

Tatiana Cucurull Poblet
Antonio Fernández García
Coordinadores

La docencia del derecho en la era de la inteligencia artificial

Tatiana Cucurull Poblet
Antonio Fernández García
Coordinadores

La docencia del derecho en la era de la inteligencia artificial

Benjamí Anglès Juanpere
Andrés Bautista-Hernández
Stefano Bini
Vicente Cabedo Mallol
Yolanda Cano Galán
María Emilia Casar Furió
Andrea Castillo Olano
Antonio Cubero Truyo
Tatiana Cucurull Poblet
Salvador Cruz Rambaud
Ana María Delgado
Ariana Expósito Gázquez
María Gállego Lanau
Jordi García Alberó
Vicent Giménez Chornet
José Ángel Gómez Requena
Sergio González García
Ángel Guillén Pajuelo
Fernando Hernández Guijarro

Rebeca Herrero Morant
Albert Lladó Martínez
Cristina Llull Noguera
Ana María López Pérez
Javier Martínez Calvo
Loreto Carmen Mate Satué
Albert Noguera Fernández
Rafael Oliver Cuello
Juan Vicente Oltra Gutiérrez
Laura Osete Cortina
María Cristina Polo Sánchez
Francisca Ramón Fernández
Irene Rovira Ferrer
María Sánchez Jiménez
M^a Desamparados Soriano Soto
Alejandro Torrecusa Cordero
Daniel Vallès Muñío
Elisabet Velo i Fabregat
Nancy Carina Vernengo Pellejero

© 2024, los autores
Edicions MIC

ISBN: 978-84-128836-7-1
Impreso en España

Reservados todos los derechos. Queda prohibida cualquier forma total o parcial de reproducción, distribución, comunicación pública y/o transformación de esta obra, sin contar con la autorización previa de la editorial.

PRÓLOGO..... 13
Tatiana Cucurull Poblet

PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LAS TIC

CAPÍTULO 1

EL MODELO 4P COMO ELEMENTO INNOVADOR EN LA PLANIFICACIÓN
DOCENTE UNIVERSITARIA ONLINE..... 17

Ángel Guillén Pajuelo

1. INTRODUCCIÓN: MARCO GENERAL DE LA DOCENCIA ONLINE..... 18
2. EL MODELO 4P Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA ONLINE EN
DERECHO 20
3. CONCLUSIONES..... 27
4. BIBLIOGRAFÍA 28

CAPÍTULO 2

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS, ¿UN INSTRUMENTO ÚTIL PARA LA ENSEÑANZA
DEL DERECHO? 29

Albert Noguera Fernández

1. INTRODUCCIÓN 30
2. EL PROCESO DE BOLONIA Y LA INTRODUCCIÓN DE LAS TIC EN LA
ENSEÑANZA 30
3. LAS CONSECUENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS Y LAS
ESTUDIANTES 31
4. INTENTOS DE SOLUCIÓN Y NUEVOS PROBLEMAS: LOS RETOS ACTUALES
DEL DOCENTE UNIVERSITARIO 32
5. CONCLUSIONES..... 36
6. BIBLIOGRAFÍA 36

CAPÍTULO 3

DE LA LECTURA A LA ESCUCHA: LA LECTURA HA MUERTO, NACEN LOS
PODCAST JURÍDICO-LABORALES APLICADOS A LA DOCENCIA 39

Yolanda Cano Galán

1. INTRODUCCIÓN 40
2. EL PODCAST JURÍDICO-LABORAL..... 41
3. EL USO DEL PODCAST JURÍDICO-LABORAL EN LA ENSEÑANZA DE
ASIGNATURAS DE DERECHO DEL TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL..... 43

4. CONCLUSIONES.....	47
5. BIBLIOGRAFÍA.....	48

CAPÍTULO 4

LA EXPERIENCIA DEL AULA INVERTIDA MEDIANTE EL USO DE TIC Y CONFLICTOS TRIBUTARIOS.....	51
--	----

José Ángel Gómez Requena

1. INTRODUCCIÓN.....	52
2. ANÁLISIS DEL ENFOQUE METODOLÓGICO: EL AULA INVERTIDA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO	53
3. EL EMPLEO DE TIC EN LA ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA Y EN LA INNOVACIÓN DOCENTE: UN BINOMIO FRUCTÍFERO	58
4. CONCLUSIONES.....	59
5. BIBLIOGRAFÍA.....	59

CAPÍTULO 5

EL DERECHO DE CONSUMO EN YouTube: LOS PROFESORES EN LA PLATAFORMA	61
---	----

Andrea Castillo Olano; María Gállego Lanau; Loreto Carmen Mate Satué

1. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE CONSUMO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES: UNA NECESIDAD DOCENTE DETECTADA..	62
2. LA EVOLUCIÓN DEL CANAL DE YouTube: LA CREACIÓN DE UN REPOSITORIO DE MATERIALES DOCENTES Y LA APLICACIÓN DE LA CLASE INVERTIDA.....	64
3. CONCLUSIONES: MEJORAS EN EL APRENDIZAJE	67
4. BIBLIOGRAFÍA.....	68

PLATAFORMAS VIRTUALES EN LA DOCENCIA Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

CAPÍTULO 6

EL USO DE PLATAFORMAS VIRTUALES PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO: LA INTRODUCCIÓN DEL AULA CANVAS EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE FISCALIDAD DE LA UOC	71
--	----

Ana María Delgado García, Irene Rovira Ferrer, Benjamí Anglès Juanpere, Rafael Oliver Cuello

1. INTRODUCCIÓN.....	72
2. LAS PLATAFORMAS VIRTUALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	73
3. LA PLATAFORMA CANVAS	75
4. LA INTRODUCCIÓN DE CANVAS EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE FISCALIDAD DE LA UOC.....	78
5. CONCLUSIONES.....	84
6. BIBLIOGRAFÍA.....	85

CAPÍTULO 7

EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DEL TRABAJO, ENTRE AULA Y METAVERSO ..	87
---	----

Stefano Bini

1. INTRODUCCIÓN.....	88
----------------------	----

2. TRABAJO, DERECHO Y METAVERSO: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN.....	88
3. EL METAVERSO EN Y PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO: PROPUESTA METODOLÓGICA.....	91
4. CONCLUSIONES.....	94
5. BIBLIOGRAFÍA.....	95

CAPÍTULO 8

LA APLICACIÓN DEL COACHING EN LA DOCENCIA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS VIRTUALES: EXPERIENCIAS Y RETOS DE FUTURO.....	97
---	----

Dr. Andrés Bautista-Hernández

1. INTRODUCCIÓN: LA BÚSQUEDA DEL GRIAL O LA CONSTANTE NECESIDAD DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	98
2. EL COACHING EDUCATIVO EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO: PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA.....	100
3. PRÁCTICAS DOCENTES E IDENTIFICACIÓN DE RETOS EN LA APLICACIÓN DEL COACHING MEDIANTE HERRAMIENTAS TIC.....	102
4. A MODO DE CONCLUSIÓN: RETOS Y OPORTUNIDADES.....	106
5. BIBLIOGRAFÍA.....	107

CAPÍTULO 9

USO DE ARCHIVOS ON LINE EN LA DOCENCIA PRÁCTICA DE LA HISTORIA DEL DERECHO.....	109
--	-----

Daniel Vallès Muñío, Elisabet Vêlo i Fabregat, Mireia Grañen Galera

1. LOS DOCUMENTOS Y LOS ARCHIVOS.....	110
2. LA DOCENCIA DE LA HISTORIA DEL DERECHO.....	111
3. EL NUEVO MODELO DOCENTE DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UAB	112
4. NUESTRA PROPUESTA: LA VUELTA AL ARCHIVO.....	112
5. CONCLUSIONES.....	122
6. BIBLIOGRAFÍA.....	123

GAMIFICACIÓN DE LA DOCENCIA Y TIC

CAPÍTULO 10

INJERENCIA (POSITIVA) DE H5P EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL	125
---	-----

Nancy Carina Vernengo Pellejero

1. INTRODUCCIÓN.....	126
2. GAMIFICACIÓN, EDUCACIÓN SUPERIOR Y H5P.....	126
3. CONCLUSIONES.....	131
4. BIBLIOGRAFÍA.....	132

CAPÍTULO 11

GAMIFICACIÓN Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDA: DE CÓMO LA DOCENCIA EN EL ÁMBITO JURÍDICO-SOCIAL REQUIERE DE UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO.....	133
--	-----

María Cristina Polo Sánchez

1. PLANTEAMIENTO INICIAL.....	134
-------------------------------	-----

2. LA GAMIFICACIÓN APLICADA EN MODO ESPECÍFICO A LAS DISCIPLINAS DE CONTENIDO JURÍDICO SOCIAL	135
3. CONCLUSIONES.....	141
4. BIBLIOGRAFÍA.....	142

LAS TIC EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO

CAPÍTULO 12

“GASTROLAW”. APRENDIZAJE DINÁMICO A TRAVÉS DE PELÍCULAS RELACIONADAS CON LA ALIMENTACIÓN EN DERECHO ALIMENTARIO Y PROTECCIÓN DEL CONSUMIDOR EN EL GRADO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS, EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA.....	143
--	-----

Francisca Ramón Fernández, Vicente Cabedo Mallol, María Emilia Casar Furió, Vicent Giménez Chornet, Fernando Hernández Guijarro, Cristina Lull Noguera, Juan Vicente Oltra Gutiérrez, Laura Osete Cortina y M^a. Desamparados Soriano Soto

1. INTRODUCCIÓN.....	144
2. LA APLICACIÓN DEL CINE A LA DOCENCIA JURÍDICA. EL CASO DE GASTROLAW EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS.....	144
3. CONCLUSIONES.....	150
4. AGRADECIMIENTOS.....	150
5. BIBLIOGRAFÍA.....	150

HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO

CAPÍTULO 13

INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LA METODOLOGÍA DOCENTE DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL ÁMBITO DEL DERECHO CIVIL..	153
--	-----

Javier Martínez Calvo

1. INTRODUCCIÓN.....	154
2. EL POTENCIAL DEL ABP COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE	154
3. OBJETIVOS PERSEGUIDOS MEDIANTE LA IMPLANTACIÓN DEL ABP AL ÁMBITO DE LA DOCENCIA EN DERECHO	155
4. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	156
5. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD	159
6. TIC UTILIZADAS	160
7. TRANSFERIBILIDAD.....	161
8. CONCLUSIONES.....	161
9. BIBLIOGRAFÍA.....	161

CAPÍTULO 14

DERECHO PARA ECONOMISTAS: TRANSVERSALIDAD, APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y TIC.....	163
---	-----

Rebeca Herrero Morant, Andrea Castillo Olano, Loreto Carmen Mate Satué

1. INTRODUCCIÓN.....	164
2. LA METODOLOGÍA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	164
3. LOS OBJETIVOS.....	167

4. LA ACTIVIDAD: “MI PRIMERA EXPERIENCIA EMPRESARIAL”	168
5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	171
6. BIBLIOGRAFÍA.....	171

INTELIGENCIA ARTIFICIAL

CAPÍTULO 15

CHAT GPT COMO ALIADO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO.	173
---	-----

Ariana Expósito Gázquez, Salvador Cruz Rambaud

1. INTRODUCCIÓN.....	174
2. OBJETIVOS.....	175
3. METODOLOGÍA.....	176
4. ¿QUÉ ES CHAT GPT Y CÓMO PUEDE AYUDAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA?.....	176
5. DESCRIPCIÓN DE LOS EJERCICIOS REALIZADOS EN CLASE.....	177
6. CONCLUSIONES.....	180

CAPÍTULO 16

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN PRÁCTICAS DE DERECHO ADMINISTRATIVO: VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES.....	183
---	-----

Albert Lladó Martínez

1. INTRODUCCIÓN. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA	184
2. DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS.....	185
3. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS OBTENIDOS.....	187
4. RESUMEN DE COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA IA.....	188
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA ENCUESTA FINAL SOBRE LA IA EN LAS PRÁCTICAS.....	189
6. CONCLUSIONES.....	193
7. BIBLIOGRAFÍA.....	194

CAPÍTULO 17

EVALUACIÓN CONTINUA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA. UNA EXPERIENCIA DESDE LA DOCENCIA DEL DERECHO PROCESAL EN LA UOC.....	195
---	-----

Tatiana Cucurull Poble, Jordi García Albero

1. INTRODUCCIÓN.....	196
2. El diseño de actividades de la evaluación continua ante el reto de la IA generativa.....	197
3. CONCLUSIONES.....	202

CAPÍTULO 18

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) APLICADA A LA ENSEÑANZA DE DERECHO DEPORTIVO	205
--	-----

Sergio González García

1. INTRODUCCIÓN.....	206
2. DISEÑO DE LA ASIGNATURA.....	207
3. CONCLUSIÓN.....	213
4. BIBLIOGRAFÍA.....	213

CAPÍTULO 19	
USING MOODLE'S LEARNING ANALYTICS TOOLS TO HELP STUDENTS IN RISK OF DROPPING OUT.....	215
<i>María Sanchez Jiménez PhD</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	216
2. SOME HISTORY ABOUT MOODLE.....	216
3. MOODLE AND CENTENNIALS.....	217
4. LEARNING ANALYTICS AND MOODLE.....	217
5. CONCLUSIONS.....	220
6. BIBLIOGRAPHY.....	221
CAPÍTULO 20	
INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA PREVENCIÓN Y LUCHA CONTRA EL FRAUDE FISCAL ¿MISIÓN IMPOSIBLE?.....	223
<i>Ana María López Pérez</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	224
2. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA LUCHA CONTRA EL FRAUDE FISCAL.....	226
3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	231
4. BIBLIOGRAFÍA.....	231
CAPÍTULO 21	
EL EMPLEO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA RECREACIÓN DE PELÍCULAS, VINCULANDO LAS TRAMAS A LOS CONTENIDOS DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO.....	233
<i>Antonio Cubero Truyo, Alejandro Torrecusa Cordero</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	234
2. LA IMPORTANCIA DEL DERECHO EN EL CINE Y DEL CINE EN EL DERECHO.....	234
3. EL PRECEDENTE DE UNA EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL CINE YA APLICADA EN NUESTRA DOCENCIA.....	236
4. EL VALOR AÑADIDO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA LA UTILIZACIÓN DEL CINE (O LAS SERIES) COMO MATERIAL DIDÁCTICO ATRACTIVO.....	238
5. LA INTRODUCCIÓN DE DIÁLOGOS RELACIONADOS CON LA MATERIA EN LAS IMÁGENES DE LAS PELÍCULAS.....	239
6. LAS CONNOTACIONES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ESTA EXPERIENCIA JURÍDICO-CINEMATOGRAFICA.....	241
7. CONCLUSIONES.....	242
8. BIBLIOGRAFÍA.....	242

I

En el modelo de docencia establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el enfoque en habilidades y competencias se ha convertido en un elemento central, y es una herramienta crucial para la organización y planificación del profesorado universitario. Dentro de este contexto del EEES, el proceso de enseñanza va más allá del modelo clásico que se limitaba simplemente a transmitir conocimientos. Este nuevo panorama incluye fomentar el pensamiento crítico, desarrollar habilidades prácticas, inspirar la autoexploración y promover el aprendizaje autónomo. En este nuevo espacio, el profesor muestra o suscita contenidos educativos a los alumnos a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto. De este modo el docente deja de enseñar para pasar a guiar el aprendizaje de una serie de competencias que el estudiante, en un futuro, aplicará en su ámbito profesional.

La mejora de la enseñanza a través de la innovación es un tema de interés para toda la comunidad educativa, la cual está comprometida con la actualización y perfeccionamiento de las metodologías de enseñanza en el aula. Por lo tanto, es necesario implementar nuevas estrategias didácticas y pedagógicas destinadas a aumentar la motivación y la participación de los estudiantes y, al mismo tiempo, facilitar su aprendizaje.

El Derecho, al igual que cualquier otro campo de estudio, debe adaptarse y responder a los nuevos desafíos que se plantean en la investigación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos retos son el resultado de la evolución de nuestra sociedad en aspectos tecnológicos, culturales, entre otros, y requieren sin duda de innovaciones en los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Nos encontramos inmersos en la era de la digitalización, en la que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Inteligencia Artificial (IA) están redefiniendo numerosos aspectos de nuestra vida cotidiana, y el ámbito del Derecho no es una excepción. Ambas representan una tecnología emergente con un gran potencial que la enseñanza superior debe aprovechar. En esta edición hemos querido incluir un tema relevante para la comunidad científica y que no es ni más ni menos que la IA. Así pues, conscientes de la importancia de su integración, los Estudios de Derecho y Ciencia Política de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) un año más hemos organizado la *Jornada de Docencia de Derecho, Tecnología e Inteligencia Artificial*, con el fin de crear un encuentro periódico y abierto a la comunidad universitaria, docente, científica e investigadora y que permita crear un espacio idóneo para dar visibilidad y fomentar el intercambio de buenas prácticas, reflexiones y experiencias que seguro contribuirán a la actualización, reciclaje, mejora docente y formación permanente necesarias tanto para el cuerpo académico universitario como investigador.

II

La presente obra recoge todas aquellas comunicaciones que, tras el correspondiente proceso de revisión, han sido objeto de aceptación por parte del Comité Organizador de la *XIV Jornada de Docencia del Derecho, Tecnología e Inteligencia Artificial*. Además, algunas de estas comunicaciones han sido seleccionadas para ser presentadas en dicha Jornada, celebrada de forma presencial en Barcelona el día 12 de julio de 2024.

La obra se estructura en 6 grandes ejes temáticos: planificación de la docencia a través de las TIC; plataformas virtuales en la docencia y la evaluación de los aprendizajes; gamificación de la docencia y TIC; las TIC en la formación práctica del Derecho; herramientas de trabajo colaborativo; y, finalmente y como novedad en esta edición, inteligencia artificial.

En relación con el primer eje temático de la jornada dedicado a la planificación de la docencia a través de las TIC, Ángel Guillén Pajuelo (Universidad Internacional de La Rioja) propone el Modelo 4P, basado en la resolución de problemas y casos reales y cuya finalidad es la de dar un sentido práctico a las clases virtuales en directo; a continuación, Albert Noguera Fernández (Universitat de València) analiza las potencialidades y límites de las nuevas tecnologías en el ámbito del Derecho. Por su parte, Yolanda Cano Galán (Universidad Rey Juan Carlos) nos presenta las razones para la implementación del uso del podcast en la enseñanza superior de asignaturas vinculadas al Derecho del Trabajo y la Seguridad Social; y José Ángel Gómez Requena (Universidad de Castilla-La Mancha) por una parte, muestra las oportunidades de las nuevas tecnologías en la planificación docente a través del método del aula invertida o *flipped learning* y, por otra parte, analiza su impacto sobre la construcción de una cultura tributaria en los estudiantes.

Finalmente, Andrea Castillo Olano, María Gállego Lanau y Loreto Carmen Mate Satué (Universidad de Zaragoza) revelan cómo el desarrollo de los vídeos divulgativos en YouTube sobre Derecho de Consumo, ha hecho que los estudiantes adquieran de forma autónoma conocimientos en dicha materia siendo, además, capaces de difundirlos a un público en concreto y logrando, al mismo tiempo, implementar las TIC como una herramienta de trabajo.

En segundo lugar, en relación con las plataformas virtuales en la docencia, Ana María Delgado García, Irene Rovira Ferrer, Benjamí Anglès Juanpere y Rafael Oliver Cuello (UOC) tratan de la incorporación del aula Canvas como plataforma docente virtual en su Universidad; a continuación, Stefano Bini (Universidad de Córdoba) propone una reflexión que toma en consideración algunas posibles soluciones aplicativas del metaverso en la didáctica laboralista; por su parte, Andrés Bautista-Hernández (Universidad de Málaga) analiza el empleo de las técnicas del coaching combinado con el uso de plataformas virtuales y las TIC tanto para el desarrollo del proceso de aprendizaje como para realizar una evaluación continua; y para cerrar este eje temático, Daniel Vallès Muñío y Elisabet Velo i Fabregat (Universitat Autònoma de Barcelona) enfocados en la asignatura de Historia del Derecho, se refieren a la posibilidad de acceder virtualmente a los documentos de archivo a trabajar en los seminarios.

En tercer lugar, sobre la gamificación de la docencia y TIC, dos comunicaciones han tratado el tema. Por una parte, Nancy Carina Vernengo Pellejero (Universitat de Barcelona),

que nos presenta las ventajas del programa H5P en el desarrollo de las clases universitarias y, por otra parte, María Cristina Polo Sánchez (Universidad de Salamanca) que hace una interesante reflexión sobre cuál es la realidad actual de la gamificación. Además, Javier Martínez Calvo (Universidad de Zaragoza), dentro del marco de herramientas de trabajo colaborativo, nos habla del aprendizaje basado en proyectos y cuya aplicación se convierte en una actividad cuyo objetivo es la presentación de un proyecto de reforma legal en el que consigan adaptar la normativa vigente a los cambios que previamente han sido propuestos en el trabajo. Para cerrar este eje, Rebeca Herrero Morant, Andrea Castillo Olano y Loreto Carmen Mate Satué nos presentan una actividad que emplea la metodología del aprendizaje basado en problemas en el que para su preparación intervienen profesores de distintas áreas de conocimiento y que simula una experiencia empresarial.

En cuarto lugar, abre el bloque dedicado a las TIC en la formación práctica del Derecho Francisca Ramón Fernández, Vicente Cabedo Mallol, María Emilia Casar Furió, Vicent Giménez Chornet, Fernando Hernández Guijarro, Cristina Lull Noguera, Juan Vicente Oltra Gutiérrez, Laura Osete Cortina y M^a. Desamparados Soriano Soto (Universitat Politècnica de València) nos presentan una innovación docente titulada “GastroLaw”. En esta misma línea, se han presentado tres comunicaciones centradas en la herramienta de inteligencia artificial generativa Chat GPT. De este modo, Ariana Expósito Gázquez (ESADE) y Salvador Cruz Rambaud (Universidad de Almería) plantean como ésta herramienta puede ser un aliado en el proceso de aprendizaje del estudiantado, Tatiana Cucurull Poblet y Jordi García Alberó (UOC) hacen un análisis de la capacidad de resolución de la IA generativa de las principales actividades que conforman la evaluación continua de asignaturas del ámbito del derecho procesal y como cierre de este eje temático, Albert Lladó Martínez (Universitat de Girona) nos expone cómo ha sido la experiencia de la utilización del Chat GPT para la resolución de ejercicios prácticos.

Por último, el presente libro se cierra con las comunicaciones presentadas que se engloban dentro de la temática de la Inteligencia Artificial. Así pues, Sergio González García (Universidad Rey Juan Carlos) reflexiona sobre su uso en la enseñanza de Derecho deportivo; María Sánchez Jiménez (Universidad Complutense de Madrid) trata sobre las herramientas para predecir la amenaza de un fracaso académico a través de la plataforma Moodle; Ana María López Pérez (Florida Universitaria) que analiza la utilización de la inteligencia artificial por la Administración tributaria en la lucha contra el fraude fiscal; y, como colofón final, Antonio Cubero Truyo y Alejandro Torrecusa Cordero (Universidad de Sevilla) presentan como con la ayuda de la Inteligencia Artificial y las películas, se pueden crear diálogos adicionales en estas últimas que sirvan para proporcionar al estudiantado información veraz sobre la materia tratada.

III

Antes de finalizar la presentación de esta obra quisiera dar las gracias a la profesora Nati Cabrera (UOC) por impartir la ponencia inaugural de la *XIV Jornada de Docencia del Derecho*,

Tecnología e Inteligencia Artificial, así como a todos aquellos autores que la han hecho posible, por sus aportaciones científicas que enriquecen y fomentan la innovación docente en los estudios superiores. Finalmente, mi agradecimiento a todos los miembros del Comité científico: el Dr. Antonio Fernández García, con quien he tenido el privilegio de compartir la dirección de la Jornada, el Dr. Benjamí Anglès, el profesor Jordi García Albero y la Dra. Irene Rovira Ferrer, sin olvidar el apoyo técnico de Ana Gallego Barrones. Muchas gracias por vuestra implicación, coordinación y buen hacer.

Tatiana CUCURULL POBLET
Profesora de los Estudios de Derecho y Ciencia Política
Universitat Oberta de Catalunya

EL MODELO 4P COMO ELEMENTO INNOVADOR EN LA
PLANIFICACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA *ONLINE*

Ángel GUILLÉN PAJUELO*

*Doctor en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social por la
Universidad Rey Juan Carlos (URJC) Director Académico del
Máster Universitario en Dirección en la Gestión Pública de la
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*

Eje temático: Planificación de la docencia a través de la TIC

RESUMEN: El surgimiento y, la posterior proliferación de universidades con docencia virtual (*online*), ha desembocado en una perfecta convivencia entre las universidades con formato docente presencial y virtual dentro del marco del sistema universitario nacional. La docencia y su planificación en los distintos ámbitos, por supuesto, también en el Derecho, es una cuestión dinámica y en constante proceso de cambio, evolución y actualización con el fin de atender a las demandas de las nuevas generaciones de estudiantes. La innovación continua, en consecuencia, es un aspecto compartido entre universidades presenciales y *online*.

La docencia universitaria virtual tiene distintos enfoques y metodologías. En el modelo de docencia virtual híbrido (combinando síncrono y asíncrono) a través de una sesión en directo semanal por asignatura, la planificación docente emerge como un pilar fundamental tanto para el conjunto del alumnado como para el equipo docente. En este sentido, y teniendo en cuenta que los contenidos teóricos de cada asignatura se comparten en el aula al inicio de cada semestre, las clases virtuales (más allá de tutorías específicas) suponen el único contacto visual directo entre docentes y alumnado, siendo uno de los objetivos principales el sacar el máximo rendimiento a cada sesión.

El Modelo 4P, basado en la resolución de problemas y casos reales, pretende dar un sentido eminentemente práctico a las clases virtuales en directo con un previo planteamiento y estudio de una actividad en la plataforma virtual. Por tanto, el alumnado trabaja de forma autónoma el contenido teórico de la asignatura con la finalidad de resolver un caso práctico real en la sesión virtual. Este modelo es uno de los múltiples implantados en distintas enseñanzas en línea en el marco del proceso de innovación continua en el que se encuentran inmersas las universidades y, en particular, las *online*.

PALABRAS CLAVE: Planificación, docencia, *online*, Derecho, modelo, innovación.

1. INTRODUCCIÓN: MARCO GENERAL DE LA DOCENCIA *ONLINE*

De un tiempo a esta parte la docencia universitaria ha venido sufriendo un relevante proceso de transformación en varios sentidos: desde la perspectiva del profesorado, por supuesto; también desde la perspectiva del alumnado que forma parte de los distintos estudios ofertados en las universidades; y, finalmente, desde la propia infraestructura docente. La forma tradicional de la impartición de docencia tanto en enseñanzas superiores como obligatorias ha sido, hasta hace¹ relativamente pocos años, eminentemente presencial, en un aula y ayudado (a veces) el profesor de un soporte físico (pizarra o proyector) en el desarrollo de la explicación.

Es evidente que las nuevas tecnologías y la revolución de la conexión y conectividad² ha abierto un mundo de posibilidades eliminando, precisamente, las fronteras en muchos sectores y ámbitos económicos y sociales. Particularmente en el área del trabajo y el mercado laboral con la creación de numerosas empresas y compañías en el entorno digital, plataformas de contenido, el modelo de teletrabajo que ha venido para quedarse, entre otros. Y el sector educativo, altamente especializado, permeable también a las novedades tecnológicas, ha sido objeto de numerosas innovaciones al albur del surgimiento de nuevos métodos tecnológicos aplicables a la formación.

Con especial sensibilidad se ha visto (y se está viendo) afectada, en el buen término de la expresión, la enseñanza superior universitaria en tanto que modelo más flexible y adaptable a la realidad tecnológica del Siglo XXI. Es así como emergen en nuestro país prácticamente al alimón las plataformas online de apoyo docente en las universidades con enseñanza presencial y, por otro lado, las universidades *online*; máxime a raíz del cambio de paradigma en la docencia que supuso la pandemia de la Covid-19.³

Es cierto que internet cambia el uso tradicional de las universidades no presenciales, es decir, se pasa de una lógica de enseñanza a distancia a una en línea. Los dos principales estandartes de la educación universitaria a distancia han sido la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que nace en 1972 y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) fundada en 1995 ambas, en cierta medida, con un diseño que, en la actualidad, podríamos denominar híbrido o *blended*, combinando algunas sesiones y/o tutorías presenciales con el estudio autónomo del alumnado. En un primer momento no se contaba con soporte tecnológico; *a posteriori*, evidentemente, el elemento de la innovación tecnológica ha sido una característica principal de las universidades anteriormente mencionadas y ya cuentan con aulas virtuales modernas.

1 *Esta comunicación forma parte de la tarea como miembro del Grupo de Innovación Docente en Docencia y Nuevas Tecnologías (DNT) de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC).*

2 Por todos: SOLARI, A. y MONGE, G.: Un desafío hacia el futuro: educación a distancia, nuevas tecnologías y docencia universitaria, I Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, vol. 12, 2004.

3 En este sentido, véase como ejemplo: CIFUENTES FAURA, J.: Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse, en Revista de Estilos de Aprendizaje, vol. 13, 2020.

El componente tecnológico unido a un cambio en el arquetipo del mercado laboral⁴, donde la formación continua emerge como más necesaria que nunca, todo ello, ha desembocado en un sistema de enseñanza superior en línea con una importante presencia en España y todavía con un gran margen de crecimiento. La estructura que conforma los fundamentos en los cuales se sustenta la universidad *online* son idénticos a los de las facultades presenciales: docentes, alumnos y contenido.

En este caso, la infraestructura física necesaria para llevar a cabo las clases tanto para alumnos como para docentes es un ordenador y conexión a internet. El aula, entendida como el espacio físico donde se comparte y se transmite el conocimiento, en el caso de la universidad en línea, se circunscribe, únicamente, a la plataforma virtual donde se desarrollen las sesiones en directo y en la propia herramienta de soporte donde se adjunten los apuntes, actividades, presentaciones u otro material docente de interés.

Por tanto, la principal diferencia radica en que, aunque en ambos modelos educativos se utiliza una plataforma *online* de soporte, las clases magistrales en una se realizan físicamente en el aula y en otra por medio de videoconferencias. Coinciden ambas metodologías en un aspecto que es ciertamente común (obligatorio en algunos casos) en la mayoría de los docentes en la actualidad: la utilización de presentaciones para exponer o resumir las cuestiones más importantes del temario. Un aspecto que permite cerciorarse de la innovación permanente presente en todo tipo de universidades orientando las clases presenciales/virtuales a experiencias más prácticas, dinámicas, participativas y visuales, aprovechando la utilización de las nuevas tecnologías.

Tanto en las aulas físicas como en las virtuales resulta sencillo poder compartir documentos que sirvan como guía del alumnado para seguir las explicaciones de los docentes. En muchas ocasiones, la clase magistral no deja de ser un repaso o un breve recorrido por los elementos más importantes de cara a la prueba final de evaluación; habida cuenta de que la guía docente, el temario y las actividades deben cumplirse tal y como se establece en la planificación académica y docente al inicio de la asignatura.

La innovación docente forma parte del día a día en la enseñanza superior universitaria⁵, especialmente en el marco de aquellas universidades creadas y que desarrollan su labor con la tecnología como valor fundamental. En consecuencia, nuevos modelos de docencia o la introducción de elementos que doten de un mayor dinamismo a la experiencia educacional⁶ del alumnado son introducidos en algunos títulos de las universidades en línea. Algunos de los proyectos de innovación docente más comunes en los últimos años son el aula invertida⁷

4 Así lo señalan, entre otros, el Prof. Todolí en TODOLÍ SIGNES, A.: El impacto de la 'Uber economy' en las relaciones laborales: los efectos de las plataformas virtuales en el contrato de trabajo, en Revista *Iuslabor*, núm. 3, 2015.

5 TEJADA FERNÁNDEZ, J.: El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente, en Revista *Acción Pedagógica*, núm. 2, vol. 11, 2002.

6 MENDOZA GONZÁLEZ, D.P.: Reseña de la Jornada internacional de innovación docente: el aula invertida en las Facultades de Derecho, en Revista *Diálogos Jurídicos*, vol. 8, 2023.

7 Sobre esta cuestión: MEDINA MOYA, J.L.: La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2017.

o la segmentación⁸ en títulos con mucho número de alumnado con experiencia profesional. También, por supuesto, metodologías docentes más prácticas como el estudio del caso o bien el modelo 4P que, posteriormente, se analizará.

El aula invertida, por su parte, está siendo objeto de inclusión tanto en universidades en línea como presenciales y consiste, fundamentalmente, en que los alumnos estudien de forma autónoma y porten el peso de la docencia en el aula. Es decir, el profesorado pone encima de la mesa unas pautas y guías para que el alumnado entienda el contenido del material docente de la asignatura. No está este sistema exento de riesgos ya que las características tanto del alumnado como de la materia impartida deben ser adecuadas para llevar a cabo este tipo de enseñanza donde el estudiantado, además de ser el centro del aula, también son los encargados de dirigir el *tempo* de la sesión, entre otras cuestiones.

La división del alumnado en segmentos según su experiencia profesional es una de las medidas que, si bien es cierto se debe hacer en títulos con un número elevado de alumnos, se están llevando a cabo en universidades en línea. Segmentar el título se basa, principalmente, en dividir el título en dos secciones: por ejemplo, un segmento estándar, con aquellos estudiantes que no cuentan con una experiencia profesional dilatada; y un segmento sénior, donde se incluirían aquellos que han tenido una trayectoria profesional demostrable en la materia del título durante varios años. El planteamiento, por tanto, del contenido y la metodología en cada segmento debe ser diferente para hacer efectiva dicha segmentación. Desde la realización de un modelo más práctico, de análisis de casos o cuestiones reales, hasta diferenciar las actividades y, muy importante, los docentes encargados de impartir la materia en los distintos segmentos. Se asigna aquel profesorado con una mayor experiencia docente al perfil sénior del título.

Al hilo de los ejemplos anteriormente mencionados, viene a colación la implantación del Modelo 4P en la docencia universitaria en línea y, particularmente, en el área de derecho. Tiene una gran incidencia en la planificación docente en tanto que cambia la lógica de impartición de las sesiones virtuales y, como consecuencia de ello, la sistematización de la docencia debe estar perfectamente diseñada al inicio de la asignatura. En cualquier caso, el Modelo 4P se está erigiendo en un sistema innovador de organización docente, especialmente en aquellos títulos donde se cuenta con alumnado con una mayor experiencia y trayectoria profesional.

2. EL MODELO 4P Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA *ONLINE* EN DERECHO

La enseñanza en línea y en el ámbito jurídico tiene singularidades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de plantear un cambio o cualesquiera novedades en la metodología do-

8 JARPA ARRIAGADA, C.G.: Pedagogía diferenciada en educación superior: imbricaciones entre la equidad y la segmentación educativa en estudiantes, en Revista Académica de la Universidad Católica de Maula, núm. 53, 2017.

cente⁹. En otros ámbitos académicos como la economía, las ciencias o las humanidades, la autonomía del alumnado puede, en algunos casos, ser mayor que en las disciplinas jurídicas. Pues cualquier jurista o aspirante a ello debe contar, *a priori* de realizar cualquier actividad práctica, con una sólida y suficiente base jurídica como para poder enfrentarse a la misma con garantías de ser superada con éxito.

Por este motivo, la implementación del Modelo 4P debe hacerse de forma paulatina¹⁰ y, en un primer momento, en aquellos títulos de máster o en cursos de grado a partir de segundo ciclo donde el conjunto del alumnado cuenta con una mayor base jurídica. En caso de contar con perfiles sénior o tratarse de un título en el área de las ciencias jurídicas dirigido a profesionales con reconocida competencia, el Modelo 4P es una metodología que encaja perfectamente con el diseño inicial del mismo. Si bien es cierto, todo cambio de método docente debe llevar aparejado, *a posteriori*, un análisis del rendimiento educativo¹¹.

La puesta en marcha de un cambio de docencia tradicional a un Modelo 4P en enseñanzas en línea y en el ámbito del derecho debe tener en cuenta lo siguiente: en un primer término, la falta de presencialidad y de contacto físico semanal en la asignatura debe suplirse, por parte del docente impartidor, con un fomento de la participación y constante intercambio de flujo de información a través de foros o mecanismos participativos en el aula virtual de la materia; en segundo lugar, que al tratarse de disciplinas jurídicas es altamente recomendable compartir material didáctico complementario que refuerce el conocimiento del alumnado tales como comentarios a disposiciones legales, resoluciones judiciales, análisis jurisprudencial o artículos científicos.

Las principales dificultades que podría encontrarse en la puesta en marcha de este modelo son las anteriormente citadas, y las medidas de fortalecimiento o afianzamiento de conocimientos legales también mencionadas, suponen el principal contrapeso a los posibles inconvenientes que pueden surgir a lo largo de su implementación. No en vano, podría afirmarse que las dificultades en las enseñanzas *online* también son compartidas con la metodología tradicional presencial. En todo caso, la participación, la facilitación de recursos didácticos que complemente el material y los textos legales utilizados en la asignatura y el seguimiento por parte del docente son clave para asegurar el éxito del Modelo 4P.

9 CASTELLANOS CLARAMUNT, J.: Innovación docente y tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la docencia en derecho, en Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 7, núm. 2, 2020.

10 Los cambios en metodologías docentes conllevan un período de adaptación, en este sentido, véase GÓMEZ HURTADO, I. *et al*: Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia, en Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, vol. 9, núm. 3, 2020.

11 GARCÍA MERINO, J.D., URIONABARRENETXEA, S. y BAÑALES MALLO, A.: Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿Mejoran el rendimiento del alumnado universitario?, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 3, 2016.

2.1. Principales características

Este modelo se basa en 4 pilares fundamentales: la resolución de Problemas en las clases online en directo y en las actividades evaluables, el Proyecto transversal de construcción continua a lo largo del curso, el plan de desarrollo Personal y las evidencias de todo esto que se plasman en un Portfolio profesional.

Los elementos esenciales en los que se fundamenta el Modelo 4P son los siguientes:

- Programación semanal: ruta de aprendizaje del máster y de la asignatura con aquellos saber hacer clave que debe adquirir el estudiante.
- Foro Problemas a resolver: dar valor a las clases, adelantar la dinámica, incentivar la asistencia a las clases online en directo, compartir recursos, recordarles qué temario deben leer antes de ir a clase.
- Clases mayoritariamente prácticas en las que prima la filosofía de aprender haciendo y no memorizando.
- Proyecto transversal, actividades evaluables y exámenes prácticos orientados también a resolver problemas reales del mundo profesional.

Del mismo modo, el propósito principal del modelo es acelerar la adquisición de competencias y habilidades (*hard y soft skills*) mediante el aprendizaje práctico, enfrentando a los estudiantes a la resolución de problemas reales equivalentes a los que se van a encontrar en el ámbito laboral. En cuanto a la evaluación continua y el planteamiento de los exámenes: las actividades deberán estar enfocadas a la resolución de casos y problemas reales en congruencia con el proyecto transversal y los exámenes tendrán un claro carácter práctico (nunca memorísticos).

