los resultados de esta primera experiencia están publicados en ESPÍN SÁEZ, M.: “La técnica del portafolios como medio flexible de evaluación e instrumento de motivación de los estudiantes”, en AA.VV.: *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Madrid (2013): Thomson Reuters-Aranzadi, pp. 153 y ss.

la Guía Docente. Efectivamente, un primer esfuerzo de planificación otorga a la Guía Docente la función de un contrato entre estudiante y docente. De los contenidos de la Guía se debe obtener por ambas partes qué se puede exigir y esperar de la otra y cuáles son los objetivos comunes a alcanzar con el proceso de aprendizaje. Se trata de dar certidumbre a los sujetos del proceso y construir sobre dicha certidumbre los elementos que dirijan hacia los mejores resultados. Los otros dos presupuestos comunes sobre los que quiero incidir son la claridad y la transparencia con la que deben aparecer estos contenidos, de forma que la relación se inicie de forma autorresponsable. La relación de aprendizaje lo es cuando sus protagonistas son dueños de su posición y responsables de los deberes que comporta. Este punto de partida, adecuadamente transmitido a estudiantes de Grado en Derecho, de 21 años de media, supone un avance y permite una evaluación más exacta de los resultados del trabajo, pues incorpora su propia responsabilidad sobre la optimización del mismo.

Ahora sí, expondré la puesta en práctica del portafolio, en primer término en la asignatura **Derecho de la Seguridad Social**.

Entre los **objetivos** del curso está proporcionar al estudiante el conocimiento y la comprensión adecuados de la regulación jurídica que ordena el sistema de la Seguridad Social, tanto desde una perspectiva abstracta y de dogmática jurídica cuanto en su vertiente práctica y aplicativa a supuestos de hecho concretos. En consecuencia, el curso debe proporcionar las herramientas necesarias para que el estudiante aprehenda los conceptos y técnicas propias del derecho de la Seguridad Social y que adquiera las competencias necesarias en la resolución de problemas en este ámbito del ordenamiento.

¿Qué **competencias** se desean desarrollar en el estudiante? Entre las generales, y fundamental bajo mi perspectiva en la consecución de los objetivos de aprendizaje, está la adquisición de una actitud de percepción crítica de la realidad y de las ideas, así como de apertura e interés por el trabajo intelectual y sus resultados. El desarrollo de esta competencia subyace a cada una de las técnicas que integran el portafolio para esta asignatura. Asimismo, se encuentra la competencia de expresar y transmitir adecuadamente ideas complejas, problemas y soluciones, de forma oral y escrita; aprender a trabajar en equipo y a asumir funciones de liderazgo en trabajos colectivos; aprender a diseñar, planificar y organizar el propio trabajo y aprender a analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones y de los problemas y las soluciones jurídicas.

Con estos objetivos en cuanto a los conocimientos y en cuanto a las actitudes y competencias, se procede a diseñar el portafolio. Como indiqué más arriba, este diseño proviene de la experiencia previa en otras asignaturas, tales como

la obligatoria Derecho del Trabajo. Este trabajo de planificación se proyecta sobre un cronograma que, simultáneamente, condiciona y favorece la puesta en marcha de las actividades contenidas en el portafolio. La condiciona porque la asignatura se divide en magistrales y en seminarios y los seminarios se desarrollan a lo largo de cuatro breves semanas. La favorece porque permite ajustar los contenidos del portafolio a las necesidades temporales de la asignatura y transmitir con claridad y desde el inicio de las clases los ejercicios a realizar, la técnica conforme a la cual se van a realizar y la forma en que van a ser evaluados.

El cronograma, colgado en la plataforma MOODLE, contiene una cláusula en la que se aclara que los ejercicios podrán ser modificados de acuerdo con los intereses de los estudiantes y las necesidades que marque la actualidad a la que está sujeta la disciplina jurídico social. Esta cláusula permite dar el primer paso, actualizar el primer contenido del portafolio, común a toda asignatura impartida: el cuestionario inicial.

En efecto, **las actividades contenidas en el portafolio** se ven matizadas, ajustadas, por la primera actividad de clase. En la primera sesión, se exponen no sólo los contenidos de la guía docente, insistiendo en su función de expresión del compromiso de las partes de la relación de aprendizaje; también se muestra la forma en que van a discurrir las sesiones y su conjugación con los contenidos de los seminarios. Asimismo, se incide en los métodos de evaluación y en la relevancia de la implicación del propio estudiante en esta fase del proceso.

El **cuestionario inicial** que se resuelve en la primera media hora de clase, de forma individual y por escrito, tiene un contenido mixto y persigue una doble finalidad. Es el resultado de la experiencia de varios años de enseñanza no sólo en Seguridad Social, sino también en Derecho del Trabajo e Introducción al Derecho de la Empresa. Se trata de un cuestionario breve (seis preguntas) de respuesta abierta en espacio limitado, que se resuelve por escrito en el propio aula (este año, se ha propuesto en MOODLE, a fin de optimizar el tiempo, un bien escaso en esta materia). Las preguntas responden a distintos fines. De una parte, tres cuestiones van referidas a la motivación del estudiante respecto a la materia y sus expectativas en cuanto a lo que va a aprender y la utilidad de lo aprendido; por tanto, a definir el perfil del estudiante como material sobre el que trabajar y ajustar los contenidos del portafolio. De otra, tres cuestiones sobre conocimientos básicos en Seguridad Social. Estas tres cuestiones, son objeto de autoevaluación en la tutoría de final de curso. Cada estudiante recibe su cuestionario y vuelve a contestar las preguntas de inicio del curso y analiza la distancia entre lo que, por sentido común, conocía de la materia y lo que ha apprehendido de la misma durante las sesiones de clase. El cuestionario revisado y autoevaluado,

vuelve el portafolio y es tomado en consideración para la evaluación final. Así pues, contribuye a una evaluación más exacta de la asignatura, en la que se hace partícipe al estudiante.

Otra técnica de interés, que aplico a lo largo de las magistrales es el **“Diccionario de términos jurídicos en Seguridad Social”**. Nuevamente, resulta fundamental, pactar (y así lo hago en la primera sesión de clase) con los estudiantes esta fórmula de transmisión de conocimientos y evaluación. El pacto consiste en exponer cómo se va a desarrollar esta actividad: yo propondré al final de cada magistral dos conceptos jurídicos básicos en Seguridad Social (Ej. Técnicas asistenciales, técnicas de previsión; cotización; base reguladora; accidente de trabajo; etc.); por su parte, tendrán una semana para hacerme llegar sus definiciones para corregirlas, y yo me comprometo a devolverlas corregidas y facilitar una definición de consenso y ajustada a derecho. Esta actividad forma parte de la evaluación continua pero, adicionalmente, acordamos que una pregunta de la prueba final, requerirá la definición de uno de estos conceptos básicos, y será valorada con un punto. Alcanzado el pacto (en estos últimos tres años siempre se ha alcanzado), se inicia la actividad. Su utilidad es indudable, aunque ha requerido mucho tiempo de trabajo. Esta pequeña desventaja ha sido corregida a través de la apertura de un foro específico en MOODLE durante este cuatrimestre, en el que los estudiantes suben sus definiciones, y cuyas conclusiones se concretarán en una definición en otra herramienta de MOODLE –el glosario-. Con esta técnica se consiguen dos objetivos: el manejo de conceptos y terminología jurídica en materia de Seguridad Social imprescindibles; y una evaluación ajustada de este objetivo y las competencias aparejadas.

El portafolio se completa con cinco actividades adicionales: cuatro se desarrollan a lo largo de los cuatro seminarios, y la quinta consiste en una visita a los Juzgados de lo Social de Madrid para asistir a juicios en materia de Seguridad Social. Esta última se realiza de forma voluntaria en horario extra académico.

En el primer seminario se aborda un **texto doctrinal**, en el que un autor expone su visión sobre el presente y futuro del Sistema de Seguridad Social. La referencia del texto se cuelga desde el inicio del curso en MOODLE, de forma que los estudiantes lo busquen, lo localicen y lo lean. Desde el principio, se adjunta a la referencia al texto un guion para su lectura. En ese guion se pide la contextualización del texto –momento en el que fue escrito, reformas a las que se hace alusión, situación económica del Sistema, etc.-; se requiere la comprensión de los conceptos más técnicos y, además, se plantean cuestiones que requieren una lectura crítica y la búsqueda de documentación adicional que respalde posiciones alternativas. La primera

parte que pasa al portafolio es la respuesta escrita a mano por cada estudiante y entregada con antelación al día del seminario. De la corrección de esta respuesta se deriva no sólo parte de la nota sino un conjunto de recomendaciones del docente, devueltas a cada estudiante, sobre la forma de expresar las ideas por escrito. Tales recomendaciones van a influir en buena medida en la resolución escrita de la prueba final. La segunda parte que pasa al portafolio es la puesta en común de las respuestas en clase. El día del seminario y una vez entregada la respuesta escrita, se inicia la contestación de las preguntas ante el resto de compañeros y compañeras. Con carácter previo, se les ha hecho saber que se valorará no sólo la contestación a las preguntas, sino también la forma en que se expresa y la apertura de nuevas cuestiones para animar el debate. Con esta fórmula de información previa se consigue que los esfuerzos de los estudiantes se dirijan a alcanzar estos objetivos.

En el segundo seminario se utiliza el **método del caso** trabajándolo con técnicas colaborativas. El mismo día en que está señalado el seminario se divide a los estudiantes en grupos de un máximo de cuatro miembros. Una vez agrupados se procede a la distribución de pequeños casos referidos al encuadramiento de determinadas relaciones en el Sistema de Seguridad Social. El trabajo previo del profesor ha requerido partir del cuestionario inicial, observar qué sectores profesionales e inquietudes mostraban los estudiantes y guiar la selección de los casos por esos criterios. Se trata de una herramienta que permite al estudiante vincular sus conocimientos menos técnicos a la aplicación del derecho a un determinado caso y enriquecer sus conocimientos de partida con los aportados en las clases magistrales. Cada caso se debate en el grupo. Por mi parte, aprovecho el tiempo previsto – cuarenta minutos- para pasar por cada grupo, resolver dudas conceptuales, animar el debate en aquellos en que no se ha establecido y en fin, ir tomando notas sobre la forma en que participa cada estudiante. Una vez superado el tiempo de debate, cada grupo nombra a un ponente y se procede a la exposición de los hechos y a dar respuesta al caso. La posición del resto de estudiantes no es de meros escuchantes; también se evalúa sus comentarios, respuestas y argumentaciones jurídicas alternativas a la sostenida por el ponente de cada grupo.

En el tercer seminario se trabaja la delimitación de contingencias. **El método del caso** resulta fundamental de nuevo. En esta ocasión se exige un trabajo individual previo: la resolución de los cinco casos propuestos en MOODLE con antelación suficiente y su envío anticipado al día señalado para el seminario. Con este recorrido, el día del seminario se abre el turno de palabra para la resolución de los cinco casos. Durante la resolución se valora el debate abierto así como la manifestación de dudas y la aportación de jurisprudencia de contraste.

Por último, el seminario cuarto es el escenario para trabajar el mecanismo de protección dispensado por las distintas prestaciones de la Seguridad Social. A lo largo de los seminarios se ha podido percibir el mayor o menor interés de los estudiantes por determinadas prestaciones. De acuerdo con esta percepción se seleccionan los casos. Una vez más, se recurre al trabajo colaborativo, que permite a los estudiantes poner en común sus conocimientos, exponerlos en un contexto reducido, menos intimidatorio que el aula. Asimismo, me permite obtener nuevos elementos de evaluación de cada uno de los miembros del grupo. Con este recorrido, se procede al nombramiento de un ponente para la exposición de la resolución de cada caso. En este seminario se valora igualmente las aportaciones del resto de estudiantes que atienden a la resolución del caso por el ponente de otros grupos. Con carácter previo, y esta cuestión resulta importante, se les ha anunciado cómo se iba a evaluar y qué elementos iban a ser definitorios de la evaluación. Entre estos datos, se les recuerda que la nota que se ponga al ponente de cada grupo será la nota que se asigne al resto de los miembros del grupo. Este requerimiento fomenta la autorresponsabilidad entre los estudiantes, no sólo del ponente, sino del resto de componentes del grupo que apoyan con sus respuestas a la elaboración de la respuesta común que da el ponente.

El portafolio, compuesto por el cuestionario y su autoevaluación; por el diccionario y la evaluación de los conceptos aportados al foro y la retroalimentación aportada a través del glosario para su estudio con la finalidad de resolver una de las preguntas de la prueba final; por la evaluación de la resolución escrita de la guía de lectura del texto doctrinal y de la participación en el debate del seminario primero; con las notas sobre la resolución de los casos en grupos y la exposición de la respuesta de cada grupo por su ponente ante el resto de la clase; a lo que se une las notas recogidas igualmente en los seminarios tres y cuatro; da como resultado un conjunto de evidencias que garantiza una evaluación ajustada. Pero más allá, lo que hace es marcar el camino por el que discurre el proceso de aprendizaje, garantizando la adquisición de unos conocimientos y destrezas fundamentales para manejar el Derecho de la Seguridad Social.

La misma utilidad muestra la aplicación del portafolio a la asignatura optativa **Promoción y Tutela de los Derechos Sociales**. En esta parte de mi exposición, desearía subrayar el rasgo de flexibilidad que caracteriza a esta técnica. Esta flexibilidad permite al docente trabajar bajo los mismos presupuestos y convicciones sobre el proceso de aprendizaje, seleccionando aquellas técnicas que integrarán el portafolio de forma más eficiente en cuanto a los objetivos y competencias a desarrollar con una asignatura tan particular como ésta. En especial, las técnicas aplicadas están dirigidas a que los estudiantes adquieran una actitud de percepción crítica de la realidad y de

las ideas, y de apertura e interés por el trabajo intelectual y sus resultados, además de aprender a analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones laborales, los problemas y las soluciones jurídicas. Se está ante una asignatura de contenidos muy vivos y apegados a la actualidad socio laboral.

Nuevamente, la presentación de la asignatura, de sus contenidos y de la forma en que va a discurrir y se va a evaluar resulta determinante. En la primera sesión, se exponen los contenidos, al tiempo que se plantea el nivel de compromiso e implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje. En esta misma sesión se realiza el cuestionario inicial. Ahora bien, en esta asignatura las cuestiones se centran en los motivos que han conducido al estudiante a elegir la asignatura. Esta motivación se convierte en guía importante para la selección de tareas y técnicas que componen el portafolio.

Se trata de una asignatura que se extiende a lo largo de quince semanas, en las que se ha de alternar sesiones protagonizadas por el docente con sesiones protagonizadas por los estudiantes. El cronograma es pieza clave en esta tarea de comunicación transparente del ritmo de las sesiones, así como de los contenidos y fórmulas de trabajo con los que se van a abordar. Al desaparecer los seminarios, las técnicas de trabajo que componen el portafolio están más dispersas, sin caer en el desorden pues quedan sujetas al cronograma.

En esta asignatura el portafolio presenta dos apartados fundamentales: un primer apartado compuesto por actividades individuales del estudiante, y un segundo apartado de gran peso en el que cada estudiante presenta las conclusiones obtenidas tras un trabajo colaborativo de investigación sobre una materia concreta que forma parte del programa de la asignatura. La suma de ambos apartados supone el 70 por 100 de la evaluación de la asignatura. A este resultado se suma una prueba escrita final que representa el 30 por 100 de la evaluación, y que pasa a cerrar el contenido de este portafolio.

La primera parte del portafolio, la que se corresponde con las actividades individuales del estudiante, se compone de técnicas similares a las ya expuestas en la asignatura de Derecho de la Seguridad Social. Por ese motivo, me centraré en exponer la puesta en práctica del segundo apartado, más complejo y novedoso para los estudiantes.

En cuanto al trabajo colaborativo de investigación, resulta llamativo el hecho de que para muchos estudiantes se trata de un ejercicio nuevo, motivo por el cual se hace necesario, en la medida en que antecede al Trabajo Fin de Grado (en adelante, TFG). He aquí la razón por la que numerosos estudiantes asumen este trabajo como una prueba preparatoria del TFG.

La tarea de planificación previa es intensa, no sólo para el docente, sino fundamentalmente para los estudiantes, pues deben organizar sus esfuerzos a lo largo del cuatrimestre para conciliar este compromiso con el resto derivados de las asignaturas restantes que está cursando. En primer lugar, se procede a seleccionar los grupos de trabajo que no excederá el número de cinco miembros. A continuación, eligen la materia del temario sobre la que desean trabajar. Por mi parte, organizo cuatro tutorías con cada grupo. En la primera tutoría les pido la confección de un índice sobre la materia. En este punto se inicia la actividad de evaluación continua inherente al docente y que tan buenos resultados ofrece en el proceso de aprendizaje. Comienza pues la tarea de delimitación del índice, asesoramiento bibliográfico, jurisprudencial y de materiales estadísticos de relevancia. Después de esta respuesta los estudiantes envían un índice corregido y progresivamente enfocado a una materia concreta. La segunda tutoría se destina a evaluar cómo se ha distribuido el trabajo entre los miembros del grupo y en qué punto se encuentra cada uno de ellos. Se les recuerda que el resultado final depende no sólo de su trabajo individual sino también de su colaboración. Se insiste en que el trabajo de investigación colaborativo no es la suma de distintos trabajos individuales sino la conclusión colectiva de esos trabajos puestos en común. La tercera tutoría sirve para reforzar esta misma dirección. En cada una de las tutorías se suman notas de evaluación de la forma en que cada uno de los miembros participa y contribuye a esa finalidad común. La cuarta tutoría sirve para preparar a los estudiantes para la exposición en público. Se trata de una exposición con un tiempo muy limitado en la que el objetivo es hacer comprender al resto de compañeros y compañeras que les escuchan los conceptos que han manejado y las conclusiones alcanzadas, propiciando con ello un debate. Normalmente, esta cuarta tutoría va seguida de tutorías individuales para reforzar la expresión oral del trabajo, partiendo de un orden en la exposición que previamente se ha trabajado en las tutorías colectivas.

Como se puede observar, se trata de una técnica global que exige un nivel de implicación de docente y estudiante muy alto. No obstante, los resultados, tanto en términos de evaluación como en términos de aprendizaje son muy buenos. A estos resultados me referiré, si quiera brevemente un poco más adelante.