El alumno conoce el modelo de problemas reales y mini casos especializados que va a tener que resolver en cada asignatura. La dinámica durante la asignatura es la presentación de un problema en el foro y su resolución en la clase en directo. El planteamiento general del problema debe estar determinado con anterioridad en la programación semanal de la asignatura como experiencias en el *portfolio*. Posteriormente, se profundiza y se concreta el problema en el foro durante la semana fomentando la participación, el estudio autónomo y realizando un seguimiento de las dudas o cuestiones que puedan ir surgiendo. Y finaliza con la resolución del problema en la clase en directo.

Se tiene en consideración, también, como conclusión general de cada asignatura algunas cuestiones de importancia para el correcto desarrollo e implantación del Modelo 4P. Se procederá a dividir cada asignatura en bloques, siendo lo recomendado tres o cuatro bloques, indicando los aprendizajes prácticos de cada bloque planteando los problemas generales de cada sesión y evidencias del portfolio (normalmente ligadas a las actividades) dentro de la planificación docente de cada asignatura.

En definitiva, se basa en los cuatro pilares fundamentales del modelo, interconectados entre sí y que pretende crear una experiencia educativa al alumnado completa, práctica y dinámica fomentando el estudio autónomo a la vez que un constante intercambio de conocimientos y comunicación con el responsable docente.

2.2. Mejora de la planificación docente

En términos de planificación docente implementar un modelo como el 4P tiene numerosas ventajas para el docente y su labor. Es cierto que requiere un trabajo previo de diseño, planificación y análisis de la asignatura en un plano general: número de sesiones previstas y número de temas a impartir en la asignatura. Con esta información se deben plantear las distintas cuestiones que van a permitir dar ese salto de calidad en la planificación docente.

Partiendo de un análisis de los temas de la asignatura jurídica que conforman la guía docente a cumplir, se determina un calendario de sesiones presenciales semanales. Todas estas sesiones planificadas al inicio de curso deben llevar consigo un estudio previo y autónomo del contenido docente necesario para solventar los casos que conforman el Modelo 4P.

Durante ese tiempo previo a la sesión presencial de estudio, es muy importante que el docente complemente el material, así como realice un seguimiento pormenorizado de los avances de los estudiantes, por ejemplo, planteando test auto evaluables o lecturas complementarias. Además, prestar mucha atención a las posibles dudas que compartan o trasladen los alumnos a través de comunicación particular con el docente (vía correo electrónico) o bien mediante el foro de la asignatura en el aula virtual, donde es imprescindible que se contesten y solucionen en un breve espacio de tiempo para que la sesión presencial se aproveche al máximo y sea lo más fructífera posible.

Todas las metodologías docentes son, por supuesto, válidas y adaptables al perfil tanto del docente como del estudiantado. El sistema clásico o tradicional de dedicar las clases magistrales o sesiones presenciales a exponer y compartir el temario en el aula con el conjunto del alumnado presenta algunas dificultades en cuanto a planificación docente. Por ejemplo, la no determinación *a priori* del número de sesiones necesarias para cada tema o la adaptación de alguna parte de la materia que fuere más susceptible de ser incluida en la prueba de evaluación final. Con el Modelo 4P las sesiones virtuales estarían fijadas para un día y una franja horaria semanal fija donde cada una de ellas estaría destinada a exponer/compartir las resoluciones a los problemas planteados en el caso expuesto correspondiente al temario a estudiar en cada momento.

Es crucial que, tratándose de un modelo que se va a implementar en un título de enseñanza virtual, la plataforma del aula *online* contenga todas y cada una de las herramientas, aplicativos y carpetas necesarias para que la organización del Modelo 4P sea la correcta y entendible y accesible a docentes y alumnado. Para ello, el aula virtual deberá contar, necesariamente, con las siguientes aplicaciones: foro compartido de la asignatura, aplicativo de calendario con la planificación docente volcada y carpetas que contengan los archivos que conforman el temario, material complementario y, en su caso, las actividades que se planteen.

De este modo, con la disponibilidad de carpetas donde se puedan compartir archivos en el aula, los problemas planteados para la resolución en clase pueden hacerse o bien a través del foro, indicando en ese espacio la cuestión a resolver, o bien compartiendo el archivo en la carpeta que contenga el temario correspondiente al problema proyectado. En cuanto a la respuesta, puede depender del docente si estima oportuno que cada estudiante entregue

un archivo resolviendo el problema o evaluarlo mediante la participación activa en la sesión presencial de resolución del problema.

En el primero de los casos el grado de detalle con el que se puede evaluar la implicación y el entendimiento de los conceptos del alumno es mayor que en el segundo, sin perjuicio de que también es posible ir modulando la participación de los diferentes alumnos durante las sesiones.

2.3. Cuestiones prácticas en el ámbito del Derecho del Trabajo

El modelo 4P es perfectamente compatible con la docencia online en Derecho del Trabajo. A mayor abundamiento, es una materia en la cual, por su aplicabilidad práctica, encaja en el ámbito de actuación del modelo. Como ejemplo práctico en el área jurídico – laboral es pertinente mencionar una de las asignaturas básicas (Derecho del Trabajo individual) tanto de grado como de máster que nos permite adaptar y moldear el contenido acorde con el Modelo 4P.

El contenido docente de dicha asignatura se divide entre los siguientes temas, todos ellos básicos para contar con una visión general de los elementos más importantes que conforman el derecho individual del trabajo. Se muestra a continuación, junto con un planteamiento de problema (faltaría la concreción de las preguntas que se plantearía en el foro de la asignatura) para la resolución en la clase presencial, atendiendo a la aplicación práctica del Modelo 4P:

Tema 1. Derecho del trabajo: concepto y fuentes

- Derecho del Trabajo: concepto y ámbito de aplicación
 - Derecho del Trabajo y Constitución
 - Las fuentes del Derecho del Trabajo
 - Especial referencia al convenio colectivo como fuente de Derecho del Trabajo
- *Problema: la prelación en las fuentes del Derecho del Trabajo y su justificación.

Tema 2. La aplicación de la norma laboral

- La jerarquía de las normas laborales
 - Los principios de aplicación del Derecho del Trabajo
 - La norma laboral en el tiempo
- *Problema: la retroactividad de las normas laborales.

Tema 3. El contrato de trabajo. El trabajador y el empresario como sujetos del contrato de trabajo

- Contrato de trabajo: concepto y caracteres generales
- Forma y formalidades del contrato de trabajo
- El sujeto del contrato de trabajo: el trabajador
- Supuestos especiales de trabajadores y sujetos excluidos de la contratación laboral

- La capacidad contractual del trabajador
 - El empresario como sujeto del contrato de trabajo
 - Contratas y subcontratas
 - Cesión ilegal de trabajadores y empresas de trabajo temporal
- *Problema: la voluntad de las partes en el contrato laboral.

Tema 4. Modalidades de contrato de trabajo

- El contrato indefinido. El fomento de la contratación indefinida
 - El contrato de duración determinada: características generales
 - El contrato para trabajos fijos discontinuos
 - El trabajo a distancia
 - El periodo de prueba
- *Problema: contratación indefinida vs contratación indefinida.

Tema 5. La posición del trabajador y del empresario en la relación laboral

- El trabajador como titular de derechos fundamentales
 - Deberes del trabajador
 - Los poderes del empresario
 - Los deberes del empresario
- *Problema: el poder de dirección del empresario.

Tema 6. La prestación salarial

- El salario: concepto y clases
 - Estructura salarial
 - Salarios mínimos
 - Pagas extraordinarias
 - Compensación y absorción
 - Prestaciones extrasalariales
 - Recibo justificativo del pago del salario
 - Lugar y tiempo del pago del salario
 - El carácter privilegiado del crédito salarial
 - Inembargabilidad del salario
 - El fondo de Garantía Salarial
- *Problema: percepciones no incluidas en el salario.

Tema 7. El tiempo de la prestación laboral

- La jornada de trabajo
- Las horas extraordinarias

- Trabajo nocturno y trabajo a turnos
- El calendario laboral de la empresa y las festividades laborales
- Descanso semanal
- Descanso anual: las vacaciones

*Problema: jornada laboral y tiempo de descanso durante la misma.

Tema 8. Las vicisitudes de la relación laboral (I)

- La novación del contrato de trabajo
- Movilidad funcional
- Movilidad geográfica
- Modificación sustancial de las condiciones de trabajo
- Sucesión de empresa

Tema 9. Las vicisitudes de la relación laboral (II)

- La suspensión del contrato de trabajo
- Excedencias
- Las interrupciones de la prestación laboral

*Problema (tema 8 y 9): ¿modificación sustancial de las condiciones de trabajo o poder de dirección del empresario?

Tema 10. Extinción de la relación laboral (I)

- Extinción del contrato de trabajo: concepto y causas
- Extinción del contrato por voluntad de ambas partes
- Extinción por causas ajenas a la voluntad de las partes
- Extinción por voluntad del trabajador

Tema 11. Extinción de la relación laboral (II): el despido

- El despido disciplinario
- El despido por causas objetivas
- El despido colectivo

*Problema (tema 10 y 11): las pruebas para justificar un despido objetivo. Tema 12. La representación y participación de los trabajadores en la empresa

- La participación del personal en la dirección de la empresa
- La representación unitaria
- Los delegados de personal
- El comité de empresa
- Competencias de los representantes de los trabajadores
- Garantías de los representantes de los trabajadores

- La representación sindical

*Problema: garantías adicionales de los representantes de los trabajadores para con su situación laboral.

3. CONCLUSIONES

La innovación docente en Derecho ligada al desarrollo de las nuevas tecnologías viene siendo una constante durante los últimos años¹². Tanto las universidades, facultades y centros de enseñanza superior como los docentes deberán tener muy presente la necesidad de contar con profesionales formados en la utilización de herramientas tecnológicas¹³ y plantear la labor del profesor como un aporte de valor añadido; máxime cuando la inteligencia artificial ha llegado para quedarse también en el ámbito universitario.

Métodos como el Modelo 4P que fomenta la proactividad desde un enfoque más práctico y nada memorístico, que invierte el peso de la carga académica en el estudio autónomo del alumno irán implementándose de forma paulatina en las ciencias jurídicas. Las nuevas tecnologías permitirán una mejor planificación docente en tanto que desarrollen una función de dinamización de la participación en el aula y la resolución de problemas en la sesión virtual.

Como principal reto de futuro de la docencia del derecho y las nuevas tecnologías de la información y comunicación podría decirse que se encuentra la consecución de un equilibrio entre una disciplina donde el contenido escrito (textos legales, jurisprudencia, etc.) domina al contenido visual pero que, sin embargo, las capacidades asociadas a las tecnologías son (y serán) altamente valoradas en los juristas de presente y futuro.

En cualquier caso, el mundo de la enseñanza universitaria, tanto presencial como en línea, está aprovechando la oportunidad de eliminar fronteras geográficas y permitir el acceso, en este caso, al sistema universitario español a estudiantes de otros países y regiones del mundo. Precisamente, las mismas nuevas tecnologías que permiten eliminar esas barreras, son capaces de emular el espacio físico del aula y, por tanto, como reflexión final: ¡larga vida a las tecnologías de la información y comunicación en el Derecho!

12 GARCÍA – VALCÁRCEL MUÑOZ – REPISO, A.: Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación, en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 10, núm. 2, 2007.

13 Sirva de ejemplo: PRENDES ESPINOSA, M.P., GUTIÉRREZ PORLÁN, I. y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F.: Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el Siglo XXI, en *Revista de Educación a Distancia*, núm. 56, 2018.

4. BIBLIOGRAFÍA

CASTELLANOS CLARAMUNT, J.: Innovación docente y tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la docencia en derecho, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 7, núm. 2, 2020.

CIFUENTES FAURA, J.: Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse, en *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 13, 2020.

GARCÍA MERINO, J.D., URIONABARRENETXEA, S. y BAÑALES MALLO, A.: Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿Mejoran el rendimiento del alumnado universitario?, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 3, 2016.

GARCÍA – VALCÁRCEL MUÑOZ – REPISO, A.: Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación, en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 10, núm. 2, 2007.

GÓMEZ HURTADO, I. *et al.*: Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia, en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, 2020.

JARPA ARRIAGADA, C.G.: Pedagogía diferenciada en educación superior: imbricaciones entre la equidad y la segmentación educativa en estudiantes, en *Revista Académica de la Universidad Católica de Maule*, núm. 53, 2017.

MEDINA MOYA, J.L.: La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2017.

MENDOZA GONZÁLEZ, D.P.: Reseña de la Jornada internacional de innovación docente: el aula invertida en las Facultades de Derecho, en *Revista Diálogos Jurídicos*, vol. 8, 2023.

PRENDES ESPINOSA, M.P., GUTIÉRREZ PORLÁN, I. y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F.: Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el Siglo XXI, en *Revista de Educación a Distancia*, núm. 56, 2018.

SOLARI, A. y MONGE, G.: Un desafío hacia el futuro: educación a distancia, nuevas tecnologías y docencia universitaria, I Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, vol. 12, 2004.

TEJADA FERNÁNDEZ, J.: El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente, en *Revista Acción Pedagógica*, núm. 2, vol. 11, 2002.

TODOLÍ SIGNES, A.: El impacto de la ‘Uber economy’ en las relaciones laborales: los efectos de las plataformas virtuales en el contrato de trabajo, en *Revista Iuslabor*, núm. 3, 2015.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS, ¿UN INSTRUMENTO ÚTIL PARA
LA ENSEÑANZA DEL DERECHO?

Albert NOGUERA FERNÁNDEZ

Catedrático de Derecho Constitucional Universitat de València

RESUMEN: El debate sobre si el uso de las nuevas tecnologías en la docencia suponen o no mayor eficacia en la adquisición de conocimientos y habilidades se ha reabierto, recientemente, después de que diversos rankings internacionales muestren un retroceso en el nivel de formación de los estudiantes actuales con respecto los de años atrás. Ello ha puesto de manifiesto como un uso excesivo e inadecuado de estas herramientas presenta peligros importantes.

Frente a los malos resultados en adquisición de conocimientos y capacidad de comprensión lectora de los estudiantes fruto, entre otras razones, del excesivo protagonismo que las TIC han adquirido en la transformación de nuestro modelo docente, cada vez más docentes recuperan viejas técnicas abandonadas (clases magistrales, prohibición de ordenadores, teléfonos móviles y dispositivos electrónicos en clase, exámenes finales como métodos de evaluación, etc.) y que, con el tiempo, se han demostrado más eficaces para el proceso formativo del estudiante. No obstante, la reintroducción de estas técnicas en el contexto de una nueva cultura juvenil de generaciones que han crecido en la sociedad del ciclo tecnológico, genera nuevos problemas y retos que los profesores deben superar.

PALABRAS CLAVE: TIC, proceso de Bolonia, Derecho, redes sociales, metodologías de enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

La introducción, a raíz del proceso de Bolonia, de las TIC en la vida y metodologías de enseñanza preuniversitaria y universitaria ha tenido efectos sobre la forma de trabajo y lógica de raciocinio de las y los jóvenes que repercute en su formación. Por un lado, el uso de las TIC hace a los estudiantes muy eficientes procesando información, pero menos capaces para analizar y profundizar en los datos, esto es de adquirir conocimiento o capacidad de reflexibilidad. Por otro lado, tiene también consecuencias negativas importantes en competencias fundamentales como es la propia comprensión lectora.

Para revertir estos efectos, cada vez es más común la vuelta, por parte de muchos docentes, a técnicas anteriores que habían sido abandonadas (clases magistrales, prohibición de ordenadores, teléfonos móviles y dispositivos electrónicos en clase, exámenes finales como métodos de evaluación, etc.) y que, con el tiempo, se han demostrado más eficaces para el proceso formativo del estudiante. Sin embargo, la reintroducción de estas técnicas en el contexto de una nueva cultura juvenil de generaciones que han crecido en la sociedad del ciclo tecnológico, genera nuevos problemas (nuevas relaciones de poder, desplazamiento de los mensajes por la comunicación, malas calificaciones,) ante los que los docentes debemos lidiar. Ver cómo afrontar estos retos y superarlos es parte del objetivo de este texto.

2. EL PROCESO DE BOLONIA Y LA INTRODUCCIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA

La implantación, mediante el llamado proceso de Bolonia iniciado con la declaración firmada en 1999 en esta ciudad italiana, del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), fue acompañada de un nuevo discurso que ponía en duda la metodología docente imperante en las universidades hasta aquel momento y planteaba la necesidad de una renovación de la misma.

El EEES cuestionó un paradigma de enseñanza donde el estudiante era un receptor cuasi pasivo de la información, donde al docente sólo le preocupaba más qué enseñar que el cómo hacerlo y que a menudo provocaba desmotivación en el alumno. Ello se daba en mayor grado, especialmente, en las facultades y los estudios de Derecho donde el aprendizaje ha sido, históricamente, primordialmente memorístico, y donde la metodología más usual ha sido la expositiva. Así pues, la propuesta innovadora de la educación superior partía de concebir el proceso de educación como un proceso de desarrollo de potencial, más que un proceso de transmisión de información. Esto implicaba que había que preparar a los estudiantes para que aprendan por sí mismos, facilitar la emergencia de motivaciones para que deseen, quieran y ambicionen aprender. El alumno debía dejar de ser objeto de la enseñanza para convertirse en sujeto de aprendizaje y el profesor debía ser el facilitador de este proceso.

Para ello, se planteaba la necesidad de ir abandonando el esquema clásico tradicional de las clases expositivas, magistrales, etc. y adentrarse en propuestas de enseñanza más activa,

en la que la persona aprende fundamentalmente actuando, haciendo, pero no tanto oyendo o simplemente viendo (Sosa Díaz, 2010). Y en esta transformación de la metodología docente, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) debían jugar un papel fundamental.

Desde entonces, cada vez más, las clases magistrales, la toma de apuntes, la consulta de libros en la biblioteca y lectura de textos extensos, han perdido peso, mientras las metodologías docentes construidas alrededor de las TIC han ido ganándolo. Durante años ha sido usual, en las clases, el uso de instrumentos como weblog o bitácoras donde el docente incorpora contenidos diversos relacionados con la asignatura. O herramientas como el “aula invertida” o “flipped classroom”, donde en lugar de ir al curso a escuchar y recibir información, el material teórico se aprende en casa, con textos dinámicos, videos y recursos multimedia, y el análisis del tema, su discusión y crítica para llegar a conclusiones útiles se hace en clase, con el docente supervisando y resolviendo dudas (Súarez, 2013: 7). O la creación de canales en la red social TikTok, en Twitter (X) o en YouTube donde los estudiantes cuelgan videos que constituyen la base de su evaluación (Herranz Castejón y Moyano Fernández, 2021).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), plenamente inseridas en el universo vital de nuestros adolescentes y jóvenes, pasaron, en consecuencia también, a copar el aula y la docencia que se imparte en las facultades, incluidas las de Derecho.

3. LAS CONSECUENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

La introducción de las TIC en la enseñanza no ha estado libre de polémica y, mucho más, en los últimos tiempos cuando, después de años de aplicación, empiezan a aparecer rankings internacionales que muestran un retroceso en el nivel de formación de los estudiantes actuales con respecto los de años atrás.

Sin duda, la introducción de las TIC en la vida y metodologías de enseñanza de nuestros jóvenes tiene efectos sobre la forma de trabajo y lógica de raciocinio de los mismos que repercute en su formación. Por un lado, el uso de las TIC hace a los estudiantes muy eficientes procesando información, pero menos capaces para analizar y profundizar en los datos. Por otro lado, tiene también consecuencias negativas importantes en competencias fundamentales como es la propia comprensión lectora.

En primer lugar, el uso de internet como nueva herramienta básica que los estudiantes manejan, hace que estos puedan acceder a mucha información pero, a la vez, los despoja de conocimiento. La información, dice el filósofo francés Edgar Morín, son datos dispersos. Hoy en día, estamos en la era de la información, ya que estamos inundados de información por todas partes, internet contribuye principalmente a ello. Cada vez más, la gigantesca proliferación de información escapa del control humano. El conocimiento, en cambio, es la organización de la información, la puesta en contexto y en relación de las informaciones. Sólo la información convertida en conocimiento sirve para alimentar un pensamiento capaz de entender la realidad, cuestionarla y moverse eficazmente en ella (Morín, 2002). Solo el conocimiento

permite llegar a lo que Pierre Bourdieu y Louis Wacquant llaman *reflexibilidad* (1995). La sustitución por parte de los estudiantes del uso de la biblioteca, la búsqueda y lectura de varias fuentes bibliográficas hasta encontrar la idea que buscan, por la herramienta de búsqueda de Google u otras que, inmediatamente, les da una avalancha de información especializada sobre el tema que buscan, no ayuda tampoco a una formación integral del estudiante ni a su capacidad de convertir la información en conocimiento. Sólo a partir de la lectura de bibliografía tradicional interdisciplinaria se puede llegar al conocimiento.

En segundo lugar, lo anterior junto a la aparición de nuevas herramientas como la inteligencia artificial (ChatGPT, etc.) que permite realizar trabajos sin tener que llevar a cabo tareas previas de investigación, ni de lectura, afecta también a la disminución de competencias fundamentales que cualquier estudiante debe poseer como es la propia comprensión lectora. Ésta última, como proceso complejo, implica el uso de diversas estrategias de razonamiento que permiten monitorizar los procesos que realiza el lector en función de la comprensión del texto, así como el conocimiento o experiencias previas (Pérez, 2005). Este conjunto de estrategias, le permitirán al lector realizar predicciones e inferencias durante el proceso de lectura, que finalmente le permitirán comprender el texto. Asimismo, tal como lo expresa Pérez (2005: 123) el proceso de comprensión lectora se desarrolla en niveles y para que se dé una comprensión correcta del texto, el lector debe pasar por todos ellos, a fin de “lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura”. Estos niveles son: comprensión literal (implica las capacidades de reconocer y recordar), reorganización de la información (ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis), comprensión inferencial (a partir de la experiencia personal del lector, realizar conjeturas e hipótesis), lectura crítica (juicio valorativo del lector) y apreciación lectora (impacto psicológico y estético del texto en el lector).

En líneas generales, tanto la propia experiencia personal que los docentes percibimos en el aula, como las investigaciones realizadas en el campo de la lectura en educación superior (Fernández y Carlino, 2007; Solé, 2012), muestran que los estudiantes universitarios presentan, en la actualidad, grandes dificultades para comprender los textos, especialmente los de su disciplina de estudio, los cuales usualmente son de tipo argumentativo-expositivo. Estos estudios han permitido evidenciar además de bajos desempeños, un uso inadecuado de las estrategias para facilitar la comprensión. Los resultados indican que los problemas más comunes se presentan en la selección y jerarquización de las ideas principales, el uso de la inferencia y la interpretación de lo leído (Andrade y Utria, 2021).

4. INTENTOS DE SOLUCIÓN Y NUEVOS PROBLEMAS: LOS RETOS ACTUALES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Ante esta situación de derrumbe del fetiche de las TIC como instrumento central del proceso educativo y la evidencia de sus consecuencias negativas, estamos asistiendo a una

cada vez mayor número de organismos internacionales, públicos y privados, del ámbito de la educación que recomiendan un retorno a muchos de los viejos métodos docentes: clases de transmisión mayoritariamente oral, prohibición de ordenadores portátiles o dispositivos electrónicos en clase, toma de apuntes en papel y bolígrafo, vuelta a lecturas de textos relativamente extensos y realización de comentarios de textos, evaluación a partir de exámenes de desarrollo que requieren memorización, etc.

No obstante, el contexto en el que reintroducir todas estas técnicas ya no es el mismo que el de antes. La aplicación de las viejas metodologías se encuentra, en el contexto de una nueva cultura juvenil de generaciones que han crecido en la sociedad del ciclo tecnológico, con problemas importantes ante los que los docentes debemos lidiar. Nos detendremos, en concreto, en tres de ellos y en sus estrategias de solución: el de las nuevas relaciones de poder y la erosión de la autoridad del rol docente; el del desplazamiento de los mensajes por la comunicación; y, el del choque de culturas evaluativas y las malas calificaciones.

4.1. Nuevas relaciones de poder y la erosión de la autoridad del rol docente

No hay duda que en todas las épocas ha existido una asociación entre juventud y rebeldía. Sin embargo, no es lo mismo aplicar algunas de las viejas técnicas docentes en aquellas sociedades donde la obediencia a la autoridad del profesor y de los adultos en general aparecían como pilares centrales del orden social y donde las coacciones jugaban un rol más importante y preponderante, que en las actuales.

Cada vez menos los jóvenes se relacionan con el resto de la sociedad a partir de relaciones jerárquicas y más a partir de relaciones horizontales. Décadas atrás existía una clara relación entre personas con visibilidad pública o determinados roles en la sociedad, como el de profesor universitario, y prestigio social. Uno de los elementos sobre los que se sostenía la autoridad o el ejercicio ordinario de la jerarquía era el prestigio social de muchos de los dirigentes políticos, creadores o líderes de opinión con visibilidad pública (líderes políticos, dirigentes sindicales, editorialistas de prestigio, profesores de universidad, artistas, etc.). Era en virtud de reconocer a estas personas un prestigio, muchas veces otorgado por la institución a la que pertenecían (la universidad, etc.), que los ciudadanos aceptaban su jerarquía.

En las sociedades actuales las personas con los que los jóvenes se identifican y a los que aspiran parecerse (*influencers*) ya no construyen su visibilidad desde la autoridad del respeto y prestigio social, más bien lo contrario. En una sociedad donde, como señalan las encuestas, gran parte de los jóvenes aspiran a que su profesión sea devenir estrellas del TikTok, YouTube o Instagram, y donde está expandido el sentimiento de que para hacerse visible y adquirir fama cuanto más contravengas las reglas morales y éticas más probabilidades tienes de conseguirlo; están dispuestos a todo para tal fin (grabación de videos autolesionándose o realizando bailes ridículos, aparición en *reality shows* televisivos donde mantienen discusiones acaloradas con grito e insultos o relaciones sexuales en directo, etc.). Hay un desplazamiento del prestigio de las jerarquías a la pura visibilidad al precio que sea. El imperativo es alcanzar la visibilidad

y sacar rentabilidad económica de ello incluso independientemente de todo prestigio personal, valor moral o de realización. Celebridad o visibilidad pública y prestigio social o carisma ya no van, en la mayoría de casos, de la mano (Martuccelli, 2021: 72).

Y en una sociedad donde se produce, entre los jóvenes y sus sistemas de relaciones sociales, un debilitamiento de la autoridad y las jerarquías, ello también tiene consecuencias importantes en la relación de estos con los docentes. El rol social que ser profesor de universidad transmitía de por sí, otorgando a los docentes la autoridad necesaria para ejercer su oficio, opera cada vez menos. Años atrás, cuando un profesor entraba en el aula universitaria el silencio se obtenía inmediatamente en tanto los estudiantes reconocían su autoridad, hoy ya no es así. El prestigio y autoridad institucional sobre los que podían contar los docentes a la hora de ejercer su clase magistral ante el silencio de los estudiantes, han perdido peso y valor, lo que dificulta a los primeros el asegurar la gestión de la autoridad en las aulas de clase.

Como señala Danilo Martuccelli (2021: 428), para compensar esta pérdida de autoridad, los profesores se ven obligados a desarrollar un conjunto de competencias relacionales y pragmáticas. El hecho de que la entrada del profesor en el aula no implique un silencio automático, hace que antes de poder dictar la clase, el profesor tiene que construir las condiciones de su ejercicio. Y puesto que el rol es insuficiente para ello, es preciso que el individuo encuentre otros recursos para ejercer su profesión. Dicho de otra manera: la autoridad en el ámbito docente ya no reposa más en el aura de la institución universidad, sino que tiene que ser producida por los propios docentes, en medio de nuevos juegos de asimetría de poder, apoyándose muchas veces casi únicamente en sus capacidades individuales. La capacidad de ejercer autoridad va a modularse diferencialmente en función de los atributos del profesor o profesora. La autoridad se declinará de manera distinta en función de los rumores que corran sobre la asignatura (si corre el rumor de que es muy fácil aprobar o muy difícil, por ejemplo), de la edad del docente, de su fuerza de carácter, etc. gestionar todas estas cuestiones conforma ahora uno de los retos de unos docentes que antes solo tenían que preocuparse de qué enseñaban pero, ahora también, del como lo enseñan o como hacen para gestionar el aula.

4.2. El desplazamiento de los mensajes por la comunicación

Por otro lado, pretender volver a la impartición de clases magistrales orales de una hora y media choca con la capacidad de atención de unos estudiantes que no han crecido ni socializado en el mundo de los mensajes (propio de la docencia tradicional) sino en el universo de la comunicación (propio de los TIC). Mientras el primero, propio de un gran número de ejercicios docentes, está generalmente basado en una cultura escrita, dictada unilateralmente por el profesor, donde el espacio visual tiene poco o ningún espacio y donde la práctica oral ocupa el centro del espacio. El segundo, al contrario, y de acuerdo con todo el universo cultural de consumo vía pantalla de los adolescentes y jóvenes, está bajo la impronta de lo visual y del sonido (Martuccelli, 2021: 428). Ello exige a los profesores el tener que desarrollar estrategias capaces de mantener la atención de los estudiantes durante la clase.

Algunas de las técnicas o estrategias que pueden aplicarse con este fin son: explicar y enseñar a los estudiantes cual puede ser la mejor manera para tomar apuntes y notas de la explicación docente; hacer que al inicio de cada lección los estudiantes tengan muy claro qué pueden esperar de la misma, sus contenidos detallados y qué punto se está explicando en cada momento. Para lograrlo, es muy importante enfocar la atención en la estructura de cada tema, utilizando los siguientes recursos: comenzar explicando muy claramente los objetivos de cada tema o unidad, escribir en la pizarra las palabras importantes y añadir imágenes y diagramas para lograr un mayor enfoque en los puntos clave. O entregar materiales y suplementos que les permitan seguir la clase más fácilmente; tratar de integrar las enseñanzas con las experiencias vitales de los alumnos. Debe tratarse de integrar los conceptos que se enseñan en clase con el día a día y las experiencias de los alumnos. No hay mejor forma que captar la atención de un alumno que enseñándole la utilidad práctica de lo que se le está enseñando; Y, dar protagonismo o fomentar la parte comunicativa. Potenciar que los estudiantes expresen sus propias opiniones es otra manera de ganar su atención.

4.3.El choque de culturas evaluativas y las malas calificaciones

La llegada de mecanismos de inteligencia artificial como el ChatGPT, entre otros, pone en entredicho los llamados métodos de evaluación continuada que durante los últimos años habían imperado como sustitución de los tradicionales exámenes finales: realización y entrega de trabajos, prácticas, comentarios de texto o tareas, individuales o en grupo, por parte de los estudiantes, hechos en casa o en clase con el uso de internet, etc. Las nuevas herramientas de inteligencia artificial hacen que este tipo de tareas o trabajos, que ahora ya no realizan los estudiantes con su esfuerzo, dejen de ser un instrumento útil para su proceso de aprendizaje.

Ante ello, cada vez más docentes están volviendo a usar viejos métodos de evaluación tales como realización de ejercicios o exámenes en el aula sin poder usar el ordenador y donde la única manera de aprobar es mediante un trabajo de lectura, comprensión y estudio previo de los contenidos de la asignatura. Se trata de métodos evaluativos donde éxito está basado en una cultura de la abnegación y el sacrificio, y el deber, la disciplina y el esfuerzo, lo que choca de lleno con los valores de éxito rápido, consumo y placer que la sociedad hedonista del nuevo ciclo tecnológico ha convertido en propios de la cultura juvenil, y que durante años ha encajado perfectamente con una evaluación continuada que les permitía aprobar las asignaturas por vía de trabajo hechos a base de Wikipedia y sin necesidad de examen final. El resultado de este choque entre culturas de evaluación se manifiesta en unas calificaciones generales dramáticas y mediocres que generan en los estudiantes una interiorización del fracaso y una fuerte frustración frente al veredicto institucional que los descalifica.

Para prevenir este tipo de situaciones, es importante que a lo largo del semestre el profesor o profesora dedique tiempo de sus clases a explicar a los alumnos como preparar los ejercicios de evaluación o el examen; llevar a cabo una planificación del curso que les obligue a tener que ir preparando la asignatura progresivamente durante todo el semestre, de manera

que vayan consolidando y ampliando conocimientos progresivamente; realizar simulacros de ejercicios o exámenes que permitan a los estudiantes detectar en qué áreas necesitan reforzar el estudio y obtener mayor confianza; etc.

5. CONCLUSIONES

En resumen, podemos afirmar que la recuperación de técnicas docentes clásicas que permitan revertir las consecuencias negativas de un excesivo protagonismo de las TIC en el ámbito universitario, genera, en un contexto de una nueva cultura juvenil de generaciones que han crecido en la sociedad del ciclo tecnológico, nuevos problemas (nuevas relaciones de poder, desplazamiento de los mensajes por la comunicación, malas calificaciones,) ante los que los docentes debemos lidiar. Para ello, los y las profesoras estamos obligados a desarrollar un conjunto de nuevas competencias relacionales y pragmáticas en la gestión del aula, así como a adoptar nuevas técnicas o estrategias para mantener la atención de los estudiantes y favorecer el éxito en sus calificaciones.

6. BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE, L., y UTRIA, L.: *Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios*, en Palabra, Núm. 21(1), 2021, 80-95.

BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L.: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México, 1995.

FERNÁNDEZ, G., Y CARLINO, P.: *Leer y escribir en los primeros años en la universidad: Un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas en la UNCPBA*, en Cuadernos de Educación, Núm. 5(5), 2007, 277 - 289.

HERRANZ CASTEJÓN, A. y MOYANO-FERNÁNDEZ, J.J.: “Una experiencia matemática en la red social TikTok”, en *Actas de las IJJD+ Jornades d’Innovació Docent en Matemàtiques en educació Superior Burjassot* (12 y 13 de julio de 2021), Universitat de València, València, 2021.

MARTUCCELLI, D.: *El nuevo gobierno de los individuos*. LOM ediciones, Santiago de Chile, 2021.

MORIN, E.: *La mente bien ordenada*. Seix Barral, Madrid, 2002.

PÉREZ, M.: *Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones*, en Revista de educación, núm. extraordinario 2005, 121-138.

SOLÉ, I.: *Competencia lectora y aprendizaje*, en Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 59, 2012, 43-61.

SOSA DÍAZ, M.J.: “En clave de TIC: otro modo de aprender”, en *GIDS. Resumen de actividades de los grupos de innovación didáctica de la universidad de Extremadura*, UEX, Badajoz, 2010.

SÚAREZ, E. L.: “Algunas Ideas para fortalecer la implementación de las TIC en el proceso de aprendizaje”, en *Actas de las III Jornadas de Enseñanza del derecho* (9 y 10 de septiembre de 2013), Facultad de Derecho (UBA), Buenos Aires, 2013.

DE LA LECTURA A LA ESCUCHA: LA LECTURA HA MUERTO,
NACEN LOS PODCAST JURÍDICO-LABORALES APLICADOS A LA
DOCENCIA

Yolanda CANO GALÁN

*Profesora Titular. Derecho del Trabajo y Seguridad Social
Universidad Rey Juan Carlos*

RESUMEN: Parafraseando un conocido estribillo de una de las últimas canciones de Shakira: “los estudiantes no leen, los estudiantes escuchan”. Esta realidad, constatada en la experiencia docente de asignaturas jurídico-laborales en la Universidad Rey Juan Carlos, ha llevado a la implementación de una experiencia formativa que pretendía un doble objetivo: 1) Conseguir fomentar la lectura de textos jurídico-laborales necesarios para el ejercicio de la profesión jurídica a que habilita la obtención de un Título universitario, mediante la escucha de Podcasts en que se abordaran cuestiones jurídico-laborales; y 2) Mejorar el rendimiento académico adaptando las metodologías docentes tradicionales a las nuevas realidades de estudiantes de la “Generación Z”, caracterizada por el uso de TIC desde la infancia, y con dificultades de comprensión lectora y retroceso en las capacidades de concentración y memorísticas. En la comunicación se abordan las fortalezas y debilidades del uso del Podcast en la enseñanza de asignaturas vinculadas al Derecho del Trabajo y Seguridad Social, exponiendo las razones para la implementación de este método de enseñanza, cómo se ha materializado en la práctica, qué grado de cumplimiento de los objetivos pretendidos se ha alcanzado, y qué aspectos requieren de mejora. El análisis se aborda desde una perspectiva práctica, al hilo de las estadísticas realizadas a partir del análisis del número de escuchas, el fomento de la lectura de textos jurídicos -normativa, manuales, artículos doctrinales, sentencias, etc.-, la elaboración de Podcasts elaborados por los estudiantes -previa lectura de textos jurídicos – y tasa de éxito constatada en las calificaciones.

PALABRAS CLAVE: Derecho del Trabajo y Seguridad Social. Podcast. Innovación educativa. Tasa de éxito. Tasa de abandono.

1. INTRODUCCIÓN

Que los estudiantes¹ no leen es una realidad incuestionable. Que los estudiantes prefieren la escucha, también lo es para cualquiera que se pasee por una gran ciudad y vea el número de cascos, auriculares, etc. conectados a un móvil, o el volumen de los altavoces de los coches. Esta realidad social se proyecta sobre todos los ámbitos de la vida, obligando a la experimentación de nuevos modos de enseñar y aprender, especialmente en las asignaturas vinculadas al área de conocimiento de Derecho del Trabajo y Seguridad Social. En todos los Grados en que se cursan dichas asignaturas, se prevén como competencias: la comunicación escrita, el manejo de fuentes jurídicas, sean legales, jurisprudenciales y/o doctrinales, la redacción de escritos jurídicos y la lectura e interpretación de los mismos², o la transmisión y comunicación “por escrito y oralmente usando la terminología y las técnicas adecuadas”³, por poner sólo algunos ejemplos. Para la adquisición de dichas competencias se exige, necesariamente, la lectura y comprensión -y memorización, en algunos casos-, de textos jurídicos. Pero la realidad es que los niveles de lectura y comprensión lectora en estudiantes universitarios son realmente escasos, lo que dificulta el aprendizaje, disminuye las tasas de éxito académico, incrementa las tasas de abandono, y en último extremo, complica el acceso al mercado de trabajo⁴. Esta realidad, que no es sólo española, sino extensible a otros países⁵, obliga a los docentes, y especialmente a los docentes universitarios, a reinventarse y buscar soluciones que

1 Se utiliza el término “estudiantes” en sentido neutro.

2 Tomando como ejemplo las Competencias del Grado en Derecho en la Universidad Rey Juan Carlos, aprobado por Resolución de 2 de junio de 2020, de la Universidad Rey Juan Carlos, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Derecho [BOE núm. 167, 15-06-2020]

3 Como en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos que se imparte en la Universidad Rey Juan Carlos, aprobado por Resolución de 17 de noviembre de 2009, de la Universidad Rey Juan Carlos, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos [BOE núm. 289, 01-12-2009], modificado por Resolución de 16 de junio de 2020, de la Universidad Rey Juan Carlos, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos [BOE núm. 177, 26-06-2020]

4 GARCÍA DELGADO, B., “Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la universidad Europea de Madrid”, *Ibersid*, Vol. 5, 2011, págs. 99-107; LARRAÑAGA, E. YUBBERO S., CERRILLO, P.C. *Estudio sobre los hábitos lectores de los estudiantes españoles*, CEPLI, fundación SM, 2008; RORÍGUEZ LEGIDO, C. “Usos y hábitos de lectura en torno a la Universidad en Andalucía”, *Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, Vol. 10, 2009, págs. 125-234; CALDERÓN-IBÁÑEZ, A., y QUIJANO PEÑUELA, J. “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios”, *Estudios Socio-Jurídicos*, núm.1, Vol. 12, 2010, págs. 337-664; DÍAZ GÓMEZ, J.M. GÁMEZ ARMAS, E., “Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios”, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. 6, núm. 13, 2003.

5 Así lo ponen de manifiesto, por ejemplo, DELGADOVÁ, E., GULLEROVÁ, M., “Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario”, *Lenguaje y Textos*, núm. 41, 2015, págs.45-53; CUNNINGHAM, A.E. y STANOVICH, K.E. “Early Reading acquisition and its relation to Reading experience and ability 10 years later”, *Developmental Psychology*, Vol. 33, 1998, págs. 934-945; ANDRADE BONZALEZ, L.L., UTRÍA MACHADO, L.E., “Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios”, *Palabra*, núm. 2, 2020, págs. 80-95.

exploren nuevas metodologías de enseñanza, siendo conscientes de las carencias lectoras y de comprensión, para invertir el problema y convertirlo en un hito de aprendizaje novedoso. En este contexto, la prácticamente nula lectura en papel se sustituye por la también escasa lectura en pantallas⁶, las anotaciones a textos jurídicos, necesarias para entender lo que se lee, se convierten en inexistentes, y en estos tiempos del “ya y ahora”, la vista, se torna en escucha, cambiando el sentido que se utiliza como canal para el aprendizaje en la intención de que éste exista en realidad. El presente estudio aborda cómo se ha implementado el cambio a través de la escucha de Podcasts jurídico-laborales elaborados por la docente, sistematiza los resultados en términos de fomento de la lectura y comprensión jurídica y en último extremo del aprendizaje, e incorpora reflexiones sobre los beneficios y perjuicios de esta nueva técnica de enseñanza/aprendizaje.

2. EL PODCAST JURÍDICO-LABORAL

2.1. Definición

Si bien existen múltiples definiciones de Podcast⁷, todas ellas se refunden en la consideración de que éste constituye “contenido de audio, creado por cualquier persona, que puede escucharse bien descargando previamente los datos en un ordenador o cualquier otro método de reproducción de sonido, o directamente a través de internet u otra red -streaming-, con o sin necesidad de suscripción”⁸. Partiendo de ello, el Podcast jurídico-laboral podría definirse como el contenido de audio creado por el docente, vinculado al Aula Virtual, que puede escucharse directamente o previa descarga por los estudiantes matriculados en asignaturas vinculadas al área de conocimiento de Derecho del Trabajo y Seguridad Social. En perspectiva jurídico-laboral, el Podcast podrá suponer un audio sobre una norma, sobre una sentencia,

6 ACKERMAN, R., GOLDSMITH, M., “Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper”, *Journal of Experimental Psychology Applied*, Vo.. 17, 2011, págs. 18-32, KELLER, A., “In print or on screen? Investigating the reading habits of undergraduate students using photo-diaries and photo-interviews”, *Libri*, Vol. 62, 2012, págs. 1-18

7 El origen del término se atribuye a Ben Hammersley, periodista británico del período The Guardian, que lo usó en el artículo “Audible revolution” (12-04-2004). El artículo se puede consultar en: <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>. Posteriormente se han elaborado múltiples definiciones. Por poner sólo algunos ejemplos, vid. BONINI T., “La “segona era” del podcàsting: el podcàsting com a nou mitjà de comunicació de masses digital”, *Quaderns Del CAC*, XVIII, 2015, pág. 25; SAMINO GARCÍA, R., MANERA BASSA, J., RODRÍGUEZ HERRÁEZ, B., RIVERO GUTIÉRREZ, L.: “El podcast adaptado al entorno educativo como recurso innovador para el aprendizaje”, en AA.VV., (GARCÍA MACHADO, J.J. Coord.), *Descubriendo nuevos horizontes en administración: XXVII Congreso Anual AEDEM, Universidad de Huelva, 5,6 y 7 de junio de 2013*, Escuela Superior de Gestión Comercial y marketing ESIC, Madrid, 2013.

8 Vid. CANO GALÁN, Y., “Seguridad Social en tres minutos”: El uso del Podcast en las Ciencias Jurídicas”, *II Congreso Internacional Educación 4.0: Cuestiones actuales sobre la docencia universitaria* (KAHALE CARRILLO, D., Dir., ANDREU MARTÍ, M.M. Coord.), Laborum, 2023, pág. 340.

sobre un artículo doctrinal o incluso sobre un problema jurídico y su solución, como es el caso de los Podcasts denominados: “Seguridad Social en tres minutos” y “Derecho del Trabajo en tres minutos” sobre los que se construye esta experiencia docente.

2.2. Diferenciación entre Podcast jurídico-laboral y clase magistral: beneficios y perjuicios

Si el Podcast jurídico-laboral supone la escucha de contenido de audio sobre temas vinculados a asignaturas de Derecho del Trabajo y Seguridad Social que, conforme a la definición anteriormente dada, se elabora por el docente, la primera pregunta que cabe formular es qué diferencia a éste de una clase magistral en que es igualmente el docente el que explica algún aspecto vinculado a esta particular rama del Derecho. La respuesta no es única:

1. La clase magistral tiene una duración determinada por los Planes de Estudios aprobados, yendo desde los 45 minutos hasta la hora y media. El Podcast no tiene por qué tener una duración preestablecida, pudiendo ser desde 3 minutos, hasta 3 horas, por entenderse como parte del tiempo de aprendizaje (el tiempo que invierte el estudiante en cumplir con la tarea asignada por el docente) que no aparece tan rígidamente determinado en los Planes de Estudio, pero no del tiempo de enseñanza (el tiempo que invierte el docente en preparar o impartir una clase), respecto del que existe rigidez en dichos Planes.
2. La clase magistral exige presencialidad, tanto en el supuesto de enseñanzas presenciales, en que tanto docente como estudiantes comparten un mismo espacio, como en el supuesto de enseñanzas virtuales, en que éste no se comparte físicamente pero sí temporalmente. El Podcast, por el contrario, no exige coincidencia en espacio tiempo entre docente y estudiante, permitiendo a los estudiantes acercarse al conocimiento en el momento y lugar que consideren más pertinente o adecuado a sus necesidades formativas y/o vitales.
3. En la clase magistral existe interacción entre estudiante y docente, de forma que ambos pueden formular preguntas y solicitar respuestas. El Podcast, por el contrario, no admite preguntas, de forma que, en caso de que existan dificultades de comprensión, deberá esperarse a la clase o a la tutoría, para solventarlas.

De ello se deduce que el recurso docente al Podcast jurídico-laboral trae consigo beneficios, pero también perjuicios. De entre los primeros destaca el hecho de que, como se ha afirmado, existe la posibilidad de “liberar a los oyentes del tiempo y el espacio”⁹, de forma que se puede acceder -a diferencia de la lectura- al contenido jurídico-laboral incluido en el Podcast en cualquier lugar -en el coche, en el transporte público mientras se va a la universidad, mientras se realizan tareas domésticas, mientras se practica deporte, etc.-, y en cualquier momento -mañana, tarde, noche-. De entre los segundos, destaca el hecho de que no existe interacción entre docente y estudiante, de forma que no se puede comprobar si efectivamen-

9 Hammersley, B., “Audible revolution”, The Guardian, 12-04-2004. La traducción es propia de la expresión “liberating the listeners from time and place”.

te se ha adquirido la competencia hacia la que se dirige la escucha del Podcast, salvo que, a través de vías formales o informales -foro del aula virtual, correo electrónico, pregunta en el aula, tutoría virtual o presencial, etc.-, se ponga de manifiesto la dificultad de comprensión del contenido jurídico-laboral del mismo.

2.3.El Podcast jurídico-laboral: ¿método docente principal o complementario?

El complejo juego de la enseñanza de las principales instituciones del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, exige un conjunto coordinado de métodos, ya que sólo entonces se garantiza el éxito académico. Los tradicionales métodos de enseñanza se sustentaban, principalmente, sobre la base de la clase magistral y de la resolución de casos, en una especie de coordinación entre escucha y escritura que si bien ha servido durante generaciones, hoy en día se considera anticuada. La irrupción de las Tecnologías de la Información (TIC) y el despegue de la inteligencia artificial (IA), ha permitido incorporar a la enseñanza innumerables métodos que intentan ajustar la docencia a los nuevos aires, los nuevos tiempos y los nuevos estudiantes¹⁰. Todos ellos¹¹, sin embargo, no pueden adquirir un protagonismo pleno, sino que deben servir como herramientas alternativas y complementarias a las dos tradicionales de enseñanza -clase magistral y estudio de casos-. El Podcast jurídico-laboral, por lo tanto, pasa a convertirse en una herramienta adicional al servicio de la enseñanza jurídico-laboral, pero en ningún caso puede, ni debe, suplir otros métodos de enseñanza tradicionales o más modernos.

3. EL USO DEL PODCAST JURÍDICO-LABORAL EN LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS DE DERECHO DEL TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL

Si el objeto del presente estudio es abordar nuevas experiencias docentes para la mejora del aprendizaje jurídico-laboral en asignaturas de Derecho del Trabajo y Seguridad Social impartidas en la Universidad Rey Juan Carlos, parece conveniente sistematizar en qué consiste ésta, cuáles son los principios sobre los que se sustenta, qué objetivos persigue y si éstos se han cumplido.

10 CANO GALÁN, Y. “Seguridad Social...”, op. cit. pág. señala que si bien “la docencia jurídica mediante métodos tradicionales (...) no está abocada al fracaso, exige un repensar en cuanto a su adaptación a las nuevas realidades estudiantiles”, señalando que “la razón tiene que ver con los nuevos tiempos, los cambios en los sistemas educativos previos a la universidad, el abandono de la lectura lo que supone merma de la comprensión lectora, el universalizado recurso a mecanismos audiovisuales no sólo para el ocio sino para cualquier aspecto de la vida, etc.”.

11 Cómo nuevos métodos y herramientas de enseñanza en Ciencias Jurídicas, destacan: el kahoot, la gamificación, la clase invertida, aula invertida o flipped classroom, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje activo y de servicio a la comunidad, el stroytelling, el coaching el rompecabezas y otros muchos.

3.1. La experiencia docente

En ese afán de que sea el docente el que acerque el conocimiento al estudiante, la implementación como método de enseñanza-aprendizaje complementario -de los tradicionales- del uso del Podcast jurídico-laboral, exige una explicación acerca de su virtualidad. Es por ello que, en el diseño de la estrategia docente, es preciso informar e instruir a los estudiantes sobre las bondades -anteriormente reseñadas- de la escucha de la información jurídico-laboral que se aborda en el Podcast. La razón es hacerles comprender, en estos tiempos del “ya y el ahora”, que cualquier momento y lugar puede ser bueno para aprender y comprender instituciones jurídicas, para reflexionar sobre ellas, y para detectar las carencias formativas que podrán ser suplidas por el docente. Pero para ello, se exige el diseño de una estrategia en que se fijen objetivos a perseguir y evaluación de su consecución.

3.1.1. Los objetivos

Todo experimento docente exige dotar a éste de la delimitación de unos objetivos determinados. En el supuesto implementado para la docencia de asignaturas vinculadas al área de Derecho del Trabajo y Seguridad Social de la Universidad Rey Juan Carlos, éstos se vinculaban a las carencias detectadas en estudiantes de esas mismas asignaturas en años anteriores, principalmente, carencias lectoras y de comprensión. Dichas carencias repercuten de manera especialmente negativa en el aprendizaje de cualquier rama de Derecho, que no sólo exige un pensamiento lógico, sino también, aunque sea mínimamente, memorístico, y, sobre todo, comprensivo de aquello que se lee o escucha, lo que exige, necesariamente, leer textos jurídicos o escuchar éstos.

Siendo éstas las carencias, los objetivos a perseguir eran dos:

1. Por un lado, romper el hielo que rodea a la consideración de que la lectura de textos jurídicos -especialmente normas, jurisprudencia o doctrina-, es aburrido y poco útil para el ejercicio de una profesión, invirtiendo la rueda a través del cambio de la lectura a la escucha, en un intento de conseguir que ésta se convierta en puerta abierta al conocimiento de dichos textos jurídicos; y
2. Por otro, conseguir el aprendizaje de conceptos jurídico-laborales complejos, partiendo de problemas reales y con soluciones igualmente reales, generando una conciencia interpretativa crítica no sólo hacia la institución jurídico-laboral abordada en cada capítulo del Podcast, sino también respecto de las carencias individuales de cada estudiante que pueden ser suplidas con otros métodos de enseñanza tradicionales o novedosos, y ello con la inmediatez que exige la Generación Z actualmente presente en las aulas.

3.1.2. La elaboración del Podcast jurídico-laboral

Siendo éstos los objetivos, parecía claro que el recurso al Podcast jurídico-laboral, con las ventajas anteriormente examinadas, podía suponer una buena estrategia docente. Por ello, en una primera fase, se diseñó lo que en su momento se denominó “Seguridad Social en tres minutos”, un Podcast jurídico-laboral vinculado a la asignatura de Seguridad Social, que posteriormente se amplió a lo que se denominó “Derecho del Trabajo en tres minutos”, Podcast vinculados a asignaturas como Derecho del Trabajo, Derecho Sindical, Derecho Procesal laboral, etc. La metodología consistía en la elaboración de un texto en el que, al hilo de la materia del programa docente objeto de estudio en cada momento, se planteara una pregunta, bien sobre un problema de Seguridad Social, bien sobre un problema laboral, y se ofreciera una respuesta conforme a uno o varios textos jurídicos -normativa, jurisprudencia y/o doctrina-.

El texto servía al docente de escaleta del Podcast, que posteriormente se grababa, inicialmente en plataformas de Podcasts¹², y posteriormente a través de grabación de audios -incluso desde el móvil-, que se editaban con programas gratuitos de edición¹³, permitiendo al docente, al igual que al estudiante, escoger el mejor momento y lugar para la grabación de audio que sirve al Podcast jurídico-laboral. La escaleta se configuraba siempre de la misma manera:

1. Formulación de una pregunta sobre un problema real vinculado al Derecho del Trabajo o la Seguridad Social;
2. Respuesta elaborada por el docente, remitiendo, y en ocasiones leyendo, el texto normativo que sirve de base para la respuesta, y la solución adoptada en una sentencia, bien del Tribunal Supremo, bien de un Tribunal Superior de Justicia, bien de la Audiencia Nacional¹⁴, en estos dos últimos casos, cuando la sentencia fuera firme sin haber sido recurrida.

12 En sus orígenes se utilizó Spotify for Podcasters, al ser la más sencilla de las herramientas de creación de Podcasts, si bien, la complejidad de subir el contenido elaborado al Aula Virtual, con innumerables problemas de incompatibilidades, y la necesidad de que el mismo no fuera público sino reservado para los estudiantes de las asignaturas que servían de banco de pruebas, hizo que se abandonara éste.

13 En la actualidad, se han probado: Audacity, Audio Cutter y Ocenaudio, que se pueden descargar en las páginas: <https://audacity.es/>, <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.androidrocker.audiocutter&hl=es&gl=US&pli=1>, <https://www.oceanudio.com>

14 Las sentencias de los Tribunales Superiores de Justicia (existentes en todas las Comunidades Autónomas, y en aquellas con dispersión geográfica con sedes en varias provincias, como en el supuesto de Andalucía, donde el Tribunal Superior de Justicia tiene sede en Granada, en Sevilla y en Málaga, o en Castilla y León, donde el Tribunal Superior de Justicia tiene sede en Valladolid y en Burgos, por poner dos ejemplos), pueden ser recurridas ante el Tribunal Supremo: en casación ordinaria, en el supuesto de que la sentencia dictada lo sea en primera instancia, o en casación para la unificación de doctrina en caso de que sea dictada en suplicación. Por su parte, la Audiencia Nacional con competencia para conocer de conflictos que afectan al ámbito de varias Comunidades Autónomas, dicta sentencias que pueden ser recurridas en casación ordinaria ante el Tribunal Supremo. Las sentencias de estos órganos jurisdiccionales serán firmes cuando haya transcurrido el plazo para interponer el recurso correspondiente, sin que se haya hecho.

La pregunta, y su correspondiente respuesta, se iniciaba y separaban por el sonido de una campanilla, símbolo auditivo identificador de los Podcasts jurídico-laborales “Seguridad Social en tres minutos” o “Derecho del trabajo en tres minutos”.

Una vez grabado el audio, éste se incluía en el Aula Virtual, con un título identificativo de la pregunta y la respuesta que sirviera de índice del contenido, para que, a modo de libro auditivo, los estudiantes tuvieran una guía de Podcasts con las materias examinadas y apartado del Programa incluido en la Guía Docente al que correspondía.

3.1.3. La escucha del Podcast jurídico-laboral

Una vez elaborado el Podcast jurídico-laboral por el docente, sería el estudiante quien decidiría el mejor momento, lugar y modo en que escucharía su contenido -bien en el transporte público, bien en el vehículo particular, bien en el aula, en su lugar de residencia, en la biblioteca al existir la posibilidad de escucha mediante cascos, e incluso, mediante se realizan otras tareas-. Junto a ello, teniendo en cuenta su corta duración -tres minutos-, se fomentaba la escucha reiterada, es decir, el acceso a la información en tantas ocasiones como fueran necesarias para adquirir los conocimientos pretendidos con la elaboración del capítulo del Podcast jurídico-laboral.

3.2. Evaluación de la experiencia docente

Ninguna herramienta de innovación docente debería ser utilizada sin evaluar sus resultados, entendidos éstos como el cumplimiento de los objetivos marcados en el momento en que el docente decide recurrir a ésta. Para ello, junto con el diseño de la experiencia docente expuesta y consistente en la utilización del Podcast jurídico-laboral para la enseñanza/aprendizaje de materias vinculadas al Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, se diseñó un método de evaluación de los resultados, en la intención de alcanzar conclusiones sobre la necesidad de su proyección en el tiempo y su extensión a otras asignaturas, o la erradicación como metodología docente complementaria.

3.2.1. Elaboración de encuesta sobre beneficios/perjuicios del recurso al Podcast jurídico-laboral

La docente elaboró una encuesta anónima con 10 preguntas, que se entregó y cumplimentó antes del examen final de la asignatura -a modo de ejemplo: ¿Cuántas veces ha accedido a cada capítulo del Podcast? ¿Le ha servido la información para adquirir conocimientos sobre la materia examinada? ¿Sustituiría el Podcast por la lectura de textos jurídicos?-. La fi-

nalidad era comprobar si la percepción de los estudiantes sobre el recurso a esta herramienta docente cumplía, de alguna manera, los objetivos pretendidos con la elaboración del mismo.

3.2.2. Comprobación de escucha del Podcast jurídico-laboral a través de las herramientas disponibles en el Aula Virtual

Dado que no existe mecanismo de comprobación de que las respuestas dadas en una encuesta son fidedignas, la docente recurrió a las herramientas disponibles en el Aula Virtual de la Universidad Rey Juan Carlos para depurar los datos. Así, se comprobó que, por ejemplo, no se ajustaba el número de escuchas que como media se obtenía de la encuesta, con los accesos reales al contenido de un determinado capítulo del Podcast jurídico-laboral conforme a las estadísticas de la tarea colgada en el Aula Virtual. Con los dos resultados obtenidos, se realizó una media que es la que se eleva como resultado final de la experiencia docente.

3.2.3. Los resultados

El cumplimiento de los objetivos de la elaboración del Podcast jurídico-laboral, consistentes en la incentivación de la lectura de textos jurídicos y su comprensión como mecanismo para la mejora de la tasa de éxito, se cumplieron parcialmente. La razón estriba en que sólo el 47,3 % de los estudiantes respondieron afirmativamente a la pregunta consistente en si habían cotejado, mediante la lectura de la legislación o de la jurisprudencia, que el precepto de la norma al que aludía el Podcast y la solución alcanzada conforme a la sentencia referida, era correcto. Este éxito parcial, sin embargo, derivó en completo respecto de uno de los objetivos inicialmente no identificados: el aprendizaje de conceptos jurídico-laborales básicos. Al respecto, y teniendo en cuenta que la docente incluyó en el examen final de las asignaturas una pregunta idéntica a aquella formulada en alguno de los capítulos del Podcast, el resultado no dejó de ser sorprendente, ya que el 91 % de los estudiantes respondieron correctamente a la misma.

4. CONCLUSIONES

La experiencia docente consistente en el recurso al Podcast jurídico-laboral para la enseñanza de materias vinculadas a asignaturas del área de conocimiento de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social en la Universidad Rey Juan Carlos, ha demostrado como, parafraseando una conocida canción de Shakira, “los estudiantes no leen, los estudiantes escuchan”, provocando, como se avanza en el título del presente estudio, que “la lectura ha muerto”, especialmente la lectura de textos jurídico-laborales, intentando resucitar el aprendizaje a través de la escucha de Podcasts jurídico-laborales.

Si entre los objetivos de este recurso de enseñanza/aprendizaje estaban el fomento de la lectura y comprensión de textos jurídico-laborales, dichos objetivos no se cumplen al 100%, ya que sólo el 47,3% de los estudiantes reconocieron haber recurrido a la fuente -lectura del precepto normativo invocado en un concreto capítulo del Podcast y de la sentencia referida en el mismo como solución al problema planteado-. Dicho negativo resultado, sin embargo, se invierte respecto de la tasa de éxito entendida como adquisición de conocimientos jurídico-laborales, ya que el 91% de los estudiantes respondieron correctamente en el examen final sobre una de las preguntas lanzadas y resueltas en un capítulo del Podcast. De ello se deduce claramente, que la escucha prima sobre la lectura, y probablemente, en un futuro no muy lejano, la escucha se convierta en verdadero motor del aprendizaje en detrimento del tradicional, y no muy querido por los estudiantes, método de lectura de textos jurídicos, y todo ello, en beneficio de la comprensión necesaria para adquirir conocimientos jurídico-laborales.

5. BIBLIOGRAFÍA

AGUAYO LÓPEZ, V., “El podcast como herramienta de comunicación empresarial”, Tesis doctoral. Universidad de Málaga, 2015, https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10062/TD_Aguayo_Lopez.pdf?sequence=1

ARREGUI MONTOYA, R., “Innovación en docencia: el uso del podcast en Derecho Penal”, *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*, Dykinson, 2021, págs. 417-426.

BORGES BLÁZQUEZ, R., MOLL NOGUERA, R., “Podcasting bidireccional contra la violencia de género en el ámbito laboral”, *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Universitat Oberta de Catalunya, 2022, págs. 197-210.

CANO GALÁN, Y., “Seguridad Social en tres minutos”: El uso del Podcast en las Ciencias Jurídicas”, *II Congreso Internacional Educación 4.0: Cuestiones actuales sobre la docencia universitaria* (KAHALE CARRILLO, D., Dir., ANDREU MARTÍ, M.M. Coord.), Laborum, 2023, págs. 339-363.

CEA ESTERUELAS, N., DE VICENTE DOMÍNGUEZ, A.M., “Comunicación y podcast: herramienta docente en entornos formativos online”, *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*, Dykinson, 2021, págs. 177-184.

HAMMERSLEY, B., “Audible revolution”, *The Guardian*, 12-04-2004.

PÉREZ ARIAS, J., “El podcast como herramienta para la nueva normalidad docente”, *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Dykinson, 2020, págs. 835-846.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, S., “Los podcasts jurídicos como herramienta para generar debate en el aula”, *Aprendizaje a través del debate jurídico*, (MARTÍNEZ CALVO, J., MAYOR DEL HOYO, M.V., Dirs.), Thomson Reuters Aranzadi, 2022, págs. 377-382.

VALLÉS MUÑO, D., ESPUNY I TOMÁS, M.J., CAÑABATE PÉREZ, J., “Sobre una estrategia docente en derecho mediante el uso de podcast”, *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho* (DELGADO GARCÍA, A.M., BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I., Coords.), Huygens, 2017, págs. 135-146.

VICENTE PALACIO, M.A., RUANO ALBERTOS, S., BALLESTER PASTOR, I., “Los Podcasts aplicados a la docencia del Derecho del trabajo y de la Seguridad Social”, *Projectes d’innovació educativa de la convocatòria 2009/10: actes de la IX Jornada de Millora Educativa de l’Uji i XI Jornada sobre aprenentatge cooperatiu* (GIL BELTRÁN, M., FORTES BAGÁN, M.A. Coords.), Servicio de publicaciones Universitat Jume I y Fundación Caja Castellón-Bancaja, 2011, pág. 913-923.

LA EXPERIENCIA DEL AULA INVERTIDA MEDIANTE EL USO DE
TIC Y CONFLICTOS TRIBUTARIOS

José Ángel GÓMEZ REQUENA

*Profesor Contratado Doctor de Derecho Financiero y Tributario
Universidad de Castilla-La Mancha*

RESUMEN: La metodología docente de aula invertida o *flipped learning classroom* es una importante herramienta para potenciar el interés y el aprendizaje de los estudiantes por el Derecho Financiero y Tributario en los planes de estudios universitarios. La innovación docente empleando nuevas TIC debe avanzar un paso más y abarcar una estrategia constructiva de estímulo permanente para que los estudiantes sean autodidactas y aprovechen las sesiones magistrales con el profesor para consolidar nuevos conocimientos. En este sentido, nuestra propuesta pivota sobre diversas estrategias aplicadas en la asignatura Derecho Financiero y Tributario II del Grado en Derecho de la Universidad de Castilla-La Mancha que combinan la subida de videos docentes, la búsqueda y comentario de noticias ligadas con la materia y el análisis de conflictos tributarios reales. Asimismo, se introduce la realización de casos prácticos que consisten en conflictos tributarios que han llegado hasta el Tribunal Supremo. El aula se divide en dos partes para que el caso sea resuelto desde la perspectiva de la Administración tributaria y la del contribuyente.

A tenor de lo expuesto, este trabajo tiene por objeto estudiar, por un lado, las oportunidades de las nuevas TIC en la planificación docente a través del método de aula invertida y la metodología consistente en resolver conflictos tributarios reales, dando mayor protagonismo al alumnado, y, por otro lado, analizar su impacto sobre la construcción de una cultura tributaria en los estudiantes. Esta cultura tributaria es un factor importante en la construcción de ciudadanos comprometidos con el deber de contribuir dentro de un sistema tributario justo para financiar el gasto público.

PALABRAS CLAVE: Aula invertida, aprendizaje basado en problemas, conflictos tributarios, análisis jurisprudencial, planificación docente

1. INTRODUCCIÓN

La innovación docente debe ser una constante para que los docentes podamos ofrecer el mejor servicio posible a la sociedad. Solo a través del progreso pueden alcanzarse nuevos objetivos en la sociedad y en la economía. La innovación debe ser de calidad y para ello, tal y como indica LÓPEZ MARTÍN¹ deben observarse cinco elementos para alcanzar este objetivo: la puesta en valor de la docencia; la importancia de la figura del profesorado; la participación de todos los sectores de la comunidad educativa; la adecuada integración de las TIC en la enseñanza-aprendizaje; la importancia de la transferencia de buenas prácticas en el ámbito de la innovación.

Por ello, es preciso tener presente factores como la digitalización, la globalización y el propio fundamento de la sociedad occidental anclado en el principio democrático y de protección y fomento de los derechos y libertades fundamentales para seguir construyendo una docencia de calidad y práctica a los estudiantes universitarios.

Entre los diversos enfoques metodológicos posibles y existentes en la actualidad, la docencia del Derecho Financiero y Tributario en los planes de estudios del Grado en Derecho o disciplinas relacionadas con las ciencias jurídicas ha de explotar al máximo aquellas técnicas o metodologías que pueden contribuir a formar a juristas con plenas habilidades y herramientas para desenvolverse en el actual escenario de una sociedad de la información y la digitalización.

Especialmente, ante un mercado laboral en el cual cada vez las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) impregnan casi todos los aspectos del mismo, especialmente con tecnologías disruptivas como la Inteligencia Artificial.

La utilización de las TIC por parte de la Administración tributaria es conocida por todos gracias a los últimos Planes Estratégicos de la Agencia Estatal de Administración Tributaria. El empleo de estas tecnologías disruptivas tiene por objetivo mejorar el cumplimiento tributario y permitir detectar y luchar contra el fraude fiscal. En paralelo, es oportuno que los estudiantes universitarios del Derecho Financiero y Tributario sean, por un lado, conocedores de estos instrumentos tecnológicos y que comprendan el impacto que tiene en la práctica profesional y, por otro lado, que aprendan a utilizar dichas herramientas en su propio proceso de aprendizaje del contenido de la asignatura.

En virtud de estas premisas, hemos considerado interesante aplicar dos metodologías docentes, como son el aula invertida o *flipped learning classroom* y el aprendizaje basado en problemas, para desarrollar y potenciar sus ventajas en la docencia de la asignatura “Derecho Financiero y Tributario II” del Grado en Derecho y Doble Grado en Derecho y ADE de la Universidad de Castilla-La Mancha. Estas metodologías tradicionales se han combinado con el uso de las TIC y la inclusión de un aspecto novedoso como es el estudio y resolución de conflictos tributarios reales que han llegado hasta el Tribunal Supremo, dado su interés

1 LÓPEZ MARTÍN, R., “Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión”, *Foro Educativo*, núm. 28, 2017, pág. 16.

casacional objetivo para la formación de jurisprudencia. La resolución de estos supuestos prácticos se ha llevado a cabo desde la perspectiva de la posición jurídica de la Administración tributaria y desde la del obligado tributario correspondiente.

El presente trabajo analiza las ventajas y resultados de combinar el método del aula invertida con la metodología del aprendizaje basado en problemas, incluyendo elementos TIC en el aprendizaje y añadiendo un enfoque particular consistente en el estudio y resolución de conflictos tributarios reales. Todo ello, con el objetivo de realizar en este trabajo un sintético estudio de la metodología empleada y de la proyección que puede tener el uso de las TIC que se emplean por parte de la Administración tributaria en el aprendizaje endógeno de los estudiantes de asignaturas relacionadas con el Derecho Financiero y Tributario.

En virtud de lo expuesto, este trabajo abordará, en primer lugar, un breve análisis de las metodologías docentes de aula invertida y de aprendizaje basado en problemas y su impacto y articulación en la docencia del Derecho Financiero y Tributario. En segundo lugar, se expondrán los efectos positivos y las relaciones existentes entre el uso de las TIC por parte de la Administración tributaria y el empleo de las TIC en la innovación docente. Finalmente, se realizará un análisis del aprendizaje basado en conflictos tributarios como consecuencia de la estrategia de innovación docente que se ha decidido emplear.

2. ANÁLISIS DEL ENFOQUE METODOLÓGICO: EL AULA INVERTIDA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

2.1. Principales elementos de la metodología docente empleada

El principal objetivo de aplicar en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario II una metodología que combinase el aula invertida, las TIC y la resolución de conflictos tributarios reales es que los estudiantes alcancen, por un lado, las capacidades y técnicas para resolver autónomamente los problemas jurídico-tributarios que se les puedan plantear y, por otro lado, convertir a los estudiantes en actores principales y responsables de su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Como consecuencia de la prolija y depurada jurisprudencia de la Sala de lo Contencioso- Administrativo del Tribunal Supremo sobre importantes conflictos tributarios y con gran interés, en muchos casos, para los contribuyentes, se estimó como una gran oportunidad que el proceso de aprendizaje de los estudiantes pivotase también sobre este factor tan importante como es la conflictividad tributaria. Por ello, se planteó esta metodología de la siguiente manera.

En primer lugar, se ofrece a los estudiantes a través del campus virtual una batería de materiales sobre un tema concreto. En él se acompañan tanto materiales escritos, como referencias bibliográficas sobre la materia y un video docente breve que sintetiza los principales aspectos del tema. En segundo lugar, con suficiente antelación, se publica en el campus virtual el enunciado de un conflicto tributario. Este conflicto es un caso real que se ha extraído

de alguna sentencia dictada por el Tribunal Supremo. Asimismo, se ofrece a los estudiantes el contenido de la sentencia y el recorrido económico-administrativo y jurisdiccional que ha tenido el caso hasta llegar en casación al Alto Tribunal. En tercer lugar, se divide a la clase en dos partes con el fin de asignar a cada estudiante una perspectiva o postura desde la cual deberá resolver el caso práctico y ofrecer los argumentos jurídicos favorables que sostengan su pretensión. En estos casos, una parte de los estudiantes deberá estudiar y resolver el conflicto conforme a la pretensión e intereses de la Administración tributaria y otra parte desde la perspectiva del obligado tributario. En cuarto lugar, se programa una sesión de clase para discutir con los estudiantes el conflicto planteado y que defiendan sus correspondientes posturas. Finalmente, tras realizar esta sesión se invita a los estudiantes a que lean e interioricen la temática correspondiente o aspecto que se haya tratado en el conflicto tributario y que amplíen con la lectura de los materiales bibliográficos correspondientes que, principalmente, puede canalizarse a través de la lectura del tema completo en un manual. En la siguiente clase se explican los contenidos teóricos del correspondiente tema.

Con esta actividad se persigue que los estudiantes ganen protagonismo en su aprendizaje. Principalmente, se busca que los estudiantes estén más motivados con el estudio y aprendizaje al convertirlos en responsables de defender una determinada pretensión bien fundamentada jurídicamente sobre un conflicto tributario. De esta manera, se les pone de manifiesto la posibilidad de que existan siempre dos posturas sobre un mismo supuesto. Por otro lado, se busca que los estudiantes comprendan mejor el tema correspondiente gracias al previo tratamiento y estudio que han realizado del mismo gracias a esta actividad.

En algunas ocasiones esta actividad propuesta a los estudiantes se ha considerado como una práctica evaluable dentro del régimen de evaluación continua, por lo que ha sido evaluada consecuentemente tras el envío a través de campus virtual de los casos resueltos por cada estudiante. En otras ocasiones, la actividad no ha sido evaluable como caso práctico dentro del régimen de evaluación continua. En ambas situaciones, el objetivo sigue siendo el mismo y es que los estudiantes asuman la responsabilidad en su aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario y se sientan motivados al tener que afrontar el caso de una posición jurídica concreta.

En lo que respecta a la parte material, la temática analizada a través de los conflictos tributarios ha versado sobre la denominada parte especial del Derecho Tributario. Concretamente, sobre aspectos del Impuesto sobre Sociedades, del Impuesto sobre Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentados, el Impuesto sobre el Valor Añadido o el Impuesto sobre la Renta de no Residentes. En este sentido, cobra un aspecto importante otros aspectos transversales como el uso de las TIC por parte de la Administración tributaria. En algunas ocasiones, el uso de estas herramientas, como sucede con la inteligencia artificial predictiva aplicada en la lucha contra el fraude fiscal, suscita diversos desafíos sobre los derechos y garantías de los contribuyentes. Por lo tanto, esta cuestión del uso de las TIC es un elemento importante que se introduce en la docencia con el fin de sensibilizar, por un lado, a los estudiantes sobre este tipo de aplicaciones informáticas y, por otro lado, despertar su espíritu crítico.

Al comienzo de cada curso se realiza una planificación docente donde se señalan en un cronograma los días que se realizarán este tipo de actividades de resolución de conflictos tributarios. Asimismo, al inicio del curso se realiza un estudio de la jurisprudencia más relevante de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Supremo en materia tributaria durante los últimos meses y se seleccionan aquellos conflictos tributarios resueltos en casación que tienen una incidencia concreta en el temario y que sirven de apoyo para explicar el mencionado temario de la asignatura.

2.2.Principales consecuencias de los métodos de aula invertida y el aprendizaje basado en problemas al servicio de la docencia del Derecho Financiero y Tributario

Una vez expuesta la forma en la que se estructura la metodología planteada a través del uso de conflictos tributarios, resulta de interés exponer las ideas generales de los dos enfoques metodológicos que sustentan nuestra propuesta de innovación docente: la metodología de aula invertida o *flipped learning classroom* y el aprendizaje basado en problemas. Asimismo, se analizará finalmente el impacto que pueden tener estas dos metodologías para la docencia y mejora del aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en los planes de estudios universitarios.

El método de aula invertida permite desarrollar una serie de actividades por parte de los estudiantes que acaban convirtiéndose en actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la reflexión y la discusión. Este método estimamos que va mucho más allá de la conocida planificación docente consistente en que el estudiante vaya por delante del temario y que se está explicando en clase y que previamente trabaje en casa el correspondiente tema. Supone un conjunto de técnicas que permiten despertar en el estudiante en ciencias jurídicas un mayor juicio crítico y le permite, a través de problemas reales, superponer la aplicación del ordenamiento jurídico. Como bien señala MEDINA MOYA, “se trata de invitar al estudiante a resolver situaciones ambiguas y poco claras, tal cual se presentan en el ejercicio profesional, y que requieren un conocimiento que va más allá de la mera capacidad de aplicación de reglas generales a situaciones particulares”².

En esta metodología el docente juega también un papel importante como figura clave de tutorización del proceso de aprendizaje y de estímulo constante para identificar los retos a los cuales los estudiantes deben hacer frente en la resolución del caso planteado. Asimismo, este enfoque metodológico permite que las sesiones en clase sean más participativas y activas. Gracias a este enfoque pueden plantearse casos prácticos que pueden ser resueltos en clase a través de grupos de trabajo. Como ya hemos identificado en la exposición de nuestra meto-

2 MEDINA MOYA, J.L., “Antecedentes y estrategias de aula invertida en la enseñanza universitaria” en MEDINA MOYA, J.L. (Coord.), *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*, Octaedro, Barcelona, pág. 16.

dología docente, este es un elemento que hemos desarrollado al invitar a los estudiantes a que resuelvan el conflicto tributario desde alguna de las dos perspectivas posibles: Administración tributaria o contribuyente.

Por lo tanto, podría decirse que con esta metodología las clases cobran especial vida ya que se abandona una exposición estrictamente magistral en la cual los estudiantes son meros oyentes. De esta manera, se fomenta la participación, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas y divulgativas, a la par que en el ámbito de las ciencias jurídicas esto les permite ir construyendo sus propios argumentos jurídicos. Esta metodología debe venir complementada por el uso de herramientas TIC, máxime en un entorno como el actual en el que las relaciones entre los contribuyentes y la Administración tributaria están cada día más digitalizadas. Para ello, el uso del campus virtual y el uso de recursos como los videos docentes o las bases de datos electrónicas para buscar bibliografía, doctrina administrativa y jurisprudencia han de ser una piedra angular en la construcción de cualquier actividad docente que parta de esta metodología.

Uno de los principales inconvenientes que pueden aparecer en esta metodología es la falta de participación y compromiso del estudiante para realizar un estudio previo de la materia en casa y la resolución de los correspondientes casos, así como su timidez a la hora de hablar públicamente en el aula. La única posible solución a este desafío es la creación de un escenario de confianza entre el profesor y el aula que ponga de manifiesto la importancia y beneficios que va a tener su participación en este tipo de actividades. También es importante despertar en el estudiante la motivación y su interés para así lograr una efectiva implantación de esta metodología³. No se trata solo de conseguir una sólida formación en Derecho Financiero y Tributario, sino también en adquirir las habilidades comunicativas comunes a todo jurista. Por otro lado, otro inconveniente es el tiempo limitado del que se dispone para impartir la asignatura a lo largo de un cuatrimestre y que impide desarrollar completamente la asignatura bajo esta metodología de aula invertida⁴.