IV. DEL PORTAFOLIO AL E-PORTAFOLIO.

En la actualidad es difícil pensar una universidad de calidad sin tecnologías de la información y la comunicación (TIC)¹². De hecho, el apoyo y apuesta

¹² BARBERÁ, E., GEWERC BARUJEL, A., RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.: "Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias", *Revista de Docencia Universitaria*, núm.

institucional por las nuevas tecnologías en la enseñanza superior hace que sean esenciales en la relación con los estudiantes en el modelo tradicional fundado en la presencialidad, y en las nuevas fórmulas no presenciales de apertura de la universidad a la sociedad¹³. En todo caso, la incorporación de estos medios en cambio y mejora permanente a la docencia, es muestra de la metamorfosis didáctica europea, que hace especial hincapié en el proceso de aprendizaje y dota de mayor protagonismo de los estudiantes¹⁴.

El uso del portafolio digital universitario facilita el conocimiento por parte del docente de los procesos de aprendizaje, la metodología de trabajo en sus clases, los procesos de tutorización, el grado de adquisición de las competencias de los estudiantes, así como las posibles dificultades de los estudiantes al trabajar en equipo, entre otros aspectos; en fin, sirve a la supervisión y retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero también desde la perspectiva del estudiante muestra ventajas, pues le permite conocer el progreso de su propio aprendizaje, del aprendizaje del grupo en el que se encuentra y del de sus compañeros y compañeras. Asimismo, le permite planificar desde el principio la materia objeto de estudio y estimula la autorresponsabilidad.

Los nuevos sistemas y plataformas de aprendizaje virtual ofrecen también ventajas a las universidades, especialmente desde el punto de vista de su gestión, pues permite tener una administración centralizada de todo el sistema.

En particular, el uso de las herramientas facilitadas por la plataforma MOODLE implementada en la Universidad Autónoma de Madrid y en otras universidades públicas, me ha permitido agilizar y optimizar el uso del portafolio como método de trabajo en el aula y fuera del aula. Como he tenido oportunidad de exponer, el espacio virtual genera un gran poder de comunicación rápida y transparente entre estudiante y profesor, imprescindibles para el aprendizaje y la evaluación. Permite establecer desde el inicio los términos del pacto de aprendizaje, lo que se van a exigir mutuamente y el fin que ambos comparten: aprehender determinados

monográfico III, consultado el 20 de diciembre de 2015, en http://www.um.es/edad/Red_U/M3/. Señalan las autoras que “la presencia del e-portafolio en el contexto educativo es, por lo que respecta a la educación superior actual, una necesidad más que una novedad, es una herramienta didáctica”, p. 5.

¹³ La experiencia de la Universidad Autónoma de Madrid en este sentido resulta ilusionante <https://www.edx.org/school/uamx>.

¹⁴ AGUADED, J. I.; LÓPEZ, E.; JAÉN, A.: “Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM)”, artículo en línea. *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, núm. 1 pp. 7 y ss. (<http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v10n1-aguaded-lopez-jaen>, fecha de consulta 28 de enero de 2016).

conocimientos y desarrollar competencias fundamentales para la vida. Más allá, habilita vías de comunicación individualizadas con cada estudiante para retroalimentar el trabajo entregado con los comentarios necesarios para su mejora.

En mi caso, he optado por articular un portafolio mixto. No he podido renunciar a la realización de ejercicios escritos, en la medida en que la transmisión ordenada de ideas y la claridad de la escritura son competencias en sí mismas que por ahora no he podido sustituir por una herramienta digital. Tampoco he podido sustituir el trabajo en grupo en clase. La intervención en el debate para clarificar conceptos de los estudiantes, ni la exposición pública de las posiciones sobre una determinada cuestión jurídica. Ahora bien, la entrega previa de casos para su corrección a través de la plataforma; el foro y el seguimiento de la participación de los estudiantes en el mismo, y la conformación de un glosario que de contenido al Diccionario de términos jurídicos, tan útil en Derecho de la Seguridad Social, contribuyen sin duda a optimizar y ajustar la evaluación de la materia.

V. EFICACIA DEL PORTAFOLIO: EFICACIA EN TÉRMINOS DE EVALUACIÓN; EFICACIA EN TÉRMINOS DE APRENDIZAJE Y EFICACIA EN LA AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE.

Una vez expuesto el uso del portafolio en la docencia en el Grado de Derecho es posible afirmar que se está ante un mecanismo de enorme utilidad desde la perspectiva de la evaluación y del aprendizaje. Pero además, supone una fuente de enriquecimiento de la actividad docente, pues permite evaluar lo evaluado y mejorar los contenidos y las técnicas empleadas en el portafolio de cada curso de cara al curso siguiente.

Ahora bien, si el término eficacia ha de ir acompañado de una proporcionalidad entre el esfuerzo realizado por los protagonistas del proceso de aprendizaje y los resultados en términos de evaluación y de adquisición de conocimientos, las encuestas realizadas a los estudiantes y mi propia percepción vierten ciertas dudas. A pesar de la mejora que ha supuesto la integración del portafolio en los medios digitales o, de otro modo, la puesta al servicio del portafolio de estos medios tecnológicos, el tiempo dedicado por estudiantes y docentes al proceso de evaluación y retroalimentación de conocimientos es muy alto.

¿Qué medios de ajuste se pueden aplicar para optimizar esa eficacia? Desde mi punto de vista, la implicación es necesaria y los resultados en términos de evaluación son muy buenos, porque también lo son los resultados en términos de aprendizaje. El seguimiento apegado a la evolución de cada

estudiante es sin duda el mecanismo de evaluación más ajustado. La clave del ajuste está en baremar adecuadamente el peso de la evaluación a través del portafolio y de evaluación a través de métodos más tradicionales como una prueba escrita final. El peso de la evaluación por portafolio debe ser proporcional al esfuerzo exigido a estudiantes y docente, tal y como se hace en la asignatura optativa Promoción y Tutela de los Derechos Sociales, en la que la evaluación continua constituye un 70 por 100 de la nota y además, se considera que la prueba final valorada en un 30 por 100 constituye un componente más del portafolio. Si el peso es un 30 por 100 de la nota final como es el caso de la asignatura obligatoria de Seguridad Social, el grado de satisfacción del estudiante será menor si en la confección del portafolio no se tiene en cuenta la proporcionalidad deseable entre la calificación y el esfuerzo realizado por el estudiante.

VI. CONCLUSIONES.

1. La aplicación del portafolio como método docente constituye una apuesta con implicaciones personales; desde un posicionamiento ante el concepto de enseñanza como una forma de aprender, hasta la asunción de una posición corresponsable con la del estudiante en el proceso de aprendizaje.
2. En este contexto, la evaluación se concibe como parte de un concepto holístico, cual es el de aprendizaje. El portafolio constituye la herramienta más flexible que, en constante revisión, permite alcanzar una evaluación más exacta de los resultados de este proceso, pues permite identificar los conocimientos aprehendidos y las competencias desarrolladas para incorporarlos al haber del conocimiento y de las destrezas del estudiante. Igualmente, constituye una buena vía para que el docente pueda aprender enseñando.
3. En este trabajo se han manejado dos definiciones de portafolio derivadas de su aplicación. De una parte, se observa como la infraestructura metodológica que alberga las actividades seleccionadas por el docente y, en algunos casos, por el estudiante, con la razón y el objetivo de establecer una relación de aprendizaje entre el docente y el propio estudiante. De otra, se define como un canal individualizado de comunicación continua entre el docente y un concreto estudiante, que se puede materializar en una carpeta o en un archivo electrónico, cuyo contenido debe reflejar los pasos dados durante el proceso de aprendizaje. Su contenido, permite hacer una evaluación de los esfuerzos continuados en el tiempo del estudiante y, simultáneamente, da la oportunidad al docente de evaluar los criterios de evaluación, con el fin de mejorar su propia actividad.

4. Un rasgo del portafolio que garantiza su eficacia en una evaluación más exacta del proceso de aprendizaje es su flexibilidad. Así se ha pretendido demostrar con la exposición de su implementación en dos asignaturas diversas como son Derecho de la Seguridad Social y Promoción y Tutela de los Derechos Sociales. El portafolio admite la incorporación de distintas prácticas que se adaptan a las necesidades docentes y del estudiante en cada asignatura, a los objetivos y competencias marcados en cada caso.

5. Como elementos comunes y vertebradores del portafolio en la docencia en el Grado de Derecho destacan, en primer lugar, la Guía Docente, a la que se atribuye la función de un contrato entre estudiante y docente, por el que ambos obtienen la certidumbre sobre los objetivos comunes a alcanzar con el proceso de aprendizaje, las actividades con que se van a perseguir y la forma en que se van a evaluar. Otros dos presupuestos comunes son la claridad y la transparencia con la que deben aparecer estos contenidos, de forma que la relación se funde en la autorresponsabilidad. En efecto, la relación de aprendizaje lo es cuando sus protagonistas son dueños de su posición y responsables de los deberes que comporta.

6. La utilización de plataformas digitales permite optimizar la puesta en práctica de algunas de las técnicas que integran el portafolio. Asimismo, permite hacer público desde el inicio los términos del pacto de aprendizaje. Más allá, habilita vías de comunicación individualizadas con cada estudiante para retroalimentar el trabajo entregado con los comentarios necesarios para su mejora. No obstante, no sustituye la obtención de evidencias en clase, fundamentales para mostrar el desarrollo de competencias como la exposición oral de forma ordenada y clara, la capacidad de transmitir conceptos a otros, etc.

7. Desde el punto de vista de los resultados, la aplicación del portafolio ha de recibir una calificación altamente positiva. Desde mi punto de vista, el seguimiento apegado a la evolución de cada estudiante es sin duda el mecanismo de evaluación más ajustado.

8. Desde el punto de vista de la eficacia, existe una relevante falta de proporcionalidad entre el trabajo realizado por las dos partes del proceso de aprendizaje y las expectativas generadas sobre sus resultados. La clave para el ajuste de esta falta de proporción está, en mi opinión, en baremar adecuadamente el peso de la evaluación a través del portafolio y de la evaluación a través de métodos más tradicionales como una prueba escrita final, cuando ésta no forma parte del propio portafolio.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and Development* (Edit. By YUN DAI Y STERNBERG). London (2004): Edit. LEA.

AA.VV.: *Motivación y emoción: investigaciones actuales* (coord. DÍAZ GÓMEZ, J. M., y GÁMEZ ARMAS, E.). La Laguna (2010): Universidad de La Laguna.

AGUADED, J. I.; LÓPEZ, E.; JAÉN, A.: “Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM)”, artículo en línea. *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, núm. 1 pp. 7 y ss. Fecha de consulta 28 de enero de 2016

(<http://RUSC.uoc.edu/ojos/index.php/RUSC/articule/vives/v10n1-aguardes-López-Jaén/vq0n1-aguarded-López-Jaén-es>).

ARBESÚ, M. I., y ARGUMENTO, G.: “Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia”. *Revista Observar* (2010). Consultado el 26 de enero de 2016 en: www.odas.es/site/magazine.php.

BARBERÀ, E., BAUTISTA, G., ESPASA, A., GUASH, T.: “Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red”. En *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. 2006. UOC. Consultado el 27 de diciembre, 2015 en:

http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf

BARBERÁ, E., GEWERC BARUJEL, A., RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.: “Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias”, *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico III, consultado el 20 de diciembre de 2015, en:

http://www.um.es/edad/Red_U/M3/

BIA PLATAS, A., CARRASCO ANDRINO, C. *et alrri*: “El portafolios discente como método de aprendizaje autónomo”, en AA.VV.: *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (dir. MARTÍNEZ RUÍZ y CARRASCO EMBUENA). Alicante (2005): Edit. Marfil, pp. 375 y ss.

CEDEFOP. (2008). *Terminology of European Education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from:

http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf

COMISIÓN EUROPEA, *The Bologna Process in higher education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*. Edit. OPOCE, 2009.

Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

ESPÍN SÁEZ, M.: “La técnica del portafolios como medio flexible de evaluación e instrumento de motivación de los estudiantes”, en AA.VV.: *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Madrid (2013): Thomson Reuters-Aranzadí, pp. 153 y ss.

GALINDO, M^a. P., BREVA, A., y ARIAS, M^a. Á.: “Aspiraciones vitales, motivación autónoma y bienestar en estudiantes recién ingresados en la Universidad”, en AA.VV.: *Motivación y emoción: investigaciones actuales* (coord. DÍAZ GÓMEZ y GÁMEZ ARMAS, E.). La Laguna (2010): Universidad de La Laguna, pp. 43 y ss.

GALLARDO GIL, M., y SIERRA NIETO, E.: “El portafolios de los estudiantes como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias”, *Qualitative Research in Education*, 4, pp. 72 y ss., DOI: 10.4471/que.2015.57 consultado el 27 de enero en <http://dx.doi.org/10.4471/que.2015.57>

GARCÍA HERNÁNDEZ, M., y VELEROS VALVERDE, M^a. C.: “Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios. Construcción de un portafolios electrónico”. *Tendencias Pedagógicas* (2012), núm. 20, pp. 17 y ss.

GÓMEZ MILLÁN, M^a. J., MAZUELOS FLORES, M^a. D., GÓMEZ GORDILLO, R.: “El portafolios como herramienta clave de la evaluación docente: su aplicación a las asignaturas de Derecho del Trabajo en Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos”, *Trabajo* (2012), 25/26, Universidad de Huelva.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.: *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid (2005): Edic. Pirámide.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., y HOLUBEC, E. J.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires (1999): Edit. Paidós.

KLENOWSKI, V.: *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid (2005): Edit. Narcea.

LÓPEZ FRÍAS, B. S., e HINOJOSA KLEEN, E. M.: *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México (2005): Edit. Trillas.

PÉREZ ECHEVERRÍA, M^a. DEL P. y POZO, J. I. (coords.): *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid (2009): Morata.

POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M^a. DEL P.; SCHEUER RUBIÑOS, N.; MARTÍN ORTEGA, E.; DE LA CRUZ, M.; MATEOS SANZ, M^a. del M.: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona (2006): Editorial Graó.

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M^a. L.: *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid (2010): Edic. Narcea.

ÍNDICE

NUEVOS RETOS DE INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA
MOVILIDAD. EL PROGRAMA ERASMUS +

MOBILITY FOR TEACHING INNOVATION PROJECTS. THE
ERASMUS PLUS PROGRAMME

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 385 - 405.

Fecha entrega: 31/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

BELÉN ANDRÉS SEGOVIA
Doctoranda en Derecho Administrativo
Universitat de València
Belen.Andres@uv.es

RESUMEN: En el presente trabajo analizaremos como desde la Unión Europea se aprueba el Programa Erasmus +, que permite la movilidad docente en un periodo que comprende 2014-2020. La autora realiza asimismo, un conjunto de propuestas que permiten una optimización de la solicitud.

PALABRAS CLAVE: movilidad; Erasmus +; Unión Europea; enseñanza; Educación Superior.

ABSTRACT: The aim of this paper will look at the implications of Erasmus + (the EU Programme) in the fields of youth, suport, training and education for the period 2014-2020. The autor also makes a set of proposals that allow an optimization of the aplication.

KEY WORDS: mobility; Erasmus +; European Union; training; Higher Education.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. ANTECEDENTES. EL ÉXITO DEL PROGRAMA ERASMUS.- III. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL PROGRAMA ERASMUS +.- 1. Objetivos del programa Erasmus +.- 2. Características del programa Erasmus +.- IV. NOVEDADES EN LA CONVOCATORIA DEL 2016 DEL PROGRAMA ERASMUS +.- 1. Ampliación de los países del programa Erasmus +.- 2. Acciones descentralizadas para el sector de la educación superior.- V. PROPUESTAS PARA SOLICITANTES DE UNA ASOCIACIÓN ESTRATÉGICA DE INNOVACIÓN.- 1. Características del proyecto.- 2. Características del coordinador.- 3. Relevancia, difusión y sostenibilidad de los resultados del proyecto.- VI. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN.

La extensión y naturaleza que los poderes de los Estados miembros de la Unión Europea ejercen sobre la Constitución y la relación de los derechos de los ciudadanos con la misma, constituye una de las tantas cuestiones, que desde los inicios del constitucionalismo provocan un debate desenfrenado, tanto a nivel estatal como en las principales naciones de la Europa occidental.

En este escenario, se encuentra el activo por el cual se define cada uno de estos Estados como garantes de los intereses de la sociedad, su *educación* entendida como “el proceso mediante el cual un ser humano, hace suya la cultura del grupo social al que pertenece de modo que a través de ese proceso de desarrollo de competencias concretas se vincula a tipos de aprendizajes más específicos y de forma más genérica, al tipo de prácticas sociales dominantes”¹. Asimismo, resulta interesante completar la definición de este derecho fundamental parafraseando un proverbio chino, que expuso la Comisión Europea en una de sus comunicaciones: “Para un año, sembrad cereales. Para una década, plantad árboles. Para toda la vida, educad y formad a la gente”². De este modo, se llevan a cabo las adquisiciones educativas que le cualifican como ser humano y que le permite el acceso no sólo a los

¹ *Diccionario de Psicología*. Barcelona (2003): Editorial Larousse, p. 82. Existe así mismo otras concepciones sobre qué se entiende por educación tales como, DURKHEIM, É.: *Educación y sociedad*. Barcelona (1975): Península, pp. 52-54, que en un sentido literal señala que la educación es “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”.

² GUANZI (c. 645 a.C.) en la Comunicación de la Comisión Europea, *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, COM (2001) 678 final, Bruselas, 21 de noviembre de 2001.

diferentes puestos de trabajo sino también a la cultura del grupo social de pertenencia.

No obstante, nutrirse de la educación y la cultura de un mismo país, en la actualidad, resulta insuficiente. En un mundo donde el peso de la globalización es ascendente, motivado por los continuos intercambios comerciales –amparados en los arts. 38 CE y 54 TFUE- y avances en la tecnología, resulta necesario una mayor difusión del conocimiento no sólo desde el ámbito europeo sino también internacional. Así pues, la red de comunicación interuniversitaria que ofrece el programa Erasmus +, cuyo análisis se pretende en este artículo permite, a través de la movilidad, la adopción de nuevos valores académicos del Estado de destino, que ratifican y fortalece el fomento de la investigación entre algunas Universidades tales como la Universitat de València.

II. ANTECEDENTES. EL ÉXITO DEL PROGRAMA ERASMUS.

El derecho a la educación en España de índole constitucional –en concreto regulado por el art. 27.a) CE- se enfrenta, en la actualidad, a las necesidades emergentes de los diferentes sectores: el público y el privado, que no siempre persiguen los mismos objetivos. Así pues, mientras que por un lado, las empresas pretenden el máximo beneficio para estas mismas, los Estados deben velar por determinados fines que garanticen el interés común de la ciudadanía.