Esta metodología encuentra un importante antecedente en el denominado “método del caso” el cual tiene su origen en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard alrededor de 1870, donde los docentes, en vez de exponer los principios y reglas aplicables en las ramas jurídicas, parten de casos de los cuales es posible inducir estos principios y reglas⁵. Asimismo, de este método del caso y de la metodología de aula invertida se produce el sur-

3 Cfr. MOYA, M.M. y SOLER, C., “La clase invertida o “*flipped classroom*” en la enseñanza de materias jurídicas” en ROIG-VILDA, R. (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, Octaedro, Barcelona, 2019, págs. 1234.

4 En este sentido, *Vid.* DÍAZ CALVARRO, J.M., “La metodología del aula invertida en un entorno virtual. Problemas detectados y propuestas de mejora” en ANGLÈS JUANPERE, B. y ROVIRA FERRER, I. (Coords.), *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Huygens, Barcelona, 2022, pág. 59.

5 Cfr. LAVILLA, J., “Sobre el *case method* para la enseñanza del Derecho: la experiencia de la *Harvard Law School*”, *Revista de Administración Pública*, núm. 117, 1988.

gimiento de otra metodología como es el aprendizaje basado en problemas, la cual llega a Europa a través de las Facultades de Derecho e Ingeniería de Universidad de Maastricht a finales de los años noventa del siglo pasado⁶.

El aprendizaje basado en problemas parte de situaciones y casos que están relacionados con la práctica profesional, en nuestro caso jurídica. Entre las ventajas que presenta este método aplicado en las ciencias jurídicas se encuentra el hecho de que el planteamiento de un problema relacionado con una rama jurídica les da a los estudiantes un rol activo y crítico que les permite convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje, así como la importancia del profesor a la hora de ofrecer a los estudiantes problemas de la realidad que se encuentran intrínsecamente relacionados con la materia que es objeto de estudio⁷.

La materia referente al Derecho tributario se presta a una conexión de la misma con la realidad, por lo que a priori esto es una ventaja para que este tipo de metodologías se apliquen eficazmente en estas asignaturas. Asimismo, también existe otra ventaja intrínseca si se analiza desde la perspectiva del aprendizaje y es la referente a la elevada litigiosidad tributaria que existe y a la multitud de conflictos que se plantean. Especialmente destacarían por su nivel de desarrollo y por su interés aquellos que llegan hasta el Tribunal Supremo vía recurso de casación. Estos casos son importantes pues construyen una rica doctrina en torno a los límites de la Administración tributaria y el respeto a los derechos y garantías de los obligados tributarios.

La aplicación del método del aula invertida y del aprendizaje basado en problemas en las enseñanzas jurídico-tributarias permiten a los estudiantes adquirir una mayor motivación en el aprendizaje de esta rama del ordenamiento jurídico, a la par que les facilita la comprensión de los principios y reglas tributarias gracias a que trabajan de forma autónoma una serie de conflictos tributarios en los que subyacen éstas. Como ya se ha indicado, no solo se trata de invertir el aula de tal forma que el estudiante acuda a las clases magistrales con unos conocimientos y un juicio crítico sobre la materia, sino que se debe complementar con la utilización de recursos TIC (campus virtual, uso de bases de datos electrónicas de doctrina administrativa, jurisprudencia y bibliografía) y el fomento de las actividades en grupo y la discusión en clase de los conflictos tributarios para así adquirir habilidades comunicativas y de exposición correcta de fundamentos jurídicos. En consecuencia, los beneficios de aplicar estas dos metodologías a través de esta propuesta de innovación docente consistente en resolver conflictos tributarios reales que han llegado hasta el Tribunal Supremo son evidentes y permiten una mejora de la enseñanza-aprendizaje.

6 Cfr. MEDINA MOYA, J.L., “Antecedentes y estrategias de aula invertida en la enseñanza universitaria”, *op. cit.* pág. 16.

7 Cfr. VELA DÍAZ, R., “Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado en las enseñanzas jurídicas universitarias” en AA.VV., *Innovación docente e investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas*, Dykinson, Madrid, 2020, pág. 200.

3. EL EMPLEO DE TIC EN LA ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA Y EN LA INNOVACIÓN DOCENTE: UN BINOMIO FRUCTÍFERO

La utilización de las herramientas TIC en cualquier estrategia de innovación docente es prácticamente ineludible en la actualidad. A mayor abundamiento, en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario es importante que los estudiantes somaticen lo antes posible que la relación tributaria se encuentra especialmente digitalizada y que la Administración tributaria utiliza tecnologías disruptivas⁸.

La Administración tributaria cuenta desde hace años con una estrategia intensa de digitalización con una doble finalidad. Por un lado, introducir herramientas tecnológicas como la inteligencia artificial, el Big Data y sus aplicaciones derivadas como los asistentes virtuales o *chatbots* y los informadores de renta para estimular el cumplimiento correcto de las obligaciones tributarias.

Esto es lo que se denomina principalmente las herramientas de información y asistencia a los obligados tributarios. Por otro lado, está utilizando estas tecnologías disruptivas y, especialmente, la inteligencia artificial y la minería de datos para luchar contra el fraude fiscal. Esta estrategia reactiva se construye sobre dos ejes. Por un lado, en la detección de potenciales incumplimientos tributarios y de esta manera la Administración tributaria puede avisar al correspondiente obligado tributario de la información de la que se dispone para así disuadirlo de cualquier escenario fraudulento. Y, por otro lado, en la detección simple y pura de una situación fraudulenta que ya ha acaecido.

A mayor abundamiento, en el Plan Estratégico de la Agencia Estatal de Administración Tributaria 2024-2027 se potencia una estrategia *ad hoc* de inteligencia artificial. Asimismo, tampoco puede pasarse por alto que el uso de estas nuevas tecnologías proyecta numerosos desafíos y crea conflictos tributarios. Por ejemplo, la sentencia del Tribunal Supremo de 11 de julio de 2023, recurso de casación núm. 6391/2021, anuló la obligación de presentar exclusivamente a través de medios telemáticos la autoliquidación del IRPF, al no existir base legal suficiente para ello. Asimismo, el empleo de estas tecnologías disruptivas también proyecta desafíos sobre la protección de los datos de carácter personal de los afectados por este tratamiento de datos y la posible creación de perfiles que clasifican a contribuyentes en función del riesgo fiscal que presentan.

En definitiva, el creciente uso de las nuevas tecnologías en las relaciones tributarias no está exento de polémica y, por ello, a través de las pertinentes metodologías docentes puede trasladarse esta problemática a los estudiantes y permitir que analicen los conflictos tributarios endógenos sobre esta cuestión. La familiarización la realidad virtual de los estudiantes

8 Algunas autoras ya han detectado la importancia de este fenómeno y la necesidad de trasladarlo también a la docencia. En este sentido destaca el trabajo de SALAZAR NAVARRO, M^a C., “Innovación docente en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario: digitalización de la Administración tributaria” en AA.VV., *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, Dykinson, Madrid, 2022, págs. 203-210.

es imprescindible para que consigan una formación precisa y actualizada con la realidad tributaria de nuestros tiempos.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos puesto de manifiesto que la utilización de las herramientas TIC y la propuesta de análisis y resolución de conflictos tributarios por parte de los estudiantes desde la perspectiva de los intereses de la Administración tributaria y de los obligados tributarios permite potenciar otras metodologías ya afianzadas como son la del aula invertida y la del aprendizaje basado en problemas.

Los resultados de esta propuesta de innovación docente son positivos puesto que se ha detectado una mayor motivación e interés de los estudiantes por la materia. Asimismo, se han convertido en protagonistas del proceso de aprendizaje, lo cual redundará en su propio beneficio ya que, al trabajar previamente las reglas y principios, les permite asistir al aula con mejor preparación.

El uso de estas metodologías en combinación con las TIC también puede servir para sensibilizar a los estudiantes de Derecho Financiero y Tributario en la aplicación de las TIC por parte de la Administración tributaria y los desafíos que se pueden estar planteando a los derechos y garantías de los contribuyentes, así como también las ventajas que se derivan para mejorar el cumplimiento tributario y la lucha contra el fraude fiscal.

5. BIBLIOGRAFÍA

DÍAZ CALVARRO, J.M., “La metodología del aula invertida en un entorno virtual. Problemas detectados y propuestas de mejora” en ANGLÈS JUANPERE, B. y ROVIRA FERRER, I. (Coords.), *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Huygens, Barcelona, 2022.

LAVILLA, J., “Sobre el *case method* para la enseñanza del Derecho: la experiencia de la *Harvard Law School*”, *Revista de Administración Pública*, núm. 117, 1988.

LÓPEZ MARTÍN, R., “Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior: Claves para la reflexión”, *Foro Educativo*, núm. 28, 2017.

MEDINA MOYA, J.L., “Antecedentes y estrategias de aula invertida en la enseñanza universitaria” en MEDINA MOYA, J.L. (Coord.), *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*, Octaedro, Barcelona, 2016.

MOYA, M.M. y SOLER, C., “La clase invertida o *“flipped classroom”* en la enseñanza de materias jurídicas” en ROIG-VILDA, R. (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, Octaedro, Barcelona, 2019.

SALAZAR NAVARRO, M^a C., “Innovación docente en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario: digitalización de la Administración tributaria” en AA.VV., *Innovación Docente*

e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente, Dykinson, Madrid, 2022.

VELA DÍAZ, R., “Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado en las enseñanzas jurídicas universitarias” en AA.VV., *Innovación docente e investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas*, Dykinson, Madrid, 2020

EL DERECHO DE CONSUMO EN YouTube: LOS PROFESORES
EN LA PLATAFORMA

Andrea CASTILLO OLANO; María GÁLLEGO LANAU; Loreto Carmen MATE SATUÉ

*Profesora Ayudante Doctora; Profesora Contratada Doctora;
Profesora Ayudante Doctora.*

*Facultad de Economía y Empresa y Facultad de Derecho,
Universidad de Zaragoza*

RESUMEN: El desarrollo de vídeos divulgativos en YouTube sobre Derecho de Consumo en la Universidad de Zaragoza se viene realizando desde el curso 2018-2019, en las asignaturas de «Derecho Mercantil» y «Derecho Civil» a través de cinco Proyectos de Innovación Docente, siendo el último, el PIIDUZ_2 consolidado nº 4882 «Consumer Law Tube».

La actividad consistía, inicialmente, en que el profesorado proporcionaba a los estudiantes un tema sobre Derecho de consumo con una bibliografía básica y mediante grupos elaboraban un guion que incluía las ideas generales. Este texto era supervisado por el profesorado y, si era jurídicamente correcto, los grupos grababan el vídeo exponiendo las ideas sobre el concepto, teniendo para ello, libertad creativa. El resultado era publicado en abierto en la plataforma de YouTube y, en la actualidad, hay más de sesenta vídeos publicados en el canal sobre esta temática.

Esta actividad ha permitido durante estos cursos académicos que los estudiantes adquieran autónomamente conocimientos en materia de Derecho de consumo, que sean capaces de difundirlos a un público especializado y no especializado y que implementen las TIC como herramientas de trabajo.

En este curso académico, además de continuar con el modelo de elaboración de vídeos de los cursos anteriores por los estudiantes, el profesorado del Proyecto ha decidido acoger una petición que los estudiantes han realizado en las encuestas de satisfacción de años anteriores y se han sumado a la actividad con la elaboración de píldoras formativas sobre Derecho de Consumo, en temas que presentan una complejidad técnica superior.

PALABRAS CLAVE: Píldoras formativas; aprendizaje autónomo; aprendizaje interdisciplinario; recursos docentes en abierto; competencias transversales.

1. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE CONSUMO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES: UNA NECESIDAD DOCENTE DETECTADA

El canal de difusión “Consumer Law Tube”¹ nació de la necesidad advertida por un grupo de profesores de la Universidad de Zaragoza de buscar un mecanismo que permitiera profundizar en la enseñanza del Derecho de Consumo durante la impartición de su docencia. El fundamento de esta necesidad se encontraba en la supresión de la asignatura optativa de “Derecho de Consumo” en el plan de estudios del Grado en Derecho, que era impartida por profesores de distintas áreas de conocimiento. Esta asignatura optativa que se ofertaba a los estudiantes de los últimos cursos de la Licenciatura en Derecho, permitía a los estudiantes interconectar los conocimientos de distintas disciplinas, les revelaba los puntos de intersección entre ellas y, en definitiva, ponía en evidencia la visión multidisciplinar de determinados fenómenos o realidades jurídicas.

El Derecho de Consumo es un área de conocimiento caracterizada por su interdisciplinariedad a la que el escenario derivado de la implementación del Grado en Derecho impedía al profesorado profundizar dentro de sus asignaturas troncales. Por esa razón, se consideró necesario implementar una actividad que permitiese a los estudiantes la adquisición de conocimientos sobre esta disciplina y para ello se ideó que los estudiantes realizaran vídeos tutoriales en los que expliquen conceptos básicos de Derecho de consumo y, su posterior difusión en un canal de YouTube creado al efecto². La publicación en abierto de los vídeos en esta plataforma genera la creación de un repositorio de materiales audiovisuales en abiertos de calidad, supervisados por profesorado universitario y, que, con un carácter divulgativo, acerca a los usuarios la legislación de Derecho de consumo y los derechos que les asisten por su condición de «consumidores»³.

Cuando el profesorado diseñó esta actividad tuvo en consideración que en nuestro entorno educativo el docente ya no es el único transmisor de conocimiento, porque nuestros estudiantes acuden a internet para la búsqueda y adquisición de conocimiento⁴. Por ese motivo, se decidió

1 El canal “Consumer Law Tube” se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://www.YouTube.com/channel/UCIW9GT9MG9Pn5mRgv3r_J5A [última consulta: abril de 2024].

2 La utilización de esta plataforma para que los estudiantes difundan sus vídeos, promueve el aprendizaje autónomo y la participación activa del estudiante. En esta línea, SIMANCAS GONZÁLEZ, E.: “Érase una vez la historia de la publicidad. *YouTube*, creación de vídeos y *storytelling* como herramientas de aprendizaje” en *Libro de capítulos del XII Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES)*, Granada, 2017, p.793.

3 Cuando el equipo docente diseñó esta actividad advirtió que dentro de la plataforma YouTube había pocos vídeos jurídicos y, los que estaban publicados, presentaban alguno de estos tres inconvenientes: no se referían al ordenamiento jurídico español, no existía continuidad en vídeos relacionados sobre un tema o, el autor del vídeo los realizaba para la captación de clientela y no tanto, con una finalidad divulgativa.

4 *Vid.* VIÑALS BLANCO, A. y CUENCA AMIGO, J.: *El rol del docente en la era digital* en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, nº 2, 2016. Accesible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27447325008/html/index.html> [última consulta: abril de 2024]. En la misma línea, POSLIGUA ANCHUNDIA, R.: *El empleo del YouTube como herramienta de aprendizaje en ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, vol. 5, nº 1, 2020, p. 17 reconoce el papel de la plataforma de YouTube en un contexto en el que el nivel

que el trabajo que realizaran los estudiantes no quedase limitado a su autoconocimiento, sino que coadyuvara en la creación de recursos jurídicos en el entorno digital. De esta forma, el profesorado universitario aprovecha la familiaridad del estudiantado con el entorno digital y fomenta su potencial pedagógico para el desarrollo de las competencias previstas en las guías docentes.

Esta actividad se articuló, además, de tal forma que permitiera a los estudiantes, simultáneamente, adquirir competencias básicas y específicas de las titulaciones del Grado en Derecho y del doble Grado en ADE y Derecho. En concreto, la actividad fomenta que los estudiantes desarrollen la competencia de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado, de modo que el foco del proceso docencia-aprendizaje se desplaza del aprobar, a ser capaz de ayudar. Esta experiencia docente favorece, también el aprendizaje autónomo y que sean capaces de adaptarse al actual entorno jurídico, global, plural y cambiante, así como el uso de las TIC en la búsqueda y obtención de la información jurídica, así como herramienta de trabajo y comunicación, porque que nuestros estudiantes sean nativos digitales no implica, necesariamente, que sean competentes para utilizar las TIC en su desarrollo y aprendizaje personal⁵.

Esta actividad se lleva implementando en el Grado en Derecho y en el doble Grado de ADE y Derecho de la Universidad de Zaragoza desde el curso académico 2018-2019, mediante cinco Proyectos de Innovación Docente promovidos por el Vicerrectorado de política académica de la Universidad de Zaragoza. Durante estos cursos académicos la actividad se ha ido adaptando a las necesidades detectadas por el profesorado e incluso a las circunstancias sobrevenidas como la docencia online derivada de la COVID-19⁶.

En la fecha de redacción de este trabajo el canal cuenta con casi 60 *vídeos que*, actualmente, se encuentran distribuidos en siete ejes temáticos:

- Un bloque general que contiene vídeos sobre el concepto de relación de consumo: qué es una relación de consumo, qué es un consumidor vulnerable, etc.
- Un apartado sobre los actos de competencia desleal con los consumidores y usuarios: aquí se explica lo que es un acto de competencia desleal y las prácticas agresivas y engañosas con consumidores.
- Una sección dedicada al estudio de la Ley de contratos de crédito inmobiliario que se aprobó en 2019: ámbito de aplicación de la Ley, información que debe suministrarse al

de lectura se encuentra en decadencia, de modo que es necesario que quienes se encuentran al frente de los procesos educativos piensen en formas novedosas de atraer la atención de los estudiantes.

5 Las tecnologías digitales nos ofrecen herramientas que nos ayudan en los procesos de aprendizaje en la universidad. No obstante, debe tenerse en cuenta que la tecnología por sí sola no transforma la educación ni mejora la enseñanza (Vid. GRANÉ ORÓ, M. y CASAS ESCRIBANO, M.: “Tecnologías digitales en la docencia universitaria” en *Manual de docencia universitaria*, Octaedro-ICP/ICE, UB, 2020, p. 250).

6 Sobre la adaptación del Proyecto durante la situación de confinamiento por la COVID-19 puede verse, CASTILLO OLANO, A., MATE SATUÉ, L.C., GÁLLEGO LANAU, M.: “Aprender haciendo en tiempos del covid-19: consumer law tube”, en *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19)*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra) 2021, pp. 273-277.

prestatario, la evaluación de la solvencia por parte de las entidades de crédito, los intereses y las comisiones que pueden pactarse en este tipo de contratos, etc.

- Un bloque sobre la protección del consumidor cuando celebra un contrato de viaje combinado o vinculado.
- Una lista de vídeos sobre las cláusulas abusivas, exponiendo con carácter general su régimen jurídico y analizando las de contratos específicos, como las incluidas en préstamos con garantía hipotecaria.
- Una sección sobre reclamaciones bancarias, en las que se exponen las instituciones existentes para la resolución extrajudicial de conflictos que se generan en este ámbito. En concreto, se explican los dos niveles existentes, esto es, el servicio de atención al cliente y el defensor del cliente de las entidades financieras y el servicio de reclamaciones del Banco de España.
- Un apartado sobre toda la normativa que se aprobó con ocasión del COVID y que tuvo incidencia en los contratos con consumidores.

2. LA EVOLUCIÓN DEL CANAL DE YOUTUBE: LA CREACIÓN DE UN REPOSITORIO DE MATERIALES DOCENTES Y LA APLICACIÓN DE LA CLASE INVERTIDA

El desarrollo de esta actividad durante seis cursos académicos mediante cinco Proyectos de Innovación Docente ha exigido que el Equipo docente haya tenido que ir readaptando la actividad para que el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de las competencias transversales y la consecución de los objetivos del Proyecto sean óptimos. A continuación, se describen las tres fases de adaptación, que ha experimentado el Proyecto.

2.1. Primera fase: Creación de material docente por los estudiantes

En los tres primeros cursos académicos la actividad se implementó con el objetivo de que los estudiantes adquiriesen autónomamente conocimientos en materia de Derecho de consumo, desarrollaran las competencias señaladas y, creasen un material audiovisual jurídico adecuado que pudiera ser publicado en el canal de YouTube.

En este sentido, durante los cursos 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021 el desarrollo del Proyecto era el siguiente: El equipo de profesorado tenía una reunión anual en la que se fijaban las materias que se abordarían en cada asignatura para evitar solapamientos. Una vez fijados los temas, el profesor responsable presentaba en su asignatura la actividad con carácter voluntario⁷ y se repartían los temas entre los grupos interesados. El profesor proporcionaba

⁷ La naturaleza voluntaria de la actividad obedece a que la realización de los vídeos y su publicación posterior en un canal de YouTube comporta la afectación de derechos de la propiedad intelectual y, en ocasiones, de la

unos materiales para el desarrollo del trabajo a modo de guía y, siguiendo un calendario de trabajo, los estudiantes presentaban un guion sobre el contenido del vídeo y si recibían la aceptación del profesor, procedían a grabarlo, teniendo para ello, libertad creativa⁸. Una vez finalizado el vídeo, eran revisados por el profesor y por el equipo del proyecto y si cumplía los parámetros prefijados, se publicaban en el canal de YouTube con una frecuencia semanal.

Las encuestas de satisfacción realizadas a los estudiantes con posterioridad a la realización de la actividad arrojan buenos resultados sobre la participación y la consecución de los objetivos del Proyecto. Sin embargo, los docentes advirtieron que los estudiantes obtenían un conocimiento parcial limitado al concepto o tema que se les asignaba porque no visualizaban, en muchas ocasiones, los vídeos producidos por otros compañeros.

2.2. Segunda fase: Implementación de la metodología de la «clase invertida»

La constatación de ese autoaprendizaje limitado al tema asignado hizo que el equipo docente realizase un reajuste de la actividad mediante la implementación de la metodología de la «clase invertida» o *flipped classroom* que tiene como objetivo trasladar fuera del aula determinados procesos de adquisición de conocimientos y utilizar el tiempo de clase y la experiencia del profesor para facilitar y potenciar otros procesos de aprendizaje y fomentar la adquisición de otras competencias⁹.

En nuestro contexto era necesario que el conocimiento de Derecho de consumo que los estudiantes obtuviesen con la actividad, no se limitase al concepto asignado, sino que comprendieran también el contenido de los trabajos realizados por sus compañeros. Así, se modificó el diseño de la actividad para conectar la metodología de la clase invertida con otras prácticas docentes más tradicionales como la exposición de trabajos en clase y con otras más

personalidad de sus autores. De modo que la actividad no puede configurarse como obligatoria y, requiere que el profesorado recabe la oportuna autorización. Para profundizar sobre este aspecto, puede verse el Seminario “La responsabilidad del docente en la protección de datos y en la difusión de materiales” impartido por las autoras sobre esta cuestión y disponible en el siguiente enlace: https://www.YouTube.com/watch?v=QjrN_cokvx0 [última consulta: abril de 2024].

- 8 Los estudiantes poseen libertad creativa para articular su discurso narrativo en el formato audiovisual, pueden seguir el formato tutorial, utilizar imágenes, gráficos o diapositivas con voz en off; interpretar breves escenas “teatrales”; etc. El valor educativo de los vídeos, como pone de relieve CABERO ALMENARA, J.: “El vídeo en la enseñanza y formación” en *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, McGraw-Hill, Madrid, p. 137, no radica en las calidades de los vídeos que se realicen, sino en el proceso que se ha seguido para realizarlos, que exige el trabajo colaborativo de los estudiantes.
- 9 Sobre otras experiencias de la metodología de la clase invertida en el ámbito de las enseñanzas jurídicas pueden verse, GÁLLEGO LANAU, M. y MARTÍNEZ NAVARRO, M.: “El Flip Teaching como apoyo a la docencia de Derecho Mercantil I” en *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias 2017*, Prensas Universidad de Zaragoza, 2018, pp. 171-176; CHÉLIZ INGLÉS, M.C.: “La clase invertida y el entorno digital de Millenium DIPR: en la enseñanza del Derecho Internacional Privado” en *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 180-195 o CONDE FUENTES, J.: “Aula invertida: una experiencia de innovación docente en Derecho procesal” en *Clases invertidas: una aplicación multidisciplinar*, Ratio Legis, Salamanca, 2021, pp. 29-37.

novedosas como la elaboración de material audiovisual, que permiten asentar los conocimientos de forma activa y original¹⁰.

En los cursos 2021-2022 y 2022-2023 el desarrollo de la actividad se modificó en algunos puntos. El profesorado seleccionaba una serie de conceptos de su programación y proporcionaba a los estudiantes interesados en participar en la actividad una serie de recursos tradicionales (bibliografía y jurisprudencia) y otros más innovadores como vídeos, podcasts, cuentas en redes sociales y blogs, para la preparación del tema asignado. Posteriormente, los grupos preparaban de forma autónoma una breve exposición de su tema y la exponían en clase, teniendo que participar en la presentación oral todos los integrantes del grupo. Después de la exposición, se resolvían las dudas que hubieran podido surgir y se corregían posibles errores detectados. La sesión se completaba con la resolución de breves cuestionarios o de pequeños casos prácticos, para fomentar la atención de los estudiantes y la fijación de los conocimientos. Seguidamente, los estudiantes preparaban un guion que era corregido por el profesorado y grababan el **vídeo explicativo**, nuevamente, con libertad creativa, para su publicación posterior, en el canal de YouTube¹¹.

La incorporación de la metodología de la clase invertida en la actividad no solo supone la inversión tradicional de los roles asignados a profesorado y alumnado, en el sentido de que el estudiante se convierte en el protagonista de su aprendizaje; sino que además utiliza prácticas activas para la fijación de dichos conocimientos, favorece el desarrollo de competencias transversales de diversa índole y genera un valor añadido para la sociedad.

En estos cursos académicos se ha incorporado a las encuestas de satisfacción unas preguntas de texto libre en las que los estudiantes podían proponer mejoras o retos para la continuación del canal de YouTube y, entre las respuestas, se reiteraba la petición de que el profesorado realizase también vídeos sobre Derecho de consumo que pudieran publicarse en el canal.

2.3. Tercera fase: Los profesores se incorporan al canal y continúa la metodología de la «clase invertida»

En el presente curso académico 2023-2024, el desarrollo del canal se ha realizado en dos vías. Por un lado, se ha continuado con la elaboración de vídeos por parte de los estu-

10 Consideramos que, de este modo, asumimos e integramos con la actividad, la evolución del papel del docente en el Espacio Europeo de Educación Superior, en el sentido que proponen MORÁN ASTORGA, C., FÍNEZ SILVA, M.J. y URCHAGA LITAGO, J.D.: *Innovación docente en el EEES: las píldoras educativas en International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, vol. 1, n.º 1, 2022, p. 510, al considerar que el papel del profesor si bien continúa siendo crítico, se desplaza más hacia “el de consejero, orientador y motivador que señala la importancia y lugar de las áreas de conocimiento, la comprensión y capacidad para aplicar ese conocimiento, que lo relaciona con los perfiles que deben lograrse, las necesidades a satisfacer, los intereses personales, las lagunas del conocimiento, la selección crítica de materiales y fuentes, la organización de situaciones de aprendizaje”.

11 Para una visión más detallada del desarrollo de esta segunda fase del canal «Consumer Law Tube» puede verse, GÁLLEGO LANAU, M., MATE SATUÉ, L.C. y CASTILLO OLANO, A.: “La clase invertida para aprender y divulgar el Derecho de consumo” en *Docencia, innovación social y transferencia*, 2023, pp. 135-140.

diantes siguiendo el modelo descrito en la fase segunda y, por otro lado, algunos profesores del Proyecto han realizado vídeos sobre materias de Derecho de consumo que presentan una mayor complejidad técnica y que requieren de unos conocimientos previos en la materia. En la estética del canal se van a presentar con una portada distinta los vídeos elaborados por los docentes para facilitar su identificación.

La elaboración por parte del profesorado de estas “píldoras formativas” mediante recursos audiovisuales ha hecho que los docentes también desarrollemos nuestras competencias en el manejo de las TIC como herramienta de difusión de conocimiento y, adaptemos la transmisión de nuestros conocimientos a un escenario de divulgación que puede tener como destinatarios profesionales jurídicos, pero también usuarios legos en Derecho.

La aceptación por parte del profesorado de incorporarse al canal de YouTube obedece a distintas motivaciones: la primera, es el deseo de expansión del canal mediante una vía propuesta por los estudiantes que fomenta la creación de un contexto digital colaborativo¹². Por otro lado, la realización de vídeos de naturaleza más compleja hace que los estudiantes y los usuarios de la plataforma puedan acceder a cuestiones jurídicas más específicas en formato audiovisual y, en tercer lugar, porque el desarrollo de estos vídeos por los docentes permite que junto con los elaborados por los estudiantes, pueda plantearse otro tipo de aplicación de la metodología de la «clase invertida», pudiendo remitir la preparación de algunos conceptos en casa, mediante la visualización pautada de una serie de **vídeos publicados en el canal de** YouTube y elaborados tanto por estudiantes como por docentes y, realizando complementariamente en clase, la resolución de dudas y otro tipo de actividades tendentes a la fijación de conocimiento

3. CONCLUSIONES: MEJORAS EN EL APRENDIZAJE

El desarrollo sostenido del Proyecto de Innovación Docente «Consumer Law Tube» **durante seis cursos académicos ha permitido** constatar que la elaboración de vídeos breves en formato de «píldoras formativas» es una actividad docente que permite el autoaprendizaje del estudiante y, además, fomenta el desarrollo de competencias transversales como pueden ser el uso de las TIC como herramienta de trabajo y difusión y la mejora de las habilidades comunicativas.

Una vez transcurridos los primeros cursos académicos que permitieron la dotación al canal de un número importante de píldoras sobre Derecho de consumo y, por tanto, la creación de un repositorio de materiales docentes en abierto, el equipo docente realizó una adaptación en la implementación de la actividad incluyendo la metodología activa de la «clase invertida» o

12 En el reciente estudio de ABUÍN-PENAS, J. y TORRES ROMAY, E. “El uso de YouTube como herramienta de apoyo docente en el ámbito universitario: la perspectiva de los estudiantes” en *Edunovatic 2019 conference proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT: 18-19*, 2019, p. 303 concluyen que los estudiantes consideran YouTube como una herramienta complementaria al aprendizaje de la materia teórica, y creen que el uso de contenido audiovisual mejora el aprendizaje, haciendo más fácil de entender los contenidos explicados por el profesor.

flipped classroom con el objetivo de promover que los estudiantes no ciñeran su conocimiento al tema asignado sino que también aprendieran sobre las materias tratadas por otros compañeros.

La satisfacción de los estudiantes en la participación del proyecto es positiva según los resultados de las encuestas de satisfacción realizadas por los estudiantes después de la finalización de la actividad, considerándola una actividad idónea para impulsar el aprendizaje autónomo y, para el desarrollo competencial. Además, el equipo docente ha advertido que, en la evaluación, las materias de Derecho de consumo, han sido, en general, significativamente mejores que la media de otras cuestiones que son explicadas conforme al sistema tradicional de lecciones magistrales.

La incorporación de los docentes al canal de YouTube, sumándonos a la elaboración de vídeos cortos sobre cuestiones de Derecho de consumo, se adapta al modelo actual de docente dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior; promueve la elaboración de novedosos materiales docentes no limitados a los tradicionales manuales o apuntes en formato diapositivas y, además, permite a los estudiantes y a otros usuarios de la red social profundizar en aspectos más específicos de Derecho de consumo. Esta colaboración de docentes y de estudiantes en la ampliación del canal de YouTube genera un espacio digital de encuentro colaborativo en el ámbito universitario.

4. BIBLIOGRAFÍA

ABUÍN-PENAS, J. y TORRES ROMAY, E. “El uso de YouTube como herramienta de apoyo docente en el ámbito universitario: la perspectiva de los estudiantes” en *Eduvatic 2019 conference proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT: 18-19*, 2019, pp. 300-304.

CABERO ALMENARA, J.: “El video en la enseñanza y formación” en *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, McGraw-Hill, Madrid, pp. 129-150.

CASTILLO OLANO, A., MATE SATUÉ, L.C., GÁLLEGO LANAU, M.: “Aprender haciendo en tiempos del covid-19: consumer law tube”, en *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19)*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra) 2021, pp. 273-277.

CHÉLIZ INGLÉS, M.C.: “La clase invertida y el entorno digital de Millenium DIPR: en la enseñanza del Derecho Internacional Privado” en *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 180-195.

CONDE FUENTES, J.: “Aula invertida: una experiencia de innovación docente en Derecho procesal” en *Clases invertidas: una aplicación multidisciplinar*, Ratio Legis, Salamanca, 2021, pp. 29-37.

GÁLLEGO LANAU, M. y MARTÍNEZ NAVARRO, M.: “El Flip Teaching como apoyo a la docencia de Derecho Mercantil I” en *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias 2017*, Pressas Universidad de Zaragoza, 2018, pp. 171-176.

GÁLLEGO LANAU, M., MATE SATUÉ, L.C. y CASTILLO OLANO, A.: “La clase invertida para aprender y divulgar el Derecho de consumo” en *Docencia, innovación social y transferencia*, 2023, pp. 135-140.

GRANÉ ORÓ, M. y CASAS ESCRIBANO, M.: “Tecnologías digitales en la docencia universitaria” en *Manual de docencia universitaria*, Octaedro-ICP/ICE, UB, 2020, pp. 247-258.

MORÁN ASTORGA, C., FÍNEZ SILVA, M.J. y URCHAGA LITAGO, J.D.: *Innovación docente en el EEES: las píldoras educativas en International Journal of Developmental and Educational Psychology: INEAD. Revista de Psicología*, vol. 1, n.º. 1, 2022, pp. 505-511.

POSLIGUA ANCHUNDIA, R.: *El empleo del YouTube como herramienta de aprendizaje en ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, vol. 5, n.º 1, 2020, pp. 10-18.

SIMANCAS GONZÁLEZ, E.: “Érase una vez la historia de la publicidad. YouTube, creación de videos y storytelling como herramientas de aprendizaje” en *Libro de capítulos del XII Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FE-CIES)*, Granada, 2017, pp. 791-796.

VIÑALS BLANCO, A. y CUENCA AMIGO, J.: *El rol del docente en la era digital* en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, n.º 2, 2016. Accesible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27447325008/html/index.html> [última consulta: abril de 2024].

EL USO DE PLATAFORMAS VIRTUALES PARA LA DOCENCIA
DEL DERECHO: LA INTRODUCCIÓN DEL AULA CANVAS EN EL
MÁSTER UNIVERSITARIO DE FISCALIDAD DE LA UOC

Ana María DELGADO GARCÍA

*Catedrática de Derecho Financiero y Tributario Universitat Oberta
de Catalunya*

Irene ROVIRA FERRER

*Profesora agregada de Derecho Financiero y Tributario Universitat
Oberta de Catalunya*

Benjamí ANGLÈS JUANPERE

*Profesor agregado de Derecho Financiero y Tributario Universitat
Oberta de Catalunya*

Rafael OLIVER CUELLO

*Profesor colaborador de Derecho Financiero y Tributario Universi-
tat Oberta de Catalunya*

RESUMEN: Consciente de sus múltiples beneficios y de su gran potencial, la Universitat Oberta de Catalunya ha apostado por la incorporación del aula Canvas desde el curso 2021-2022, primero en relación con los estudios de formación profesional y cursos profesionalizadores e introduciéndola en el curso 2023- 2024 en la mayoría de sus programas. Ante dicho contexto, el principal objetivo del presente trabajo es dar a conocer el aula Canvas y, en especial, la experiencia de su implementación en el Máster Universitario de Fiscalidad (cuya impartición es íntegramente online), la cual partió de la reflexión conjunta por parte de todo su equipo docente con el fin de revisar y mejorar el diseño de las distintas asignaturas. Así, tras poner de manifiesto la relevancia de las plataformas virtuales en la educación superior y, en especial, el potencial que ofrece el aula Canvas, se detallará el proceso de adaptación seguida en el mencionado Programa, así como la valoración del equipo docente tras el primer semestre de su utilización (donde, a pesar de constatarse alguna cuestión susceptible de mejora, predomina la satisfacción con el cambio con carácter general).

PALABRAS CLAVE: Plataformas digitales, LMS, Canvas, Máster Universitario de Fiscalidad, UOC.

1. INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica que sigue impactando con fuerza en todos los ámbitos de nuestra sociedad también tiene su correspondencia en el ámbito universitario, en el que se ha incorporado el uso de las TIC en todo el proceso de aprendizaje. Dicha incorporación es lógica en el caso de las universidades en línea, cuya formación es exclusivamente virtual, pero también ha sucedido en el caso de las universidades presenciales que, de forma generalizada, han adoptado herramientas tecnológicas, especialmente tras la pandemia del Covid-19.

Entre las diversas herramientas tecnológicas incorporadas a tal efecto, destacan las plataformas digitales docentes, cuyo objetivo principal es crear entornos virtuales en los que profesores y estudiantes puedan desarrollar total o parcialmente las actividades formativas. En particular, ofrecen desde apoyo a los procedimientos de gestión académica (matriculación, expedición de títulos...) hasta un espacio de encuentro e intercambio entre unos y otros, permitiendo asimismo el propio procedimiento de aprendizaje.

Entre las principales plataformas virtuales actualmente utilizadas en la educación superior, destaca especialmente la plataforma Canvas, la cual es una herramienta de gestión de aprendizaje de código abierto desarrollada por una empresa norteamericana caracterizada principalmente por su enfoque en el usuario, su diseño intuitivo y sus continuas actualizaciones basadas en la retroalimentación de los propios usuarios. Se trata de una plataforma versátil con gran capacidad para adaptarse a una variedad de entornos educativos y que ofrece numerosas ventajas para profesores y estudiantes, permitiendo especialmente un entorno de aprendizaje más flexible, ágil y personalizado.

Consciente de sus múltiples beneficios y de su gran potencial, y con el fin de garantizar la evolución de su modelo educativo, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) ha apostado por la incorporación del aula Canvas desde el curso 2021-2022, primero en relación con los estudios de formación profesional y cursos profesionalizadores e introduciéndola en el curso 2023-2024 en la mayoría de sus programas.

Así pues, ante dicho contexto, el principal objetivo del presente trabajo es el de contextualizar el aula Canvas y, en especial, dar a conocer la experiencia de su implementación del en el Máster Universitario de Fiscalidad (MUF) de la UOC, la cual partió de la reflexión conjunta por parte de todo su equipo docente con el fin de revisar y mejorar el diseño de las distintas asignaturas (cuya impartición es íntegramente online).

2. LAS PLATAFORMAS VIRTUALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En nuestra sociedad actual, uno de los ámbitos que no ha escapado a la influencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) es el de la educación, pues su utilización intensiva implica nuevos retos y oportunidades en los métodos y procesos de aprendizaje y enseñanza¹.

Por consiguiente, también en el ámbito universitario se ha visto la necesidad de incorporar las TIC para poderse adaptar a las transformaciones sociales y a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que pasa por la incorporación y uso de plataformas virtuales docentes (reto que no solo impacta de lleno en las universidades online, sino que hoy también es un elemento indispensable para las universidades presenciales)².