Pese a las diferencias señaladas entre ambos conceptos, en la consecución de sus objetivos convergen en una misma realidad, la globalización. En este contexto, se desenvuelve un proceso que permite dilucidar un negocio o interés de ámbito nacional a escala mundial. Con ello, una apertura global a la educación supone no sólo un progreso social, sino también económico y político que conduce a un incremento de las relaciones entre los países participantes.

Siguiendo estos términos, la movilidad se convierte desde una perspectiva *social*, en una excelente alternativa que permite conocer los diferentes sistemas y prácticas, a través del aprendizaje, que no son las del lugar de origen. Facilitar así el desplazamiento de los estudiantes a los diferentes destinos deviene, adicionalmente, necesario motivado por el contexto *económico* que refleja, entre otras causas, un estado de crisis. Dicho en otros términos, la importancia de la movilidad para el fomento del estudio entre centros de Educación Superior es consustancial al estado de crisis económica global que atraviesan las diferentes naciones. La causa de la que deriva tal ahogo en el mundo empresarial es que pese a existir una alta oferta de capital humano

muy cualificado, el estado real de escasez en la demanda tanto de bienes como de servicios hace necesario que el trabajador visualice en esta opción una oportunidad a través de la cual poder reflejar sus conocimientos, y a su vez, adquirir otros nuevos³. Por último, el beneficio *político* queda intrínseco a los resultados adquiridos en otros países y que podrán ser puestos en práctica a la merced personal y del colectivo que conforman el lugar de origen. En consecuencia, podemos extraer de la movilidad resultados positivos en sus tres estadios, por lo que su fomento resulta atractivo no solo para el solicitante de las ayudas, sino también para los ciudadanos y gobernantes del país en el que se revierten o aplican dichos conocimientos.

Ante tales favorables resultados, los Estados colaboran con el objeto de favorecer los intercambios de estudiantes como una de las bases esenciales, que se contiene dentro de la política educativa de la Unión Europea⁴. Con este objeto, se configuró desde sus inicios el programa ERASMUS (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*). Este programa de intercambio fue creado en 1987⁵, por la asociación de estudiantes AEGEE Europe. El apoyo de François Mitterand, supuso un impulso muy importante al programa de movilidad más conocido y demandado por los universitarios de España (2007-2013). En sus inicios contó con la colaboración de doce países: Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Grecia, Italia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido⁶. Estas ayudas tenían como

³ VALLE LÓPEZ, J. M. y GARRIDO MARTOS, R.: “Movilidad de estudiantes universitarios. ¿Es España atractivo para los estudiantes Erasmus?”, *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación* (2009), vol. 9, pp. 98-117.

⁴ Sobre el fomento de la movilidad de estudiantes en el seno de la Unión Europea cabe acudir a los siguientes textos: Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de julio de 2001, relativa a la movilidad de los estudiantes, las personas en formación, los jóvenes voluntarios, los profesores y los formadores en la Comunidad [Diario Oficial L 215 de 9.8.2001] Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011. — Juventud en Movimiento — Promover la movilidad en la formación de los jóvenes [DO C 199 de 7.7.2011]; Recomendación (CE) n° 2006/961 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa a la movilidad transnacional en la Comunidad a efectos de educación y formación: Carta Europea de Calidad para la Movilidad [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. La carta se centra en los aspectos cualitativos de la movilidad, constituye un documento de referencia de las estancias en el extranjero para garantizar una experiencia positiva a los participantes, tanto jóvenes como adultos; Informe sobre el seguimiento de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de julio de 2001, relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores [COM(2004) 21 final - no publicado en el Diario Oficial]. Textos jurídicos extraídos de la base de datos Eurlex sobre “*Movilidad de los estudiantes, las personas en formación, los jóvenes voluntarios, los profesores y los formadores*”, sito en la web <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11015>.

⁵ Decisión del Consejo Europeo de 15 de junio de 1987, por el que se adopta el Programa de Acción Comunitario en materia de movilidad de los Estudiantes Erasmus (87/327/CEE) Diario Oficial L 166 de 15 de junio de 1987, subsiguientemente adoptada el 14 de diciembre de 1989 (Decisión del Consejo 89/663/CEE).

⁶ Actualmente son 31 los países que pueden participar del Programa Erasmus. Entre los mismos se encuentran: Bélgica, República Checa, Dinamarca, Alemania, España, Grecia, Francia, Irlanda, Italia,

destinatarios aquellos estudiantes de educación superior formal y de formación profesional de nivel terciario, cualquiera que sea la duración de la carrera o cualificación, incluidos los estudios de doctorado, así como las instituciones que imparten este tipo de formación. Los datos muestran como aquellos alumnos que eran beneficiarios de las becas Erasmus obtenían unos excelentes resultados académicos. La superación de estos objetivos, se transmite por los diferentes informes, que lograron ser el punto de partida para la configuración del Programa Erasmus +, en la búsqueda de un mayor impacto para los individuos⁷.

III. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL PROGRAMA ERASMUS +.

El 12 de Diciembre de 2013 el “Diario Oficial de la Unión Europea” publicaba el texto correspondiente al Programa de la UE para 2014-2020 de educación, formación, juventud y deporte, propuesto por la Comisión Europea, el 23 de noviembre de 2011 (en lo sucesivo, “el Programa Erasmus +”). Su aprobación en 2014, es consustancial al éxito obtenido por su precedente, el Programa Erasmus.

Esta realidad logró *de facto* un gran reconocimiento que permitió la apertura de este nuevo programa de movilidad a determinados sectores de la población, no determinados en el programa Erasmus, es decir, al personal docente adscrito a un proyecto de investigación. De modo que, mientras el Programa Erasmus tuvo una previsión de actuación en los años 2007-2013⁸, el Programa Erasmus + se circunscribe a un periodo que oscila entre 2014-2020.

1. Objetivos del programa ERASMUS +.

El objetivo principal para el cual se aprobó el programa Erasmus + es mejorar las cualificaciones y la empleabilidad, así como optimizar la educación, la formación y el trabajo juvenil, incluyendo las diferentes

Chipre, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Bulgaria, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovenia y Turquía.

⁷ Véase en este sentido, los datos que muestran los resultados obtenidos por el programa Erasmus en la página del SEPIE, adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, sito en la página web: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/informacion/publicaciones/publicaciones-erasmus.html>.

⁸ Diario Oficial de la Unión Europea de 20 de diciembre de 2006 (DG EAC/61/06). El objeto de este programa es establecer aquellas prioridades que son consustanciales a cada uno de los programas, así como la información administrativa y financiera correspondiente: calendario, presupuesto, criterios de elegibilidad, criterios de selección, condiciones financieras y procedimiento para la presentación de solicitudes.

variables existentes de aprendizaje: el formal⁹, el no formal¹⁰ y el informal¹¹. No obstante, existen otro tipo de objetivos adyacentes de índole político detrás de los organismos públicos que ofrecen estos servicios.

- En este escenario, la *Estrategia 2020* tiene por objeto aumentar la tasa de titulados en Educación Superior entre un 32% y un 34% entre la población que dispone de unas edades comprendidas entre los 30-34 años de los diversos países, en concreto en España. Asimismo, pretende reducir la tasa de abandono escolar del 11% a menos del 10%.
- En otro aspecto, el *marco estratégico de cooperación europea (Education and Training 2020-ET 2020)*, tiene grandes objetivos que permiten proteger el Aprendizaje permanente, la movilidad, mejorar la calidad y la eficacia de la formación y la educación, promocionar la equidad y la cohesión social y la ciudadanía activa, incrementar la creatividad, la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la formación y de la educación. En la consecución de estos valores los Estados miembros deben trabajar, de forma conjunta, mediando la aplicación del método abierto de coordinación que permita el fortalecimiento de la Unión Europea en el ámbito tanto de la educación, como de la formación.
- Por otra parte, también son de referencia otros documentos posteriores de la Comisión Europea, *Rethinking Education* de 20 de noviembre de 2012, para replantearnos la formación y la educación.
- Posteriormente, encontramos el marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la *juventud* (2010-2018)¹².

⁹ “Aprendizaje formal [*formal learning*]: aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno”. Definición sustraída de lo preceptuado en una Comunicación de la Comisión, titulada *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, COM(2001) 678 final, Bruselas, 21 de noviembre de 2001, p. 36.

¹⁰ “Aprendizaje no formal [*non-formal learning*]: aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno”. Definición sustraída de lo preceptuado en una Comunicación de la Comisión, titulada *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, COM(2001) 678 final, Bruselas, 21 de noviembre de 2001, p. 36.

¹¹ “Aprendizaje informal [*informal learning*]: aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio)”. Definición sustraída de lo preceptuado en una Comunicación de la Comisión, titulada *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, COM(2001) 678 final, Bruselas, 21 de noviembre de 2001, p. 36.

- A su vez, el programa Erasmus + acoge, las actividades relacionadas con el *fomento del Deporte*, en especial el ejercicio de base.
- Por último, dentro de los *valores europeos*, de respeto a la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el Estado de Derecho y el respeto de los derechos humanos, se cuenta con una especial incidencia al derecho de las minorías.

Es necesario comprender, que los fondos que destina la Unión Europea a estos objetivos políticos tienen su origen en los Estados miembros, que proporcionan las partidas presupuestarias en función al peso de su PIB en el conjunto de la Unión. Así pues, mientras que la mayoría de fondos europeos suelen retornan a sus territorios en función de las cuotas previamente establecidas, los fondos que corresponden al Programa Erasmus + son competitivos en su mayor parte, ya que precisan mostrar la calidad de los proyectos destinatarios a través de esta *convocatoria de índole pública, abierta y transparente*. En este sentido, no se da la existencia de una cuota anual nacional o geográfica previamente establecida de número de plazas asignadas a cada Estado miembro, sino que serán otorgados según la excelencia o en su caso, la calidad de la investigación.

Esos objetivos políticos responden a su vez, a una serie de retos actuales como son: en primer lugar, la existencia de una crisis económica profunda y un elevado desempleo juvenil, que hacen necesaria la búsqueda de nuevas oportunidades en otros países más prósperos. En segundo lugar, la relevancia que supone la escasez de habilidades y competencias (*skill gaps*) que tiene como consecuencia la baja empleabilidad de muchos graduados. En tercer lugar, la exigencia creciente de puestos de trabajo de alta cualificación que se esperan en un futuro próximo. En cuarto lugar, cabe resaltar la competencia por el talento en un mundo global, donde destaca no sólo la importancia del carácter local, sino también puede darse que el carácter sea global, pero ya casi no se encuentran supuestos intermedios. En quinto lugar, la complementariedad entre la educación formal, no formal e informal. En sexto lugar, la potencialidad de las TICs. En séptimo lugar, la necesidad creciente de vínculos más estrechos de la educación y la formación con el mundo del trabajo. Por último, la existencia de un fuerte componente que es la dimensión internacional, inherente a la globalización.

En suma, todas estas previsiones se realizan, con fines a favorecer la movilidad durante el aprendizaje, de modo que comprenda el 20% en educación superior y 6% del Factor de Producción inicial. Esta pues, es *grossa*

¹² Resolución del Consejo, de 27 de noviembre de 2009, relativa a un marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018) (2009/C 311/01).

modo la filosofía del Programa Erasmus + y para lo que va a servir su ejecución.

2. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA ERASMUS +.

La definición del Programa Erasmus + no resulta sencilla dada la diferente naturaleza de las acciones que la integran. No obstante, todas ellas disponen de una serie de características que se convierten en la base de su éxito¹³:

Se trata en primer lugar, de *incentivar iniciativas*, a través de personal docente con proyectos de investigación, cuyos resultados finales, conduzcan a un reconocimiento y validación de las competencias y cualificaciones objeto de estudio. Tales propósitos deberán someterse posteriormente a aprobación de la UE y ser publicados con posterioridad, según el sistema de transparencia. Por ello, la Comisión también aporta métodos y herramientas, que apoyan la movilidad y las estancias formativas en el exterior para facilitar la educación¹⁴, adquirida tras la experiencia recibida en los diferentes Estados.

En segundo lugar, el interés por el *impacto y la sostenibilidad* de los proyectos es una de las carencias del programa anterior. Tal afirmación se obtiene de que en el programa Erasmus existía un gran impacto individual o personal, pero no tanto en instituciones y no tanto en políticas. En consecuencia, el Programa Erasmus + se convierte en un refuerzo de estas ausencias que quedarán definidas en su convocatoria actual. En este sentido, se pretende que no se consoliden tanto cooperaciones puntuales, sino que sean redes de cooperación, o en su caso redes estratégicas, que tenga visos de ofrecer un conocimiento plural a largo plazo. No se trata pues, de hacer algo que interesa directamente al individuo en sí, sino que adicionalmente, tenga un destinatario plural, o en su caso, ciertas instituciones que permitan su sostenibilidad en el tiempo.

En ese tesón por el impacto, es requerido en tercer lugar, una *mayor difusión de las investigaciones resultantes*. Dentro del programa Erasmus se han ejecutado varias acciones pero no siempre han sido conocidas públicamente. Por ello, en adición a lo anteriormente expuesto el Programa Erasmus + pretende garantizar que todos los resultados obtenidos fruto de la investigación sean

¹³ Datos extraídos de la Convocatoria que muestra la Guía del Programa Erasmus +, con una validez desde 2014, pp. 11-14. Datos extraídos de la Comisión Europea, en su página web: <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/erasmus/formularios/informacion/erasmus-plus-programme-guidees30-06-14.pdf?documentId=0901e72b81a33d31>. Esta clasificación ha sido a su vez contrastada con la última convocatoria del Programa Erasmus + hasta la fecha (correspondiente al año 2016).

¹⁴ Entre estas figuras podemos destacar, el Europass, Youthpass, Mec, ECTS, EQAVET y ECVET.

compartidos en abierto y accesibles, con fines a obtener una mayor difusión e impacto científico.

Las previsiones expuestas en el Programa Erasmus +, prevé una realidad tal como es la globalización. Por ello, en cuarto lugar, dispone el *incremento de la visión internacional*. En la convocatoria del año 2016 se amplían el número de países adscritos a este programa con respecto a convocatorias anteriores. El peso de Europa sigue siendo muy fuerte pero el resto de países asociados a la Unión Europea van adoptando un cierto protagonismo en las acciones correspondientes al KA1 (Educación Superior), KA1 (juventud) y KA2 (Asociaciones estratégicas...).

En quinto lugar, se pretende el respeto máximo a la *equidad y la inclusión social*, con el objeto que permita que la educación pueda resolver problemas relacionados con las diferencias sociales de origen. Con esta determinación, el Programa Erasmus + sostiene la virtualidad de fomentar la ayuda a colectivos específicos que presentan alguna vulnerabilidad. Entre ellos, cabe destacar: en primer lugar deficiencias físicas, tales como: la discapacidad física, mental, sensorial; en segundo lugar dificultades educativas, como pudieran ser: la baja cualificación, obstáculos económicos y geográficos, diferencias culturales; o incluso en tercer lugar, diferencias sociales, reflejadas en casos como: la inmigración, los refugiados, personas con problemas de salud o en incluso, discriminación por razones sociales. En la convocatoria del año 2016, se hace una especial referencia al colectivo de los refugiados. Así pues, una de las novedades destacables de esta convocatoria se inclina hacia la discriminación positiva con el objeto de poner fin a uno de los problemas sociales más acentuados a nivel internacional referido al citado colectivo.

En sexto lugar, destacamos el valor del *multilingüismo*, un umbral sin el cuál, no es posible entender la movilidad. Con este objeto se pretende eliminar una de las barreras que se impone a los intercambios de docentes entre los diferentes Estados de destino¹⁵.

Por último, en séptimo lugar, se busca la *protección y seguridad de los participantes*. Es decir, que las personas que se muevan dentro de este programa Erasmus +, lo hagan en condiciones seguras. Para ello, se prevé la provisión de

¹⁵ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para 2016 es la del aprendizaje de lenguas extranjeras, que en 2016 contará con 173,5 millones de euros. El programa Erasmus cuenta así con la cantidad de 163,5 millones de euros: 126,5 de correspondientes al programa Erasmus Plus (2,5 millones más que en 2015) y 37 millones de euros del programa de refuerzo Erasmus.es. Datos extraídos de la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, sita en “notas de prensa”, de la web del Ministerio: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2015/08/20150804-presupuestos-educacion.html>. Fecha de última visita: 05 de febrero de 2016.

seguros de viaje, seguro de responsabilidad civil y seguros en casos de accidentes, enfermedad grave, etc.

Como ya se he apuntado con anterioridad, la previsión de un proyecto que se muestra ante un posible acceso a la ayuda, se inserta en un determinado contexto y ámbito económico, político social y cultural. Es por ello, que necesariamente deberá considerar, no sólo la posible demanda del país de origen sino adicionalmente las características del país de destino para una optimización de los resultados de la investigación. Pero además un proyecto no puede ser un conjunto aséptico integrado en una de las acciones, sino que debe perseguir unos objetivos cuyos resultados puedan ser de utilidad a la colectividad de individuos y a la ciencia. En otro aspecto, no es posible realizar un buen diseño del proyecto sin antes considerar la existencia de tres acciones y otro tipo de actividades, sin las cuales podríamos entender su ejecución:

En primer lugar, la existencia la acción clave *KA1*, que tiene por objeto la *movilidad del personal*. Esta figura se dirige en especial a los colectivos de profesores, formadores, directivos y monitores juveniles, movilidad de estudiantes de educación superior y FP y movilidad internacional entre países del programa y asociados (Educación Superior). Quedan sujetas a otro vínculo los proyectos relacionados con títulos conjuntos de Máster Erasmus Mundus, el sistema de garantía de prestamos de Máster y los Programas de voluntariado e intercambios juveniles¹⁶.

En segundo lugar, dentro de la modalidad *KA2*, existen las *acciones institucionales*. En este aspecto, se entiende la cooperación para la innovación y el intercambio de las buenas prácticas, subyacen las asociaciones estratégicas entre organizaciones educativas o de juventud, entre otros actores relevantes (a cargo de las mismas se encuentra el SEPIE¹⁷) y las asociaciones a gran escala. Encontramos así la presencia de instituciones del ámbito de la educación y formación de las empresas: alianzas para el conocimiento y alianza para las competencias sectoriales; plataformas informáticas (EYP, e-Twinning, EPALÉ); Cooperación con Países Asociados (Desarrollo de capacidades)¹⁸.