En particular, las plataformas docentes virtuales, nacidas en los años noventa, son programas que incluyen diferentes tipos de herramientas y recursos con finalidades educativas, de manera que su principal función es la de facilitar la creación de entornos virtuales formativos. Así, permiten tareas como la organización, distribución y control de contenidos y actividades, la gestión de matriculaciones, el seguimiento del trabajo de los estudiantes, la comunicación interactiva entre los diferentes colectivos universitarios, la evaluación académica, etc.

En este contexto, las plataformas docentes engloban diversas herramientas. En primer lugar, herramientas Learning Management System (LMS), esto es, herramientas que permiten encontrar y poner en contacto a todos los usuarios: estudiantes, profesorado y personal de gestión. Por lo tanto, se trata de sistemas de gestión del aprendizaje online que permiten fundamentalmente crear un aula virtual en la que se va a producir la interacción entre el profesor y el estudiante, el aprendizaje y la evaluación. En segundo lugar, contienen herramientas Learning Content Management System (LCMS), que facilitan la gestión y publicación de los contenidos. En tercer lugar, ofrecen herramientas de comunicación y de intercambio de información (chats, foros, correo electrónico...). Y, finalmente, herramientas de administración para la gestión de las matrículas, del expediente académico, de los permisos de acceso de los diferentes usuarios, etc.

En realidad, fruto del crecimiento constante de este sector, existen multitud de plataformas docentes, si bien algunas tienen un uso más generalizado a nivel mundial que otras, como es el caso de Moodle, Blackboard, WebCT o Canvas. Desde el punto de vista de su desarrollo y explotación comercial, pueden clasificarse de tres maneras diferentes. En primer lugar, existen plataformas comerciales, como Canvas, desarrolladas por empresas o entidades con fines lucrativos, por lo que su uso es de pago y algunas de ellas permiten la adaptabilidad

1 Véase al respecto el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional por una Enseñanza para el Siglo XXI.

2 A modo de ejemplo, como destacan ESCANDELL, RUBIO y RUBIO a tal efecto, “las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales”. (ESCANDELL BERMÚDEZ, O., RUBIO MICHAVILA, C. y RUBIO ROYO, F.: *La Universidad del siglo XXI y el cambio tecnológico*, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 1, núm. 2, 1999, pág. 536).

a las necesidades concretas del cliente. En segundo lugar, existen plataformas de software libre, como Moodle, creadas sin fines lucrativos, por lo que su uso no es de pago y permiten la adaptación a las propias necesidades de la universidad. Y, en último lugar, existen plataformas de desarrollo propio, que suelen tener un elevado coste pero, por el contrario, permiten la personalización de los servicios que incorporan, dando total satisfacción a las necesidades de la universidad.

En cualquier caso, son numerosas las ventajas que el uso de una plataforma docente educativa supone en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando las siguientes: el acceso a la educación desde cualquier lugar y a cualquier hora, pues posibilitan la asincronía; la flexibilidad, personalización y adaptabilidad a las necesidades educativas; así como la inclusión de determinados colectivos. Ahora bien, para dotar a estas plataformas de la máxima eficacia, deben ser de fácil uso y accesibles.

Por último, debe destacarse que esta implementación de las plataformas digitales docentes obliga a reflexionar sobre los cambios que su uso exige tanto a docentes como a estudiantes³. Así, sus principales implicaciones afectan a cuestiones tan importantes como la metodología, la evaluación, la planificación docente o las competencias digitales⁴. Pero esta realidad va más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje y también afecta a otras cuestiones de política universitaria: formación del profesorado, identificación y aplicación de las tecnologías más adecuadas para los diferentes servicios universitarios o tareas docentes, políticas relacionadas con el uso de las TIC, como puede ser la inteligencia artificial, etc.⁵ Y sin olvidar que todas estas cuestiones están interrelacionadas y deben estar coordinadas para conseguir una mayor eficacia⁶.

3 En este sentido, véanse DE PABLOS, J.; COLÁS, M.P.; LÓPEZ GRACIA, A. y GARCÍA-LÁZARO, I.: *Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa*, REDU. Revista de Docencia Universitaria, vol. 1, núm. 17, 2019, pág. 61; y DE PABLOS, J.; COLÁS, M.P. y GONZÁLEZ, T.: *La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: el caso de la Universidad de Sevilla*, Estudios sobre Educación, vol. 20, 2011, págs. 24 y 25.

4 Sobre estas cuestiones véanse, entre otros, DELGADO GARCÍA, A.M. y OLIVER CUELLO, R.: *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 1, núm. 3, 2006; y DELGADO GARCÍA, A.M. y OLIVER CUELLO, R.: *La planificación docente y la plataforma Moodle*, Revista de Educación y Derecho, núm. 2, 2010.

5 A este respecto, identifica VALVERDE cuestiones tan relevantes como las políticas educativas aplicadas, las tecnologías digitales más utilizadas y los modelos y prácticas de la educación digital (VALVERDE BERROCOSO, J.: *Campus Digitales en la Educación Superior. Experiencias e Investigaciones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. Cáceres, 2018).

6 Siguiendo a VALVERDE, GARRIDO y SOSA, “la política de integración de las TIC tiene una mayor probabilidad de éxito cuando la formación del profesorado incluye competencias específicas y tareas que incorporan las TIC en su práctica de aula cotidiana y conecta explícitamente estas prácticas con la visión global de las políticas educativas «estratégicas»”. (VALVERDE, J.; GARRIDO, M.C.; y SOSA, M.J.: *Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado*, Revista de Educación, núm. 352, 2010, págs. 99 y 100).

3. LA PLATAFORMA CANVAS

Por su parte, una de las plataformas docentes más destacadas en la docencia universitaria actualmente es Canvas, la cual es una herramienta de gestión de aprendizaje o LMS de código abierto desarrollado por Instructure Inc. (una empresa de tecnología educativa de Estados Unidos). En concreto, fue lanzada por primera vez en 2011 como respuesta a las limitaciones y dificultades a las que se enfrentaban los educadores con los sistemas de aprendizaje existentes en aquellos momentos, con el fin de revolucionar el mundo educativo con una plataforma altamente adaptable y centrada en el usuario.

Desde su lanzamiento, Canvas ha ganado popularidad en instituciones educativas de todo el mundo precisamente por su enfoque centrado en el usuario, su diseño intuitivo y sus continuas actualizaciones basadas en la retroalimentación de los propios usuarios⁷. Entre otras utilidades, SOTO destaca que es una plataforma que permite promover diversidad de cursos, así como asociar actividades de evaluación con los objetivos de aprendizaje para facilitar el proceso de retroalimentación de los cursos. Además, brinda acceso a múltiples aplicaciones educativas tanto para los profesores como los estudiantes, contando, al mismo tiempo, con actualizaciones rápidas⁸.

Asimismo, procede destacar el estudio realizado por CHAVARRÍA con el objetivo de evaluar y validar el uso del LMS Canvas como plataforma tecnológica de implementación de las estrategias didácticas para los cursos en modalidad virtual, donde las respuestas de los estudiantes reflejan que es una herramienta de fácil uso, útil, amigable e intuitiva. Además, tanto estudiantes como docentes consideran que facilita una experiencia significativa de aprendizaje, siempre que se acompañe de la oportuna realimentación a los alumnos⁹.

En particular, las principales características y funcionalidades de Canvas son las siguientes:

- Tiene un diseño intuitivo: La interfaz de Canvas es simple, intuitiva y fácil de utilizar, tanto para profesores como para estudiantes.

7 A tal efecto, destaca CAMPERO que la empresa que creó Canvas conecta de manera mundial a millones de profesores y estudiantes en más de 2.000 instituciones de enseñanza. Sin ir más lejos, tras la pandemia, trece estados de EE.UU. ofrecen la plataforma LMS Canvas como una solución estatal para respaldar las clases combinadas y en línea. Asimismo, Wyoming y New Hampshire han puesto Canvas en disposición tanto estudiantes como docentes desde el jardín de infancia hasta las instituciones superiores como parte de un acuerdo estatal. Y también en Noruega el modelo de LMS Canvas funciona en el aspecto educativo en los estudiantes desde el nivel de primaria hasta el superior. (CAMPERO, J.S.; HUGAR, A.J. y MONTOYA, S.R.: *Plataforma LMS Canvas y su contribución con la motivación para el aprendizaje de los estudiantes*, 2021 [Recurso en línea: https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/4193/Julia%20Campero_Angie%20Hugar_Sheyla%200Aarcon_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2021.pdf]).

8 SOTO, M.: *Plataformas Educativas: Canvas by Instructure*, 2013 [Recurso en línea: <https://etel600msoto.blogspot.com/2013/10/canvas-es-una-plataforma-de-lms.html>].

9 CHAVARRÍA VARGAS, A.: *Experiencia de aprendizaje usando el LMS (Learning Management System) como plataforma tecnológica de implementación de las estrategias didácticas diseñadas para los cursos sello en modalidad de presencia virtual*, Revista de Ciències de l'Educació, núm. monográfico, 2021.

- Posibilita la personalización: Permite a los profesores personalizar sus cursos según sus necesidades específicas, incluyendo la creación de módulos, asignaturas, pruebas y debates.
- Facilita la comunicación: Permite la comunicación entre profesores y estudiantes y entre los mismos estudiantes a través de mensajes internos, anuncios y salas de chat.
- Facilita la evaluación y retroalimentación: Ofrece herramientas para la creación, entrega y calificación de tareas, así como para proporcionar retroalimentación detallada a los estudiantes¹⁰.
- Es de fácil integración: Se integra fácilmente con otras herramientas y plataformas, como Google Drive, Microsoft Office y herramientas de videoconferencia.
- Y ofrece una gran accesibilidad: Cumple con los estándares de accesibilidad para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan acceder y participar en el seguimiento de la formación virtual.

Por su parte, Canvas también permite la creación de encuestas y cuestionarios interactivos, la integración de contenido multimedia enriquecido y la organización de recursos educativos en una estructura lógica y fácil de seguir. Asimismo, su sistema de calificación es altamente personalizable, lo que permite a los profesores adaptar la evaluación a las necesidades específicas de cada curso.

Además, y en comparación con otras plataformas educativas, Canvas presenta varias ventajas distintivas como:

- Una gran flexibilidad: Es altamente configurable y adaptable a todo tipo de entornos educativos, lo que es una de sus mayores fortalezas. Y es que su diseño es modular y puede integrarse con una gran variedad de herramientas y servicios externos¹¹.
- Una mayor colaboración: Facilita la colaboración entre estudiantes y entre estudiantes y profesores a través de herramientas de comunicación y de trabajo en grupo¹².

10 En este extremo, MARTÍNEZ CAMPOBLANCO (2016) explica que la plataforma dispone de una serie de recursos que facilitan la información, revisión y evaluación de las diferentes actividades que responden a evaluaciones de tipo sumativas, es decir, conducentes a calificación. Estos recursos han sido diseñados con la intención de hacer cada vez más rápida la corrección de tareas sin que esto signifique una improvisación del proceso de revisión gracias al contraste entre lo entregado por el alumno y la rúbrica de para cada evaluación. (MARTÍNEZ CAMPOBLANCO, R.A.: *El seguimiento y control de la gestión de alumnos mediante el uso de la plataforma Canvas LMS*. Revista EduTicInnova, núm. 4, 2016).

11 En este sentido, Canvas es una plataforma integrativa, es decir es compatible con diversas aplicaciones, herramientas y plataformas, como, por ejemplo, Google drive, Twitter, Skype, entre muchos más. Y este uno de los factores que también permite su sociabilidad, ya que, dentro de sus ventajas, también tiene el uso de Common (un espacio donde docentes que imparten el mismo curso pueden compartir materiales, videos y recursos en general). (CAVERO, J.: *Canvas LMS, Características, Ventajas y Desventajas*, 2019 [Recurso en línea: <https://bit4learn.com/es/lms/canvas-lms/>]).

12 En este sentido, así lo destacan PÁEZ y ARREAZA (2005), señalando que contribuye al trabajo colaborativo y favorece la interacción en los foros y chats de la misma. (PÁEZ, H. y ARREAZA, E.: *Uso de una plataforma virtual de aprendizaje en educación superior*. Caso nicenet.org, Paradigma, núm. 1, 2005).

- Posibilita un mejor análisis de datos: Ofrece el análisis de datos detallados que permiten a los profesores realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes y ajustar sus métodos de enseñanza en consecuencia¹³.
- Recibe actualizaciones continuas: La empresa desarrolladora de Canvas proporciona actualizaciones regulares y mejoras basadas en las necesidades y comentarios de los usuarios¹⁴.
- Y resulta altamente compatible con dispositivos móviles: Canvas cuenta con aplicaciones móviles para iOS y Android, lo que permite a los estudiantes acceder al contenido del curso desde cualquier lugar y en cualquier momento a través de sus teléfonos inteligentes¹⁵.

No obstante, y a pesar de sus numerosas ventajas, Canvas también presenta algunas contrapartidas que deben tenerse en cuenta, entre las que destaca:

- La curva de aprendizaje: Para algunos usuarios, especialmente aquellos que no están familiarizados con la tecnología, puede haber una curva de aprendizaje inicial pronunciada que dificulte poder aprovechar al máximo todas sus características.
- El coste: Aunque Canvas ofrece una versión gratuita, las características más avanzadas requieren una suscripción de pago, lo que puede ser un obstáculo para algunas instituciones educativas.
- Y la personalización limitada en determinados supuestos: Aunque Canvas es altamente configurable, algunas instituciones pueden encontrar que sus opciones de personalización son limitadas en relación con sus objetivos o necesidades.

Finalmente, como destacan CASTILLO y LARICO, tampoco hay que olvidar que su uso requiere un mayor esfuerzo y dedicación por parte de los profesores, quienes tienen que destinar más tiempo a la labor docente ya que la plataforma precisa ser actualizada constantemente¹⁶. E igualmente es necesario contar con alumnos motivados y participativos, ya que el empleo de las herramientas virtuales requiere que se involucren más en el seguimiento de las asignaturas.

13 Sobre el análisis de datos en la plataforma Canvas, véase RUBIO, A.; SANTAMARÍA, F.; MUÑOZ, P.J. y DELGADO, C.: "A Data Collection Experience with Canvas LMS as a Learning Platform", en *Proceedings of LASI-Spain, 2017: Advances in Learning Analytics, Madrid, Spain, July 4-5, 2017*. Volume 1925 of CEUR Workshop Proceedings. CEUR-WS.org. Aachen, 2017.

14 A tal efecto, Canvas es un servicio de gestión de aprendizaje que está alojado en la plataforma más robusta que existe, Amazon Web Service, lo que, en opinión de RANGEL y SANTOYO, ofrece una serie de propiedades básicas, pero muy importantes, a la hora de tener en cuenta este servicio, entre las cuales destaca justamente las actualizaciones, descargas, versiones, etc. suceden automáticamente. (RANGEL, D.F. y SANTOYO, J.S.: *Implementación de inteligencia de negocios con el fin de determinar el comportamiento de los estudiantes virtuales en el LMS Canvas*, Inginiare, vol. 17, núm. 30, 2021).

15 En este sentido, véase CASTILLO, M. y LARICO, R.C.: *Mobile-Learning y Canvas LMS para el Aprendizaje Ubicuo en la Educación Básica*, 2021 [Recurso en línea: https://www.academia.edu/en/63691654/Mobile_Learning_y_Canvas_LMS_para_el_Aprendizaje_Ubicuo_en_la_Educaci%C3%B3n_B%C3%A1sica].

16 CASTILLO, M. y LARICO, R.C.: *Mobile-Learning y Canvas LMS para el Aprendizaje Ubicuo en la Educación Básica*, op. cit.

De todos modos, no cabe duda de que Canvas es una plataforma LMS altamente versátil y eficaz que ofrece numerosas ventajas para profesores y estudiantes, gracias especialmente a su diseño intuitivo, su flexibilidad y su capacidad para adaptarse a una variedad de entornos educativos.

4. LA INTRODUCCIÓN DE CANVAS EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE FISCALIDAD DE LA UOC

El MUF de la UOC, de 60 créditos ECTS e impartido íntegramente online, es un Máster dedicado al estudio de la fiscalidad con un enfoque profesionalizador que integra dos itinerarios: por un lado, el ejercicio de la asesoría fiscal y, por otro, el desarrollo de tareas fiscales al servicio de una Administración Tributaria.

En concreto, la incorporación del aula Canvas ha supuesto una importante oportunidad para reflexionar sobre el diseño su procedimiento de aprendizaje, especialmente por lo que respecta a la configuración y contenido de cada apartado del aula; la estructura, selección y presentación de los contenidos y recursos que integra cada asignatura; el funcionamiento del equipo docente (conformado por un profesor responsable -PRA- y los profesores colaboradores a cargo de cada una de las aulas virtuales -PDC-); y la evaluación.

4.1. La configuración del aula Canvas y su funcionamiento en las asignaturas del MUF

En particular, por lo que respecta al diseño del aula a la que acceden los estudiantes del MUF, se configura por un menú lateral izquierdo, que resulta fijo, con acceso directo a los siguientes contenidos, los cuales se han diseñado como se detalla a continuación:

- Página de inicio: En concreto, en la página inicial, aparecen los últimos anuncios realizados por el equipo docente con orientaciones, pautas e información fundamental para el seguimiento de la asignatura; una presentación global de la misma; y el enlace a los espacios más relevantes del aula, los cuales, en especial, se deben consultar en el momento de inicio del semestre: el plan docente, los anuncios del profesorado, el apartado “Contenidos” y el acceso al foro del aula (donde se indica, en particular, la conveniencia de que los estudiantes se presenten y conozcan al resto de integrantes del aula).
- Plan docente: Espacio en el que consta una presentación global de la asignatura y el detalle de su metodología; del sistema y criterios de evaluación; de las fechas claves del semestre; y, en general, toda la información referente su desarrollo.
- El apartado “Anuncios”: En este espacio solo puede escribir el equipo docente (el PRA y los PDC) para dar a conocer orientaciones, pautas e informaciones fundamentales sobre el seguimiento de la asignatura, como la explicación de su funcionamiento, la indicación

del inicio y la presentación de cada uno de los retos que la integran, el recordatorio de las fechas de las entregas de las actividades evaluables, la indicación de la publicación de sus notas y comentarios globales sobre los resultados, etc.

- El apartado “Contenidos”: Este es el apartado más importante del aula, en el que se encuentran las competencias, los conocimientos y los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y se ofrecen los elementos necesarios para su consecución. En particular, se organizan mediante la creación de un conjunto de “retos”, es decir, de desafíos que contextualizan la actividad formativa y evaluable que deberá realizar cada estudiante con una situación relacionada con el ámbito profesional objeto del Máster.

Concretamente, con la única excepción de los Prácticums (que, encaminados a poner en práctica los conocimientos y competencias alcanzados a lo largo del Programa, constituyen asignaturas con características distintas del resto), cada asignatura integra dos tipos de retos:

- Retos propios: Los cuales se han diseñado a partir de las competencias, conocimientos y objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar en cada asignatura¹⁷. No obstante, en todo caso, tales retos integran los siguientes subapartados:
- “Planteamiento y competencias”: donde se presentan los contenidos que se trabajarán en el concreto reto, se detallan las competencias y resultados de aprendizaje que se deberán alcanzar y se concreta el pertinente calendario (indicando especialmente las fechas de entrega y de publicación de las notas y soluciones de las pertinentes actividades evaluables).
- “Enunciado de la actividad”: donde se publican los enunciados de la correspondiente Prueba de Evaluación Continua (PEC), que son las actividades de aprendizaje que los estudiantes deberán realizar para desarrollar las competencias y alcanzar los objetivos y conocimientos que se contextualizan en el desafío.
- “Guías de Estudio”: donde encuentran publicados los documentos por cuya lectura deben empezar los estudiantes, ya que en ellos se detalla el itinerario de aprendizaje más adecuado a seguir, se presentan los conceptos más importantes que se estudiarán y se ofrece una primera visión conjunta del pertinente temario. Asimismo, de ser el caso, al final se detallan las actualizaciones que hayan tenido lugar de los módulos docentes (el temario), los cuales se encuentran dentro de los pertinentes recursos de aprendizaje que se aparecen en el siguiente apartado.
- “Recursos de aprendizaje”: este espacio reúne los recursos y contenidos formativos necesarios para realizar con éxito el correspondiente reto y, en particular, la correspondiente actividad de evaluación continua. Con carácter general, integran, por un lado, los pertinentes Módulos didácticos (los cuales, de producción propia y multiformato, constituyen el temario de cada reto e incluyen ejercicios de autoevaluación para comprobar su

17 A modo de ejemplo, los retos propios de la asignatura Impuesto sobre Sociedades y Contabilidad del semestre 20232 son: “Reto 1. ¿Cómo funciona la contabilidad? (Del 21 Mar. al 11 Abr.)”; “Reto 2. ¿Cómo se relaciona la contabilidad con el Impuesto sobre Sociedades? (Del 12 Abr. al 7 May.)”; “Reto 3. ¿Cómo se cuantifica el Impuesto sobre Sociedades? (Del 8 May. al 30 May.)”; “Reto 4. ¿Cómo operan los regímenes especiales del Impuesto sobre Sociedades? (Del 31 May. al 20 Jun.)”.

consolidación) y los enlaces al Boletín Oficial del Estado de la principal normativa que se trabajará.

- “Entrega de la actividad”: apartado desde el que los estudiantes deberán cargar el entregable con su resolución de la correspondiente actividad evaluable, el cual actuará como evidencia para evaluar su aprendizaje.
- “Solución”: donde el equipo docente, el día que publica las notas, cuelga una muestra de las soluciones óptimas esperadas con una doble finalidad: por un lado, que cada estudiante pueda conocer con mayor detalle la puntuación obtenida y, por otro, que pueda detectar las posibles carencias en la comprensión global del correspondiente contenido de la asignatura.
- Reto común: Por su parte, con la mencionada excepción de los Prácticums, el último reto de cada asignatura es la realización de un debate evaluable, el cual, en función de las competencias de cada asignatura, se realiza en grupos o de forma individual. El título de dicho reto es “¿Qué opinión te merece?” y sus apartados son los mismos que en los retos comunes con dos salvedades: por una parte, se ofrece el enlace al foro en el que se debe llevar a cabo el debate y, por otra, como recursos de aprendizaje, se ofrece el acceso a los módulos docentes que conforman el temario de la asignatura.

Asimismo, dentro del mismo apartado de “Contenidos”, se ha creado un último espacio común denominado “Recursos de aprendizaje complementarios”, donde se ofrecen un conjunto de informaciones y enlaces que pueden resultar de gran interés y utilidad para la consecución de los diferentes retos. De hecho, su creación ha sido la ocasión idónea para tratar con mayor profundidad la constante necesidad de identificar e implementar los recursos de aprendizaje más adecuados para proporcionar una sólida formación de calidad (tanto con base en su idoneidad a nivel de Programa como en las concretas necesidades determinadas asignaturas), lo que ha servido para incorporar nuevos elementos y herramientas (especialmente por lo que respecta a las competencias digitales).

Principalmente, en este espacio se ofrecen glosarios y bibliografía; vídeos docentes; el enlace a herramientas tributarias esenciales (como son el Programa INFORMA de la Agencia Estatal de la Administración Tributaria -AEAT-, el buscador de consultas tributarias a la Dirección General de Tributos del Ministerio de Hacienda, el buscador de doctrina y criterios de los Tribunales Económico-Administrativos, el buscador de jurisprudencia, y, en función de cada asignatura, el acceso a herramientas de asistencia virtual de la AEAT); fuentes de información; recursos sobre cómo utilizar las fuentes de información (donde se encuentra un monográfico sobre la citación académica, uno sobre el plagio académico y una guía de buenas prácticas para evitar el plagio); el acceso a una serie de webs tributarias de interés; y, finalmente, otros elementos de apoyo (como es una guía para la resolución de las PEC, un monográfico sobre cómo superar con éxito las actividades y los trabajos finales y el acceso al Blog y a la Revista de Internet, Derecho y Política de los Estudios de Derecho y Ciencias Políticas de la UOC).

- Foros de discusión: Seguidamente, en dicho apartado aparece, en primer lugar, el foro del aula, donde pueden escribir tanto los miembros del equipo docente como los estu-

diantes sobre cuestiones con una relación menos directa con el seguimiento de la asignatura y en el que se pretende fomentar la intercomunicación. Así, por ejemplo, se anima a los estudiantes a presentarse en él, a compartir ideas, comentarios o debates sobre el contenido de la asignatura o se publican noticias de interés relacionadas con la materia para su discusión. Asimismo, dentro de dicho apartado, también aparece el foro en el que, llegado el momento, se debe realizar el debate evaluable que constituye la última PEC.

- **Notas:** Este es el espacio desde el que los estudiantes pueden ver la calificación de cada una de sus PEC y leer los comentarios del equipo docente tras su evaluación.
- **Personas:** Y finalmente, en este apartado aparece el nombre, el rol y el contacto de todos los partícipes del aula (estudiantes y equipo docente).

Por su parte, el segundo gran elemento del proceso de aprendizaje que se ha visto modificado tras la incorporación del aula Canvas ha sido el funcionamiento del equipo docente (PRA y PDC) en el seguimiento de la asignatura, ya que, en esencia, ha permitido tres importantes cambios:

- En primer lugar, al existir un aula de edición que permite que replicar los cambios de una vez a todas las aulas de docencia, se ha hecho posible que el PRA pueda colgar de forma escalable informaciones importantes de carácter general, lo que, además de garantizar el mismo nivel de detalle, calidad y uniformidad de los contenidos, ha incrementado la presencia de dicha figura en el aula y ha simplificado la labor de los PDC.
- En segundo lugar, la nueva aula ofrece la posibilidad de dejar programados los anuncios que deben enviar los PDC con antelación, lo que permite que estos puedan tener una mejor gestión de su tiempo y una mayor garantía de la corrección, completitud y puntualidad de los contenidos publicados (aspecto, este último, también se controla ahora en mayor medida a través de la notificación por correo electrónico que recibe el PRA de los nuevos anuncios publicados).
- Y en tercer lugar, el aula Canvas también permite que tanto el PRA como los PDC reciban notificaciones de los nuevos mensajes publicados en el foro por parte de los estudiantes, lo que permite garantizar su rápida respuesta sin tener que entrar en dicho espacio y ni siquiera en el aula (ya que se pueden responder directamente desde el correo electrónico, o, igual que la mayor parte de tareas, desde la aplicación del aula Canvas descargable en el teléfono móvil).

Finalmente, el tercer gran elemento del proceso de aprendizaje que se ha visto modificado tras la incorporación de la nueva aula ha sido la evaluación, sin perjuicio de que la evaluación continuada sigue siendo la única vía para poder superar la asignatura. En particular, todas las actividades evaluables que antes tenían una nota cualitativa (es decir, en letras), ahora la tienen cuantitativa (es decir, en números), aunque la nota final de la asignatura ha sido y sigue siendo numérica. Asimismo, el aula Canvas permite la corrección online de las PEC con las múltiples herramientas a disposición de los PDC, quienes no solo pueden subrayar y escribir en el propio archivo para su corrección, sino que también pueden realizar comentarios a los estudiantes en múltiples formatos (vídeo, audio o por escrito). De este modo, a diferencia del anterior sistema, los comentarios que recibe cada estudiante son siempre personalizados (en

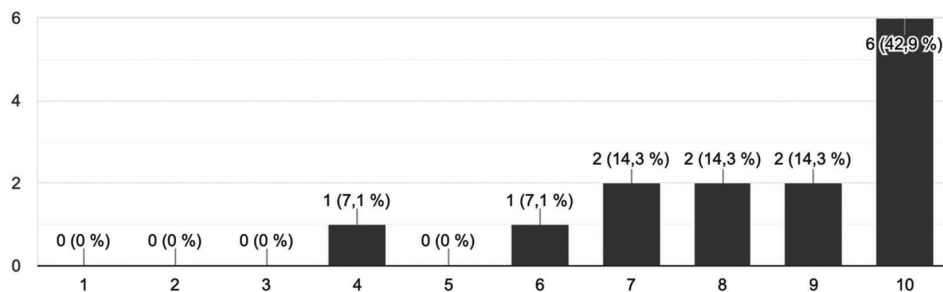
tanto que ya no se permite su envío por grupos de notas), al mismo tiempo que también ahora se identifican automáticamente las entregas fuera de plazo (permitiendo la identificación de las que cuentan con la debida justificación) y se pone automáticamente la nota de 0 a los estudiantes que no han realizado una PEC.

4.2. Valoración de la introducción del aula Canvas por parte del equipo docente del MUF

Tras la conclusión del primer semestre en el que se ha utilizado el aula Canvas en las asignaturas del MUF, la experiencia general por parte del equipo docente y de los estudiantes es mayoritariamente positiva. De hecho, en relación con los PDC, así lo avalan los resultados de una encuesta *ad hoc* respondida por 14 de ellos, los cuales indican que el 42,9% evalúan con un 10 su nivel de satisfacción con la misma y un 85,5% con una nota de 7 o más.

¿Cuál es su nivel de satisfacción con la nueva aula Canvas (siendo 0 nada satisfecho y 10 muy satisfecho)?

14 respuestas



Fuente: Encuesta propia.

Asimismo, el 92,2% también evalúan con una nota de 7 o más su nivel de usabilidad, considerando el 78,6% que la presentación de los retos del aula ha mejorado, especialmente, en términos de ordenación, usabilidad, visibilidad y atractivo. Además, en los mismos términos, así lo considera el 71,5% en relación con la presentación de los recursos de aprendizaje.

Por su parte, el 92,9% de los PDC considera estar satisfecho con el sistema de evaluación que ofrece el aula Canvas a la hora de corregir y poner las notas, evaluándolo el 85,7% con una nota de 7 o más.

Finalmente, por lo que respecta a los principales inconvenientes y ventajas detectadas por el conjunto de los miembros del equipo docente con el cambio se pueden sintetizar en los siguientes:

- **Ventajas:** Con carácter general, el funcionamiento de la nueva aula es muy fácil e intuitivo, tanto para el profesorado como para los estudiantes. A tal efecto, también contribuye

en gran medida la estructura de las asignaturas en función de retos y la nueva ordenación de los recursos de aprendizaje, distinguiendo entre los que se incluyen dentro de cada uno y los que son de utilidad general (ya que se consigue su mejor visibilidad, presentación y manejo).

Además, la posibilidad de destacar recursos concretos mediante enlaces directos en distintos espacios del aula y la facilidad para su modificación y ampliación ha permitido su mayor contribución y adaptabilidad a las necesidades educativas, tanto en relación con las distintas asignaturas (por cuanto se ha incorporado el acceso a recursos específicos, como al calificador de operaciones inmobiliarias) como con carácter general (especialmente, por lo que respecta la posibilidad de incorporar recursos *ad hoc* relacionadas con las competencias digitales -relativos, por ejemplo, al uso de la inteligencia artificial-).

Asimismo, el hecho de poder vincular distintos espacios del aula mediante enlaces directos facilita aún más su manejo por parte de los estudiantes, del mismo modo que la posibilidad de recibir notificaciones por correo electrónico ante cambios o nuevas informaciones y la de realizar la mayor parte de tareas desde la aplicación de la versión móvil permiten el acceso a la educación desde cualquier lugar y a cualquier hora, con una mayor flexibilidad.

Por su parte, el buen funcionamiento de dicha aplicación también ha sido destacado por los PDC, señalando que les facilita y flexibiliza en buena medida sus tareas; igual que lo consigue la posibilidad de dejar programados los anuncios que deben enviar con antelación y la recepción de notificaciones por correo. Además, su labor también se ha visto simplificada gracias a la mayor presencia del PRA que permite el hecho de que se puedan replicar de forma automática a todas las aulas de docencia los cambios operados en el aula de edición, lo que también permite garantizar el mismo nivel de calidad, detalle y uniformidad de las informaciones importantes de carácter general.

Finalmente, la última de las principales ventajas que destacan los PDC es la gran utilidad de poder corregir las PEC online y de las muchas herramientas que les ofrece a tal efecto la nueva aula, ya que, aparte de facilitarles la corrección, permiten un mayor feedback a los estudiantes.

- **Inconvenientes:** Por su parte, y aparte de la necesidad de su pago, la principal desventaja que conlleva el aula Canvas detectada por el equipo docente ha sido la necesidad de formación para su configuración y utilización. Asimismo, y a pesar de que cada reto tiene indicadas las correspondientes fechas de inicio y fin y las de entrega y publicación de las notas y soluciones de las actividades evaluables (las cuales se encuentran también especificadas en el Plan docente), tanto los estudiantes como la mayor parte de PDC coinciden en echar de menos la línea temporal del seguimiento de la asignatura de la anterior aula, cuya presentación iba avanzando a medida que lo hacía el calendario.

En su defecto, destacan la conveniencia de crear un calendario docente de forma destacada, así como el interés de destacar el foro (con el fin de intentar potenciar la comunicación) y de crear un acceso directo para poder enviar un correo electrónico al correspondiente PDC.

Por su parte, respecto a la evaluación, la mayoría de los PDC echan de menos la posibilidad de enviar mensajes grupales en función de las notas de las PEC, del mismo modo que

prefieren la calificación cualitativa (en letras) y no cuantitativa (en números) que permitía el anterior sistema. Y es que, aparte de que se han incrementado los mensajes cuestionando a veces décimas (ante aspectos que pueden ser difícilmente reducibles a este nivel de detalle de forma objetiva, como pueden ser los debates grupales), el hecho de que los estudiantes puedan calcular la nota numérica final a partir de las notas de las PEC conlleva una mayor rigidez a la hora de calcularla, especialmente al no contemplar otros aspectos que solo se pueden conocer al final de la asignatura y obligando a su explicación y justificación en caso de considerarlos.

Finalmente, también se ha detectado algún aspecto puntual de fácil solución que se podrá corregir ya en los siguientes semestres, como el hecho de cambiar el título del apartado de los retos “Planteamiento y competencias” por “Calendario, planteamiento y competencias” (con el fin de identificar mejor las fechas del calendario docente) o el de que, si una PEC requiere grabar un vídeo con la herramienta que ofrece el sistema y la entrega de un documento, los estudiantes solo ven el documento en el apartado de entregas, generándoles la duda de si han entregado el vídeo bien y con la imposibilidad de poderlo visualizar (algo que se puede solventar utilizando una herramienta de grabación externa).

5. CONCLUSIONES

Dentro de la necesidad de incorporar y utilizar plataformas docentes virtuales en el ámbito de la educación superior, destaca por sus ventajas y su potencialidad el aula Canvas, especialmente por permitir un entorno de aprendizaje flexible, ágil y personalizado.

Su incorporación en las asignaturas del MUF ha supuesto una oportunidad para repensar y mejorar el sistema de aprendizaje del Programa, siempre con el objetivo de mejorar el rendimiento de los estudiantes y el aumento de su satisfacción en diferentes ítems (la labor docente, el sistema de evaluación, los recursos de aprendizaje, etc.).

En concreto, los principales cambios que la nueva aula ha comportado al respecto se proyectan mayoritariamente en la configuración y contenido de cada apartado del aula; la estructura, selección y presentación de los contenidos y recursos que integra cada asignatura; el funcionamiento del equipo docente; y la evaluación (a pesar de que el sistema de evaluación continua sigue siendo la única vía para superar las asignaturas).

Con carácter general, tras el primer semestre de su implementación, el nivel de satisfacción con la nueva aula ha sido claramente positivo por parte del equipo docente, quien destaca mayoritariamente que las principales ventajas del cambio radican en la facilidad y usabilidad del funcionamiento del aula; la mejor visibilidad, presentación y manejo de los distintos apartados y recursos; y la simplificación y mejora de las labores de los PDC en términos de flexibilidad, calidad y comodidad (lo que también redundará en un mejor feedback a los estudiantes).

Finalmente, a nivel técnico, los principales reclamos que se han realizado tanto por parte de los PDC y de los propios estudiantes son la conveniencia de crear un calendario docente

de forma destacada, así como el interés de crear un acceso directo para poder enviar un correo electrónico al correspondiente PDC. Asimismo, junto a su preferencia por la calificación cualitativa de las PEC, estos últimos también destacan la potencialidad de destacar el foro del aula con el fin potenciar su utilización, así como la utilidad que les suponía la posibilidad de enviar mensajes grupales en función de las notas de las PEC.

6. BIBLIOGRAFÍA

CAMPERO, J.S.; HUGAR, A.J. y MONTOYA, S.R.: *Plataforma LMS Canvas y su contribución con la motivación para el aprendizaje de los estudiantes*, 2021 [Recurso en línea: https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/4193/Julia%20Campero_Angie%20Hugar_Sheyla%20Alarcon_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2021.pdf].

CASTILLO, M. y LARICO, R.C.: *Mobile-Learning y Canvas LMS para el Aprendizaje Ubicuo en la Educación Básica*, 2021 [Recurso en línea: https://www.academia.edu/en/63691654/Mobile_Learning_y_Canvas_LMS_para_el_Aprendizaje_Ubicuo_en_la_Educaci%C3%B3n_B%C3%A1sica].

CAVERO, J.: *Canvas LMS, Características, Ventajas y Desventajas*, 2019 [Recurso en línea: <https://bit4learn.com/es/lms/canvas-lms/>].

CHAVARRÍA VARGAS, A.: *Experiencia de aprendizaje usando el LMS (Learning Management System) como plataforma tecnológica de implementación de las estrategias didácticas diseñadas para los cursos sello en modalidad de presencia virtual*, Revista de Ciències de l'Educació, núm. monográfico, 2021.

ESCANDELL BERMÚDEZ, O., RUBIO MICHAVILA, C. y RUBIO ROYO, F.: *La Universidad del siglo XXI y el cambio tecnológico*, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 1, núm. 2, 1999.

DE PABLOS, J.; COLÁS, M.P. y GONZÁLEZ, T.: *La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: el caso de la Universidad de Sevilla*, Estudios sobre Educación, vol. 20, 2011.

DE PABLOS, J.; COLÁS, M.P.; LÓPEZ GRACIA, A. y GARCÍA-LÁZARO, I.: *Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa*, REDU. Revista de Docencia Universitaria, vol. 1, núm. 17, 2019.

DELGADO GARCÍA, A.M. y OLIVER CUELLO, R.: *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 1, núm. 3, 2006.

DELGADO GARCÍA, A.M. y OLIVER CUELLO, R.: *La planificación docente y la plataforma Moodle*, Revista de Educación y Derecho, núm. 2, 2010.

MARTÍNEZ CAMPOBLANCO, R.A.: *El seguimiento y control de la gestión de alumnos mediante el uso de la plataforma Canvas LMS*. Revista EduTicInnova, núm. 4, 2016.

PÁEZ, H. y ARREAZA, E.: *Uso de una plataforma virtual de aprendizaje en educación superior. Caso nicenet.org*, Paradigma, núm. 1, 2005.

RANGEL, D.F. y SANTOYO, J.S.: *Implementación de inteligencia de negocios con el fin de determinar el comportamiento de los estudiantes virtuales en el LMS Canvas*, *Ingeniare*, vol. 17, núm. 30, 2021.