¹⁶ POMER, C.: “La gestió de projectes de mobilitat”; ROSADO, A.: “Les possibilitats de participació del PDI en la mobilitat extracomunitària (KA107)”; y MARTÍNEZ, V. y SÁNCHEZ, J.: “Programes de màster conjunt Erasmus Mundus”, todos ellos en la *Mesa Redonda sobre KA1. La gestió de projectes de mobilitat d'estudiants i personal en Educació Superior*. Ciclo de conferencias bajo la rúbrica “Projectes Erasmus +”, celebrado el 17 de diciembre de 2015 en la Universitat de València.

¹⁷ El SEPIE es el servicio de España para la Internacionalización de la Educación y es el resultado de la adhesión de distintas agencias inicialmente y programas posteriormente. Tiene un apoyo jurídico que constituye el organismo autónomo.

¹⁸ ORTÍ, R.: “La gestió de les associacions estratègiques i les aliances del coneixement”; FERNÁNDEZ, M.: “La coordinació d'una associació estratègica”; GARCÉS, J.: “La participació en associacions

En tercer lugar, la *KA3* son todas *acciones centralizadas*. Dicho en otros términos, la Comisión tiene competencia ejecutiva sobre las mismas. El vínculo entre estas prácticas se extrae como consecuencia del apoyo que se le otorga a la reforma de las políticas, en concreto, encontramos el conocimiento de los campos de la educación y de la formación y juventud; las iniciativas de apoyo a las políticas; apoyo a las herramientas de las políticas europeas; cooperación con organizaciones internacionales y Países Asociados; y, por último, diálogo con actores implicados, promoción de las políticas y del programa¹⁹.

En cuarto lugar, la *Acción Jean Monnet*, es otra de las provisiones dentro del Programa Erasmus +. Su prestación no es reciente, ya que esta modalidad se inició en 1990 a petición de las universidades. Siguiendo así el texto integral de su regulación, esta acción, tiene por objeto “Estimular la excelencia de la enseñanza, la investigación y la reflexión en los estudios sobre la integración europea en centros de enseñanza superior dentro y fuera de la Comunidad”²⁰. Desde el punto de vista de la enseñanza, esta acción abarca seis categorías: Los Polos Europeos Jean Monnet o Centros de Excelencia, las Cátedras Jean Monnet *Ad Personam*, las Cátedras Jean Monnet Clásicas, los Módulos Europeos, Redes Jean Monnet y Proyectos Jean Monnet²¹. Finalmente, el éxito de su prestación viene reforzado por la Comisión cuando alega que “en la comunidad académica el sello Jean Monnet se reconoce como un signo de excelencia”²². Los proyectos son seleccionados sobre la base de méritos académicos tras un proceso riguroso e independiente de revisión *inter pares*²³. En consecuencia la Cátedra Jean Monnet constituye un gran estímulo para sus beneficiarios, puesto que el reconocimiento que adquiere la misma, desde la perspectiva europea es muy elevado.

Por último, en quinto lugar, se hace especial hincapié en aquellas acciones

estratégicas”, todos ellos en la *Mesa Redonda sobre KA2. Els projectes multilaterals Erasmus+: associacions estratègiques i aliances del coneixement*. Ciclo de conferencias bajo la rúbrica “Projectes Erasmus +”, celebrado el 17 de diciembre de 2015 en la Universitat de València.

¹⁹ DEL CAMPO, E.: *El SEPIE i el programa Erasmus+. La convocatòria de l'any 2016*. Ciclo de conferencias bajo la rúbrica “Projectes Erasmus +”, celebrado el 17 de diciembre de 2015 en la Universitat de València.

²⁰ Fragmento extraído del capítulo VI del Programa Jean Monnet art. 35.2.a).

²¹ FEBAS BORRA, J. L.: “Jean Monnet, una cierta idea de Europa”, *Revista Aragonesa de Teología*, vol. 19, núm. 37, 2013, pp. 39-56.

²² GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, S. y MASCAREÑAS PÉREZ-ÍÑIGO, J.: “El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Programa Jean Monnet”, *Revista Universitaria Europea* (2009), núm. 10, Enero-Junio 2009, pp. 77-104.

²³ Comisión Europea. Jean Monnet. The European Union and the World. European Success Stories. p. 3. Página web de referencia:

http://ec.europa.eu/education/opportunities/jean-monnet/index_en.htm.

relacionadas con el *Deporte*²⁴. El Programa Erasmus + apoya a los organismos públicos u organizaciones de la sociedad en activo que desarrollen actividades deportivas que permitan: reforzar una base sólida de conocimientos y buena gobernanza relacionados con el deporte, respectivamente; la promoción de una doble formación de los deportistas que permita luchar contra las injusticias sociales (violencia, racismo, corrupción, dopaje, intolerancia, etc.); promover actividades físicas en pro de la salud y por último, que sirva de técnica de inclusión social²⁵. La clave del éxito de esta acción resulta de los resultados que muestran los beneficios de quienes practican deporte, en contraposición a las toxicidades de otra índole, que no permiten avanzar en la consecución de un mundo más justo.

IV. NOVEDADES EN LA CONVOCATORIA DEL 2016 DEL PROGRAMA ERASMUS +.

En una aproximación inicial, los resultados obtenidos en los dos primeros años de convocatoria destacan por la fructífera proliferación de demanda de ayudas relacionadas con el Programa Erasmus +²⁶. No obstante, los últimos acontecimientos sociales provocan a su vez, la existencia de nuevas previsiones que deben ser consideradas para la formalización de la solicitud. Entre las novedades que el Programa Erasmus + 2016 presenta, encontramos así: en primer lugar, una ampliación del número de países que tienen un convenio con el Programa Erasmus+ y, en segundo lugar, la aparición de acciones descentralizadas para el sector de la educación superior.

1. Ampliación de los países del Programa Erasmus +.

Una de las novedades que tiene la convocatoria del año 2016 es la ampliación de países asociados que puedan participar (compuestos por los países miembros de la UE²⁷, más los países del programa que no pertenecen a la UE²⁸ y países asociados²⁹).

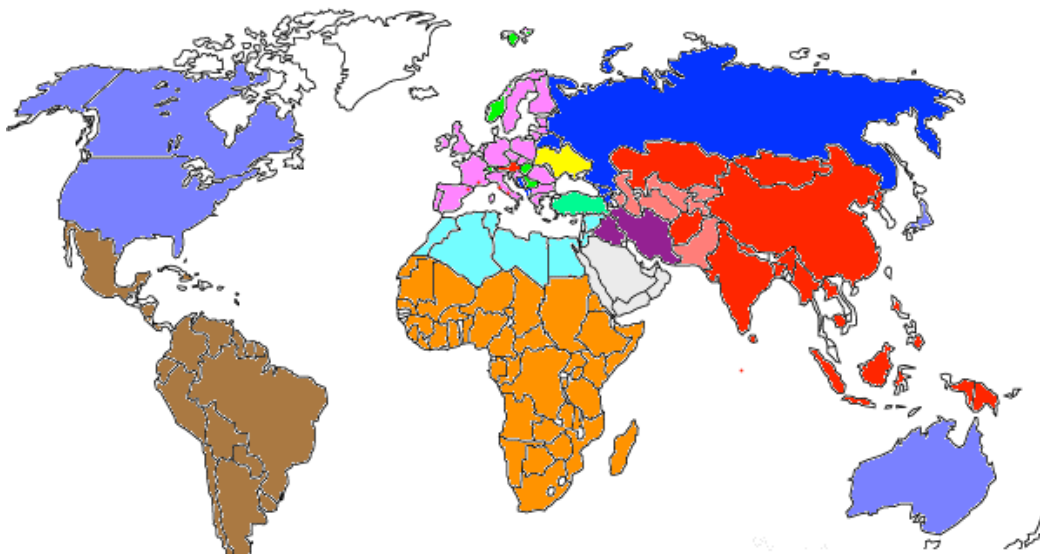
²⁴ LE LOSTEQUE, Y.: *Jurisport: Revue juridique et économique du sport* (2014), núm. 148, pp. 42-45.

²⁵ FOMBONA CADAVIECO, J. y AGUDO PRADO, S.: “Deslocalización del contexto académico: renovación y unificación ERASMUS”, *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica* (2013), núm. 31, 1, pp. 127-146.

²⁶ Para una información más detallada de esta información, véase en la página web de la Comisión la “Plataforma de resultados de los proyectos Erasmus +”, sito en la página web: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-projects_en.pdf. Fecha de la última visita: 8 de febrero de 2016.

²⁷ Portugal, Lituania, Luxemburgo, Rumanía, Hungría, Eslovenia, Malta, Eslovaquia, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Polonia, Austria, Finlandia, Bélgica, Letonia, Bulgaria, Chipre, República Checa, Italia, Dinamarca, Croacia, Francia, Alemania, Estonia, Grecia, Irlanda y España.

²⁸ Turquía, Lechstenstein, Antigua República de Yugoslavia de Macedonia, Noruega e Islandia.



Fuente: European Commission, Erasmus +, pp. 24-26³⁰, edición propia.

Tal como indica la precedente expresión gráfica, las posibilidades de movilidad actual en el Programa Erasmus + son infinitas, ya que prácticamente la totalidad de países tienen algún convenio que les permite ser lugares de recepción de investigadores. No obstante, se deberán considerar las características de cada territorio para su solicitud, ya que la situación política, lingüística, social, etc., de cada país determinará, la adecuación del mismo al proyecto de referencia que se presenta.

2. Acciones descentralizadas para el sector de la Educación Superior.

El DOUE, de 20 de octubre de 2015, que da a conocer la voluntad de la Comisión Europea de creación del Programa Erasmus +. En este sentido, prevé para la convocatoria del 2016, en adición a las cinco acciones adscritas a otras convocatorias, cuatro acciones que permiten la descentralización de determinadas actuaciones relacionadas con el sector de la Educación Superior. En este caso, encontramos los siguientes supuestos:

- *KA103*: Movilidad entre países del programa. Esta medida engloba todos los países de la Unión Europea y alguno más.

²⁹ Todos los demás países del mundo (con algunas excepciones en función de la acción).

³⁰ Véase European Commission, *Erasmus +. Guía del Programa*. Versión 2 (2016). Publicado el 18 de diciembre de 2015, web: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_es.pdf.

- *KA107*: Movilidad entre países del programa y asociados (dimensión internacional). Esta tarea no es sencilla en cuanto a la solicitud, su organización por secciones la hace más inaccesible. A pesar de su dificultad es una opción muy atractiva para la cooperación entre países que antes no eran parte del Programa.
- *KA108*: Acreditación de consorcios de movilidad de educación superior.
- *KA203*: Asociaciones estratégicas³¹. En la Convocatoria de 2016 existe una novedad, que se plantea en esta acción ya que con anterioridad había un tipo KA2 de asociaciones estratégicas. En la actualidad, todos los sectores pueden utilizar asociaciones estratégicas de Educación Superior con la salvedad de aquellas que tengan conexión con el intercambio de buenas prácticas.

V. PROPUESTAS PARA SOLICITANTES DE UNA ASOCIACIÓN ESTRATÉGICA DE INNOVACIÓN.

La solicitud de una ayuda adscrita al Programa Erasmus + es tan apetecible como costosa. La redacción de los formularios puede conllevar algunos meses de búsqueda de la información requerida, en adición a la continua redacción de informes. Por ello, en este apartado nos referiremos a algunas técnicas que facilitarán esta tarea que permite la participación en este tipo de programas.

1. Características del Proyecto.

Debemos considerar, en una primera aproximación a la convocatoria, que el proyecto debe *adecuarse a las necesidades del equipo de investigación o investigador principal*. A su vez, el tema que se desee desarrollar debe ser *coherente* con los objetivos propuestos. Para ello, se convendrá la realización de un estudio previo sobre cuál sería el Estado destinatario más proclive para la realización de la estancia y que la previsión del gasto subvencionable sea posible en relación a lo convenido.

³¹ DEL CAMPO, E.: *El SEPIE...*, cit., Universitat de València, en su sentido literal define las *asociaciones estratégicas* del siguiente modo: “es una cooperación estructurada y a largo plazo entre organizaciones activas en la Educación Superior, con posibilidad de implicación de todo tipo de instituciones relevantes, al servicio de la Agenda de modernización europea, y respaldando los objetivos de la Comunicación de la CE Apertura de la Educación de 2013. Dentro del encaje presupuestario es amplio”.

Se debe así no obviar, en segundo lugar, el sentido y la *concreción del tema* que se desee aportar a la investigación. Para ello, se deberá justificar cuáles son, a juicio del investigador, las necesidades primarias de su análisis y la posibilidad de que su estudio permita el aprovechamiento de los resultados para ratificar o mejorar los conocimientos e iniciativas ya existentes. Para ello, resulta adecuada la aportación de pruebas y ejemplos que concreten tal determinación, y que permita sustentar la tesis del solicitante.

Por su parte, en tercer lugar, la exposición del proyecto que se desea desarrollar debe afrontarse con suma *claridad*. No se permitirá en este sentido, aquellas interpretaciones que induzcan a confusión al personal evaluador. Es recomendable así, evitar frases excesivamente extensas que hagan perder el sentido de la exposición. En consecuencia, los objetivos, soluciones y resultados deben ser concretos, y así evitar que su introducción sea perjudicial al solicitante.

Con lo expuesto, el solicitante debe ser, en cuarto lugar, *riguroso* en la redacción de la *planificación del proyecto*. Es por esta causa por la que deberá expresar con especial tino cuales son: las actividades que va a desarrollar, en que periodo se enmarca su ejecución, la duración de la investigaciones concretas que se quieran llevar a cabo y que recursos se llevaran a cabo para la consecución de una correcta investigación. Este punto, se entiende como una mera declaración de intenciones del investigador. Así, se compromete no sólo a nutrirse de la investigación realizada sino también, a que la misma pueda ser útil a futuras generaciones.

Por último, en quinto lugar, se precisa que el solicitante con el fin de hacer más próxima la documentación al órgano evaluador, debe proporcionar la *suficiente información* que permita esclarecer cada punto del proyecto. No se puede en este sentido interpretar, lo que aspira a expresar el grupo de investigación sin una correlativa motivación. El personal evaluador se ciñe así a lo expuesto y no a posibles conjeturas. Por ello es importante, evitar posibles siglas o abreviaturas no definidas en el texto. A modo de ejemplo citaré, cuando en un trabajo de investigación expresa que ha sido consecuencia del desarrollo de un TFM. Este término puede llevar a confusión, por lo que sería más recomendable que dicha cita sea Trabajo Fin de Máster. Aunque su significado sea semejante, se pretende con esta medida evitar cualquier tipo de confusión cuya consecuencia pueda ser la no concesión de la ayuda del programa que ofrece el Programa Erasmus +.

2. Características del coordinador.

Para el buen desarrollo de un Proyecto que cumpla con los requisitos del Programa Erasmus +, se precisa de una figura muy importante, el *coordinador*. De las funciones que les son asignadas depende el desarrollo de la investigación. Es por ello, que en aras a optimizar el cometido de su cargo con éxito, deberá atender a los siguientes puntos.

En un primer estadio, el coordinador debe llevar a cabo la tarea de *liderar en la distancia un equipo transnacional*. Es decir, el investigador principal del proyecto que se desea desarrollar, sito en el lugar de origen de la solicitud, debe actuar con motivación, compromiso y eficiencia en la coordinación de las personas que estén a su cargo tanto en el lugar de origen, así como las que estén en el lugar de destino. Para cumplir con esta tarea, se precisa que se asignen con claridad los roles que se otorga a cada miembro del proyecto, con fines a que su determinación sea más efectiva.

En un segundo lugar, se debe controlar cada fase de la investigación con un alto grado de *exigencia*. La experiencia del coordinador en el desarrollo de las investigaciones que ha ido desarrollando a lo largo de su vida académica, junto a su capacidad, han de servir para poder coordinar al grupo que lidera con la máxima firmeza.

En una tercera y última advertencia, debemos considerar la necesidad de realizar una *gestión documental y la previsión de un presupuesto en común*. Este pronóstico deviene necesario, puesto que cada parte del proceso de estudio deberá ajustarse a una previsión contable que será asignada para su ejecución. Los resultados fácticos no podrán exceder así, la asignación presupuestaria, a riesgo de no poder seguir con las restantes líneas de investigación.

3. Relevancia, difusión y sostenibilidad de los resultados del Proyecto.

Para llevar a cabo, cada una de las fases de la investigación, los socios que participen en el Proyecto deberán realizar un balance previo de cuales serán las aportaciones que su estudio puede proporcionar a la ciencia y a la ciudadanía. Es por ello, que la previsión de unos resultados favorables y con cierta proyección de futuro puede consolidar y afianzar la posibilidad de que el proyecto presentado sea finalmente electo. Para el análisis de estos puntos, el grupo de investigación deberá atender a una serie de premisas que permiten perfeccionar el proyecto que se desea presentar.

Así pues, en primer lugar, se debe atender a la *asunción y gestión del riesgo* que resulta del buen uso de los fondos destinados al proyecto. Para ello, deberá determinarse cuál será la responsabilidad de los socios y el rol al cual está adscrito cada uno de ellos. Esta decisión permitirá que el transcurso del

proyecto sea óptimo y transparente, puesto que ante cualquier percance será el socio que asume dichas competencias el responsable de su correcta práctica.

Los socios que forman parte del proyecto, deberán en segundo lugar, llevar a cabo una *cooperación inclusiva de sus roles* y tareas, así como su actuación deberá ser *transparente*. Dicho en otros términos, los socios deben actuar con compromiso y seguridad en los aspectos financieros de sus actuaciones. Este enfoque que queda integrado frente a la predominancia del coordinador.

El proyecto se crea mediando un grupo de personas que lo conforman y que a pesar de sus diferentes perfiles confluyen en la consecución de un objetivo común. Es por ello, que en tercer lugar, se deberá atender a las características de cada uno de ellos y así poder conseguir, *aprovechando las sinergias*, generadas por la diferencia de sus perfiles, sus objetivos.