RUBIO, A.; SANTAMARÍA, F.; MUÑOZ, P.J. y DELGADO, C.: “A Data Collection Experience with Canvas LMS as a Learning Platform”, en *Proceedings of LASI-Spain, 2017: Advances in Learning Analytics, Madrid, Spain, July 4-5, 2017*. Volume 1925 of CEUR Workshop Proceedings. CEUR- WS.org: Aachen, 2017.

SOTO, M.: *Plataformas Educativas: Canvas by Instructure*, 2013 [Recurso en línea: <https://etel600msoto.blogspot.com/2013/10/canvas-es-una-plataforma-de-lms.html>].

VALVERDE BERROCOSO, J.: *Campus Digitales en la Educación Superior. Experiencias e Investigaciones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. Cáceres, 2018.

VALVERDE, J.; GARRIDO, M.C.; y SOSA, M.J.: *Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado*, *Revista de Educación*, núm. 352, 2010.

EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DEL TRABAJO, ENTRE AULA
Y METAVERSO¹

Stefano BINI

*Profesor Permanente Laboral, acreditado Profesor Titular.
Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de
Córdoba (España)*

RESUMEN: El metaverso -fenómeno digital complejo y misterioso, que se expresa en una inédita compenetración entre realidad y universo virtual, en el marco de la cual se pueden desarrollar heterogéneas actividades de distinta naturaleza a través de avatares y gemelos digitales- afecta de manera especialmente significativa, entre otras cosas, a la esfera productiva y del trabajo. Efectivamente, mirando al fenómeno desde el punto de vista del laboralista, muchos son los perfiles problemáticos que componen el caleidoscópico núcleo de una cuestión interpretativa y sistemática estructural. Al mismo tiempo, análogas cuestiones extraordinariamente significativas surgen en el ámbito de la metodología docente universitaria (tanto en general, como del Derecho del Trabajo en particular), cuestionada desde hace tiempo sobre las posibles pistas de innovación que pueden ser exploradas, de cara a la consecución de resultados eficaces y en sintonía con los tiempos que cambian. En este sentido, ¿puede considerarse el metaverso como una herramienta útil para la docencia del Derecho del Trabajo? Y, en caso de respuesta afirmativa a esta primera pregunta, ¿a través de cuáles soluciones aplicativas, podría concretarse esta hipótesis de integración didáctica? En la comunicación, se propone una reflexión que, a partir de una sistemática reconstrucción del marco conceptual de referencia en materia de metaverso y Derecho del Trabajo, toma en consideración algunas posibles soluciones aplicativas del metaverso en la didáctica laboralista, formulando propuestas metodológicas concretas, proyectadas hacia la mejora de la eficacia de la docencia universitaria.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje - innovación - Derecho del Trabajo - metaverso - presencialidad.

¹ El Autor desea expresar su agradecimiento, por las reflexiones compartidas, al Prof. Dr. Antonio Costa Reyes, Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad, Vicedecano de Posgrado y Formación Permanente y Director del “AULAB-Laboratorio Universitario, Asesoría Laboral para la Justicia Social” de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Córdoba (España). Queda naturalmente entendido que eventuales errores y/o lagunas son imputables única y exclusivamente al Autor.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que se propone a continuación pretende arrojar luz sobre un perfil específico del fenómeno macroscópico de la digitalización de la sociedad en general y de la formación universitaria en particular, representado por el metaverso: universo virtual, paralelo a la realidad física, en el cual se pueden desarrollar actividades de distinta naturaleza, en una penetración con la esfera real, hecha posible por la existencia de avatares y gemelos digitales.

Si es cierto que, con respecto al área del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, muchas son las problemáticas planteadas por el fenómeno en palabra, igualmente cierto es que cuestiones análogamente interesantes surgen en el ámbito de la enseñanza universitaria en general y del Derecho del Trabajo en particular.

¿Puede considerarse el metaverso como una herramienta útil para la docencia del Derecho del Trabajo? Y, en caso de respuesta afirmativa a esta primera pregunta, ¿a través de cuáles soluciones aplicativas, podría concretarse esta hipótesis de integración didáctica?

Frente a estas cuestiones, la tesis cuyo fundamento se argumenta en el texto, considera válida la hipótesis que reconoce la posible utilidad del metaverso, de cara a la consecución de la eficacia en la docencia del Derecho del Trabajo, pero siempre que esta sea acompañada por un cuidadoso trabajo de preparación, programación y seguimiento, en el marco del cual nada se deje al azar, aprovechando también de proficuas contaminaciones con la docencia tradicional (no virtual).

2. TRABAJO, DERECHO Y METAVERSO: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Para acercarse a un estudio crítico de la relación entre metaverso y didáctica del Derecho del Trabajo, parece oportuno proceder con anterioridad a la preliminar consideración de algunos de los aspectos más emblemáticos que caracterizan a otra relación: aquella entre metaverso y Derecho del Trabajo, en su dimensión sustancial.

Como es sabido, en términos generales, la digitalización del trabajo representa una línea de investigación especialmente próspera en el panorama doctrinal internacional, que resulta repleto de múltiples contribuciones y heterogéneos análisis, desde diferentes ángulos y puntos de vista. Por supuesto, no es esta la sede para explorar cumplidamente el tema en cuestión entrando en el fondo del asunto: se considera más bien suficiente hacer una general referencia a las implicaciones que la transformación digital produce en el terreno del trabajo.

Como oportunamente indicado en doctrina, «*Digital transformation of work is an unstoppable phenomenon, and a “multifaceted topic”*» (BATTISTA 2021, 105): se trata, de hecho, de un fenómeno imparable, multifacético y caleidoscópico, cuyas implicaciones son tan heterogéneas que una obra de sistematización taxonómica parece al respecto imprescindible. En este sentido, puede decirse que el impacto que la digitalización ha producido, produce y (razonablemente) seguirá produciendo, puede ser estudiado y, de alguna manera, “organizado” según dos

líneas temáticas: por un lado, la propiamente cuantitativa, relacionada con el efecto inevitablemente sustitutivo que las máquinas y los algoritmos producen sobre las personas que trabajan; y, por otro lado, la propiamente cualitativa, que se expresa en una marcada tendencia a la transformación de la manera de trabajar.

Efectivamente, por una parte, la digitalización produce efectos que, al menos en parte, resultan objetivamente sustitutos de la persona que trabaja, hasta el punto de haber inducido a algunos estudiosos a hablar -en términos evidentemente distópicos- de un “fin del trabajo” (RIFKIN 1995) o del carácter no necesario de las mismas personas en el desarrollo de los procesos productivos (KAPLAN 2016); por otra parte, la misma organización del trabajo sufre cambios sin precedentes, protagonizados por el papel clave jugado por algoritmos y *robot* “colaborativos”, que, en las fábricas, colaboran con las personas que trabajan (GREENGARD 2017), interactuando con las mismas de forma totalmente autónoma e independiente.

Precisamente en este escenario, se observa la concreción de una trayectoria innovadora, de sustancial desestructuración de la dimensión física del trabajo, cuya ejecución se proyecta en el marco de nuevos escenarios virtuales, emblemáticamente resumidos en el arquetipo del “metaverso”: en efecto, clara es la tendencia a la deslocalización del trabajo que, poco a poco, se proyecta fuera del limitado perímetro de la oficina, de la fábrica y, en general, de la espacialidad física, para situarse en una nueva dimensión digital, que ve precisamente en el metaverso, las coordenadas de referencia de un “no lugar” de trabajo, que plantea nuevos desafíos al jurista.

Como es sabido, el mismo concepto de “metaverso” nace en el panorama literario de la ciencia ficción, con el libro “*Snow Crash*” de Neal Stephenson, para luego transformarse en una concreta realidad, objeto de estudio también en el mundo productivo y de las relaciones laborales.

En el panorama doctrinal laboralista se ha eficazmente hablado de «un “nuevo mundo dentro del mundo”, un mundo tridimensional generado por ordenador, un gemelo digital de la realidad, en el que se podrán reproducir todas las dinámicas sociales de la vida real. De este modo, se podrá estudiar, trabajar, tener ocio, realizar deportes, comprar todo tipo de bienes, incluidos inmuebles, viajar, acceder a la cultura, etc.; aunque también se podrán cometer infracciones y delitos, ya que se reproducirá la vida real. Realidad física y virtual estarán interconectadas» (NOGUEIRA GUASTAVINO 2022, 164).

Emerge, así, el perfil identitario de una tecnología algorítmica que funda su misma esencia en el concepto de un espacio tridimensional virtual, “animado” por *avatars*, que representan -en cierto modo- el epifenómeno de actuaciones humanas en un universo paralelo, pero, al mismo tiempo, compenetrado con el físico.

Pues bien, si -como bien expresa un *claim* de la empresa “Meta”- «el metaverso ofrece nuevas formas de conectar y compartir experiencias» (META 2024), es cierto que estas nuevas oportunidades de conexión y de experiencias compartidas se proyectan también en el mundo del trabajo y del empleo, generando múltiples impactos sin precedentes; en términos positivos, piénsese en la interesante posibilidad de favorecer la inclusión activa y la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad, a través de la utilización de herramientas inmersivas como es el metaverso.

Entre todos, se señala la “virtualización” del lugar de trabajo, que se pone como una ulterior evolución de la “remotización” del trabajo, ya experimentada con el trabajo a distancia (BINI 2021), proyectando la ejecución de la prestación de trabajo en una dimensión virtual, desvinculada de la espacialidad física. Piénsese, por ejemplo, en la posibilidad de realizar en el metaverso reuniones y encuentros, yendo mucho más allá de la mera celebración de videoconferencias y *webinars*: la dinamización y el acercamiento que estas herramientas pueden producir son de tal naturaleza que la misma unidad espaciotemporal que caracteriza ontológicamente la ejecución de la prestación de trabajo resulta interesada por inéditos cambios estructurales (ÁLVAREZ CUESTA 2023, 41). Fenómenos transformativos sin precedentes imponen al laboralismo contemporáneo abordar -entre otras- la cuestión relativa al “como” construir el cambio, tanto en los modelos de organización del trabajo, como en el marco regulador de referencia.

Evidentemente, es complejo imaginar las trayectorias evolutivas futuras de estas tecnologías digitales tan disruptivas, que dan forma a «entornos persistentes e inmersivos, basados en tecnologías como la 3D y la realidad aumentada (RA), que permiten mezclar mundos físicos y digitales en tiempo real con diversos fines, como diseñar, realizar simulaciones, colaborar, aprender, socializar, efectuar transacciones o proporcionar entretenimiento» [COM(2023) 442 final, 1: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Iniciativa de la UE sobre la web 4.0 y los mundos virtuales: en la vanguardia hacia la próxima transición tecnológica”].

Como se ha recientemente tenido la ocasión de escribir en otro estudio, «las utilidades del metaverso pueden ser muchas y heterogéneas, en ámbitos socioeconómicos diferentes: piénsese en el caso emblemático del uso lúdico, que fue el primero en conocer el protagonismo de la realidad virtual, o en el supuesto -especialmente relevante a los efectos del presente estudio- del trabajo desarrollado “en”, “por” y “para” el metaverso» (BINI 2024).

Efectivamente, puede considerarse “en” el metaverso, la relación laboral «únicamente digital, sin manifestación física», desarrollada en el marco de una «empresa [que] solo existe en el metaverso, sin representación en el mundo real»; diferentemente, es “por” el metaverso, aquella relación laboral que, a pesar de caracterizarse por el alto contenido tecnológico, se desarrolla en el mundo real; por último, es “para” el metaverso, la relación laboral en la que el contrato de trabajo está firmemente “anclado” en el mundo real, a pesar de que la prestación laboral se ejecuta en un contexto digital virtual (LÓPEZ CUMBRE 2023, 42).

No es éste el lugar para una ulterior profundización del tema en cuestión y de su marco conceptual de referencia, con respecto a la dimensión laboral de las posibles aplicaciones del metaverso, considerándose suficientes las pinceladas hasta aquí ofrecidas. Se trata, evidentemente, de un tema extraordinariamente problemático, terreno fértil para la investigación y el estudio crítico de un Derecho del Trabajo dinámico y en evolución, ante el cual también los estudiantes universitarios están llamados a tomar posición y a desarrollar análisis críticos.

3. EL METAVERSO EN Y PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO: PROPUESTA METODOLÓGICA

Un fenómeno tan disruptivo como es el del metaverso constituye una realidad dinámica y estimulante que, como se ha dicho, exige contribuciones hermenéutico-sistemáticas atentas y críticas: y esto tanto en el panorama doctrinal, como en el horizonte estudiantil. Haciendo referencia aquí al alumnado de las asignaturas adscritas al área de conocimiento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en sentido amplio, cabe señalar que las/os alumnas/os también están llamadas/os a observar y estudiar críticamente las diferentes manifestaciones de una realidad tan nueva y disruptiva, desarrollando así habilidades de pensamiento crítico especialmente cruciales para decodificar la complejidad de la «nueva civilización digital» contemporánea (GHIDINI, MANCA y MASSOLO 2020).

En cualquier caso, además de este perfil propiamente de contenido, cabe señalar que la relevancia del metaverso en el marco de la dimensión docente del Derecho del Trabajo puede valorarse incluso en una perspectiva estrictamente metodológica, considerando el metaverso no ya sólo como objeto de estudio, sino también como instrumento para un aprendizaje eficaz y de calidad, orientado hacia la inclusión.

Efectivamente, procede considerar cuidadosamente las heterogéneas oportunidades que esta tecnología digital “visionaria” (WEINBERGER 2022) ofrece, también en términos de generación -entre otras cosas- de experiencias formativas inmersivas y compartidas, funcionales a favorecer formas de socialización inclusiva y de aprendizaje “cercano”, a pesar de la “distancia” ínsita en la misma dimensión de la realidad virtual propia del metaverso; de hecho, el metaverso parece presentar perfiles de interés, también de cara al desarrollo de soluciones de aprendizaje cooperativo, concebido como «vehículo de innovación docente» (TALÉNS VISCONTI 2016).

Y precisamente dentro de una más amplia reflexión sobre la innovación docente, concebida como espacio de experimentación y generación de soluciones transformadoras, proyectadas hacia la mejora de la docencia universitaria y, por lo tanto, de la eficacia de los procesos formativos, resulta evidente el increíble potencial de las tecnologías digitales y del metaverso en particular.

Como clarivamente destacado hace más de diez años, «no cabe duda de que las TIC juegan un papel importante en la gestión y adquisición del conocimiento, utilizadas adecuadamente transmiten información y acercan culturas en el tiempo y en el espacio, que, a su vez, son creadoras de opinión. A tal efecto, se han convertido en unas infraestructuras esenciales para la creación, utilización y difusión del conocimiento, que aumenta, por ende, la capacidad de innovación en todos los sectores» (KAHALE CARRILLO 2011, 139; GUTIERREZ DÍAZ 2010).

Pues bien, en este escenario de contexto, no cabe duda tampoco de que «los metaversos pueden ser una herramienta adecuada para multiplicar las opciones de docencia en remoto, tanto online como híbrida» (RUIZ CAMPO, DE MATÍAS BATALLA, BORONAT CLAVIJO y ACEVEDO DUQUE 2022, 149).

Efectivamente, parece imprescindible razonar precisamente sobre la ampliación de los horizontes de aprendizaje, sobre todo en un contexto histórico de permanente conexión, protagonizado por las redes sociales y los algoritmos de última generación, que intervienen constantemente (en algunos casos, condicionándolas) en las vidas y en la toma de decisiones individuales y colectivas. Así, proyectar la docencia “fuera” de las limitadas paredes de las aulas universitarias representa, de alguna manera, una de las grandes opciones metodológicas que animan el debate sobre la innovación en la didáctica académica, incluyéndose en este discurso soluciones tanto “nuevas” y disruptivas, como clásicas y, por así decirlo, más experimentadas.

En este último sentido, piénsese, por ejemplo, en la utilización de herramientas artísticas como la cinematografía, que desafían al alumnado, estimulando el pensamiento crítico y la sensibilidad artística, de una manera atractiva (ALEMÁN PÁEZ 2013; LUJÁN ALCARAZ y ARIAS DOMÍNGUEZ 2015). Entre las soluciones más disruptivas, en vez, piénsese en todas aquellas propuestas metodológicas que -sobre todo gracias a la sistemática utilización precisamente de herramientas digitales- estimulan la participación del alumnado, a través de interesantes soluciones que, a pesar de no estar (aparente) siempre estrictamente relacionadas con el mundo de la docencia universitaria, contribuyen en muchos casos a la proficua consecución de resultados de calidad en el aprendizaje (clase invertida o *flipped classroom*, gamificación, *webquest*: sobre el tema, véase KAHALE CARRILLO 2023).

Esta diferenciación, entre metodologías docentes más “clásicas” y otras más “nuevas” no quiere representar una precisa opción de sistematización taxonómica, ya que muchas de las propuestas metodológicas de mayor interés se sitúan a caballo entre tradición e innovación, superando así contraposiciones antitéticas carentes de sentido (BINI 2023).

Precisamente en el surco de este puente entre herramientas más tradicionales y soluciones más “modernas” (por así decirlo), se sitúa la propuesta metodológica que en este lugar se formula y que pretende experimentar la posibilidad de utilizar el fenómeno digital del metaverso en las clases prácticas de Derecho del Trabajo, con especial referencia a aquellas actividades de simulación de juicio y de debate jurídico (sobre este último, *ex plurimis*, v. GUINDO MORALES y ORTEGA LOZANO 2022).

Efectivamente, el objeto de la propuesta metodológica está representado por la previsión de la sistemática utilización del metaverso, en el marco del desarrollo a distancia de aquellas actividades de aprendizaje práctico que -en las asignaturas adscritas al área de conocimiento del Derecho del Trabajo y, en particular en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos- consisten en la puesta en práctica de los conocimientos teóricos en jurisdicción laboral y de lo social.

Al respecto, como el mismo autor del presente estudio está experimentando en primera persona, en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Córdoba, una extraordinaria oportunidad formativa para el alumnado -especialmente, en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos- está representada por «la celebración de juicios simulados con el objeto de desarrollar las habilidades prácticas del estudiantado de Relaciones Laborales, futuros profesionales competentes para intervenir en juicios de lo social y laboral, y

favorecer la vocación de los graduados sociales» (<https://shorturl.at/ehABM>, fecha de última consulta: 29 de marzo de 2024).

De hecho, la intervención de magistrados y abogados en juicios simulados, basados en casos reales y celebrados en la Facultad, en una Sala de Vista específicamente equipada y preparada, estrenada en el curso 2023-2024, en una lógica de estrecha vinculación con una clínica legal (denominada “AULAB-Laboratorio Universitario, Asesoría Laboral para la Justicia Social”, cuyo ideador y director es el Prof. Dr. Antonio Costa Reyes, Vicedecano de la de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Córdoba; v. <https://shorturl.at/uFO07>, fecha de última consulta: 29 de marzo de 2024), constituye evidentemente un motor de motivación, que impulsa y fomenta el compromiso, la implicación activa y el interés del alumnado, protagonista de las actividades en primera persona.

Pues bien, precisamente a partir de estas experiencias presenciales tan virtuosas y fructíferas, cabe preguntarse si las oportunidades ofrecidas por las últimas fronteras de la digitalización podrían ser aprovechadas para “ampliar” el impacto formativo tan positivo de estas sesiones didácticas prácticas, de cara a la consecución de un aprendizaje aun más de calidad. Al respecto, se considera positivamente la posible planificación de actividades virtuales inmersivas, ubicadas en el metaverso, sean ellas concebidas en una lógica tanto alternativa como complementaria e integrativa, en el marco de una compenetración con las actividades desarrolladas presencialmente en aula.

Como puesto en luz en doctrina, «la inmersión en un mundo virtual, semejante al mundo real, supone una experiencia añadida que el aula tradicional no permite disfrutar. Cuando los alumnos crean su propio avatar, se potencia su interacción, su motivación y creatividad. Desde el punto de vista académico, hay que tener en cuenta que esta experiencia educativa debe estar vinculada a un enfoque académico, con un lenguaje adecuado y con una perspectiva educativa en el aprendizaje del alumno. Estas herramientas no deben ser consideradas como un juego, sino como una forma de aprender jugando, ofreciéndose escenarios de aprendizaje donde el profesor se transforma en un avatar que guía en el acceso al conocimiento» (RUIZ CAMPO, DE MATÍAS BATALLA, BORONAT CLAVIJO y ACEVEDO DUQUE 2022, 137; cf. JOYANES AGUILAR 2017).

Por cierto, no puede ignorarse la complejidad que la implantación de estas tecnologías inmersivas lleva consigo, en términos tanto de gasto económico, como de trabajo previo de preparación y formación para la utilización de las herramientas correspondientes: el coste de compra/descarga/configuración del *software*/la plataforma, así como de los dispositivos de realidad virtual constituye objetivamente un obstáculo importante, para la concreta implementación de esta propuesta de metodología docente. A esto hay que añadir que especialmente laborioso resulta también el proceso de preparación requerido para el proficuo uso de la tecnología en cuestión, con la necesidad de sesiones formativas específicas para el Profesorado y el alumnado.

De todas formas, al margen de estos perfiles de objetiva complejidad, se considera que una buena planificación y, sobre todo, una cuidadosa preparación (consistente en una sesión formativa, acompañada también por un pequeño protocolo/manual de utilización de la he-

rramienta) pueden solucionar las problemáticas iniciales, introduciendo tanto el Profesorado como el alumnado a la utilización de la plataforma de metaverso elegida y a las relativas actividades.

Precisamente la sesión formativa sería la primera etapa-clave para el desarrollo de esta actividad formativa práctica, que supone natural y previamente la explicación y el estudio de la parte teórica correspondiente, para que los conocimientos asimilados puedan ser proficuamente puestos en práctica.

A continuación, será fundamental realizar dos sesiones preparatorias: una primera, de introducción básica a las técnicas de oratoria y argumentación jurídica (con presentación de la estructura argumentativa clásica); y una segunda, de presentación en aula del caso práctico objeto de trabajo, que será analizado en sus aspectos problemáticos esenciales: el alumnado lo estudiará individualmente, para luego practicar y entrenarse en modalidad virtual, superando poco a poco el miedo escénico que, fisiológicamente, acompaña el desarrollo de estas actividades, de cara a la sucesiva fase de simulación del juicio o de debate presencial. Entre la fase de ejercicio virtual y la siguiente de práctica presencial, cada alumna/o tendrá que entregar una breve infografía, en la que se presentarán los elementos clave para una eficaz argumentación de la tesis defendida, en el caso concreto objeto de trabajo.

Para el correcto y proficuo desarrollo de la actividad docente inmersiva, crucial resulta realizar una actividad de escrupuloso seguimiento sobre la misma, para comprobar la fructífera consecución de los objetivos mínimos en términos de inmersión, participación activa e interacción (SUARDIAZ-MURO 2023).

4. CONCLUSIONES

En definitiva, en las páginas que preceden se ha demostrado como los desafíos y las oportunidades planteadas por el metaverso -tecnología digital de ultimísima generación, que permite llegar a una auténtica compenetración entre “real” y “virtual”, fomentando nuevas formas de cooperación- abren caminos de reflexión y perspectivas aplicativas merecedoras de ser cuidadosamente consideradas, también y sobre todo desde la perspectiva investigadora de la metodología docente universitaria.

Más en particular, examinando la cuestión desde la perspectiva de la didáctica del Derecho del Trabajo (y de la Seguridad Social), puede afirmarse que es posible una virtuosa experimentación de la utilización de esta tecnología digital en las aulas universitarias, en el marco de una proficua compenetración con la dimensión presencial de la docencia teórico-práctica. Y precisamente en la tensión entre la espacialidad física propia del aula y la inmaterial dimensión virtual del metaverso, se sitúa el núcleo vivo de la cuestión, considerándose necesario explorar los desafíos planteados por fenómenos digitales cada vez más inmersivos, que exigen una marcada predisposición a la apertura y al cambio.

5. BIBLIOGRAFÍA

ALEMÁN PÁEZ, F.: El cine como recurso didáctico en la enseñanza de la rama social del derecho un estudio de caso y propuestas metodológicas, en *Revista de Derecho Social*, 2013, 63, 233-254.

ÁLVAREZ CUESTA, H.: El impacto de la tecnología en las relaciones laborales: retos presentes y desafíos futuros, en *Revista Justicia & Trabajo*, 2023, 2, 39-59.

BATTISTA, L.: The European Framework Agreement on Digitalisation: a tough coexistence within the EU mosaic of actions, en *Italian Labour Law e-Journal*, 2021, 14, 105-121.

BINI, S.: El trabajo hacia el metaverso: horizontes de participación, pendiente de publicación, 2024.

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

BINI, S.: El trabajo a distancia reformado: de la emergencia a la normalidad, en GÓMEZ MUÑOZ, J.M. (Dir.), Nuevos escenarios del sistema de relaciones laborales derivados del COVID19. Bomarzo, Madrid, 2021, 571-588.

GHIDINI, G.; MANCA, D. y MASSOLO, A.: La nuova civiltà digitale. Corriere della Sera, Milán, 2020.

GREENGARD, S.: Internet delle cose. Il Mulino, Bolonia, 2017.

GUINDO MORALES, S. y ORTEGA LOZANO, P.G. (Dirs.): Oratoria, Retórica y Debate Jurídico en la Docencia del Derecho Social. Comares, Granada, 2022.

GUTIÉRREZ DÍAZ, M.: Prólogo, en LANDETA ETXEBERRIA, A. (Coord.): Nuevas tendencias de e-learning y actividades didácticas innovadoras. CEF, Madrid, 2010.

JOYANES AGUILAR, L.: Industria 4.0: la cuarta revolución industrial. Alpha Editorial, Madrid, 2017.

KAHALE CARRILLO, D.T. (Dir.): Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria, Laborum, Murcia, 2023.

KAHALE CARRILLO, D.T.: Virtual Rooms. Instrumentos de enseñanza en la educación a distancia universitaria, en *Icono 14. Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, 2011, 2, 138-150.

KAPLAN, J.: Le persone non servono. LUISS University Press, Roma, 2016.

LÓPEZ CUMBRE, L.: Relaciones laborales “por”, “para” y “en” el metaverso, en VV.AA., Guías jurídica del metaverso. Tecnos, Madrid, 2023, 27-44.

LUJÁN ALCARAZ, J. y ARIAS DOMÍNGUEZ, Á. (Coords.): El Derecho del Trabajo en el Cine. Laborum, Murcia, 2015.

META: About Meta, <https://acortar.link/hjBHcU>, 2024 (fecha de última consulta: 22 de marzo de 2024).

NOGUEIRA GUASTAVINO, M.: Metaverso: algunas cuestiones laborales, en BARCELÓN COBEDO, S.; CARRERO DOMÍNGUEZ, C. y DE SOTO RIOJA, S. (Coords.):

Estudios de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Homenaje al Profesor Santiago González Ortega. CARL, Sevilla, 2022, 163-172.

RIFKIN, J.: *La fine del lavoro*. Mondadori, Milán, 1995.

RUIZ CAMPO, S.; DE MATÍAS BATALLA, D.; BORONAT CLAVIJO, B. y ACEVEDO DUQUE, Á.: Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2022, 1, 135-153.

SUARDIAZ-MURO, J.: El metaverso y el elearning como herramientas de aprendizaje, en KAHALE CARRILLO, D.T. (Dir.): *Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria*, Laborum, Murcia, 2023, 21-34.

TALÉNS VISCONTI, E.: El aprendizaje cooperativo como vehículo de innovación docente en ciencias jurídicas, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 2016, 4 bis, 203- 216.

WEINBERGER, M.: What Is Metaverse? A Definition Based on Qualitative Meta- Synthesis, en *Future Internet*, 2022, 14, 310.

LA APLICACIÓN DEL COACHING EN LA DOCENCIA
DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO A TRAVÉS DE
HERRAMIENTAS VIRTUALES: EXPERIENCIAS Y RETOS DE
FUTURO¹

Dr. Andrés BAUTISTA-HERNÁEZ²

*Profesor de Derecho Internacional Público
Universidad de Málaga*

RESUMEN: Las técnicas del coaching, como metodología de aprendizaje activo, permiten reforzar las capacidades del estudiante situándolo en el centro del proceso de aprendizaje e individualizando el mismo. Sin embargo, resulta necesario conjugar estas técnicas novedosas con un correcto proceso de evaluación continua durante todo el semestre. Para dar respuesta a este desafío encontramos las herramientas que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en particular el uso de plataformas virtuales como Moodle, muy extendidas en el sistema de educación superior.

El presente trabajo expone las distintas experiencias tras la aplicación durante dos años de técnica del Coaching en diversas asignaturas impartidas en la Facultad de Derecho (Derecho Internacional Público, Cooperación Penal Internacional, Trabajos Fin de Estudio...) realizadas en el marco del Proyecto de Innovación Educativa “El coaching educativo como metodología de aprendizaje activo en las Ciencias Jurídicas” (PIE22-134) financiado por la Universidad de Málaga. En ellas se analiza el empleo de las técnicas del coaching conjugado con el uso de plataformas virtuales y demás herramientas TIC tanto para el desarrollo del proceso de aprendizaje como para realizar una evaluación continua. Se caracterizan una serie de ejemplos y buenas prácticas docentes como el empleo de plataformas virtuales para la docencia y evaluación, pero también se exponen las sombras o desafíos en el uso de las TIC,

1 El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa: “El coaching educativo como metodología de aprendizaje activo en las Ciencias Jurídicas” (PIE22-134) de la Universidad de Málaga, dirigido por el Dr. Andrés Bautista-Hernández. Todas las páginas web de referencia han sido consultadas por última vez el 11 de abril de 2024.

2 Profesor de Derecho Internacional Público de la Universidad de Málaga; membre associé del Centre de Droit International de Nanterre (CEDIN), Université Paris Nanterre, Francia. Correo electrónico: abautista@uma.es. ORCID ID: 0000-0001-9101-5555.

como son la falta de originalidad en los trabajos. Se concluye que el empleo del coaching en distintas asignaturas tanto ordinarias como de tutorización de trabajos supone una mejora de la calidad docente pero cuya plena aplicación es impedida por determinados motivos como las aulas masificadas.

PALABRAS CLAVE: Coaching educativo, Derecho, TIC, Universidad, Evaluación

1. INTRODUCCIÓN: LA BÚSQUEDA DEL GRIAL O LA CONSTANTE NECESIDAD DE INNOVACIÓN DOCENTE

La preocupación por la calidad del sistema universitario español, en general, y de la docencia del profesorado, en particular, no es reciente. Muestra de ello es la expansión en el uso de sistemas de garantía de calidad de la docencia como el programa DOCENTIA de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)³. De igual modo el abrumador número de eventos científicos y publicaciones académicas relacionadas con la innovación docente en ámbitos más allá de las Ciencias de la Educación es indiscutible. En la justificación de esta proliferación convergen seguramente razones de diversa índole. Unas de tipo meritocrático, como la necesidad de conseguir la tan ansiada acreditación a los cuerpos docentes universitarios. Otras, *más allá de elementos crematísticos*, de carácter vocacional y que reflejan la necesidad del docente universitario de innovar para encontrar una metodología que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aulas.

En el particular ámbito de las Ciencias jurídicas, esta necesidad de perfeccionamiento se justifica por la relevancia de esta área en el conjunto universitario. Cabe destacar que el 46,9% de los estudiantes de nuevo ingreso en Grado estudian alguna carrera en la rama de Ciencias sociales y jurídicas⁴, a pesar de no ser las que gozan de mayor nivel de empleabilidad de egresados⁵. Del mismo modo, tras la docencia virtual o semipresencial impuesta por la pandemia de la Covid-19, no son pocas las voces que detectan un cambio en el hábito de los estudiantes y cómo afrontan éstos su proceso de aprendizaje⁶. Igualmente, sigue existiendo margen de mejora en el rendimiento académico del estudiantado. La tasa de rendimiento académico (relación entre créditos superados y créditos matriculados) de los estudiantes matriculados en Grado fue del 77,45% para el curso 2021/22, un nivel casi idéntico en la trayec-

3 Vid. sobre el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA): <https://www.aneca.es/sistema-garantia-calidad-docencia>.

4 Vid. MINISTERIO DE UNIVERSIDADES, Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) del curso 2022-2023 (Avance), disponible en <https://www.universidades.gob.es/estadistica-de-estudiantes/>.

5 Vid. vid. Informe de la CRUE *La universidad española en cifras*, sobre el curso 19-20, disponible en https://www.crue.org/wp-content/uploads/2023/04/CRUE_UEC_22_1-PAG.pdf, p.13.

6 Lo que podría explicar que pese al aumento del número de matriculaciones, las ramas de ciencias vean cada vez más reducido el número de estudiantes; vid. Informe de la CRUE *La universidad española... op.cit.*, pp. 9-10.

toria histórica⁷. Por todo ello, la búsqueda de la mejora de los resultados, de la calidad de la educación en sí misma, sobre todo tras el COVID-19, y conseguir una adecuada motivación de estudiantes y profesores requiere de una constante actualización y perfeccionamiento de las herramientas docentes.

En esta empresa, las metodologías activas de aprendizaje juegan un papel fundamental pues permiten abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje mejorando la motivación y concepción del estudiantado y acercándolo a problemas de la vida real⁸. Dentro de estas metodologías encontraríamos el aprendizaje basado en problemas (ABP o PBL, por sus siglas en inglés), el método de casos (MC)⁹, el aula invertida, la gamificación y más recientemente el coaching educativo¹⁰. De igual modo, las herramientas propias de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son útiles no sólo en la aplicación de la metodología del coaching sino en también en otras como la clase invertida¹¹. De hecho, como afirmara SOTO MOYA, resulta difícil entender la educación sin el empleo de estas tecnologías¹².

Es precisamente en esta interconexión entre el coaching como metodología activa y el uso de las TIC donde se inserte el presente trabajo. El mismo expone las distintas experiencias tras la aplicación durante los cursos académicos 22/23 y 23/24 de la técnica del coaching en diversas asignaturas impartidas en el área de Derecho Internacional Público y Relaciones internacionales de la Universidad de Málaga en el marco del Proyecto de Innovación Educativa “El coaching educativo como metodología de aprendizaje activo en las Ciencias Jurídicas” (PIE22-134). En ellas se analiza el empleo de las técnicas del coaching conjugado con el uso de plataformas virtuales y demás herramientas TIC tanto para el desarrollo del proceso de aprendizaje como para realizar con éxito una evaluación continua de la asignatura. Se caracterizan una serie de ejemplos y buenas prácticas docentes, pero también se exponen las sombras o desafíos en el uso de las TIC, como son la falta de originalidad en los trabajos.

7 El registro anterior a éste que se publica es de 77,54%, para el curso 14/15; vid. indicadores de rendimiento académico publicados por el Ministerio de ciencia, innovación y universidades en <https://www.universidades.gob.es/indicadores-de-rendimiento-academico/>.

8 Como ejemplo, recientes estudios que emplean casos reales y relevantes para la sociedad en la explicación del Derecho internacional público; vid. TORRES CAZORLA, M.I.: “La disputa por los tesoros arqueológicos de Crimea: arte y controversias territoriales en el punto de mira”, *Anuario español de derecho internacional*, núm. 38, 2022, pp. 253-286.

9 Vid. GARCÍA, J.N. et al.: “Innovación en el EEES con Metodologías Activas”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INEAD Revista de Psicología*, Núm. 1, Vol. 3, 2011.

10 BAUTISTA-HERNÁEZ, A.: “Reflexiones en torno a nuevas metodologías docentes: el coaching educativo en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas en la Universidad de Málaga”, en *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

11 Vid. las prácticas al respecto en MUÑOZ AUNION, A., GUTIÉRREZ CASTILLO, V.L.: “Las TIC como recurso didáctico en la enseñanza jurídica. Reflexión sobre la clase invertida en las Facultades de Derecho: un nuevo paradigma”, en *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas*, Dykinson, Madrid, 2023.

12 SOTO MOYA, M.M., *Flipped classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario*, en REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, Núm.18, 2018, p. 35.

2. EL COACHING EDUCATIVO EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO: PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA

El coaching se basa en la filosofía socrática¹³ y permite mejorar las destrezas y habilidades propias de la persona¹⁴. Esta técnica permite un acompañamiento del docente al discente en su proceso de aprendizaje empleando la escucha activa y las preguntas poderosas para poder aumentar el rendimiento del estudiante. Permite reflexionar sobre “el aprender a aprender” mediante el planteamiento dialogado y la proposición de preguntas como ¿qué quieres conseguir con esta asignatura?, ¿cuáles son tus metas/objetivos?, ¿qué necesitas aprender para alcanzarlos?, ¿qué te impide alcanzarlos?, ¿qué vas a hacer?”¹⁵.

2.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden con la aplicación de la metodología del coaching educativo en las aulas, y que se comparten con los del PIE desarrollado, son “mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje promoviendo un aprendizaje colaborativo y activo por parte del estudiantado. Además, se persigue hacer más atractiva la docencia para un estudiantado “aburrido” y un profesorado “quemado” por la alta carga docente y su compatibilización con la investigación universitaria”¹⁶. Todo ello, haciendo compatible estas técnicas con la evaluación y calificación final de la asignatura mediante un sistema de evaluación continua, exigencia según la normativa de la Universidad de Málaga en la primera convocatoria ordinaria.

13 El aprendizaje socrático cobró protagonismo hace más de medio siglo en los estudios de Derecho en las universidades norteamericanas en detrimento del de la enseñanza dogmática de las clases magistrales; vid. JUSTE RUIZ, J.: “Un nuevo mundo en la enseñanza del Derecho: impresiones de un internacionalista en la Facultad de Derecho de Berkeley”, en *Revista Española de Derecho Internacional*, núm. 30, 1977, p. 405.

14 Una aproximación conceptual al “coaching educativo” y su aplicación puede encontrarse en nuestro trabajo previo BAUTISTA-HERNÁEZ, A.: “Reflexiones en torno a nuevas metodologías docentes: el coaching educativo en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas en la Universidad de Málaga”, en *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, Madrid, 2022, p. 436 y ss.

15 Véase el interesante análisis sobre el origen y caracterización del coaching en SORO SANCHO, M.I., CORTÉS PASCUAL, M.P., CANO ESCORIAZA, J.: “Buenas prácticas de coaching educativo”, en *Inteligencia Emocional y Bienestar IV: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, 2021, pp. 109-110.

16 BAUTISTA-HERNÁEZ, A.: “Experiencias en innovación docente en la enseñanza del Derecho Internacional Público impartido en inglés”, en *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas*, Dykinson, Madrid, 2023, p. 13.

2.2. Metodología

El presente trabajo recoge un análisis descriptivo de las prácticas realizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje tras implantar la metodología novedosa del coaching educativo de manera conjunta con el empleo de herramientas TIC como son el uso de la plataforma virtual Moodle. Igualmente, se han utilizado otras técnicas muy comunes en los estudios universitarios, como el aprendizaje basado en problemas¹⁷ o la simulación o “Mooc court”.