En otro aspecto, son muchos los ejemplos de los *intereses mutuos* que se puedan realizar en el caso de ser otorgada la ayuda. Por ello, en cuarto lugar, los socios han de cooperar a favor de la idea que el proyecto desea transmitir. Un caso ilustrativo podría ser, a título de ejemplo, el de analizar cuáles serían las repercusiones tecnológicas, políticas, económicas y sociales de capturar peces del Pacífico sudamericano que abastecerían a las personas hambrientas del Tercer Mundo, si no llega a ser porque se extrae un mayor beneficio, empresarial que no humanitario, del mismo convirtiéndolo en pienso. Podemos observar en este ejemplo, que en su momento dio SAMPEDRO³², que pueden existir incluso varios intereses en el trato de un mismo tema, por ello, no es recomendable incluir a socios que no confíen en el objeto principal del consorcio, puesto que ello supondría un freno a la investigación. Esta causa no supone, que la divergencia de opiniones sea una barrera de entrada al proyecto, ya que *sensu contrario*, permite su enriquecimiento siempre y cuando su actuación sea conjunta a favor de los intereses del proyecto.

Por otra parte, en quinto lugar, el criterio de la *flexibilidad* frente a los imprevistos se impone ante las diferentes culturas que pueden ser receptoras de los socios del proyecto de investigación. La sensibilidad que comporta las peculiaridades nacionales son un añadido que permite el enriquecimiento de los resultados.

Por último, en sexto lugar, la *sostenibilidad del proyecto* que se desea presentar debe presentar un potencial que permita contribuir en las prioridades y objetivos determinados previamente en el programa de solicitud. De lo

³² SAMPEDRO, J. L.: *El mercado y la globalización*. Barcelona (2002): Destino, p. 40.

contrario, no se estaría atendiendo a las causas que motivaron su aprobación, sin las cuales, no contarían con un respaldo institucional.

VI. CONCLUSIONES.

El Programa Erasmus + constituye una nueva oportunidad de avanzar en el mundo de la investigación y la innovación docente. No obstante, de su estudio hemos podido señalar que este programa entraña tanto beneficios, como algunas dificultades. Así desde una perspectiva positiva, por un lado, el aumento de países que colaboran en el Programa constituyen un incentivo para los socios de un proyecto, puesto que elimina barreras anteriormente impuestas a sus investigaciones. Por otro lado, la convocatoria del 2016 abre la puerta a que presenten su solicitud los miembros de proyectos que vean en su contenido un posible beneficio en el interés no sólo propio sino también general. Pese a ello, cabe advertir, un punto de vista negativo, que concierne a la dificultad de gestión de su solicitud. En este sentido, el proyecto deberá ser preparado con minucioso cuidado, su redacción precisa de un alto grado de conocimiento del inglés –ya que la aclaración de los diferentes puntos vienen redactados en este idioma-, a lo que se le suma la cumplimentación de varios formularios, cuya tarea pudieran inducir al cansancio o rendición del solicitante.

No obstante, de su éxito dependen tres realidades, que entre otras, debe reflejar el proyecto. En primer lugar, el proyecto que se presenta a la convocatoria del Programa Erasmus + debe atender a la mejora de los educadores, mediando nuevas técnicas pedagógicas, que supongan una innovación educativa y la apertura a nuevos modelos de educación; en segundo lugar, debe prestar una especial atención al colectivo de los refugiados, ayudándoles a incluirlos en la sociedad, de modo que fomente el empleo y evite cualquier tipo de discriminación por su razón; y en tercer lugar, constituye un punto muy importante, que el proyecto que se desee presentar tenga por objeto el sostenimiento de la educación y la formación con un grado óptimo de eficacia, cuyo fin sea una ciudadanía más competitiva, en un mundo globalizado donde la crisis está muy acentuada. En suma, la aprobación del Programa Erasmus + pretende ser un aliciente, no sólo para la innovación docente, sino también para la mejora de la educación y la inclusión social de la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

DEL CAMPO, E.: *El SEPIE i el programa Erasmus+. La convocatòria de l'any 2016*. Ciclo de conferencias bajo la rúbrica “Projectes Erasmus +”, celebrado el 17 de diciembre de 2015 en la Universitat de València.

DURKHEIM, É.: *Educación y sociedad*. Barcelona (1975): Península.

FEBAS BORRA, J. L.: “Jean Monnet, una cierta idea de Europa”, *Revista Aragonesa de Teología*, vol. 19, núm. 37, 2013.

FOMBONA CADAVIECO, J. y AGUDO PRADO, S.: “Deslocalización del contexto académico: renovación y unificación ERASMUS”, *Ensenanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica* (2013), núm. 31, 1.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, S. y MASCAREÑAS PÉREZ-ÍÑIGO, J.: “El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Programa Jean Monnet”, *Revista Universitaria Europea* (2009), núm. 10, Enero-Junio 2009.

GUANZI (c. 645 a.C.) en la Comunicación de la Comisión Europea, *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, COM (2001) 678 final, Bruselas, 21 de noviembre de 2001.

LE LOSTEQUE, Y.: *Jurisport: Revue juridique et économique du sport* (2014), núm.

ORTÍ, R.: “La gestió de les associacions estratègiques i les aliances del coneixement”; FERNÁNDEZ, M.: “La coordinació d’una associació estratègica”; GARCÉS, J.: “La participació en associacions estratègiques”, todos ellos en la *Mesa Redonda sobre KA2. Els projectes multilaterals Erasmus+: associacions estratègiques i aliances del coneixement*. Ciclo de conferencias bajo la rúbrica “Projectes Erasmus +”, celebrado el 17 de diciembre de 2015 en la Universitat de València.

POMER, C.: “La gestió de projectes de mobilitat”; ROSADO, A.: “Les possibilitats de participació del PDI en la mobilitat extracomunitària (KA107)”; y MARTÍNEZ, V. y SÁNCHEZ, J.: “Programes de màster conjunt Erasmus Mundus”, todos ellos en la *Mesa Redonda sobre KA1. La gestió de projectes de mobilitat d’estudiants i personal en Educació Superior*. Ciclo de conferencias bajo la rúbrica “Projectes Erasmus +”, celebrado el 17 de diciembre de 2015 en la Universitat de València.

SAMPEDRO, J. L.: *El mercado y la globalización*. Barcelona (2002): Destino.

VALLE LÓPEZ, J. M. y GARRIDO MARTOS, R.: “Movilidad de estudiantes universitarios. ¿Es España atractivo para los estudiantes Erasmus?”, *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación* (2009), vol. 9.

ÍNDICE

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN INGLÉS: LOST IN
TRANSLATION

TEACHING LAW IN ENGLISH: LOST IN TRANSLATION

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 406 - 417.

Fecha entrega: 18/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. BEATRIZ BELANDO GARÍN
Profesora Titular de Derecho Administrativo
Universitat de València
Beatriz.Belando@uv.es

RESUMEN: El artículo analiza las implicaciones que posee la docencia en inglés tomando como referencia el ejemplo del proyecto de innovación docente de la Universitat de València. La autora concluye que aun siendo necesarias este tipo de iniciativas es necesario un mayor apoyo institucional para compensar las dificultades que el desarrollo de este tipo de docencia posee.

PALABRAS CLAVE: Derecho; inglés; instituciones de educación superior.

ABSTRACT: This paper examines the implications of teaching in English, taking the Valencia example as a reference. The author concludes that although it's necessary that our higher education institutions get involved in these types of initiatives, a stronger institutional support it's needed.

KEY WORDS: Law; English; Higher Education Institutions.

SUMARIO: I. RAZONES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN INGLÉS.- II. EL PERFIL DEL ESTUDIANTE.- III. LAS IMPLICACIONES DE LA IMPLANTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN INGLÉS.- 1. Aproximación.- 2. Las competencias propias del itinerario en inglés.- IV. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (PIE) DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.- 1. Ayudas e incentivos institucionales para el docente.- 2. La perspectiva de los alumnos.- V. CONCLUSIONES.

I. RAZONES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN INGLÉS.

La Universidad se enfrenta desde finales del siglo pasado a importantes retos y amenazas (irrupción de nuevas tecnologías aplicadas a la educación, la ruptura del binomio educación superior/empleo, el descenso de la natalidad y la consecuente reducción del número de alumnos, etc.). En este escenario, el Espacio Europeo de Educación ha aportado nuevos elementos a tener en cuenta, como la internalización de la educación superior, la diversificación de la demanda o la incursión de las nuevas tecnologías¹ (campus virtuales, titulaciones *online*, etc.), imponiendo de esta forma nuevos retos a los profesores y exigiéndoles una continua adaptación de su metodología.

La oferta de titulaciones en inglés en la educación superior responde de esta forma a dos cuestiones que cabe deducir del propio proceso de Bolonia. Por un lado, se enmarca en un escenario de intensa competencia entre centros educativos, públicos y privados, lo que unido a la escasez de alumnos exige buscar elementos diferenciadores que hagan atractiva la elección de dicho centro. Esta necesidad de aportar un elemento diferenciador es consecuencia de una visión mercantilista de la educación superior pero también es una derivación inevitable de la escasez de recursos públicos. La internalización supone otorgar a la Universidad que apuesta por ella un barniz de calidad que opera como elemento llamada para los futuros estudiantes.

Sin abandonar esta perspectiva económica, la internalización también responde de forma adecuada a la necesidad de adaptarse a los retos de una economía global donde las empresas se integran en estructuras internacionales. Ello exige de los estudiantes universitarios el desarrollo de la capacidad para amoldarse a un entorno global y fuertemente interconectado,

¹ MARTÍNEZ USARRALDE, M^a. J.: “La universidad española ante el reto de la convergencia europea: entre la norma y la evidencia”, *Revista de la educación superior* (2007), julio-septiembre.

donde el dominio de una segunda lengua es una habilidad imprescindible². El mercado laboral se expande mas allá de las fronteras nacionales y es necesario preparar a nuestros estudiantes para los retos que ese nuevo entorno genera en su formación. Desde la perspectiva del propio mercado, la internalización aumenta su empleabilidad y los hace más competitivos.

Pero por otro lado, es cierto que la internalización de nuestras Universidades es fruto también del desarrollo paulatino de la ciudadanía europea, donde la movilidad de los estudiantes y profesores se ve facilitada por la difusión de conocimientos en una lengua conocida por gran parte de la comunidad universitaria. La globalización no es solo una cuestión económica, implica una integración social y cultural a la que deben de dar respuesta las Universidades adaptándolas a las exigencias del entorno europeo. Ello requiere, o así lo vienen entendiendo cada vez un mayor número de universidades españolas, las implantaciones de grados y postgrados cuya lengua curricular sea el inglés.

El proceso de Bolonia señala a la educación superior como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, capaz de dotar a sus ciudadanos de las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común³. La apertura de nuestras universidades a los alumnos extranjeros facilita ese intercambio cultural y social fundamental en la construcción europea.

II. EL PERFIL DEL ESTUDIANTE.

Atendidas las razones que han provocado el impulso de esta docencia cabe identificar adecuadamente al destinatario de esa titulación que en principio difiere si se trata de “internalizar” a nuestros estudiantes, o estamos ante una estrategia europea de integración cultural, donde el alumno debe ser fundamentalmente extranjero.

Si partimos del enfoque económico es evidente que el destinatario es el estudiante nacional al que se le exige como requisito previo el dominio del inglés no jurídico, lo que *de facto* supone a fecha de hoy que estas titulaciones se nutran principalmente de estudiantes nacionales provenientes de instituciones bilingües, habitualmente privadas, y solo muy escasamente por

² La Recomendación del Parlamento Europeo al Consejo de 18 de diciembre de 2006, (L394/10-18) destacaba entre las competencias claves en la educación, las competencias en una lengua extranjera (2006/962/EC).

³ Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999.

estudiantes de otros países, normalmente beneficiarios del programa europeo Erasmus, cuya lengua materna no es habitualmente el inglés (italianos o alemanes, fundamentalmente). Esto no es necesariamente negativo si tenemos en cuenta que uno de los objetivos de la oferta de docencia en inglés es dotarles de habilidades que les permitan desarrollar su actividad profesional mas allá de su propio país, pero es necesario tenerlo presente en orden al diseño de las estructuras organizativas.

Si el destinatario es un alumno nacional el diseño actual de estos grupos basados en una mera relación de distintas asignaturas cuya diferencia esencial es el idioma, es insuficiente. Ha de facilitárseles a los estudiantes las competencias necesarias que les permitan ser capaces de desarrollar su actividad profesional en sistemas jurídicos diversos, lo que requiere de una inmersión mayor en los mismos. En concreto, me refiero a la necesidad de incorporar en esos itinerarios un programa específico sobre el *common law*, cuya comprensión es esencial en este contexto. No se trata meramente de “traducir” la legislación española, sino en la medida de lo posible lograr que sean capaces de integrarse en ordenamientos que se estructuran bajo otras relaciones. Evidentemente, esta problemática puede no ser trasladable a otras titulaciones, esencialmente en aquellas dominadas por la ciencia, pero desde luego es esencial en la enseñanza del Derecho.

Siguiendo con este razonamiento, y si el destinatario es el estudiante nacional al que pretende preparársele para el mercado internacional, la clave está en dotarle no solo de un conocimiento extenso sobre otros sistemas sino además dotarle de las habilidades jurídicas que se desarrollan específicamente en esos sistemas y que están escasamente desarrolladas en los sistemas continentales, como el debate crítico.

Desde el enfoque del fortalecimiento del espacio europeo de educación, entendido como vehículo para compartir valores y crear una conciencia de ciudadanía europea, el perfil es un estudiante europeo que habitualmente accede a través de programas de movilidad europea (Erasmus Plus). Este enfoque es importante no perderlo de vista a tenor de las importantes consecuencias que su implantación posee para la Universidad. Si el perfil es el estudiante internacional lo más óptimo no es quizás ofertar un itinerario en inglés sino más bien ofertar dobles titulaciones, como la que actualmente existe en Valencia con la Universidad de Toulouse.

III. LAS IMPLICACIONES DE LA IMPLANTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN INGLÉS.

1. Aproximación.

La consecuencia inevitable de la implantación de las enseñanzas en inglés, es que la Universidad que se embarca en dicho proceso apuesta inevitablemente por un proyecto de innovación educativa dado que ésta exige a todos los que participan en ella (personal docente y comunidad estudiantil), la implementación de metodologías que permitan adaptarse a los perfiles de estudiantes diversos, con tradiciones culturales igualmente diversas. De la misma manera exige el establecimiento de estructuras internas que permitan el desarrollo de competencias lingüísticas concretas de sus profesiones (servicios de apoyo lingüístico en inglés jurídico a profesores y estudiantes, desarrollo de metodologías innovadoras para su dominio, tales como el “tandem”). En estos casos, la competencia a desarrollar por el estudiante no es primaria, sino profesional, dado que el inglés cuyo conocimiento ha de adquirirse es específico para el ejercicio profesional que pretenda desarrollar.

2. Las competencias propias del itinerario en inglés.

El Espacio Europeo de Educación Superior diseña el aprendizaje basado en competencias, lo que exige analizar las propias de este itinerario. Según el profesor DE PABLO PONS⁴ cabe establecer un modelo de competencias profesionales integradas en tres niveles: las básicas, las genéricas y las específicas. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo, el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático) y por tanto son previas a la propia enseñanza universitaria. Entre las competencias básicas del itinerario del grado de Derecho en inglés se encuentra obviamente la lingüística, esto es, dominio del inglés hablado y escrito. Para ello, la Universitat de València exige tener acreditado el B2 según el Marco Común de Referencia Europeo en el momento de la matrícula.

En cuanto a las competencias genéricas, DE PABLO PONS se refiere a aquellas que son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional y que requieren de respuestas complejas. En este punto, cabe referirse a la capacidad para trabajar en un contexto internacional como competencia esencialmente vinculada a este itinerario. Podría incluirse también aquí el conocimiento del inglés jurídico, específico de cada una de las materias que engloban la titulación. Por último, las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

⁴ DE PABLO PONS, J.: “Las competencias informacionales y digitales en educación superior”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (2010), vol. 7, núm. 2, p. 11.

IV. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (PIE) DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

La Universitat de Valencia, desde el curso 2010/2011, oferta en varias titulaciones, entre ellas el Derecho, un grupo de docencia mixta inglés/castellano, denominado grupo de alto rendimiento académico (A.R.A), reconocido por la Generalidad Valenciana como Proyecto de Innovación Educativa (PIE) a través del convenio firmado por la Universitat y la Generalidad Valenciana (ref. GCID84/2009). Este convenio ha vuelto a renovarse en la actualidad, dotándosele además de una pequeña aportación económica. La consecuencia principal para el alumno es la inclusión de dicha mención en el suplemento europeo del título (SET), lo que requiere entre otras cosas, haber superado más de la mitad de los créditos del grado en grupos en inglés en tres cursos diferentes. Esta agrupación de alumnos, es uno de los intentos de nuestra Facultad para sumarse a esa internalización, pero su implementación genera importantes problemas de organización y, cómo no, metodológicos.

1. Ayudas e incentivos institucionales para el docente.

El proyecto de innovación docente en inglés no ha gozado de un apoyo institucional claro y sobre todo continuo. Los incentivos institucionales son muy escasos si los comparamos con los que han existido en algún momento con otros proyectos de innovación de esta misma Universitat. En concreto, en el proyecto de innovación educativa ADE-Derecho, se diseñó una serie de estímulos para el profesorado conscientes de los retos de esa nueva docencia. En concreto se recogía⁵:

- Reconocimiento del crédito ECTS en el P.O.D. del profesor.
- Asesoramiento y formación en metodologías docentes y metodologías de evaluación.
- Atención a las necesidades derivadas de la implantación de las nuevas tecnologías en la docencia.
- Atención a las necesidades derivadas de la tutorización de los estudiantes.

Frente a este diseño previo, en el caso del itinerario en inglés, no se recoge ningún crédito ECTS a los profesores que se enmarcan en este proyecto, lo que unido a la dificultad de la necesidad constante de actualización de los

⁵ AA.VV.: *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*. Sueca (2007): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, pp. 73 y ss.

materiales y el considerable esfuerzo que conlleva la preparación e impartición de estas clases, ha hecho desistir a algunos. Es cierto sin embargo que desde el Servicio de Política Lingüística de la Universitat se ha puesto a su disposición un servicio de asesoramiento lingüístico, consistente en la revisión a posterior de sus materiales e igualmente, se ha facilitado el perfeccionamiento de la lengua inglesa con cursos específicos de inglés jurídico destinado a los integrantes de dichos grupos, tanto docentes como comunidad estudiantil.

A pesar de estas dificultades, sí existen evidentemente beneficios para los profesores, e inciden en los dos aspectos esenciales de todo profesor universitario, la docencia y la investigación. De un lado, esta docencia se enmarca en una política de reciclaje y aprendizaje continuo derivado de un entorno cambiante y global. El perfeccionamiento del lenguaje jurídico en lengua inglesa sin duda nutre su formación.