Las asignaturas en las que se han desplegado estas metodologías han sido: 1) en el grado en Criminología, Cooperación Internacional contra la Delincuencia Transnacional, asignatura optativa cuyo objetivo es profundizar en el acercamiento al fenómeno de la delincuencia transnacional organizada y en las respuestas que al mismo ofrece la sociedad y el derecho internacional¹⁸. 2) En el grado en Derecho, Derecho internacional público, que se enmarca como obligatoria de contenido básico impartida en el segundo curso del título; y la asignatura Trabajo Fin de Grado (TFG), obligatoria de cuarto curso, cuyo objetivo esencial es “la demostración por parte del o la estudiante del dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de Grado”¹⁹. 3) En el Máster de Abogacía, en la asignatura Trabajo Fin de Máster (TFM), impartida en el segundo curso y que consiste en un estudio en el que aplique y desarrolle los conocimientos adquiridos en el seno del máster²⁰.

El planteamiento de la técnica del coaching supuso que las clases se desarrollasen de forma dialogada, interrogando constantemente al estudiante para que sea él quien genere su propio conocimiento. Como explicaremos a continuación, esta dinámica se moduló en función de que se tratase de asignaturas presencial o de eminente tutorización como el TFG.

17 Sobre éste puede verse, entre otros, ARAÚJO, U. F. y SASTRE VILARRASA, G.: *El aprendizaje basado en problemas*. Editorial Gedisa, Barcelona, 2008.

18 Las competencias específicas que se persiguen son: 2.4 Conocer la evolución histórica del pensamiento criminológico y saber aplicar esos conocimientos para explicar el comportamiento delictivo y prevenir la comisión de delitos; 2.5 Conocer las fuentes de conocimiento de la delincuencia y saber interpretar los datos relacionados con la criminalidad; 2.8 Saber difundir y exponer adecuadamente los resultados de una investigación en congresos académicos y a los medios de comunicación; 2.10 Saber elaborar y evaluar programas y estrategias de prevención y/o intervención de la criminalidad; 2.15 Saber atender o cubrir las necesidades de la víctima a nivel individual o colectivo; 2.16 Saber elaborar políticas criminales centradas en la sociedad, la víctima, el delincuente y la prevención del delito; 2.17 Saber aplicar las técnicas de investigación adecuadas para la persecución de delitos garantizando la seguridad ciudadana y los derechos fundamentales de los ciudadanos. Vid. la Guía docente de la asignatura para el curso 2023/24 en <https://www.uma.es/servicio-ordenacion-academica/cms/menu/programacion-docente/>.

19 De conformidad con el art. 14 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

20 Vid. Guía docente de la asignatura para el curso 2023/24 en https://sara.uma.es/ht/2023/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5230_AsigUMA_101726.pdf.

3. PRÁCTICAS DOCENTES E IDENTIFICACIÓN DE RETOS EN LA APLICACIÓN DEL COACHING MEDIANTE HERRAMIENTAS TIC

Con carácter preliminar, debe indicarse que el uso de las TIC ya viene contemplado en la Memoria de Verificación del título como metodología de las asignaturas²¹. Sin embargo, en muchos casos, el uso de las tecnologías se reduce a la proyección de presentaciones Power Point o su distribución al alumnado a través del campus virtual. En las prácticas docentes que vamos a describir, el uso de las tecnologías son el eje de transmisión a través del cual gira tanto la docencia como la comunicación con el estudiantado. Junto con el análisis descriptivo se identifican algunos retos detectados en las diversas experiencias.

3.1. En la docencia de carácter presencial

En la docencia de estas asignaturas, su presencialidad juega un papel fundamental puesto que la técnica del coaching exige una interacción cuasi-constante con el estudiantado. De ahí que en los supuestos de docencia virtual es necesario que ésta sea síncrona, permitiendo una interacción en directo entre profesor y estudiante.

Pese a que el perfil del estudiantado es diverso entre el grado en Derecho y el grado en Criminología, esto no supuso impedimento para una aplicación exitosa del coaching y de las herramientas TIC. Si bien es cierto que, respecto de éstas últimas, si se ha detectado la necesidad de refrescar algunos conceptos básicos de cómo emplear procesadores de texto o del empleo de algunas operativas en el campus virtual.

3.1.1. El Campus Virtual

Como herramienta principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha situado el uso del campus virtual de la UMA (imagen 1). Se trata de un entorno de virtual de enseñanza-aprendizaje desarrollado a partir de Moodle, por el Servicio de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga²².

21 Vid. por ejemplo la ficha de la asignatura Derecho Internacional Público de la Memoria de Verificación del Grado, disponible en <https://bit.ly/3Pj3hc>.

22 Vid. <https://campusvirtual.cv.uma.es/mod/page/view.php?id=4>.

The screenshot shows the virtual campus interface for the subject "Derecho Internacional Público (2023-24, Grupo F)". The interface is divided into three main sections:

- Left Sidebar (Navigation):**
 - Identificación: Hola Andrés, aboutista@uma.es, Mis últimas entradas, Cerrar sesión.
 - Navegación: Facultad de Derecho, Mi área personal, Asignatura actual (Derecho Internacional Público (2023-24, Grupo F)), Participantes, Insignias, Calificaciones, Mis asignaturas en este Centro, Acérrnarse.
- Central Content Area:**
 - Header: Derecho Internacional Público (2023-24, Grupo F) [Activar edición]
 - Section: PUBLIC INTERNATIONAL LAW
 - Welcome!! to the Public International Law course by Prof. Andrés BAUTISTA-HERNÁEZ (aboutista@uma.es)
 - Lectures will be every Friday from 9:30 to 13:00, in Aula 5
 - Links: ANNOUNCEMENTS, Course Syllabus 2023-24, United Nations
- Right Sidebar (Últimas novedades):**
 - Añadir un nuevo debate...
 - 2 de feb, 12:49: Bautista Hernández Andrés FINAL GRADES EXAM (2nd call-February 2024) más...
 - 18 de ene, 11:27: Bautista Hernández Andrés FINAL GRADES (1st call-January 2024) más...
 - 29 de dic, 14:00: Bautista Hernández Andrés RESULTS FROM CONTINUOUS EVALUATION más...
 - 22 de dic, 10:38: Bautista Hernández Andrés Last class and survey (until 31-dec-23) más...
 - 15 de dic, 19:40: Bautista Hernández Andrés SURVEY más...
 - Debates anteriores ...

Imagen 1: Fragmento de la portada de la asignatura en el Campus Virtual

Para la correcta implantación del coaching, resulta necesario realizar una primera sesión para indagar sobre los conocimientos previos del estudiante en la asignatura y sus expectativas al respecto. Ello permite identificar posibles objetivos del estudiante para poder motivarlo y realizar el acompañamiento a lo largo de la asignatura. Aquí se incluían preguntas tales como ¿qué espera del estudio de la asignatura?, ¿qué profesión le gustaría desempeñar en el futuro?, ¿qué cualidades cree que son necesarias para desempeñar dicha profesión?, entre otras. Ello se realizó mediante una encuesta alojada en el campus virtual lo que permite su acceso y cumplimentación telemática por el estudiante.

Mediante el campus virtual pueden alojarse contenidos de la asignatura a disposición del alumnado que debe identificarse con sus credenciales de la Universidad para poder acceder. Una de las implicaciones del coaching es que el docente no cumple la función de “fuente de conocimiento”, sino que es el estudiante el que debe ir creando el suyo propio. Por ello, no se han alojado las presentaciones con el contenido del temario en el campus. Por el contrario, se ha facilitado al estudiante una serie de recursos y fuentes de información, tanto generales como específicos por cada tema. De esta forma, el estudiante puede acceder a fuentes contrastadas de conocimiento de la asignatura que suponen el punto de partida para poder seguir indagando en la búsqueda de la información precisada. Así, se le facilitan las páginas webs relativas al Boletín Oficial del Estado, el Repositorio de Tratados de Naciones Unidas (United Nations Treaty Series), etc. Para los estudiantes de criminología se hace hincapié en las fuentes básicas sobre normas internacionales, puesto que hasta el momento de cursar la asignatura generalmente no las han trabajado.

Durante el desarrollo del curso, se van exponiendo distintos materiales, reduciendo la explicación teórica al mínimo, puesto que es el estudiante quien debe dirigir su proceso de aprendizaje. Para la exhibición de dichos materiales, que pueden ser fragmentos de vídeos de charlas o conferencias, documentos de la Corte internacional de justicia, tratados internacionales... se emplea el campus virtual de tal forma que pueden proyectarse en el aula y el

estudiante puede acceder a ellos en otro momento.

De igual modo, el campus virtual sirve de canal de comunicación entre el profesor y los estudiantes, ya sea mediante el chat (que permite la comunicación instantánea) o el buzón de mensajes. Del mismo modo, y para poder realizar anuncios generales a toda la clase, informando sobre tareas, conferencias de interés, etc., se ha empleado el “foro de novedades y anuncios” (Imagen 2).

Cooperación Internacional contra la Delincuencia Transnacional
(2023-24, Todos los grupos)

Buscar en los foros

Novedades y anuncios

Avisos y novedades generales

Añadir un nuevo debate

Debate	Comenzado por	Intervenciones	No leídas ✓	Última intervención ↓
☆ CONFERENCIAS DE INTERÉS	Bautista Hernández A... 9 abr 2024	0	0	Bautista Hernández A... 9 abr 2024
☆ CALIFICACIÓN EXAMEN 2a CONV. ORDINARIA 7 FEBRERO 2024	Bautista Hernández A... 7 feb 2024	0	0	Bautista Hernández A... 7 feb 2024
☆ Calificaciones finales Programada	Bautista Hernández A... 15 ene 2024	0	0	Bautista Hernández A... 15 ene 2024

Imagen 2: foro de anuncios y novedades

Como actividad de cierre de la evaluación, al finalizar el semestre se realiza una prueba final bajo la forma de simulación, bien de un tribunal o de una institución internacional (Consejo Europeo, Consejo de Seguridad de la ONU). Aquí se emplea un espacio específico del campus virtual (imagen 3) tanto para la puesta a disposición de los materiales e instrucciones por el profesor, como para que los estudiantes entreguen su producción (simulación de sentencia, demanda...).

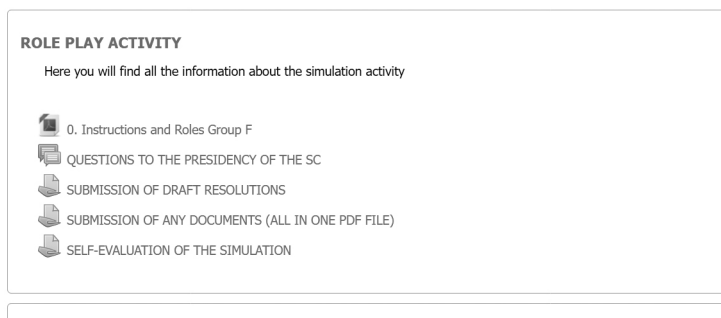


Imagen 3: cajón con los materiales de la simulación

La utilización del campus virtual para la entrega de tareas o producciones por parte del estudiantado permite la calificación, y más importante, la retroalimentación del profesor. Aquí se incluyen comentarios respecto de la tarea que incidan en su correcta asimilación de las competencias de la asignatura.

3.1.2. Las herramientas para el control de originalidad (anti-plagio)

Otra de las herramientas TIC empleadas en la docencia y que facilitan el proceso de evaluación son los programas de detección de plagio como Copyscape, Plagium, DOC Cop, Dupli Checker o Turniting Integrity. El plagio constituye uno de los principales problemas en el ámbito universitario dada la generalización y lo difícil de su detección. Más aún cuando la inteligencia artificial generativa comienza a producir trabajos académicos con una aparente calidad. Este desafío exige nuevas formas de evaluación y que el uso de las herramientas TIC se pueda controlar.

La UMA tiene licenciado el Turniting que además se integra en el campus virtual, de forma que se puede realizar el análisis de originalidad de los documentos entregados por el estudiante en las distintas tareas. Esto tiene distintas ventajas: por un lado agiliza el proceso de verificación y control al profesorado; por otro, supone un elemento de disuasión al estudiante, que es advertido al entregar la tarea de que debe confirmar su originalidad.

3.2. Tutorización de Trabajos Fin de Estudio (TFG, TFM)

Durante la tutorización de los Trabajos fin de estudio (TFE) como TFG o TFM es donde tal vez la técnica del coaching y el uso de las TIC recobre más relevancia. Ello dado que en la actualidad el estudiantado tiende a promover la tutorización online que le permite dedi-

carse desde casa a la realización del trabajo o compaginarlo con la realización de prácticas curriculares.

Durante la tutorización de los TFE, la dinámica es igual que la descrita anteriormente. Se comienza con una sesión inicial donde se identifican objetivos tanto académicos (tema del trabajo a elaborar) como personales o profesionales. Estos últimos ayudan a encontrar un tema que sea de mayor interés al estudiante. También se emplea el campus virtual y sus herramientas tanto para la realización de tutorías telemáticas, como para la entrega de borradores. En este último caso también se emplean herramientas anti-plagio como el Turniting.

Durante la tutorización, es donde se ha detectado una mayor necesidad de acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje. Ello porque en varias ocasiones se sienten perdidos, no son capaces de poner en práctica competencias de la carrera o simplemente, se desmotivan por sentirse desbordados por el trabajo. Ello hace que el tutor en gran medida deba motivar al estudiante recordándole los objetivos y empleando preguntas poderosas que le inviten a sacar lo mejor de sí durante la realización del trabajo.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: RETOS Y OPORTUNIDADES

Las experiencias descritas en las que se aplica la metodología del coaching a través de las herramientas TIC han supuesto un éxito considerable atendiendo al grado de satisfacción del estudiante y las calificaciones obtenidas²³. Sin mencionar el ahorro de consumibles como el papel tan necesario en estos tiempos de concienciación ambiental. Sin embargo, también se han detectado retos respecto de su correcta puesta en aplicación.

Uno de los principales consiste en la dificultad de llevar a cabo la metodología en aulas masificadas. Para que se produzca un diálogo fluido entre docente-discente se requiere de un número reducido de estudiantes, lo que se confronta con aulas con 70 o 100 estudiantes. El estudiante agradece el entorno más cercano y personal que le motiva a aprender y poder plantear con honestidad cuestiones al docente. Este elemento se ha detectado sobre todo en entornos con menos estudiantes, como la tutorización de TFE.

En línea con lo anterior, es necesario que exista un mayor reconocimiento en horas al profesorado. Sobre todo, en TFE, que en algunos casos sólo computa como 5 horas docentes, y que son ampliamente superadas por un profesor entregado a la asignatura. Si se quiere poder motivar correctamente a los estudiantes debe necesariamente reducir la ratio alumno/profesor, y reconocer más su dedicación docente, puesto que de lo contrario un profesor “quemado” no va a encontrar alicientes para motivar al estudiante.

23 Un análisis sobre el resultado académico de la aplicación del coaching puede verse en BAUTISTA-HERNÁEZ, A.: “Experiencias en innovación docente en la enseñanza del Derecho Internacional Público impartido en inglés”, en *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 17-23.

Finalmente, la utilidad del empleo de las TIC no puede alcanzarse de manera plena sin un adecuado plan de formación del profesorado, y del estudiantado. Es necesario que el docente cuente con una formación amplia de las herramientas de que dispone pues en muchos casos, no son utilizadas por mero desconocimiento de su existencia. Esto implica un uso poco eficiente de los recursos que la universidad dedica a la creación y mantenimiento de este tipo de plataformas virtuales.

En conclusión, la realidad de la universidad española actual hace más que justificado el empleo de herramientas que mejoren la calidad de la docencia en todos sus aspectos, incluido el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. El docente y las instituciones académicas a las que pertenece tienen la responsabilidad compartida de orientar el rumbo de la Universidad que queremos, que sea útil a nuestros estudiantes y a las sociedades a las que debe servir. Esta “búsqueda del grail” posiblemente no tendrá fin en la medida en que las aulas y los estudiantes cambian y evolucionan con el cambiar de los tiempos y la evolución de las sociedades.

5. BIBLIOGRAFÍA

ARAÚJO, U. F. y SASTRE VILARRASA, G.: *El aprendizaje basado en problemas*. Editorial Gedisa, Barcelona, 2008.

BAUTISTA-HERNÁEZ, A.: “Reflexiones en torno a nuevas metodologías docentes: el coaching educativo en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas en la Universidad de Málaga”, en *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

BAUTISTA-HERNÁEZ, A.: “Experiencias en innovación docente en la enseñanza del Derecho Internacional Público impartido en inglés”, en *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas*, Dykinson, Madrid, 2023.

GARCÍA, J.N. et al.: *Innovación en el EEES con Metodologías Activas*, en *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología*, Núm. 1, Vol. 3, 2011.

GORDILLO ÁLVAREZ-VALDÉS, M^a.V.: *Nuevas perspectivas en orientación: del counseling al Coaching*, Síntesis, Madrid, 2008.

JUSTE RUIZ, J.: “Un nuevo mundo en la enseñanza del Derecho: impresiones de un internacionalista en la Facultad de Derecho de Berkeley”, en *Revista Española de Derecho Internacional*, núm. 30, 1977.

MUÑOZ AUNION, A., GUTIÉRREZ CASTILLO, V.L.: “Las TIC como recurso didáctico en la enseñanza jurídica. Reflexión sobre la clase invertida en las Facultades de Derecho: un nuevo paradigma”, en *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas*, Dykinson, Madrid, 2023.

RODRÍGUEZ CEDEÑO, V., TORRES CAZORLA, M.I., BETANCOURT CATALÁ, M.: *Diccionario de Derecho Internacional*, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), 2023.

SORO SANCHO, M.I., CORTÉS PASCUAL, M.P., CANO ESCORIAZA, J.: “Buenas prácticas de coaching educativo”, en *Inteligencia Emocional y Bienestar IV: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, 2021.

SOTO MOYA, M.M.: *Flipped classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario*, en REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, Núm.18, 2018.

TORRES CAZORLA, M.I.: “La disputa por los tesoros arqueológicos de Crimea: arte y controversias territoriales en el punto de mira”, *Anuario español de derecho internacional*, núm. 38, 2022.

USO DE ARCHIVOS ON LINE EN LA DOCENCIA PRÁCTICA DE
LA HISTORIA DEL DERECHO

Daniel VALLÈS MUÑO

*Profesor Titular de Universidad de Historia del Derecho y de las
Instituciones Facultad de Derecho
Universitat Autònoma de Barcelona*

Elisabet VELO I FABREGAT

*Profesora Asociada de Historia del Derecho y de las Instituciones
Facultad de Derecho
Universitat Autònoma de Barcelona*

Mireia GRANÈN GALERA

*Profesora substituta de Historia del Derecho y de las Instituciones
Facultad de Derecho
Universitat Autònoma de Barcelona*

RESUMEN: Nos planteamos el uso de fuentes primarias para la docencia práctica de la asignatura. Pero la deseada presencialidad de la docencia, con sus horarios cerrados y sus sedes fijas, nos hizo dudar sobre la posibilidad de planificar la docencia a partir de las fuentes archivísticas. Para superar esa duda, planificamos la docencia práctica de los seminarios a partir de la posibilidad de acceder virtualmente a los documentos de archivo a trabajar. Ello ha sido posible mediante el buscador/aplicativo desarrollado por el Arxiu Nacional de Catalunya. Los docentes seleccionamos 9 documentos representativos de diferentes temas y cronologías, siempre que fueran accesibles on line por el alumnado. Después de organizarse en grupos de 4 ó 5, los alumnos fueron los que escogieron el documento de archivo a trabajar. A los pocos días, se organizó una visita presencial al ANC, donde pudieron ver físicamente los documentos que habían escogido y poner en valor el archivo como institución. Finalmente, los grupos debieron entender el documento, identificar las relaciones jurídicas contenidas en el mismo, su contexto histórico-social, etc.; pero, más allá de exponerlo presencialmente en clase, tuvieron que «sacar del aula» esos aprendizajes mediante la creación de perfiles en las redes sociales que escogieron libremente, como ejemplo de socialización del conocimiento aportado por la universidad pública.

PALABRAS CLAVE: archivo, docencia, historia del derecho, documentos, acceso abierto

1. LOS DOCUMENTOS Y LOS ARCHIVOS

Es razonable pensar que desde que el ser humano inventó la escritura, igualmente pensó en conservar el lugar en el que había escrito su mensaje. Ese deseo de conservación va en parte implícito en la escritura: escribimos para fijar una parte de la realidad y así conservarla.

Por ello, la escritura supone una valoración previa del mensaje, que creemos lo suficientemente importante para ser fijado en un soporte físico. La valoración positiva del mensaje que realiza el autor es tanto endógena como exógena; el autor cree que el mensaje es importante para él, lo que le lleva a escribirlo y fijarlo; pero ese mismo autor realiza una valoración del mensaje para terceros, asumiendo que el mensaje también será valioso para los demás, y vuelve a entender necesario su fijación.

Nos llama la atención este segundo ejercicio valorativo del mensaje; lleva implícitas dos ideas: la idea del cuidado o preocupación respecto del tercero; el autor cree que, de algún modo, es positivo que el tercero conozca el mensaje y lo fija. En segundo lugar (y puede que viceversa), el autor es hasta cierto punto egoísta y contempla la idea de posteridad mediante la fijación física de su mensaje. Valora tanto su mensaje que la fijación de este permitirá que ser conocido y valorado por los humanos que vendrán detrás de él. El ego, siempre el ego.

Pero el documento también puede llevar intrínseca una característica relevante: su potencial movilidad. El documento (y su mensaje) puede ser desplazado de un lugar a otro, de un poseedor a otro. De hecho, la mera tenencia del documento podía suponer la titularidad de un bien por parte del poseedor.

Además, el tiempo afecta a todo: *nemini parco*. Y los documentos no son una excepción. No hay documento que dure para siempre. De hecho, al contrario. La misma característica de movilidad del documento fácilmente puede incrementar la probabilidad de que lleve a perder. También lo sería el material en el que está hecho el propio documento.

Que el documento sea perecible obliga a que autor o poseedor se planteen la necesidad de su conservación. Y aquí encontramos otra valoración subjetiva del documento y de su mensaje: ¿vale la pena conservar el documento y con él, su mensaje? ¿Cómo valorar si se ha de conservar o no un documento? ¿Qué criterios objetivos sería necesario establecer que valorar la conservación de cualquier tipo de documento?

En este momento es en el que nacen los archivos, como conjunto de documentos cuyo destino sea su consulta, pero también su conservación. Después vendría el desarrollo de la archivística.

De hecho, uno de los primeros archivos fue el de la ciudad de Hatzor, en el reino bíblico de Canaán, hacia el año 3.000 aC¹. Y de ahí, a la antigua Grecia, que además sirvió para designar el archivo (*arkhé*: antiguo), y a Roma. No se debe obviar la relación entre el desarrollo jurídico administrativo de una sociedad y la necesidad de conservar los documentos y el nacimiento de los archivos del propio estado.

Otro punto de vista. Además de la mera conservación física, la tarea de los archivos ha servido para construir parte de la historia, sobre todo política², de las civilizaciones.

Pero aun y su importancia, la ciudadanía no conoce bien qué son los archivos y para qué sirven. Los archivos son vistos como instituciones a las que sólo acuden los investigadores, a diferencia de las bibliotecas y los museos. Los archivos no están presentes en la vida cotidiana de la gente³.

Los autores de este trabajo somos usuarios asiduos y entusiastas del archivo. Pasamos horas, muchas horas, ‘tocando papel’ para después analizarlo y explicarlo. Por eso, esa realidad, a saber, la lejanía de la ciudadanía respecto al archivo y los archiveros y archiveras nos resulta a la par sorprendente e inquietante.

Lo primero, porque el archivo supone una ingente acumulación de potencial conocimiento, que cualquiera con una mínima curiosidad intelectual debería saber apreciar. No hacerlo, sorprende. Nuestra inquietud deriva de que ese conocimiento no se aprovecha por el público en general, lo que redundará en una menor capacidad histórica y crítica de la ciudadanía. Y esto es caro y peligroso, a largo plazo.

2. LA DOCENCIA DE LA HISTORIA DEL DERECHO

La historia del derecho es una disciplina troncal y básica en los estudios jurídicos. Entre otras cosas, nos ayuda a conocer de dónde venimos y poder plantear mejoras de hacia dónde vamos. Además, es esencialmente transversal: podemos explicar la historia del derecho desde muchos ángulos y ayudándonos de muchas otras disciplinas.

1 DÍAZ RODRÍGUEZ, María del Rosario: *Los archivos y la Archivística a través de la historia*, en Bibliotecas. Anales de Investigación, vol. V, 2009, pp. 45-52.

2 Es sabido que desde la irrupción de los *Annales* y de la historia social, la investigación y divulgación histórica ha pendulado hacia la historia de las clases subalternas y de otras minorías, hasta entonces ignoradas por el positivismo histórico. Al respecto, una buena y breve explicación en AURELL, Jaume. *La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos*. Publicacions de la Universitat de València, València, 2ª edición, 2017. Tampoco debemos olvidar la función de la historia oral para acabar de explicar la historia y el desarrollo de archivos sonoros, en el que se relativiza la propia relación entre escritura y documento. Estas reflexiones caen fuera del centro de este trabajo.

3 WOLFF, Sharon., *People at the Stacks: 'The Archivist' Character in Fiction*, en *Discloure: a journal of social theory*, vol. 27, 2018, p. 127. Interesante al respecto es el libro ALBERCH i FUGUERAS, Ramon; PONCE ALMEIDA, Rocío. *Archivos y archiveros en la literatura y el cine*, Ediciones Trea, Gijón, 2021.

Como todo, la docencia de la historia del derecho ha evolucionado. Encontramos recientes aportaciones a la docencia a partir de las nuevas tecnologías⁴, de determinadas aplicaciones informáticas, o incluso se ha pensado, y bien, sobre la situación actual del temario y del contenido esencial de la asignatura troncal de historia del derecho⁵. Nuestra disciplina, lejos de estar anquilosada, mantiene el vigor de un buen debate académico.

Pero tampoco podemos negar que la clase magistral sigue siendo una de las herramientas y metodologías docentes más utilizadas para explicar historia del derecho.

3. EL NUEVO MODELO DOCENTE DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UAB

Desde el curso 2017-2018, miembros de la Facultad de Derecho de la UAB estuvieron trabajando para elaborar un Nuevo Modelo Docente (NMD), aprobado durante el confinamiento e iniciado su práctica en el curso 2020-2021.

De todas las características de este NMD, queremos destacar que, en las asignaturas troncales como es historia del derecho, la docencia se divide en dos partes, una teórica, con todo el grupo de alumnos juntos; y otro de práctica, en el que el grupo se divide en 3 subgrupos, con sus respectivos docentes.

Y ahí fue cuando tuvimos que adaptar la docencia de historia del derecho a todo un semestre de clases prácticas. Sinceramente, para los docentes que escribimos este capítulo no fue fácil plantearnos la vertiente práctica de la asignatura. Lo dicho antes: hasta cierto punto, nos habíamos acostumbrado a la clase magistral.

4. NUESTRA PROPUESTA: LA VUELTA AL ARCHIVO

Después de cierto tiempo de reflexión, adoptamos una metodología que podríamos llamar 'híbrida'. En la clase teórica, mantenemos la clase magistral. Opinamos que es una buena herramienta de transmisión del conocimiento, que desde hace poco está siendo, en parte, criticada en exceso.

En las sesiones de prácticas hemos querido aportar algo a que los archivos dejen de ser tan desconocidos. Aunque ello únicamente afecte a nuestros alumnos de historia del derecho, habrá valido la pena.

4 PÉREZ JUAN, José Antonio. MORENO TEJADA, Sara.: *Historia interactiva: la docencia online de la historia del derecho*, en *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, nº 10, vol. 2, pp. 1-12, que proponen la confección de un libro interactivo para la docencia de la disciplina.

5 MARTÍN MARTÍN, Sebastián. *La historia jurídica como materia de docencia*, en *Anuario de Historia del Derecho Español*, tomo XCIII, 2003, pp. 633-703.

4.1. Documentos de archivo on line

Nuestra propuesta parte de una premisa: asumimos que nuestros estudiantes no podrán conocer todos los conceptos jurídicos durante su paso por el grado universitario de derecho. Es objetivamente imposible explicar bien la totalidad del ordenamiento jurídico.

Además, desde el punto de vista de historia del derecho, aun siendo un temario especialmente denso, no podemos explicar al detalle todo el devenir histórico jurídico.

¿Cómo ampliar el conocimiento de nuestros estudiantes? Vimos que una solución eficiente y estimulante sería acudir al archivo y trabajar con documentos allí custodiados. Pero, qué archivo escoger.

Lo cierto es que el Arxiu Nacional de Catalunya (ANC) está a justo media hora en transporte público y se convirtió en nuestra opción principal.

Pero lo que verdaderamente nos confirmó nuestra elección por el ANC fue su aplicativo on line, llamado ‘arxius en línia’⁶.

Según reza el mismo, este link abre el portal desde se pueden consultar los fondos, documentos y objetos digitales que se conservan en los archivos de toda Catalunya, desde el mismo ANC hasta la Red de Archivos Comarcales, pasando por archivos municipales y privados.

A través de este portal podemos acceder a 116 archivos, con 7.276 fuentes textuales, con 872.673 unidades de instalación. Además, se pueden ver on line 12.075.323 objetos digitalizados. El aplicativo on line recibió 206.802 visitas y 272.697 consultas durante el 2023. A ese año, el depósito digital del ANC contaba con 13.894.616 ficheros y una magnitud de 109 terabytes. Cabe tener en cuenta que la digitalización de documentos para ser subidos a ‘arxius en línia’ está externalizado a través de un concurso público de digitalización. Pero el aplicativo en sí está gestionado por 2 personas en el ANC y otras 2 en la ‘xarxa d’arxius comarcals’. Así, todos los documentos digitalizados tienen la misma calidad visual y se explica los mismos elementos de cada uno de ellos⁷.

Los docentes de la asignatura nos propusimos que los estudiantes pudieran adquirir conocimientos jurídicos que, seguramente, no podrían obtener con las clases del grado. Pero lo queríamos conseguir mediante el trabajo con documentos de archivo, eso sí, que estuvieran digitalizados y accesibles en abierto. Esto es requisito *sine qua non* para que los estudiantes pudieran trabajar dichos documentos en clase, con sus ordenadores portátiles o sus teléfonos inteligentes.

Para ello, cada curso los docentes hemos seleccionado un conjunto de documentos del ANC digitalizados. Veamos los escogidos en los dos últimos cursos:

6 <https://arxiusenlinia.cultura.gencat.cat/#/cercabasica/cerca> visitado en marzo de 2024.

7 Queremos agradecer expresamente al Dr. Miquel Pérez Latre y a todo el departamento de difusión del ANC la remisión de toda la información solicitada y su amabilidad y paciencia en las visitas con los estudiantes.

Curso	Documento	Año del documento
2022-2023	Capítols matrimonials atorgats per Félix Arquer, ciutadà honorat de Barcelona, i Paula Antoni Joan, donzella de Sant Martí d'Arenys.	1735
	“Espèculo o llibre de sucessions, rendas y notas de la Casa de Desvalls” / Francesc Desvalls i Alegre	1770
	Testament atorgat per Pere Arquer, pagès del veïnat de Goscons, parròquia de Sant Martí d'Arenys, fill d'Antoni Arquer i Magdalena	1648
	El síndic i universitat de Reus contra Jaume Guardiola, pagès de l'Aleixar, i altres de la mateixa vila	1792
	Exemplar provisional del projecte de regulació dels censos, rabassa morta i terratge, a Catalunya de l'Oficina d'Estudis Jurídics i Projecte de Llei per a la regulació i redempció dels censos a Catalunya de l'Associació de Censataris	1923
	Exposició d'Abdó Terrades a les Corts Constitucionals de la Nació	1855
	Establiment a rabassa morta atorgat per Miquel Planas i Soler a favor de Jaume Rifà i Manent, d'una peça de terra part plantada de vinya i part herma, situada en el paratge nomenat la Blanca o Ortells	1851
	Secretaria de Relacions Exteriors. Reclamacions i sol·licituds d'informació del consolat de EUA sobre actuacions i disposicions que afecten els drets dels seus súbdits i els interessos generals del seu país	1936-1938
Expedient sobre el plet iniciat pels fets d'octubre de 1934: procés davant del Tribunal de Garanties Constitucionals, arran de la querella interposada pel Govern de la República contra el Govern de la Generalitat de Catalunya (volum 1/3).	1934	

Curso	Documento	Año del documento
2023-2024	Procediment de desnonament instat per Manuel Clusellas, sastre de Barcelona, contra Antoni de València domiciliat a Barcelona	1785
	Lluïció atorgada per Josep Paucot, prevere de Sant Martí d'Arenys, a favor de Magdalena Arquer, vídua de Jaume Arquer, ciutadà honrat de Barcelona, del preu d'un censal de 50 lliures i pensió i en virtut de Reial Pragmàtica d'1 lliura, 10 sous	1788
	Coloma Conangla i Dalmases. Còpia dels capítols matrimonials amb José Miguel i Valls.	1763-1791
	Comunicat del Sindicat de Rec de la Comunitat de Regants Riberencs del Noguera Pallaresa en la Conca de Tremp denunciant els incompliments de contracte de la companyia Barcelona Traction, Light and Power, coneguda com la Canadenca	1921
	Venda a carta de gràcia atorgada pel dr. Maties Arquer a favor de Josep Colomer, bracer, del dret de rabassa morta i percepció de parts de fruits de cinc una d'una peça de terra situada en el lloc de Goscons	1844
	Correspondència adreçada al Servei de Defensa del Patrimoni Artístic Nacional sobre la localització de les obres propietat de la Junta de Museus desaparegudes durant la Guerra Civil	1944
	Francesc Cambó. Donacions i llegats testamentaris	1945
	Expedients de la Junta Provincial del Patronat de Protecció de la Dona de Barcelona. Expedient d'informació de les platges i els banys de la Barceloneta	1944
	Exemplar provisional del projecte de regulació dels censos, rabassa morta i terratge, a Catalunya de l'Oficina d'Estudis Jurídics i Projecte de Llei per a la regulació i redempció dels censos a Catalunya de l'Associació de Censataris	1923

Lo primero que debemos destacar de estas selecciones de documentos es que se intentó evitar documentos anteriores al 1700. Ello obedece a que nuestros alumnos carecen de formación en paleografía. No buscamos que inviertan tiempo intentado descifrar palabras y símbolos de paleografía; deben transcribir el texto, pero sobre todo deben entenderlo.

En segundo lugar, requisito básico de nuestra selección fue que los documentos estuvieran todos digitalizados y, por tanto, disponibles on line. Todo porque nuestra intención es que los alumnos trabajen esos documentos en las sesiones prácticas.

Y en tercer criterio era que los documentos estuvieran físicamente disponibles en el ANC, al que acudiríamos al inicio del curso.

Lo cierto es que el aplicativo del buscador de ‘arxius en línia’ es realmente útil para cumplir con dichos criterios. Vamos a señalar las opciones del aplicativo que nos permitieron seleccionar correctamente los documentos.

El apartado de ‘Fechas extremas’ resulta obvio: seleccionamos las fechas entre las que queremos que se encuentre el documento.

En este punto debemos seleccionar fechas en las que, como hemos apuntado más arriba, se confeccionaron documentos que no tengan una tipografía especialmente compleja que obligue al estudiante a conocer los elementos de la paleografía.

La pestaña llamada ‘Mostrar’ es muy relevante. Nos permite escoger entre ‘documentos con objeto digital asociado’ o ‘documentos sin objeto digital asociado’. Para nuestra propuesta docente es imprescindible escoger los documentos con ‘objeto digital asociado’, es decir, los que, además de catalogados, han sido digitalizados y están disponibles en abierto.

A partir del ‘juego’ con esos dos apartados (‘Fechas extremas’ y ‘Documentos con objeto digital asociado’) obtendremos un resultado más o menos amplio. De este, deberemos escoger los documentos que creamos más interesantes.

Arxius en línia

Búsqueda básica | Búsqueda avanzada | Novedades | Mi dossier | Preguntas frecuentes

Arxius en línia > Búsqueda avanzada

Búsqueda avanzada

Tipo de búsqueda Obtener unidades documentales Obtener fondos

Búsqueda

Omite

Buscar en Título Descripción

Fechas extremas Desde: Hasta: Años Fecha Concreta

Mostrar

Fechas publicación Desde: Hasta:

Tipo de fondo

Centro

Tipo de Archivo

Nombre del fondo

Fechas extremas Desde: Hasta: Años Fecha Concreta

Mostrar

Fechas publicación

Tipo de fondo

De igual modo, utilizamos la pestaña ‘Búsqueda’ para filtrar documentos en función de una temática, un personaje histórico, etc. En el curso 2023-2024, por ejemplo, buscamos documentos sobre la empresa Barcelona Traction Light & Power para que los estudiantes pudieran conocer y explicar el proceso jurídico histórico de esta empresa durante la primera mitad del siglo XX.

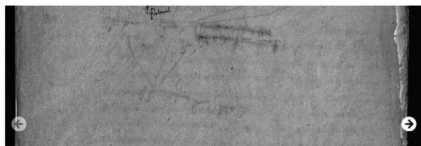
Una vez cribamos los documentos a trabajar, los docentes los colgamos en abierto en el Campus Virtual al inicio del semestre para que los alumnos los puedan consultar desde el primer día de curso. De hecho, el primer día de clase práctica los alumnos se agrupan libremente en 3 o 4 estudiantes y se realiza un sorteo en el cada grupo tiene que estudiar uno de los 9 documentos escogidos por los docentes.

Un elemento muy importante es el trabajo que los propios archiveros han realizado a la hora de catalogar los documentos. Ello se demuestra en la descripción de este, que ayuda y mucho tanto a docentes como a estudiantes a situar el documento escogido.

Veamos un ejemplo: hemos escogido la palabra ‘rabassa morta’ en el apartado de ‘Búsqueda’, las ‘Fechas externas’ desde 1790 hasta 2024. Y el primer documento obtenido es el siguiente:

Concessió d'Antoni Sadurní de l'Espluga d'una peça de terra per a plantar vinya a rabassa morta, en el terme de Begues, a favor d'Antoni Martí per un període de tres anys, davant Jaume Mullol, notari de Vilafranca del Penedès.

Imágenes



Pero si bajamos el cursor hacia abajo podremos ver la descripción que los archiveros y las archiveras hicieron en el momento de catalogar el documento:

1 / 10

Código objeto digital: 230.0001
Fecha publicación: 08/11/2023
Descripción: Unitat documental 230, imatge 1 de 10

Centro: Arxiu Comarcal del Baix Llobregat

Nombre del fondo: Can Sadurní

Código de referencia del fondo: ACBL51-7

Nivel del cuadro de clasificación: Documentació probatòria i constitutiva de propietat

Tipo de fondo: Patrimonials i Familiars

Tipo de documento: Textuales

Nivel de descripción: Unitat documental simple

Código de referencia: ACBL51-7-T2-230

Título formal: Concessió d'Antoni Sadurní de l'Espluga d'una peça de terra per a plantar vinya a rabassa morta, en el terme de Begues, a favor d'Antoni Martí per un període de tres anys, davant Jaume Mullol, notari de Vilafranca del Penedès.

Descripción: Inclou també dues cartes certificant les possessions de la família Sadurní. Vilafranca del Penedès, Sant Felu de Llobregat.- Manuscrit.- Original.- 3 documents.- 4 fulls.