Desde la perspectiva de la investigación, la atención prestada a los textos y doctrina en lengua inglesa favorece el desarrollo de vínculos profesionales con profesores de otras Universidades⁶. El mayor dominio del inglés jurídico incentiva las acciones de movilidad docente a disposición del profesorado, lo que necesariamente conecta el PIE de Docencia en inglés con otras iniciativas europeas destinadas a fortalecer ese espacio europeo educativo, como el Erasmus +, en concreto, en su modalidad para profesores⁷. Esto ha podido comprobarse durante los años que viene desarrollándose este itinerario, donde han sido varios los profesores que han venido en el marco de dichos programas a impartir docencia en inglés y viceversa. En el ámbito europeo, el castellano no es un idioma muy utilizado en el espacio académico, por lo que el entorno docente en inglés favorece este tipo de intercambios docentes y supone desde luego una oportunidad para los profesores de nuestra Universitat.

Sin embargo, a pesar del juicio positivo que me merece este tipo de itinerarios entiendo que desde la perspectiva institucional se requiere un apoyo más decidido. En concreto hay una serie de “sinergias negativas” que han de compensarse con instrumentos institucionales de estímulo. En el caso

⁶ En esta línea hay que destacar que como complemento a la docencia en los grupos ARA, se ha establecido los comumente denominados “English Legal workshops”, consistentes en la organización de una conferencia mensual de un profesor extranjero que imparte una clase magistral en inglés sobre un tema de interés.

⁷ Esto ha sido también destacado por otros autores que han analizado las consecuencias en sus Universidades de esta docencia, vid. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, R./RODRÍGUEZ MARFIL, M^a. J.: “La influencia de la docencia en inglés en la movilidad académica y la proyección internacional del centro”, en AA.VV.: *Docencia en Lengua inglesa en la Escuela de Estudios empresariales de la Universidad de Sevilla* (coord. JIMÉNEZ CABALLERO, J. L./SACRISTÁN DÍAZ, M.). Sevilla (2009): Grupo editorial Universitario, p. 23. En concreto, analizando el grupo de docencia en inglés en la Diplomatura en Ciencias Empresariales de la Universidad de Sevilla.

de la docencia en inglés los sistemas establecidos para medir la excelencia de nuestro personal académico no distinguen entre docencia en otro idioma y docencia en castellano, solo entre docencia en grados o postgrados, con lo que el enorme esfuerzo que supone su desarrollo no se ve compensado con un reconocimiento posterior en la carrera académica. Más aún, en el caso de la elaboración de materiales específicos en otro idioma, que en el caso de disciplinas como el Derecho Administrativo deben ser actualizados anualmente, no son reconocidas de forma diferenciada al resto de materiales que se elaboran para otros estudiantes.

Por otra parte, hay que destacar la enorme complejidad de la enseñanza del Derecho en inglés. Como ha destacado IBÁÑEZ⁸, el ordenamiento se estructura en categorías jurídicas que se entrelazan creando un complejo sistema de relaciones y normas que varía de una sociedad a otra. Esto explica la imposibilidad de trasladar determinadas categorías al inglés, simplemente porque dicha categoría no existe. El esfuerzo del profesor no es, por tanto, simplemente “traducir”, sino trasladar al inglés la idea de una institución que puede no existir, o diferir sensiblemente. En realidad, se exige al docente hacer un análisis de Derecho comparado en cada lección, lo que explica las dificultades que han tenido algunos departamentos en ofertar dichos grupos.

Desde la perspectiva de la investigación, la conclusión tampoco es muy esperanzadora dado que la publicación de artículos en otros idiomas tiene escaso impacto entre la doctrina nacional, lo que repercutirá negativamente en su evaluación.

2. La perspectiva de los alumnos.

Partiendo del beneficio intrínseco que estos grupos poseen para los alumnos que acceden a ellos y que ya hemos comentado con anterioridad (mención en el SET, por ejemplo). Merece la pena detenerse en algunas de estas aportaciones positivas y que conectan con las habilidades que se esperan de estudiantes. Podríamos resumirlas en:

- se fortalece la capacidad de interrelacionar conceptos en contextos jurídicos diversos;
- se desarrollan las habilidades lingüísticas en inglés jurídico;
- permite la continuidad lingüística de la enseñanza secundaria a la universitaria;

⁸ IBÁÑEZ, S.: “La evaluación de los estudiantes en el PIE Enseñanza del Derecho en Inglés de la Facultad de Derecho”, *@tic.revista d'innovació educativa* (2012), núm. 9, p. 154.

- facilita los acuerdos de movilidad al servir de plataforma para el acceso a los programas de movilidad europea, en especialmente el programa Erasmus;
- les permite adaptarse a entornos jurídicos diversos.

De entre todos ellos, me gustaría destacar especialmente el último de ellos, la capacidad para adaptarse a otros entornos jurídicos, que es esencial para aumentar la empleabilidad de nuestros alumnos en otros países. Esta es además una de las aportaciones que se han destacado de los programas intensivos Erasmus, donde en la evaluación de resultados de los años 2007-2010, se concluyó que los estudiantes que habían participado en ellos habían aumentado su capacidad de razonamiento crítico y eran más flexibles y críticos a la hora de resolver los problemas de un contexto más amplio⁹.

A pesar de todos estos aspectos positivos, lo cierto es que para los estudiantes es complejo enfrentarse a esta docencia. Es necesario recordar que una parte de la calificación depende del trabajo autónomo del propio alumno. Ello es difícil en estas asignaturas dado que son muy escasos los materiales en inglés que respondan al contenido a desarrollar en la materia. Por otra parte, las lecturas que los profesores pueden recomendar versarán habitualmente sobre cuestiones de Derecho Comunitario y no tanto sobre el Derecho nacional. La escasez de materiales específicos en inglés dificulta evidentemente el trabajo crítico del alumno¹⁰.

V. CONCLUSIONES.

El mercado laboral al que se enfrentan nuestros estudiantes, marcado por la globalización y la integración internacional, ha conducido a un número cada vez mayor de universidades a ofertar titulaciones o itinerarios en inglés para dar respuesta a las necesidades creadas por esa realidad y aumentar así la empleabilidad de sus alumnos. Esta docencia supone un significativo esfuerzo para todas las instituciones involucradas y para la comunidad universitaria en su conjunto, por lo que el diseño y la implantación de estas enseñanzas debe adecuarse a las competencias que queremos otorgar a nuestros estudiantes. Por todo ello, considero que un análisis detallado del perfil del destinatario de esta enseñanza obliga a modificar algunos de los elementos de su diseño actual para hacerlo más coherente con el objetivo

⁹ CLOUGH, N./TARR, J./MACEDO, E./CORTESAO, L.: “Test the impact of innovative Pedagogies for Higer Education”, comunicación al Congreso, The European Conference on Educational Research, celebrado los días 23 y 24 de agosto de 2010. Ídem, en el mismo sentido, JAMES, C.: “Enhancing the QLD: internalisation and employability: the benefis of the Erasmus Intensive Programmes”, *The Law Teacher* (2013), vol. 47, núm. 1, p. 71.

¹⁰ Opinión compartida también por IBÁÑEZ, S.: “La evaluación de los estudiantes en el PIE Enseñanza del Derecho en Inglés de la Facultad de Derecho”, cit., p. 154.

perseguido. Si el destinatario es el estudiante nacional entiendo, partiendo del Proyecto de Innovación Educativa de la Universitat de València, y de mi propia experiencia en el mismo, que estos itinerarios académicos o titulaciones deben prever en cada disciplina de conocimiento (Derecho mercantil, administrativo, financiero, etc.) un programa específico sobre el *common law*. Si lo que se pretende es facilitar la internacionalización de nuestros estudiantes hay que dotarles de conocimientos más amplios sobre otros sistemas jurídicos, no limitarse a “traducir” la legislación nacional, lo que carece en mi opinión de sentido.

Desde la perspectiva de los docentes, entiendo que el éxito de estas titulaciones va a depender también de lograr que impartir estas asignaturas tenga algún beneficio directo para el profesor, como por ejemplo, la reducción de un crédito ECTS en su carga docente, o una mayor valoración de esta docencia por parte de la ANECA. Aunque son muchos los beneficios indirectos que éste recibe (reciclaje continuo, facilitar los intercambios con otras universidades, etc.), lo cierto es que el enorme esfuerzo que supone esta enseñanza puede hacer peligrar su continuidad.

En definitiva, hemos de cambiar para no *be lost in translation*.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*. Sueca (2007): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

BRAINE, G. “Nonnative speaker english teachers: research, pedagogy, and professional growth”, Routled, 2010.

BOSCH, G. S.: “The “internalisation” of law degrees and enhacement of graduate employability: European dual qualification degrees in law”, *The Law Teacher* (2009), vol. 43, núm. 3.

CLOUGH, N./TARR, J./MACEDO, E./CORTESAO, L.: “Test the impact of innovative Pedagogies for Higer Education”, comunicación al Congreso, The European Conference on Educational Research, celebrado los días 23 y 24 de agosto de 2010 (<http://eprints.uwe.ac.uk>).

DE PABLO PONS, J.: “Las competencias informacionales y digitales en educación superior”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (2010), vol. 7, núm. 2.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, R./RODRÍGUEZ MARFIL, M^a. J.: “La influencia de la docencia en inglés en la movilidad académica y la proyección internacional del centro”, en AA.VV.: *Docencia en Lengua inglesa en la Escuela de Estudios empresariales de la Universidad de Sevilla* (coord. JIMÉNEZ CABALLERO, J. L./SACRISTÁN DÍAZ, M.). Sevilla (2009): Grupo editorial Universitario.

IBÁÑEZ, S.: “La evaluación de los estudiantes en el PIE Enseñanza del Derecho en Inglés de la Facultad de Derecho”, *@tic.revista d’innovació educativa* (2012), núm. 9.

JAMES, C.: “Enhancing the QLD: internalisation and employability: the benefits of the Erasmus Intensive Programmes”, *The Law Teacher* (2013), vol. 47, núm. 1.

MARTÍNEZ USARRALDE, M^a. J.: “La universidad española ante el reto de la convergencia europea: entre la norma y la evidencia”, *Revista de la educación superior* (2007), julio-septiembre.

ÍNDICE

NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE FUENTES DE
INFORMACIÓN E INVESTIGACIÓN JURÍDICA¹

NEW METHODOLOGIES IN THE TEACHING OF SOURCES OF
INFORMATION AND LEGAL RESEARCH

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 418 - 439.

Fecha entrega: 28/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

¹ Artículo elaborado en el marco del Proyecto de innovación docente “Metodología para la proyección transversal de competencias específicas en el Grado en Derecho”, concedido por Resolución de 30 de julio de 2015 del Vicerrector de Políticas de Formación y Calidad Educativa de la Universitat de València por la que se resuelve la convocatoria de ayudas para el desarrollo de los proyectos de innovación educativa y mejora de la calidad docente en la Universidad de Valencia para el curso 2015-2016.de Programa A, Plan de Innovación de Centro (Facultad de Derecho).

DRA. SONIA RODRÍGUEZ LLAMAS
Profesora Contratada Doctora. Departamento de Derecho Civil
Universitat de València. Estudi General
Sonia.Rodriguez-Llamas@uv.es

DR. JUAN ANTONIO ALTÉS TÁRREGA
Profesor Titular. Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad
Social
Universitat de València. Estudi General
Juan.A.Altés@uv.es

RESUMEN: Una parte importante del contenido de la actividad docente en la asignatura “Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas”, que se imparte en el primer curso del Grado en Derecho de la Universidad de Valencia, trata de introducir a los estudiantes en el uso de técnicas y herramientas que les permitirán ser capaces de manejar las fuentes jurídicas, sean de carácter legal, jurisprudencia o doctrinal. Los resultados obtenidos tras cinco años de aplicación de estas metodologías docentes han evidenciado la oportunidad y conveniencia de dar continuidad a las mismas en otras asignaturas de cursos superiores del Grado en Derecho. Fruto de dicha reflexión surge el Proyecto de Innovación Docente “Metodología para la proyección transversal de competencias específicas en el Grado en Derecho”, del que se da cuenta en este trabajo y del que cabe destacar que el método docente propuesto se ha encaminado a procurar que los alumnos tengan la posibilidad de obtener una visión práctica de cómo los conocimientos adquiridos se aplican en la diversa práctica profesional.

PALABRAS CLAVE: Competencias profesionales; metodologías activas en la innovación docente; experiencias de aprendizaje; jurisprudencia; trabajo académico.

ABSTRACT: An important part of teaching content in Essential Legal Skills in the Law Degree of the University of Valencia try to introduce students in the use of techniques skills to enable them to handle legal sources. Results obtained after five years of the implementation of this teaching methods have shown the desirability of apply them in upper courses subjects. The Teaching Innovation Project “Methodology for the transversal projection of specifics competences in the Law Degree”, reported in this paper, is the result of this reflection. The proposed teaching method ensured that students

have the opportunity to obtain a practical vision of how knowledge gained is applied in professional practice.

KEY WORDS: Legal Skills; active methodologies of teaching innovation; learning experiences; case law; academic work.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE “TÉCNICAS Y HABILIDADES JURÍDICAS BÁSICAS”.- 1. Las fuentes de documentación e información y su importancia para la investigación jurídica.- 2. La selección y comprensión de las normas.- 3. La selección y comprensión de las sentencias.- 4. La realización de un Trabajo Académico.- 5. Los resultados de este proceso de aprendizaje.- III LA PROYECCIÓN DE ESTAS COMPETENCIAS A OTRAS ASIGNATURAS DEL GRADO DE DERECHO.- IV. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN.

Cada contexto espacial y temporal determina la práctica profesional del jurista y por ello creemos que muchas de las diferencias en cuanto a la forma de enseñar Derecho entre unos países y otros han estado condicionadas por el propio modelo jurídico que cada uno de ellos poseía.

De esta manera, en los países influidos por el sistema jurídico anglosajón (el denominado *Common Law*) se ha elaborado un sistema de aprendizaje del Derecho muy basado en el caso¹. Debe recordarse que en estos países los jueces son creadores del Derecho y sus sentencias son fuente del ordenamiento jurídico, y que en ellos la ley tiene un papel menor. De hecho muchas de estas leyes no son más que la plasmación de la jurisprudencia de los tribunales.

Por ello, en la enseñanza del Derecho se da una importancia especial al manejo de las fuentes de información e investigación jurídica, en especial a la búsqueda y comprensión de la jurisprudencia. El estudiante debe acostumbrarse a manejar la jurisprudencia, para encontrar los precedentes y las interpretaciones que pueden sustentar sus argumentaciones. Este sistema de aprendizaje no dista mucho de la metodología que se seguía y siguió durante muchos siglos para enseñar Derecho en las primeras universidades que se crearon, buscando que los estudiantes aprendieran a argumentar jurídicamente.

Sin embargo, en los países adscritos al sistema jurídico continental o *Civil Law*, la primacía de la ley, del código, es absoluta y quizás por ello los estudiantes de Derecho basaron su aprendizaje en el conocimiento, muchas

¹ Sobre el tema GARRIDO GÓMEZ, M. I.: “La innovación en la docencia y el aprendizaje de la filosofía del derecho por medio del método de casos”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (2013), núm. 8, pp. 25 a 42.

veces memorístico, de la norma. Este fenómeno se fue consolidando en las distintas reformas de los planes de estudio de Derecho que, desde finales del siglo XVII, se han ido produciendo aumentando el número de asignaturas, buscando que el estudiante tuviera un conocimiento completo de las mismas, e incorporando el examen como fórmula para evaluar el conocimiento. De esta manera, la clase magistral se convirtió en el modelo de enseñanza en la Universidad y el manejo de las fuentes y la investigación jurídica para resolver los problemas concretos que plantea la aplicación del ordenamiento jurídico fueron relegados de los estudios de Derecho, subsistiendo, aunque con una presencia mínima, en los estudios de tercer ciclo.

En la actualidad este modelo ha quedado desfasado, no solo porque la adaptación de los planes de Estudio al Espacio Europeo de Educación Superior requiere de un papel activo por parte del estudiante lo que exige de un modelo de enseñanza más participativo, sino también porque el propio modelo jurídico constitucional actual ha superado el binomio Derecho-ley y requiere de intérpretes del Derecho y no menos conocedores de la norma². No basta con ver el Derecho como un conjunto de normas que forman un cajón de sastre. Antes bien, es necesario transmitir que el Derecho forma parte de un sistema y, por tanto, es un objeto complejo cuyos elementos o partes están organizados y relacionados de forma que interactúan entre sí formando un conjunto con unos determinados mecanismos internos que lo hacen funcionar y que hay que todo jurista debe conocer.

De esta manera, poco a poco se han ido revisando las metodologías docentes con el propósito de dotar al estudiante de esta capacidad interpretativa del Derecho, a través de un adecuado y eficaz manejo de las fuentes, sin perder de vista el conocimiento de las normas y, por tanto, sin abandonar la enseñanza teórica. En este contexto adquieren singular importancia los métodos, técnicas y procedimientos que permiten al alumno el autoaprendizaje, esto es, que le permiten ser capaz de conocer, interpretar y aplicar normas jurídicas por sí mismo, y en este campo el estudio de la jurisprudencia se convierte en un instrumento de crucial importancia.

Lo que se pretende resaltar es que la investigación jurídica —esto es la actividad intelectual dirigida a la resolución de problemas jurídicos, mediante el uso adecuado de las denominadas fuentes de información y de investigación— no es algo propio o exclusivo de la enseñanza conducente a la obtención del título de Doctor, sino algo que en su día a día, con mayor o

² Sobre el tema MARTÍNEZ-PUJALTE, A. L.: “Enseñanza jurídica e interpretación: bases para una revisión de la metodología didáctica del derecho”, *La Ley: Revista jurídica española de doctrina, jurisprudencia y bibliografía* (2000), núm. 3, pp. 1647 a 1654.

menor profundidad, usa cualquier operador jurídico y que por tanto ha de estar integrada en la propia metodología de enseñanza del Derecho.

Los juristas tenemos, al menos, tres fuentes de investigación a la hora de enfrentarnos a la resolución de un problema, independientemente de la concreta profesión que desarrollemos. Cualquier problema jurídico, independientemente de qué profesional lo afronte (un juez, un asesor, un abogado, un fiscal, un profesor en sus clases o en sus investigaciones) requiere para su solución tanto acudir a nuestras fuentes directas: las normas y la jurisprudencia, como a las indirectas, las fuentes de información y principalmente la literatura jurídica. La eficacia en la búsqueda de estas fuentes dependerá de lo entrenado que uno esté en “pensar cómo piensa un jurista” y en el conocimiento técnico de las herramientas tecnológicas que están a nuestro alcance. Esto implicará una formación en la terminología jurídica (técnica), familiarizarse con la estructura y clasificación de la información.

Además, para obtener el grado en Derecho es necesario realizar un Trabajo de Fin de Grado que, sin ser propiamente un trabajo de investigación como puedan ser la Tesina o la Tesis Doctoral, sí participa de muchos de los elementos que los estructuran y les dan sentido. Cuando el estudiante aprende a desenvolverse con ciertas técnicas que le capacitan para buscar, comprender y manejar las fuentes de información e investigación jurídica está también practicando para la realización de este Trabajo, haciendo mucho más sencilla su realización cuando llegue al último curso.

II. LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE “TÉCNICAS Y HABILIDADES JURÍDICAS BÁSICAS”.

Partiendo de un sustrato genérico, cada una de las disciplinas que integran las distintas ramas del Derecho y que son objeto de enseñanza en los estudios del Derecho adaptará esta metodología a sus necesidades. Sin embargo, en una asignatura introductoria como es la que aquí nos ocupa y que en el Grado de Derecho de la Universitat de València se denomina “Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas” debe enseñarse al estudiante a manejarse con las herramientas que le permitirán en cada una de las otras asignaturas lograr los objetivos metodológicos. Para ello, el programa de esta asignatura tiene una parte dedicada a la búsqueda y sistematización de las fuentes de información jurídica; otra a la comprensión de las normas y sentencias judiciales, y una tercera parte dedicada a la búsqueda y sistematización de las mismas en función de distintas necesidades.

1. Las fuentes de documentación e información y su importancia para la investigación jurídica.

En esta parte de la asignatura se introduce al estudiante en el método de investigación jurídica. Se trata de que se familiarice con la literatura jurídica y que comience a clasificar las fuentes que utiliza y a citarlas correctamente.

Llegado este momento, los estudiantes han tenido la dos primeras sesiones que imparte el personal de biblioteca para adquirir el Nivel I de las denominadas “competencias informacionales”, esto es “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea”. Por tanto están familiarizados con el catálogo de la biblioteca y con otras bases de datos como ISOC para la búsqueda de artículos científicos de contenido jurídico. Tienen por tanto ya algunas nociones sobre cómo desarrollar diversas estrategias de búsqueda para encontrar documentación bibliográfica sobre un determinado tema, acotando o expandiendo el número de resultados de acuerdo con unas concretas necesidades. Por su parte, los profesores de la asignatura les enseñan a entrar y realizar búsquedas en “Dialnet” y las distintas fórmulas para acceder a la literatura científica *on line* (a través de los recursos *on line* de la Biblioteca Gregori Maians).

En este momento también se empieza a familiarizar al estudiante con la construcción de referencias bibliográficas en formato APA e ISO.

Para finalizar esta parte los estudiantes deben realizar un comentario de texto sobre un artículo doctrinal. Para ello se les facilitan varias referencias de artículos doctrinales, cuyo contenido no sea muy específico. El estudiante debe localizar uno de ellos y realizar un comentario de texto/resumen del mismo.

Al estudiante se le pide que en este comentario reflexione sobre cuestiones como:

- La estructura y la metodología seguida por el autor.
- El uso de una terminología propia de la disciplina jurídica: previamente, en otro contenido de la asignatura habrán recibido una introducción al lenguaje jurídico.
- Las diferencias entre el texto y otro tipo de textos informativos y/o académicos: (artículos de prensa de contenido jurídico, manuales de Derecho...).
- La razón de ser de los pies de página en algunos trabajos doctrinales.

- Los rasgos distintivos y la existencia de giros y expresiones propias del lenguaje jurídico.
- La necesidad de contrastar opiniones doctrinales recogidas en los trabajos científicos, y emitir opiniones propias basadas en argumentos jurídicos y de investigación.

2. La selección y comprensión de las normas.

En esta parte se pretende:

- a) Dar a conocer a los estudiantes el sistema normativo español, de manera que comiencen a identificar los distintos tipos de normas existentes y sus principales funciones.
- b) Que el estudiante comprenda la estructura de una norma y la disposición de sus contenidos.
- c) Que el estudiante sea capaz de manejar las bases de datos jurídicas para encontrar las normas que requieran de su atención.

Así, en un primer momento se les traslada un conocimiento más teórico en el que se les introduce en el sistema normativo, dándoseles a conocer la estructura interna y formal de las normas.

En un segundo momento, se procede a realizar una práctica de búsqueda guiada de normativa tanto en la base de datos del BOE, como en bases de datos comerciales como “Westlaw” o “Tirant *on line*”. En la búsqueda guiada se enseña al alumno el significado de los distintos apartados que definen la búsqueda (comunes a todas las bases de datos) y el uso de los operadores lógicos y ciertas estrategias de búsquedas en función del objetivo perseguido (el problema que se suscita; el conocimiento sobre la materia, el nivel de profundidad deseado...).

Tanto la búsqueda guiada, como el ejercicio que realizan ellos a continuación, se basan en situaciones o problemas que pueden suceder en realidad. Es decir no se les da la norma que han de buscar sino que se introduce un supuesto de hecho cuya resolución requiere de la aplicación de una determinada norma. Debe incidirse en que no se pretende que el estudiante dé con la solución del caso, sino con la norma que en su caso serviría de solución. Además, se les formulan distintas cuestiones sobre la validez y estructura de la norma para poner en práctica los conocimientos de la parte teórica.

3. La selección y comprensión de las sentencias.

En este tercer módulo se persigue que el estudiante sea capaz de leer e identificar la estructura de una sentencia y que aprenda a buscar una

sentencia en función de las necesidades concretas de un determinado operador jurídico.

Para ello, en primer lugar, los estudiantes reciben una formación mínima sobre el concepto de resolución judicial y su función en el sistema del Derecho; sobre su estructura y su significado, con el fin de que aprendan a leerlas y comprenderlas. Esta primera parte finaliza con una visita a la Ciudad de la Justicia en la que asisten como público a diversos juicios y con una actividad que consiste en la redacción de una sentencia, introduciendo los distintos elementos que la componen, a partir de los datos que han recabado en dichos juicios.

Posteriormente, los estudiantes reciben formación específica por parte del personal técnico de la biblioteca sobre el acceso a las bases de datos de jurisprudencia y el uso de los campos y operadores lógicos de búsqueda que permiten discriminar la abundante información que contienen.

A continuación, en aulas equipadas con ordenadores, se procede a darle forma concreta a esas búsquedas un tanto abstractas. Para ello se parte de un caso real, materializado en una o varias sentencias. Resulta muy ejemplificativo seguir en este sentido el *iter* judicial desde la sentencia de instancia hasta la resolución firme del órgano superior, para que el estudiante comprenda mejor el valor interpretativo del Derecho y sus correcciones.

Lo novedoso es que se parte de la idea de que cualquier conflicto jurídico puede ser abordado de distintas maneras y deparar distintas soluciones y que, por tanto, no existe una única manera de enfrentarse a dicho conflicto. En este sentido se resalta que la búsqueda de la jurisprudencia está mediatizada por el concreto operador jurídico (un investigador, un abogado, un juez...) y el objetivo pretendido, lo que hace necesario no sólo saber dónde encontrar las sentencias, sino cómo encontrarlas en función de las concretas necesidades, esto es, establecer estrategias adecuadas de búsqueda.

El profesor plantea el caso e introduce el debate sobre su solución legal. A continuación realiza una búsqueda guiada de las resoluciones judiciales con el fin de introducir la variante interpretativa en el debate. Se trata, en un primer momento, de comprobar si las soluciones propuestas se acomodan a la resolución judicial, pero también de proponer otras búsquedas con el objeto de encontrar resoluciones de signo contrario que permitan poner de relieve la naturaleza interpretativa del Derecho.

A continuación, se integran en la ecuación las estrategias de búsqueda de las sentencias en función del papel que desempeñen ante el conflicto. Para ello, resulta a nuestro juicio muy ejemplificativo, realizar la misma búsqueda de

sentencias asumiendo el papel de quien ha de realizar un trabajo de investigación sobre una materia jurídica; y el de un abogado que se interesa en la misma materia con el objeto de defender las posturas de su cliente. Mientras que el investigador iniciará la búsqueda partiendo de la jurisprudencia unificada del Tribunal Supremo, y a partir de la misma agrandará más o menos la búsqueda para afirmar o rebatir el posicionamiento de dicho Tribunal; el abogado intentará, en la medida de lo posible, encontrar una resolución concordante con sus pretensiones y lo más próxima al ámbito judicial en el que se ha de desenvolver, a poder ser del mismo órgano judicial, con el fin de proporcionar al juez una base sólida que permita un fallo favorable a sus posiciones.

4. La realización de un trabajo académico.

Junto con lo demás también se dedica parte del contenido de la asignatura familiarizar a los estudiantes con la realización de un trabajo de investigación jurídica.

Se aborda todo el proceso de realización de un trabajo de este tipo, desde la elección del tema a la plasmación de los resultados del proceso de investigación. Se abarcan aspectos como la relación con el tutor, la estructuración del trabajo, la selección y sistematización de las fuentes utilizadas, la manera de citar en función del modelo elegido, haciendo hincapié en la necesidad de evitar cualquier tipo de plagio. Igualmente se explican los requisitos formales de este tipo de trabajos: formatos, índices, partes del trabajo, la construcción de la bibliografía, anexos...

De esta manera se les pide la realización de un Proyecto de Investigación sobre un tema jurídico (elegido por ellos mismos), que deberá contener un índice estructurado, una introducción, en la que se justifique el tema elegido y se avance algo del contenido y una bibliografía seleccionada sobre el tema. Tras la aprobación del Proyecto por el tutor los estudiantes deberán realizar un trabajo que cumpla con los aspectos formales y requisitos de estructura que se les han dado.

En este caso no importa tanto el contenido ni la extensión del trabajo, como que sigan las pautas establecidas. Se trata de comprobar si son capaces de utilizar las fuentes de información jurídica (bibliografía, normativa y jurisprudencia) en relación con el tema elegido. En particular debería cumplir con los siguientes requisitos:

- Una bibliografía seleccionada sobre el tema y bien estructurada. De la misma deberían leer al menos una o dos referencias.
- Citas correctas de las referencias que hayan leído

- Mínimo manejo y cita de la normativa y la jurisprudencia sobre el tema

5. Los resultados de este proceso de aprendizaje.

	Evaluación Continua (70%)	01 TICs Competencias Informacionales	02. Fuentes jurídicas Profesiones jurídicas	03. Trabajos Académicos Expresión Oral	04. Fuentes y comprensión del Derecho	Examen (30%)	Nota Final
GRUPO C (52)	6,1	7	7,2	6	5,3	5,3	5,9
GRUPO D (50)	7,3	7,8	8,2	7	6,9	5,9	6,9
GRUPO L (41)	5,9	7	6,5	5,9	5	4,5	5,5
GRUPO M (41)	6,4	7,3	7,3	6,3	5,7	5,2	6,1
TOTAL (182)	6,425	7,275	7,3	6,3	5,725	5,225	6,1

Si analizamos los resultados que se desprenden de la evaluación de los estudiantes llevada a cabo en una muestra de 182 (4 grupos) se pone de manifiesto que es precisamente en los módulos 3 (realización del trabajo académico y su exposición oral) y 4 (estudio de fuentes y comprensión del Derecho) donde los resultados son peores.

III. LA PROYECCIÓN DE ESTAS COMPETENCIAS A OTRAS ASIGNATURAS DEL GRADO DE DERECHO.

Según recoge el Preámbulo del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, “Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Se proponen los créditos europeos, ECTS, tal y como se definen en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender”.

El hecho de que la educación superior se vertebrase sobre la adquisición de competencias por parte de los alumnos supone que éstos se conviertan en los verdaderos protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje pero también

implica que además de formarse en determinados conocimientos teóricos también adquieran una serie de destrezas y habilidades necesarias para desarrollar su profesión. Existe pues una estrecha conexión entre la enseñanza universitaria y el mundo laboral que pivota sobre la adquisición de determinadas competencias. Por ello, cuando nos detenemos a reflexionar acerca de las nuevas metodologías docentes que se proyectan en los distintos títulos académicos, no podemos olvidar que su finalidad no es otra que conseguir con las mismas la formación necesaria para el ejercicio de las actividades profesionales. Así, “se pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el estudiante es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida”³.

Esto se pone de manifiesto en las normas que regulan el acceso a algunas de las profesiones jurídicas. Así, 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, detalla las competencias mínimas a adquirir para la profesión de abogado (artículo 10) y para la de procurador (artículo 11) durante los cursos de formación. En concreto, para el ejercicio de la abogacía identifica como competencias: aplicar los conocimientos académicos especializados adquiridos en el grado, evitar situaciones de conflicto con los intereses encomendados; conocer las técnicas dirigidas a la averiguación y establecimiento de los hechos en los distintos tipos de procedimiento; la defensa de los Derechos de los clientes en el marco de los sistemas de tutela jurisdiccionales nacionales e internacionales; saber encontrar soluciones en métodos alternativos a la vía jurisdiccional; aplicar los Derechos y deberes deontológicos profesionales, las distintas responsabilidades y cuestiones organizativas vinculadas al ejercicio de la actividad profesional; desarrollar destrezas y habilidades para la elección de la estrategia correcta para la defensa de los Derechos de los clientes teniendo en cuenta las exigencias de los distintos ámbitos de la práctica profesional; ser capaz de mejorar la eficiencia de su trabajo; saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, en atención al contexto y al destinatario al que vayan dirigidas, de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procedimental; saber desarrollar trabajos profesionales en equipos específicos e interdisciplinarios y habilidades y destrezas interpersonales, que faciliten el ejercicio de la profesión de abogado en sus relaciones con los ciudadanos, con otros profesionales y con las instituciones.

³ MORENO, S.; BAJO, T.; MOYA, M.; MALDONADO, A.; TUDELA, P.: *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada. Granada (2007): Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, p. 1.

Las metodologías docentes se deben poner al servicio de la adquisición de las competencias diseñadas, y por ello el proceso de innovación educativa en el que nos hallamos inmersos requiere de reflexiones tanto sobre las competencias genéricas y específicas que los estudiantes de Derecho deben alcanzar como sobre los mejores métodos que podemos poner a su alcance para la obtención de aquéllas.

Es cierto que la adquisición de competencias informáticas e informacionales a través de la asignatura “Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas” en primer curso de Derecho se hace desde un sustrato genérico, y ello porque la finalidad de esta parte de la asignatura no es otra que enseñar al estudiante a manejarse con las herramientas que le permitirán en cada una de las otras asignaturas del grado lograr los objetivos metodológicos.

Las actividades concretas del programa dedicadas a la comprensión de las normas y sentencias judiciales y a la búsqueda y sistematización de las mismas en función de distintas necesidades se llevan a cabo en un momento en que los alumnos poseen escasos conocimientos acerca de las concretas instituciones jurídicas sobre las que trabajan. Ello tiene sentido si tenemos en cuenta que la competencia a adquirir es básicamente instrumental, pues lo que se pretende es que se empiecen a manejar con cierta autonomía en el uso de las fuentes de información jurídica asistidos por las TICs. No obstante ello es un punto de partida, pero lo que ahora se pretende es llegar más allá.

Del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes reflejados en el cuadro anterior extraemos dos conclusiones. En primer lugar que es necesario ampliar e intensificar la formación en los dos módulos centrales de la asignatura “Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas” en detrimento de aquellos otros en los que las puntuaciones son más altas y que tienen como base unos contenidos más teóricos a los que los estudiantes pueden acceder fácilmente con los materiales facilitados y el manual de la asignatura. Ello conlleva una reorganización del cronograma en el que se le dedicarán más sesiones presenciales a los módulos Las fuentes de documentación e información y su importancia para la investigación jurídica; Selección y comprensión de normas y Selección y comprensión de sentencias.

Pero más allá de ello, también se revela de gran importancia la necesidad de dar continuidad y aplicación práctica y concreta a los conocimientos y técnicas aprendidos de forma introductoria en primer curso, potenciando y ampliando el proceso de aprendizaje activo y colaborativo del alumno. Con esa finalidad surge el Proyecto de Innovación Docente “Metodología para la proyección transversal de competencias específicas en el Grado en Derecho”, con el que se pretenden desarrollar las técnicas de búsqueda y selección de fuentes de información jurídica (normas y sentencias) aplicándolas en

concreto a cada una de las asignaturas participantes (Derecho civil, Derecho penal, Derecho administrativo y Derecho laboral) incidiendo en el manejo de las nuevas tecnologías.

Ha sido el trabajo llevado a cabo en la asignatura “Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas” a lo largo de los últimos años lo que ha puesto de manifiesto la oportunidad de utilizar las actividades y metodologías allí diseñadas para alcanzar objetivos más ambiciosos y otros resultados de aprendizaje con la necesaria adaptación. Además de la adquisición de los conocimientos técnico-jurídico necesarios en una determinada materia, a través de este sistema el alumno puede aprender una serie de habilidades cuyo valor en la vida profesional de cualquier jurista son de primer orden dado que la investigación jurídica, es algo que en su día, con mayor o menor profundidad, usa cualquier operador jurídico y que por tanto ha de estar integrada en la propia metodología de enseñanza del Derecho. Sólo así pueden formarse intérpretes capaces de razonar sobre el Derecho y poner en conexión la realidad legislativa con los fines y realidades sociales propios de cada momento, logrando que sus argumentos sean coherentes con la totalidad del sistema jurídico, tanto jurisprudencial como legislativo.

Además, se trata de competencias transversales en un doble sentido: por un lado, porque se trata de destrezas necesarias y útiles en el desempeño de cualquier profesión jurídica, y, por otro lado, porque también lo son con independencia del sector del Ordenamiento jurídico que vaya a constituir el objeto de dedicación profesional futura. Ello resulta de gran interés si tenemos en cuenta que los estudios de Derecho no capacitan única y exclusivamente para el ejercicio de una profesión sino que son múltiples las distintas salidas que encuentra al finalizar sus estudios el graduado en Derecho⁴.

1. Objetivos.

Es fundamental tener en cuenta que el punto inicial y final del método propuesto es una adecuada formación del alumno a través de metodologías innovadoras. La adecuación de la formación se evidencia con la aplicación de este método en la consecución de los siguientes objetivos:

a) Se trata de una metodología que permite al alumno el autoaprendizaje, esto es, ser capaz de conocer, interpretar y aplicar normas jurídicas por sí

⁴ Abogado, Procurador de los Tribunales, Juez, Fiscal, Registrador de la Propiedad, Notario, Abogado del Estado, Técnico de la Administración (local, nacional, autonómica o comunitaria), asesores fiscales, Inspectores de Trabajo, etc.

mismos a partir de los casos ya resueltos por los Tribunales. A través del método inductivo se consigue que los alumnos logren alcanzar por sí mismos el conocimiento teórico de las instituciones trabajadas desde una perspectiva eminentemente práctica.

b) La formación, al basarse en sentencias y normas, se orienta a los aspectos más conflictivos de la materia y en consecuencia a los que son más relevantes desde un punto de vista práctico. La estrecha vinculación con el contexto real en el que se desenvuelven los conflictos que aparecen en la vida cotidiana y a los que el Derecho trata de dar respuesta adecuada, potenciarán el entusiasmo del alumno para el estudio de la materia.

c) Mediante este sistema de aprendizaje el alumno se familiarizará con la utilización de bases de datos jurídicas. El trabajo con jurisprudencia conlleva el perfeccionamiento del alumnado en el uso de bases de legislación y jurisprudencia, lo que les resultará útil en el ámbito académico, pero sobretodo en su futuro profesional, si tenemos en cuenta que actualmente cualquier profesión jurídica requiere del uso adecuado de las mismas.

d) Al no ofrecérsele al alumno un itinerario de sentencias sobre las que ha de trabajar, sino que es él mismo el que debe buscar y encontrar las sentencias más adecuadas al rol asignado, se logra una reorientación hacia la utilización eficiente de las fuentes de información jurídica en aras a obtener unos mejores resultados de aprendizaje. La adquisición de estas destrezas resulta básica en la actual sociedad de la información, en la que tienen a su alcance gran cantidad de información que deben aprender a seleccionar, interpretar y aplicar para poder comprender con un criterio crítico.

e) La búsqueda de las sentencias adecuadas al rol asignado entrena al alumno en la habilidad de la lectura de las mismas, familiarizándose con su estructura, fomentando el razonamiento lógico.

f) El análisis jurisprudencia de las distintas instituciones analizadas también servirá para desarrollar el espíritu crítico, pudiendo comprobar la existencia de distintas líneas e interpretaciones, todas ellas válidas, ante un determinado planteamiento.

g) El alumno se ve obligado a desarrollar un trabajo de la misma manera y desde la misma perspectiva que tendrá que hacerlo cuando desempeñe cualquier profesión jurídica (judicatura, abogacía, docencia, etc.). Con ello se consigue que el alumno no sólo domine una serie de conocimientos teóricos sino que aprende a integrarlos en sus futuras profesiones.

h) La extensión transversal incluyendo la metodología en asignaturas pertenecientes a distintas áreas de conocimiento favorece que no se ofrezca una visión compartimentada del Derecho, del mismo modo que ocurre en la realidad del ejercicio del Derecho. Esto favorece no sólo que el alumno adquiera una visión más amplia del Derecho y de su complejidad, sino que les motiva al estudio de otras disciplinas distintas a aquella concreta que están estudiando.

i) La conclusión de la metodología con la redacción de un trabajo académico además de asentar los conocimientos adquiridos, adiestra al alumno en la redacción y utilización correcta del lenguaje técnico jurídico, preparándose de cara a la elaboración del Trabajo de Fin de Grado⁵. Esta capacidad se relaciona con sus competencias lingüísticas, lo que le permitirá construir un discurso jurídico propositivo, oral o escrito, a través del cual manifieste lo que ha producido intelectualmente, haciendo uso de los términos científicos del Derecho.

2. Metodología y plan de trabajo.

El eje central del proyecto propuesto es el estudio de las distintas instituciones jurídicas a través de la jurisprudencia, si bien de forma distinta al modo en que se ha venido utilizando la jurisprudencia como instrumento didáctico tradicionalmente⁶.

⁵ Implícitamente, y en todo trabajo de fin grado en el ámbito jurídico se va a poder apreciar la profundidad con la que el alumno ha reconocido la función del Derecho en la ordenación de la vida social, al igual que el conocimiento de los principales rasgos del sistema jurídico. En cualquiera de sus modalidades, el alumno va a tener que identificar y aplicar fuentes jurídicas básicas, y acudir y utilizar fuentes jurisprudenciales, doctrinales o legales, distinguiendo los razonamientos jurídicos de los de otra índole. Dentro de un conjunto de información de diverso tipo, el alumno va a tener que ser capaz de localizar las cuestiones jurídicas relevantes, al igual que de demostrar su destreza en el uso de herramientas informáticas necesarias y presentes en el entorno de las profesiones jurídicas. Sin olvidar la expresión de habilidades sociales y comunicativas, y demostrar una capacidad de aprendizaje autónomo. Capacidades que van a estar presentes durante su desarrollo profesional y que han estado en el proceso formativo del grado, y que, no enunciadas o enunciadas de otra forma, siempre han estado ahí.

⁶ La jurisprudencia se ha utilizado tradicionalmente de muchas maneras como instrumento didáctico. Tradicionalmente constituía un refuerzo a la transmisión teórica de los conocimientos, sirviendo únicamente de apoyo en las clases magistrales del profesor. Para darle una función más práctica la sentencia también se ha utilizado para la elaboración de casos prácticos extraídos de una sentencia de actualidad, donde los alumnos deben encontrar la solución a través de esa sentencia u otras similares. En otras ocasiones la sentencia simplemente es proporcionada por el profesor a los estudiantes para que la analicen y expongan sus conclusiones o el trabajo encomendado consiste en la búsqueda de sentencias sobre un tema o institución concreta para que los alumnos estructuren la institución y la analicen. Sobre el uso de la jurisprudencia como material didáctico ALONSO PÉREZ, M^a. T.: “El aprendizaje del Derecho a través de la jurisprudencia. Propuesta de una metodología aplicable a distintas disciplinas jurídicas”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria* (2011), núm. 3, pp. 1 a 14.

La extensión interdisciplinar se ofrece a otras asignaturas que se ocupan de los distintos órdenes jurisdiccionales en los que igualmente se ha introducido a los alumnos en la asignatura “Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas”: Derecho Penal II; Derecho Laboral II; Derecho Administrativo II y Derecho Civil II. La elección de estas asignaturas para formar parte del proyecto obedece a que al tratarse de asignaturas impartidas en cursos más avanzados del grado en Derecho los alumnos cuentan con un bagaje teórico que posibilita que el aprendizaje de conceptos a través del análisis jurisprudencial resulte más accesible.

Por ello, y dentro de cada una de estas asignaturas, la elección de las concretas materias del programa a las que se aplicará esta metodología debe ser cuidadosamente escogida, siendo importante que se trate de materias que supongan una concreción de la teoría general ya adquirida.

Así, y tomando como ejemplo la asignatura Derecho Civil II, las lecciones a las que se aplica la metodología serán las relativas a los distintos contratos en particular. A medida que los alumnos van avanzando en el estudio del Derecho civil se van ejercitando en la realización de los razonamientos y cadenas argumentales que determinan la formación de los distintos contratos. Una de las principales competencias que se pretende que adquiera el alumno cuando cursa esta asignatura consiste en que sea capaz de aplicar por sí mismo la teoría general del contrato, que ya ha estudiado en la primera parte del programa dedicada a la Teoría General del Contrato, a la interpretación de cada uno de los tipos contractuales que regula nuestro Código Civil, y esta competencia sólo es posible adquirirla una vez que se conocen los mecanismos del razonamiento jurídico. Por estos motivos, creemos más adecuado aplicar el método cuando el programa de la asignatura esté más avanzado y los alumnos hayan asimilado ya la forma en que se aplican los conocimientos de teoría general del contrato a la interpretación de los distintos tipos contractuales que contiene nuestro Código Civil. En consecuencia, de los distintos grados de intensidad con los que es concebible la aplicación del método, a saber, a toda la asignatura, a grupos de lecciones o a lecciones concretas, elegimos el tercero.

La aplicación del método propuesto se estructura en las siguientes etapas diferenciadas:

a) Selección de materias y preparación de materiales por el profesor acerca de las instituciones sobre las que se va a trabajar con esta metodología.

La selección de las materias concretas a las que se aplicará la metodología resulta crucial por lo que el acierto en la elección puede determinar el mayor

o menor éxito del proyecto. Como pautas a tener en cuenta en cuanto a la selección de las materias resultará conveniente excluir aquéllas instituciones en las que la jurisprudencia no aporte conocimientos relevantes. Del mismo modo, dentro de cada institución el reparto del trabajo a analizar por los alumnos debe responder a la estructura de la propia institución de forma que permita una adecuada conformación del conjunto de conocimientos técnicos en la parte del programa escogida.

b) Presentación de la actividad propuesta.

Al inicio del curso el profesor expondrá a los alumnos el trabajo que deberán realizar así como los concretos objetivos que se persiguen con la misma. Se hará hincapié en la importancia del manejo adecuado de las bases de datos jurídicas así como la importancia de fichar adecuadamente las sentencias escogidas con la finalidad de su adecuada plasmación en el trabajo académico con el que concluirán el estudio de las instituciones sobre las que han trabajado.

c) Exposición de conceptos básicos que utilizarán en su trabajo.

Resulta conveniente que el profesor haya adelantado los conceptos fundamentales de la institución sobre la que los alumnos trabajarán. En este momento debe ofrecerse una visión general de la regulación positiva de la institución y algunas referencias bibliográficas generales sobre la materia que deben servir de punto de apoyo a su trabajo⁷.

d) Planteamiento de un concreto conflicto jurídico sobre el tema objeto de estudio, subrayando las distintas perspectivas desde las que se puede enfocar el estudio del conflicto (abogado de la defensa/acusación; demandante/demandado, juez, Fiscal, investigador, etc.) asignando roles distintos a grupos de estudiantes (aprendizaje cooperativo).

e) Claves para la búsqueda y lectura jurisprudencial.

En esta fase es conveniente facilitar al alumno una guía de ayuda o explicación orientada a la búsqueda y lectura eficiente de las sentencias. Será importante resaltar la importancia de la sentencia dependiendo del órgano

⁷ La explicación teórica sobre la materia requerirá la intensidad y profundidad que se juzgue necesaria para poder enfrentarse al estudio y análisis jurisprudencial propuesto. ASENSI MERÁS, A.; FERNÁNDEZ PÉREZ, N.; ÍÑIGUEZ ORTEGA, P.: “La relevancia de la metodología del aprendizaje del Derecho Mercantil a través de la jurisprudencia”, en TORTOSA YBÁÑEZ, M^a. T.; ÁLVAREZ TERUEL, J. D.; PELLÍN BUADE, N. (coords.): *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. Alicante (2013): Universidad de Alicante, pp. 721-733.

que la dicta, su actualidad o unificación de doctrina sobre un tema concreto, por ejemplo.

f) Ejecución de la actividad por grupos de alumnos.

Los grupos buscarán, seleccionarán y analizarán las sentencias más adecuadas en atención al rol asignado en el conflicto, de forma que puedan asentar, evaluar y en su caso corregir las competencias informacionales adquiridas en la Asignatura “Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas”. El número de sentencias que deben encontrar oscilará entre cuatro y seis. En esta fase, de las sentencias seleccionadas los alumnos deberán elaborar una ficha en la que consten los siguientes campos: Cita correcta según el órgano que haya dictado la sentencia y base de datos utilizada; rol asignado; palabras clave; disposiciones aplicadas; resumen de antecedentes fácticos; resumen de fundamentos jurídicos; fallo de la sentencia; conclusión personal.

g) Exposición y discusión en el aula. Un representante de cada grupo expondrá en clase las conclusiones obtenidas sobre el conflicto jurídico que han trabajado a través del análisis jurisprudencial llevado a cabo. La puesta en común desde distintas perspectivas o roles asignados generará un debate moderado por el profesor.

h) Dándole el enfoque del rol asignado, todos los alumnos concluirán con la redacción individual de un trabajo de investigación, en el que deberán incluir además de las conclusiones extraídas de la jurisprudencia analizada, referencias doctrinales adecuadamente citadas, así como la bibliografía más actualizada sobre el tema objeto de estudio.

i) Presentación del trabajo a través del portafolio.

Una herramienta esencial a utilizar para la evaluación del trabajo será el Portafolio. A través del mismo el estudiante presentará al profesor para su evaluación el trabajo realizado (fichas de sentencias y trabajo académico) permitiendo al profesor emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada.

IV. CONCLUSIONES.

En el camino hacia la búsqueda de nuevas metodologías docentes se ponen sobre la mesa sistemas de enseñanza-aprendizaje tendentes a la comprensión de las normas y sentencias judiciales y a la búsqueda y sistematización de las mismas en función de distintas necesidades. Dichas búsquedas integradas

dentro de la asignatura “Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas” se revelan como un procedimiento eficaz a tal fin.

Mediante esta técnica se incide en los dos ejes fundamentales sobre los que se asienta la reforma educativa dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. De un lado la adquisición de una parte importante de las competencias diseñadas para los estudios de Derecho por parte del alumno (competencias informacionales, capacidad para resolver problemas y casos y capacidad para comprender el carácter unitario del ordenamiento jurídico). De otro lado, el fortalecimiento de un sistema de aprendizaje activo donde el estudiante adquiere un papel participativo en el proceso de su propia formación, que desembocará en la adquisición por su parte de una mayor competitividad. A través de esta metodología, basada en el uso adecuado de las denominadas fuentes de información, se potencia la formación de intérpretes capaces de razonar sobre el Derecho y poner en conexión la realidad legislativa con los fines y realidades sociales propios de cada momento, logrando que sus argumentos sean coherentes con la totalidad del sistema jurídico, tanto jurisprudencial como legislativo.

Integrar esta metodología en una asignatura introductoria de primer curso posee la ventaja de enseñar al estudiante desde el inicio de sus estudios superiores a manejarse con las herramientas que le permitirán en cada una de las otras asignaturas lograr los objetivos metodológicos.

El análisis de los resultados obtenidos por los alumnos de primer curso pone de manifiesto la oportunidad y conveniencia de trasladar, con las necesarias adaptaciones, las actividades y metodologías allí diseñadas a otras asignaturas de cursos superiores del grado.

Con la extensión interdisciplinar de estos métodos pedagógicos basados en el estudio, búsqueda y comprensión de sentencias, y su integración en un trabajo académico, utilizando para ello el portafolio se potencia la formación de intérpretes capaces de razonar sobre el Derecho y poner en conexión la realidad legislativa con los fines y realidades sociales propios de cada momento, logrando que sus argumentos sean coherentes con la totalidad del sistema jurídico. Y ello enriquecido con la variada perspectiva que les puede ofrecer el análisis desde los puntos de vista de los distintos operadores jurídicos (jueces, abogados, investigadores, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

ALASTUEY DOBÓN, C.; ESCUCHUR AISA, E; MAYO CALDERÓN, B.: “Formación en competencias a través del estudio de la jurisprudencia. La

experiencia en el Derecho penal”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria* (2011), núm. 3, pp. 1 a 14.

ALCARAZ ORTIZ S.: “El uso de la jurisprudencia como instrumento de aprendizaje y práctica del Derecho Colectivo del Trabajo”, *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria* (2011), núm. 3, pp. 1 a 15.

ALONSO PÉREZ, M^a T.:

-“El aprendizaje del Derecho a través de la jurisprudencia. Propuesta de una metodología aplicable a distintas disciplinas jurídicas”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria* (2011), núm. 3, pp. 1 a 14.

- “La formación en competencias a través de la jurisprudencia en el grado de Derecho de la Universidad de Zaragoza. Situación actual y propuestas de mejora”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho, Actas del V Congreso Nacional de docencia en ciencias jurídicas*. Valencia (2013): Unitat d’Innovació Educativa, Facultat de Derecho, Universidad de Valencia, pp. 68 a 79.

ASENSI MERÁS, A., FERNÁNDEZ PÉREZ, N., ÍÑIGUEZ ORTEGA, P.: “La relevancia de la metodología del aprendizaje del Derecho Mercantil a través de la jurisprudencia”, en TORTOSA YBÁÑEZ, M^a T., ÁLVAREZ TERUEL, J. D., PELLÍN BUADE, N. (coords.): *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. Alicante (2013): Universidad de Alicante, pp. 721-733.

DÍEZ ESTELLA, F. y DE PRADA RODRÍGUEZ, M.: “La formación en competencias: ¿preparan las facultades de Derecho a los futuros abogados?”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho, Actas del V Congreso Nacional de docencia en ciencias jurídicas*. Valencia (2013): Unitat d’Innovació Educativa, Facultat de Derecho, Universidad de Valencia, pp. 1257 a 1287.

GARRIDO GÓMEZ, M. I.: “La innovación en la docencia y el aprendizaje de la filosofía del derecho por medio del método de casos”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (2013), núm. 8, pp. 25 a 42.

GARCIMARTÍN MONTERO, R.: “Estudio de la jurisprudencia como método de aprendizaje aplicado al Derecho Procesal Penal”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria* (2011), núm. 3, pp. 1 a 6.

GUTIÉRREZ SANZ, M. R.: “Aprendizaje de la asignatura procesos especiales utilizando el instrumento de la jurisprudencia”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria* (2011), núm. 3, pp. 1 a 7.

MARTÍNEZ-PUJALTE, A. L.: “Enseñanza jurídica e interpretación: bases para una revisión de la metodología didáctica del derecho”, *La Ley: Revista jurídica española de doctrina, jurisprudencia y bibliografía* (2000), núm. 3, pp. 1647 a 1654.

MORENO S.; BAJO, T.; MOYA, M.; MALDONADO, A.; TUDELA, P.: *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada (2007): *Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada*, pp. 1 a 41.

MOREU CARBONELL, E.: “Una experiencia de aprendizaje a través de la jurisprudencia en el Derecho Administrativo”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria* (2011), núm. 3, pp. 1 a 26.

PÉREZ VALLEJO, A. M.: “Enseñanza práctica del Derecho civil: replanteamiento metodológico y experiencias en innovación”, *Revista de Educación y Derecho* (2013), núm. 8, pp. 1 a 17.

RIVERA AYALA, L. A.: “Cinco competencias jurídicas clave en los estudios de Derecho”, *Revista de Educación y Derecho* (2014), núm. 11, pp. 1 a 19.

ÍNDICE