Cronología: 1754-1851

Observaciones: [DESCRIPTORS ONOMÁSTICS]: Sadurní de l'Espluga, Antoni/ Martí, Antoni/ Font, Pere/ Figuera, Josep de la/ Figuera, Pau de la/ Solans, Antoni/ Coral, Jaume/ Molins, Josep Maria del/ Casas, Pau/ Romagosa de Sanpons, Jaume/ Romagosa de Sanpons, Miquel/

[DESCRIPTORS ENTITATS]: Marquesat de Moja/

[DESCRIPTORS GEOGRÁFICS]: Begues/ Vilafranca del Penedès/ Molins de Rei/ Sant Martí Sarroca/ Hospitalet de Llobregat/ Sant Felu de Llobregat/ Barcelona/

[LENGUA]: Llatí i Castellà./

[OBSERVACIONS]: Conservació: taques fongs./

Condiciones de acceso: libre

Fecha de publicación: 08/11/2023

▼ FON: Can Sadurní

▼ ADMINISTRACIÓ PATRIMONIAL, COMPTABLE I FISCAL

▼ Explotació de drets patrimonials

Documentació probatòria i constitutiva de propietat (114)

Como vemos, en la descripción podemos ya tener una buena idea del contenido del documento: pe., que es un contrato de rabassa morta sobre una pieza de tierra situada en el municipio de Begues (Garraf), ante el Notario de Vilafranca del Penedés.

4.2. Visita al Arxiu Nacional de Catalunya











Una de las primeras actividades de las clases prácticas es la visita al Arxiu Nacional de Catalunya (ANC). Cada uno de los tres grupos de prácticas (de unos 30 alumnos cada uno) visita el ANC en semanas diferentes pero consecutivas.

En el ANC nos atienden archiveros responsables de la difusión de la institución. Durante una hora y media, lo que dura la sesión de prácticas, los archiveros explican la función del archivo, sus instalaciones, qué contenido documental tiene, cómo reciben y custodian los documentos, el departamento de restauración y conservación, etc. Incluso explican las recientes problemáticas archivísticas.

La visita finaliza con la exhibición física de los documentos seleccionados para ese curso. Así, los pequeños grupos de alumnos ya pueden ver y (las más de las veces) tocar el documento que le

ha sido asignado en el sorteo. Ven que el documento es real, no solo una imagen escaneada. Con ello, los docentes queremos que los alumnos entiendan que, si el documento es real, la historia jurídica que atesora el mismo es igualmente real; que la historia del derecho que les explicamos ha sido y es real.

Con todo, para los cursos 2022-2023 y 2023-2024 preparamos una encuesta para los alumnos sobre la visita al ANC. Los resultados son los que siguen:

Pregunta	2022-2023			2023-2024		
	Sí	No	Gráficos	Sí	No	Gráficos
¿Había visitado el ANC antes de estudiar en la UAB?	2	45		3	60	
¿Cree que la visita fue interesante?	39	8		51	12	
¿Cree que la duración de la visita fue suficiente?	33	14		58	5	
¿Cree que se debería mantener la visita al ANC como actividad del seminario de Historia del Derecho?	42	5		53	10	
¿Cree positivo utilizar el aplicativo del ANC para trabajar documentos online?	43	4		51	12	
Valore de 0 a 10 la visita al ANC (media)	7.05			6.46		

Vemos como la gran mayoría de los alumnos no había ido al ANC antes de nuestra visita, lo que implica que se ha conseguido el objetivo de acercar el archivo a los alumnos. Como conclusión a las respuestas dadas por los alumnos de dos cursos sobre la misma dinámica docente creemos que esta ha sido positiva para su aprendizaje.

4.3. El trabajo con los documentos

El primer paso que han de realizar es el de transcribir el contenido del documento. En algunos casos será más fácil que en otros. Los docentes acompañamos a los grupos de alumnos en dicha transcripción, señalando o solucionando las dudas sobre paleografía que eventualmente puedan encontrar, pues, como se ha indicado al principio, se han intentado evitar documentos que contengan ese tipo de escritura.

Lo cierto es que la evolución de los grupos en la tarea de transcripción es muy positiva. Ven que, con tiempo y esfuerzo, son capaces de entender el contenido de un documento de hace más de 300 años.

A mediada que van transcribiendo el documento, han de identificar los conceptos jurídicos que van apareciendo, aunque desconozcan su significado. Les pedimos que confeccionen un glosario de todos los términos jurídicos que encuentren.

Para completar el glosario, les indicamos la web⁸ del ‘Diccionari Jurídic Català’ de l’Institut d’Estudis Catalans, en el que pueden obtener el resultado de cada concepto jurídico del glosario.

Indicamos a los alumnos que utilicen la pestaña ‘Mot, fragment de mot o sintagma a cercar’. Así, si indicamos ‘rabassa morta’ obtenemos una explicación más que notable del concepto y de su historia:

⁸ <https://cit.iec.cat/DJC/default.asp?opcio=1> visitado en marzo de 2024.

DICCIONARI JURÍDIC

CERCA PER: IDIOMA: ÀREA TEMÀTICA: MOT: FRAGMENT DE MOT O SINTAGMA A CERCAR:

Entrada: Totes les àrees:

ÀMBIT TERRITORIAL: LLENGÜES D'ORIGEN:

Tots els àmbits territorials: Que coincideixi:

Amò el: **cx** **Catalunya** **Obra Soc**

ÀREES TEMÀTIQUES BIBLIOGRAFIA ABREVIACIONS EDICIÓ EN LÍNEA AJU

rabassa morta¹ c. nom f.
HISTÒRIA DEL DRET
Catalunya

Disposició testamentària per la qual es designava un o més substituïts de la persona que heretava en unes circumstàncies determinades.

Dacord amb el dret comú, a Catalunya el testador podia instituir hereus successivament de diverses maneres: en forma de fideïcomís universal o substitució fideïcomissària, substitució vulgar, substitució pupil·lar i substitució quasi-pupil·lar o exemplar. Per tant, els hereus substituïts estaven condicionats a les circumstàncies de cada cas.

1) **SUBSTITUCIÓ FIDEICOMISSÀRIA.** Un cop nomenat un fideïcomís universal, l'hereu fiduciari designat podia tenir substituïts ordenats pel testador fins que l'herència es llurés a l'hereu definit. Així era així si el primer substituït no arribava a adquirir l'herència o hi renunciava. Segons Justinià, es podien designar fins a quatre substituïts. Una modalitat d'aquesta substitució fideïcomissària era l'anomenada substitució de residu, la característica principal de la qual era que hi desapareïen les notes típiques del fideïcomís normal —el deure de guardar els béns fideïcomissaris i la probació de disposar—. Aquesta institució ja existint en el dret romà fou admesa pel dret català, i d'aquesta manera el fiduciari de residu podia disposar dels béns fideïcomissos per actes entre vius, normalment a títol oneros, i estava obligat a transmetre al fideïcomissari el que restés o quedés dels béns fideïcomissos.

Tradicionalment es distingien dues classes d'aquest fideïcomís de residu: a) de *si quid supervenit* ('si resta quelcom'), en què el fiduciari podia disposar de tots els béns fideïcomissos per actes entre vius, (passar al fideïcomissari el que en pogués quedar, i) de *de eo quod supervenit* ('d'allò que ha de quedar'), en què s'havia de reservar la quarta part dels béns fideïcomissos.

2) **SUBSTITUCIÓ VULGAR.** El dret comú autorava el testador a designar diferents hereus successius en cas que el primer designat no arribés a ser efectiu hereu. D'aquesta manera, el causant perseguia que la seva herència no quedés vacant o impedita que s'obria la successió intestada, si havia que el primer hereu substituït no l'acceptés o que no ho pogués fer, o morís abans d'adquirir la capacitat per a testar o morís abans que el mateix causant sense deixar descendència. A Catalunya aquesta institució es practicava molt habitualment.

3) **SUBSTITUCIÓ PUPIL·LAR.** Consistia en el nomenament d'hereu a favor d'un fill concebut i no-nascut o ja nascut però impuber que feien els pares en cas que aquell (que havia de ser hereu de la casa) morís sense haver arribat a l'edat necessària per a poder testar (els dotze anys en la dona i els catorze en l'home). Ara bé, en aquest cas el pare instituïa un substituït per rebre la seva herència i també la del seu fill. Aquest tipus de substitució també era molt freqüent a Catalunya.

4) **SUBSTITUCIÓ EXEMPLAR O QUASI-PUPIL·LAR.** Era una forma de substitució configurada a exemple de la pupil·lar (*ad exemplum pupillaris substitutionis*) que Justinià va regular. Era la substitució que ordenava un ascendent respecte del seu descendent hereu o legítim que tenia incapacitat mental, encara que fos adult o major d'edat.

Aquesta substitució comprenia els béns del testador i els de l'incapacitat, si aquest no havia atorgat testament ni heretament universal en algun moment de lucidesa. Per a ser vàlida requeria que la incapacitat mental hagués estat reconeguda judicialment, s'havia de fer a favor de descendents de l'incapacitat o del mateix testador i la falta d'uns descendents o altres es podia fer a favor d'altres que fos capaç de succeir (fideïcomís era hereu). La substitució quedava sense efecte si cessava la incapacitat i si l'incapacitat moria abans que el testador.

es substitució hereditària

Con ello, también informamos a los alumnos de una herramienta extremadamente útil para su vida profesional, como es el diccionario jurídico catalán.

Para avanzar con la actividad y el trabajo con los documentos, los docentes confeccionamos un conjunto de ítems para orientar a los grupos de alumnos. Los ítems propuestos son los siguientes:

Propuesta de ítems a desarrollar en el trabajo sobre los textos del ANC.

a) ¿Qué dice el documento? ¿De qué habla? ¿Cómo lo dice?

- Descripción/transcripción de lo que dice el documento y del documento mismo:
- ¿En qué idioma está escrito?
- Elementos lingüístico 'peculiares', extraño a destacar (sintaxis, palabras antiguas, etc.).
- Registro lingüístico empleado.
- Impresión del documento: escrito a mano, con imprenta, etc.
- Tipografía empleada (en su caso).
- Estructura del documento (introducción, cabecera, cuerpo del documento, final, *signum*, etc.).

b) Contexto histórico-jurídico del documento:

- Datación, época.
- Lugar de emisión del documento.
- ¿Qué ocurre en esta época, en ese lugar concreto?
 - Contexto político.
 - Contexto jurídico.

c) Descripción del negocio/s jurídico/s que aparecen en el documento.

- Partes del negocio.
- Efectos jurídicos del negocio, derechos y obligaciones derivadas del negocio jurídico, etc.
- Conceptos jurídicos 'nuevos' que aparecen en el documento, identificación, descripción, etc.

d) La perspectiva de género del documento.

- ¿Qué visión de la mujer se desprende del documento?
- ¿Qué participación tiene la mujer en el documento?
- Conclusiones sobre la participación de la mujer en el contexto histórico-jurídico de la época.

e) TIC/app a elegir para dar a conocer la investigación sobre el documento.

- ¿Qué TIC/app se escogerá? ¿Por qué? ¿Características de la TIC/app escogida?
- Público/target de la exposición de la investigación con la TIC/app escogida?
- ¿Características de los mensajes a emitir? ¿Breves/largos, visuales, videos, etc.?
- ¿Guionización/improvisación de los mensajes a emitir vía TIC/app escogida?
- ¿Objetivo de la emisión de los mensajes? ¿Divulgación, investigación, dinamización del conocimiento, etc.?

A partir de estos ítems, cada grupo de alumnos ha de trabajar su texto, con el objetivo final de realizar una presentación al resto de la clase al final de semestre. Los docentes dejamos total libertad expositiva; lo único imprescindible es que se explique el contenido jurídico del documento, de manera que el resto de los alumnos puedan aprender los nuevos conceptos jurídicos que aparecen en el documento trabajado.

Cabe destacar el punto e): los grupos de alumnos pueden escoger incluso una presentación mediante aplicaciones diferentes a PowerPoint. De hecho, en el curso 2022-2023 los grupos realizaron presentaciones mediante varias aplicaciones. Por ejemplo, explicaron el documento de Abdó Terrades mediante un hilo de Twitter⁹, mediante una representación teatralizada y grabada en vídeo del testamento de Pere Arquer¹⁰ o a través de presentaciones con Prezi del proyecto normativo de la Mancomunitat sobre la rabassa morta¹¹.

Lo cierto es que en las presentaciones los alumnos pudieron desarrollar su creatividad, teniendo en cuenta que la finalidad última era que el resto de los compañeros y compañeras conocieran los conceptos jurídicos que habían encontrado en el texto que les tocó trabajar.

Los docentes pudimos comprobar cómo, si dejamos que los alumnos tengan libertad para exponer su trabajo, ellos están mucho más motivados y el resultado del aprendizaje es mucho mejor.

5. CONCLUSIONES

El archivo y su uso ha de volver a la ciudadanía. Además, los documentos en ellos conservados sirven para explicar la historia de un país y de su gente, pero igualmente la historia del derecho. Con la propuesta descrita en las páginas anteriores hemos conseguido, nos parece, poner en valor el ANC para los alumnos de historia del derecho de la UAB.

Además, el uso del buscador de documentos on line nos ha permitido seleccionar aquellos documentos más interesantes para la docencia y para el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Han podido tocar y ver sus documentos. Y el trabajo en clase lo han podido cumplimentar gracias al acceso en abierto de los documentos seleccionados.

A ello hay que añadir el uso reiterado del Diccionari Jurídic Català, herramienta del Institut d'Estudis Catalans, que ha de servir también en el futuro para que los estudiantes lean buenas definiciones de los conceptos jurídicos que se vayan encontrando.

El uso de los recursos on line del Arxiu Nacional de Catalunya sirve y mucho para el aprendizaje de la historia del derecho. Los alumnos así lo han entendido.

9 <https://twitter.com/AbdonTerra85499> visitado en marzo de 2024.

10 <https://www.YouTube.com/watch?v=o7bax54-LxA> visitado en marzo de 2024.

11 <https://prezi.com/view/Yeh4G29TzZGrLhtleWdo/> visitado en marzo de 2024.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALBERCH i FUGUERAS, Ramon; PONCE ALMEIDA, Rocío: Archivos y archiveros en la literatura y el cine, Ediciones Trea, Gijón, 2021.

AURELL, Jaume: La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos. Publicacions de la Universitat de València, València, 2 edición, 2017.

DÍAZ RODRÍGUEZ, María del Rosario: *Los archivos y la Archivística a través de la historia*, en Bibliotecas. Anales de Investigación, vol. V, 2009.

MARTÍN MARTÍN, Sebastián: *La historia jurídica como materia de docencia*, en Anuario de Historia del Derecho Español, tomo XCIII, 2003, pp. 633-703.

PÉREZ JUAN, José Antonio. MORENO TEJADA, Sara: Historia interactiva: la docencia online de la historia del derecho, en Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, nº 10, vol. 2, pp. 1- 12.

WOLFF, Sharon., *People at the Stacks: 'The Archivist' Character in Fiction*, en *Discloure: a journal of social theory*, vol. 27, 2018.

INJERENCIA (POSITIVA) DE H5P EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO PROCESAL

Nancy Carina VERNENGO PELLEJERO

*Profesora Lectora de Derecho Procesal Facultat de Dret, Universitat
de Barcelona*

RESUMEN: Las nuevas tecnologías han irrumpido con fuerza en distintos ámbitos de nuestra vida diaria, y su ámbito de aplicación se nos viene mostrando hoy en día tan extenso, como impredecible. Respecto al ámbito de la educación superior, son constantes las referencias a la digitalización en la tarea desarrollada por docentes y alumnos. Sobre este particular, el programa H5P (integrado en plataformas como Moodle), que incorpora en su haber un variado catálogo de actividades y recursos interactivos, ha resultado ser de especial utilidad en el desarrollo de las clases universitarias, ya que nos permite realizar todo tipo de actividades vinculadas a la materia objeto de estudio (desde cuestionarios de preguntas; hasta crucigramas sobre vocabulario jurídico sobre terminología procesal desconocida hasta el momento por el alumnado). Este estudio pretende, por una parte, aproximar a los docentes a las principales ventajas que nos presenta esta herramienta; y por otra, el alcance de su aplicación en una asignatura en concreto, Derecho Procesal Civil, que representa el primer contacto de los alumnos con la disciplina procesal, y supone para ellos todo un desafío. Ello nos permitirá concluir que no solo nos encontramos ante una herramienta verdaderamente útil para el desarrollo de las clases (por ejemplo, a partir de vídeos interactivos); sino que, además, resulta idónea a la hora de programar actividades de evaluación, o ejercicios de repaso para los alumnos. Todo un universo de posibilidades que trasciende los límites del aula física.

PALABRAS CLAVE: Nuevas tecnologías – H5P – Innovación docente - Derecho Procesal.

1. INTRODUCCIÓN

Es manifiesta la irrupción de las nuevas tecnologías en todos los niveles educativos (desde la educación primaria, hasta la educación superior). En algunos casos, la incorporación de algunas de estas herramientas tecnológicas ha venido propiciada por obligación (como fue el caso de las clases virtuales ante la irrupción de la Covid-19). Pero ello no nos impide considerar que, en resumidas cuentas, nos encontramos ante una verdadera revolución en las aulas, que nos está permitiendo incorporar nuevas técnicas docentes, más allá de los métodos tradicionales de enseñanza. A pesar de las reticencias de algunos docentes, la realidad nos muestra como las nuevas generaciones de docentes y alumnos, avezadas a los dispositivos móviles y a las aplicaciones desde muy temprana edad, claman por una mayor presencia de las nuevas tecnologías en las aulas, abocando con ello a los docentes a una necesaria adaptación de sus métodos educativos.

Este estudio pretende aproximarnos a uno de esos recursos interactivos (H5P), y su aplicación en la educación superior, en concreto, en los estudios del Grado en Derecho. Si bien la mayoría de estas herramientas de nueva hornada parecen haberse creado para su aplicación en entornos más propios de las ciencias puras; progresivamente hemos asistido a su adaptación a otras áreas de conocimiento, para las cuales ha resultado todo un revulsivo. Así, y partiendo de un primer contacto sobre el origen y naturaleza de esta herramienta, comentaremos algunos de los usos aplicados a una asignatura en concreto: Derecho Procesal Civil. De las conclusiones alcanzadas tras su aplicación efectiva podemos deducir, entre otras cosas, que la implementación de este tipo de herramientas no solo permite programar actividades dentro y fuera del aula; sino también la interacción y comunicación entre los propios alumnos, así como una mejora en las competencias digitales de profesores y alumnos.

2. GAMIFICACIÓN, EDUCACIÓN SUPERIOR Y H5P

Si hablamos de técnicas de aprendizaje en educación superior, especialmente la relativa a la gamificación, no podemos obviar el hecho de que nos encontramos ante una cuestión no exenta de debate, y sobre la cual no existe aún un consenso por parte de la comunidad educativa. Si bien un gran número de docentes apuestan por implementar estas técnicas de aprendizaje, como complemento, o incluso como sustituto, de las clases magistrales¹; una parte importante de los docentes en educación superior no parecen mostrar aún un interés manifiesto por estas técnicas, descartándolas de plano por no considerarlas real-

1 En todo caso, debemos tener presente que, en el ámbito del Derecho, las clases magistrales acostumbran a contar con otras técnicas complementarias de aprendizaje; como es la interacción de casos prácticos o “método del caso”; presente en nuestras aulas desde la segunda mitad del siglo XX. Para una visión más amplia de esta cuestión, véase CACHÓN CADENAS, M. “Un siglo de predominio de la lección magistral con preocupación por la enseñanza práctica del Derecho Procesal”, en *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho Procesal*, Editorial Bosch, Barcelona, 2021, p. 19-36.

mente aplicables en la educación superior. La realidad de nuestras aulas nos demuestra, sin embargo, que a pesar de las dudas que estas técnicas puedan plantear aún, sin duda nos hallamos ante un recurso plenamente válido y efectivo en lo que respecta a la docencia universitaria². De hecho, es manifiesto el progresivo incremento de estos programas, basados en la gamificación, que se han puesto a disposición de los docentes, con independencia de su especialidad; amén de los numerosos cursos de formación que se les ofrecen, para ayudarles en su proceso de planificación de la docencia adaptada a la gamificación.

Lo primero que debemos tener en presente al hablar de gamificación es que no se trata de meros juegos introducidos en las clases, sin orden ni concierto, y con la única intención de servir de entretenimiento, o hacer más amenas las clases a los alumnos. En realidad, la gamificación nos lleva a un proyecto más amplio, en el cual el docente no solo planea la actividad que va a incorporar, sino también el objetivo a perseguir, y la recompensa del alumno ante el resultado obtenido. Entendida de este modo, la gamificación permite por sí misma planificar la totalidad de la docencia de una disciplina, desde la teoría hasta la práctica, sin olvidar las pruebas de evaluación³. Bien incorporada, una actividad lúdica no representará un obstáculo o distracción en el proceso de aprendizaje, sino todo lo contrario: un recurso para mejorar la tarea docente⁴, haciendo más dinámicas y participativas las clases (SOLÍS, et al., 2022)⁵. En resumidas cuentas, y aunque podemos plantear cierto debate sobre la verdadera utilidad de la gamificación en la educación superior, en realidad, el hecho de ludificar la docencia supone un verdadero avance en las clases que se imparten en las universidades, independientemente de la rama de conocimiento a la que nos dediquemos (ello incluye también, y como no puede ser de otro modo, a los estudios de Derecho). De este modo, programas como H5P no solamente permiten plantear ejercicios interactivos, sino también clases interactivas, que nos permiten enseñar conceptos abstractos o difíciles de entender, de una forma más dinámica y adaptada a los alumnos. En definitiva, una forma alternativa de entender la docencia, más adaptada a los tiempos actuales, en los que acaparar la atención de los alumnos se nos muestra, cada vez más, como una auténtica quimera.

- 2 BELMONTE ALMAGRO, M.L.: “Quien teme perder, ya ha perdido: gamificación en educación superior”, en *La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, Ediciones Octaedro, Barcelona, 2020, p. 32-37.
- 3 Como observan, LLORENS LARGO, F.; GALLEGO DURÁN, F.J.; VILLAGRÁ ARNEDO, C.J.; COMPAÑ ROSIQUE, P.; SATORRE CUERDA, R.; MOLINA CARMONA, R.: Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas, VAEP-RITA, núm. 1, 2016, p. 27: “Un diseño docente gamificado posibilita la recogida automática de información. Y el análisis de esta información, junto con el diseño progresivo y autónomo del aprendizaje, nos ayudará a adaptar el ritmo del aprendizaje a las capacidades de los alumnos”.
- 4 O como nos manifiesta FUGUET CARLES, X. “Game over o la ludificación del aprendizaje del Derecho Procesal. ¿Se puede o no se puede ludificar la docencia?”, en *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho Procesal*, Editorial Bosch, Barcelona, 2021, p. 234: “Una vez definidos los elementos de la ludificación, podemos utilizar la tecnología para ayudarnos en este proceso innovador pues, por sí solo, el uso de aplicaciones no es ludificar, sino que es un medio para mejorar o enriquecer ese proceso” (p.234).
- 5 SOLÍS-CASTILLO, J.C.; MARQUINA-LUJAN, R.J.: *Gamificación como alternativa metodológica en educación superior*, en *Revista ConCiencia*, núm. 1, 2022, p. 69-70.

2.1. H5P en la creación de contenido interactivo

Entre las muchas herramientas tecnológicas que se han puesto a disposición de los docentes en la actualidad, H5P representa una de las más amplias y diversificadas, al incorporar en su haber distintas aplicaciones para el trabajo interactivo y colaborativo. H5P (abreviatura de Paquete HTML5), cuyo equipo de desarrollo (el H5P Core Team) se encuentra afincado en Noruega, cuenta con una licencia MIT (licencia *open source* del MIT o licencia X11). De este modo se garantiza que cualquier persona pueda adquirir una copia del programa, sin ningún coste en su versión básica (H5P.org).

Observando en detalle las ventajas que presenta H5P, destacamos especialmente la sencillez que se asocia a su utilización (ROSETTI, et al.; 2019)⁶, que lo convierte en una herramienta intuitiva en su uso, y que no requiere de especiales dotes para la programación (MAGRO, 2021)⁷. Tampoco es necesario instalar software alguno para poder utilizarlo, por lo que es posible crear el contenido directamente en la página web, abriendo una cuenta de usuario, para enlazarla posteriormente en otro lugar. De igual modo, y si utilizamos H5P desde un sistema de gestión propio, su uso se integrará a través de Moodle, Wordpress, o Drupal⁸, permitiendo así incrustar directamente las actividades en el mismo Campus Virtual de cada una de las asignaturas a las que van dirigidas. A las facilidades que se asocian a su utilización, añadimos asimismo la variedad de actividades que ofrece; entre otras:

- a. Vídeos interactivos: Fiel a su carácter educativo, el programa no se limita a la mera preparación y emisión de vídeos, sino que existe la posibilidad de incrustarles explicaciones, imágenes, cuestionarios de preguntas, etc.
- b. Presentaciones interactivas: Además de texto e imágenes, permite también incorporar vídeos interactivos, o cuestionarios de preguntas.
- c. Imágenes interactivas: Se trata de un software interactivo semejante a Thinglink, que permite incorporar contenido (archivos de música, vídeo, texto, fotografías, enlaces a páginas web, etc.), en los distintos puntos de acceso que el creador del contenido ha incrustado en la propia imagen, y que se abren cuando el usuario presiona encima de cada uno de ellos.
- d. Cuestionarios: La aplicación permite preparar diversos tipos de cuestionarios de preguntas (con opción de respuesta múltiple, de arrastrar la palabra y rellenar el espacio en blanco, test, etc.); una herramienta idónea como actividad de evaluación, que puede programarse para realizar directamente en la clase.

6 ROSETTI LÓPEZ, S.R.; GARCÍA RAMÍREZ, M.T.; ROJAS RODRÍGUEZ, I.S.; MORITA ALEXANDER, A.; OLGUÍN MORENO, A.: *Contenido interactivo con H5P*, en EPISTEMUS: Ciencia, Tecnología y Salud, núm. 26, 2019, p. 59-62.

7 MAGRO, J.: *H5P*, en Journal of the Medical Library Association, núm. 2, 2021, p.353.

8 El primer prototipo de H5P para Dupral™ se lanzó al mercado en el año 2013. Un año más tarde se configuró para WordPress™; y el año 2017 apareció la versión para Moodle™.

Destacamos, asimismo, la posibilidad de reutilizar, adaptar y compartir fácilmente en otras plataformas los contenidos creados (MILLER, 2021)⁹. No obstante, conviene matizar que existen dos versiones diferentes del mismo producto: una versión gratuita y limitada; y una versión de pago (H5P.com), con experiencia mejorada, que básicamente ofrece actividades similares que la versión gratuita; pero, entre otras ventajas, con la posibilidad de limitar (incluso vetar) el uso del contenido que hemos creado, con la finalidad de que otros usuarios no puedan hacer uso de él. En todo caso, e independientemente de la versión utilizada, es remarcable el hecho de que el contenido creado pertenece a los propios usuarios creadores. Incluso si se contrata la versión de pago y la suscripción finaliza, el usuario podrá descargar el contenido que haya creado y utilizarlo. En definitiva, una herramienta completa, con infinidad de aplicaciones prácticas.

2.2. Aplicación de H5P en una asignatura de Grado: Derecho Procesal Civil

En la actualidad, Derecho y tecnología van de la mano. Incluso buena parte de las reformas operadas sobre la legislación procesal, han ido dirigidas a su adaptación y actualización digital. Partiendo de esta premisa, es obligado considerar una paulatina actualización de los programas de grado y postgrado, con una mayor presencia de las TIC (incluyendo asimismo la IA), en todo el proceso de formación¹⁰. De este modo, además de adquirir las competencias tradicionales propias de los estudios de Derecho, los alumnos aprenden a afrontar las distintas problemáticas que se derivan de la digitalización de la justicia (como se está dando, por ejemplo, en las asignaturas del Máster en Abogacía y Procura de la UB que, entre otras actividades programadas, aproximan a los alumnos a la actividad desarrollada por los procuradores; como, por ejemplo, la gestión de los actos de comunicación digital). Considerando la necesidad de implementar estas TIC en la formación jurídica, la utilización de herramientas digitales en la educación superior se ha convertido en todo un imperativo.

Si bien H5P no está configurado, *prima facie*, para su aplicación en simulaciones como las desarrolladas en el Máster de Abogacía y Procura; sí puede ser de gran ayuda para programar otras actividades formativas en las que también puedan participar la totalidad de los alumnos de un grupo. Como ya sabemos, una de las principales ventajas que presenta H5P es la optimización del tiempo en la preparación y desarrollo de actividades. El hecho de que el programa se nos presente tan sencillo en su uso produce el doble efecto de permitir programar actividades adaptadas al nivel de los alumnos, sin dedicar excesivo tiempo a su programación y desarrollo. Nuestra experiencia nos ha llevado a aplicarla, en un principio, tanto como actividad complementaria a otras que se han desarrollado en

9 MILLER, J.S.: *H5P (free trial version) and (paying version)*, en *The French Review*, núm. 4, 2021, p. 260.

10 Para una visión más amplia de esta cuestión, véase, entre otros a CASTILLO FELIPE, R.: “La digitalización de la justicia y la enseñanza del Derecho Procesal”, en II Congreso Internacional «Educación 4.0: Cuestiones actuales sobre la docencia universitaria», Laborum Ediciones, Murcia, 2023, p. 123-136.

clase, y con la intención de profundizar en el temario; como a modo de herramienta de evaluación del alumno; en el bien entendido que, a partir de las actividades incluidas en el Moodle del curso, seremos capaces de comprobar los conocimientos que han adquirido sobre la materia impartida.

Respecto a la asignatura Derecho Procesal Civil, en la cual hemos aplicado H5P como herramienta de aprendizaje activo y complementario a las clases de perfil teórico-práctico; es menester puntualizar, en primer lugar, que se trata de una asignatura perteneciente al segundo curso del Grado en Derecho. Esta asignatura representa el primer contacto que el alumnado tiene con la materia procesal, especialmente compleja y extensa, y que se desarrolla en un único cuatrimestre. Ante esta realidad, se hace necesario prever una plétora de materiales y actividades complementarias que sirvan de apoyo al docente, y permitan aproximar a los alumnos a ciertas cuestiones inherentes a la materia procesal, pero que resultan desconocidas para el alumnado.

Llegados a este punto no podemos dejar de señalar que, uno de los principales escollos con los que se topan los docentes encargados de impartir esta disciplina, es la falta de nociones básicas de Derecho Procesal por parte de los alumnos; los cuales desconocen ciertas instituciones procesales fundamentales, que en los antiguos estudios de Licenciatura se reservaban a una asignatura propia (Introducción al Derecho Procesal), desaparecida de nuestros actuales planes de estudio. De este modo, el alumnado matriculado en Derecho Procesal Civil ha de cursar esta materia desconociendo cuestiones tan básicas como el origen y las fuentes del Derecho Procesal; los derechos fundamentales, los principios de la jurisdicción, y formas del procedimiento; la distinción entre actos procesales; o qué funciones ejercen los distintos operadores jurídicos en un proceso judicial; entre otros conceptos igualmente importantes para el correcto desarrollo de la disciplina. Esta problemática, lejos de mostrársenos como anecdótica, se ha transformado en una carencia habitual que se reproduce con frecuencia. Por este motivo se hace necesario contar con una herramienta como H5P, destinada a la programación de pruebas y actividades de distinta índole, que sirven como herramienta complementaria de apoyo para aproximar al alumnado a estos conceptos básicos hasta ahora desconocidos por ellos, pero cuyo conocimiento resulta sin duda imprescindible. Así, la incorporación de las actividades generadas con H5P nos ha permitido planificar ejercicios asociados al aprendizaje de esta materia introductoria del Derecho Procesal, a la par que los alumnos asimilan la terminología jurídica propia, de forma dinámica y sencilla. Además, y por extensión, estas actividades interactivas también han permitido a los alumnos realizar ejercicios de repaso del resto de la materia de Derecho Procesal Civil, permitiendo desarrollar el trabajo autónomo y la autocorrección por parte de los propios alumnos. A tales efectos, y entre las actividades programadas con H5P para el aprendizaje de la materia introductoria de Derecho Procesal, destacamos especialmente tanto los “Crosswords” (crucigramas en los cuales el docente puede incorporar las definiciones de distintas instituciones procesales, que el alumno debe conocer para poder completar el crucigrama); como el juego “Find de words” (una sopa de letras jurídica, en las que el docente no incluye ningún tipo de definición, pero que puede asociar a la lectura previa de un documento, el vocabulario del cual deberá hallar el alumno en la sopa

de letras). Una vez completadas las actividades (que el docente puede programar para que solamente puedan realizarse una vez, o repetirse las veces que considere necesarias; quedando registrada en la aplicación el número de intentos y los aciertos conseguidos en cada uno de ellos), los alumnos que hayan obtenido mayores puntuaciones pueden obtener ciertas recompensas o ventajas (p.ej. otorgándoles más tiempo en las pruebas finales de evaluación).

Además de estas actividades asociadas al vocabulario jurídico, H5P también nos permite programar cuestionarios de preguntas para repasar la materia desarrollada en clase; así como para realizar algún cuestionario de evaluación en la propia aula. Actividades como el “True or False Question” (para formular preguntas de verdadero o falso); así como el “Questionnaire”, o “Question set”, semejantes a otros cuestionarios como los Kahoot!; nos permiten, por ejemplo, planificar actividades de repaso al final de cada tema. Y como complemento a estos cuestionarios, la plataforma también nos permite trabajar con vídeos interactivos. Esta herramienta resulta especialmente ilustrativa para los alumnos, ya que podemos trabajar con vídeos de juicios reales, que podemos pausar a voluntad para incorporarles preguntas (que aparecen a modo de *pop up*, o pregunta emergente que los alumnos han de responder para seguir adelante con el vídeo), o comentarios sobre las imágenes que se están visualizando. El aprendizaje se torna, sin duda, mucho más ilustrativo a ojos de los alumnos.

En resumen, además de implementar y mejorar las competencias digitales de los alumnos, H5P ha supuesto un complemento perfecto de otros materiales habitualmente utilizados en las clases (como son las lecturas obligatorias; los esquemas; o las presentaciones); además de resultar una herramienta especialmente útil para evaluar a los alumnos en tiempo real, o para programar actividades que el alumno puede realizar a su ritmo, fomentando así su aprendizaje autónomo.

3. CONCLUSIONES

En la actualidad es prácticamente imposible desvincularnos del entorno virtual a la hora de ejercer nuestra actividad docente. Por este motivo las propias universidades han incorporado distintas aplicaciones y programas informáticos orientados a la docencia; a la vez que se han implementado actividades formativas dirigidas a los docentes, para ayudarles en su proceso de incorporación de estas nuevas herramientas tecnológicas en la programación de sus respectivas asignaturas. Esta realidad tan tangible es la que da pleno sentido al hecho de que se hayan incorporado programas como H5P a la plataforma de Moodle, con la que trabajan docentes y alumnos cada día. La efectividad de su incorporación entre las herramientas docentes a disposición de la comunidad universitaria dependerá, mayormente, de la forma en la que el docente ha previsto la inclusión de estas herramientas entre las actividades programadas. Un uso correcto y debidamente programado de las actividades basadas en la ludificación permite tanto a los docentes, como a los propios alumnos, observar la evolución de éstos últimos en su proceso de aprendizaje.

El hecho de aplicar H5P entre las actividades desarrolladas en la asignatura de Derecho Procesal Civil (del Grado en Derecho de la UB), no solamente nos ha permitido dinamizar las sesiones, sino también abordar el aprendizaje de esta materia especialmente compleja (máxime si los alumnos carecen de conocimientos previos sobre Derecho Procesal), de una forma efectiva, y en la que se fomenta la participación de los alumnos. Sin duda estas nuevas herramientas tecnológicas docentes tienen la facultad de motivar a los alumnos de forma más efectiva que la que pudiéramos observar respecto a otros métodos educativos tradicionales. Si bien en nuestro caso no hemos suprimido del todo las tradicionales clases teórico-prácticas, en las cuales interactúa el método del caso; la incorporación de H5P ha permitido plantear el aprendizaje de una parte de la materia procesal de una forma alternativa, fomentando la participación y competitividad entre los alumnos.

4. BIBLIOGRAFÍA

BELMONTE ALMAGRO, M.L.: “Quien teme perder, ya ha perdido: gamificación en educación superior”, en *La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, Ediciones Octaedro, Barcelona, 2020.

CACHÓN CADENAS, M. “Un siglo de predominio de la lección magistral con preocupación por la enseñanza práctica del Derecho Procesal”, en *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho Procesal*, Editorial Bosch, Barcelona, 2021.

CASTILLO FELIPE, R.: “La digitalización de la justicia y la enseñanza del Derecho Procesal”, en *II Congreso Internacional «Educación 4.0: Cuestiones actuales sobre la docencia universitaria»*, Laborum Ediciones, Murcia, 2023.

FUGUET CARLES, X. “Game over o la ludificación del aprendizaje del Derecho Procesal. ¿Se puede o no se puede ludificar la docencia?”, en *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho Procesal*, Editorial Bosch, Barcelona, 2021.

LLORENS LARGO, F.; GALLEGRO DURÁN, F.J.; VILLAGRÁ ARNEDO, C.J.; COMPAÑ ROSIQUE, P.; SATORRE CUERDA, R.; MOLINA CARMONA, R.: *Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas*, en *Revista VAEP-RITA*, núm. 1, 2016.

MAGRO, J.: *H5P*, en *Journal of the Medical Library Association*, núm. 2, 2021.

MILLER, J.S.: *H5P (free trial version) and (paying version)*, en *The French Review*, núm. 4, 2021.

ROSETTI LÓPEZ, S.R.; GARCÍA RAMÍREZ, M.T.; ROJAS RODRÍGUEZ, I.S.; MORITA ALEXANDER, A.; OLGUÍN MORENO, A.: *Contenido interactivo con H5P*, en *EPISTEMUS: Ciencia, Tecnología y Salud*, núm. 26, 2019.

SOLÍS-CASTILLO, J.C.; MARQUINA-LUJAN, R.J.: *Gamificación como alternativa metodológica en educación superior*, en *Revista ConCiencia*, núm. 1, 2022.

GAMIFICACIÓN Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDA: DE
CÓMO LA DOCENCIA EN EL ÁMBITO JURÍDICO-SOCIAL
REQUIERE DE UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO

María Cristina POLO SÁNCHEZ

*Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Salamanca*

RESUMEN: La propuesta que ahora se presenta aspira a mostrar cuál es la realidad actual de la gamificación, orientada hacia un objetivo en el que el juego, aun siendo protagonista, se combina con la participación activa del alumnado, prescindiendo de lo que simplemente sería una finalidad ganadora e individualista, que no haría sino excluir al resto de compañeros. La actividad ha de ir dirigida a un modelo de cooperación necesaria que beneficie a todas las personas que toman parte en esa tarea.

Las reflexiones que se expondrán parten de la aplicación de la gamificación hacia asignaturas jurídicas relacionadas con el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, disciplinas cuyo carácter teórico hace más difícil la implantación de técnicas de innovación docente que no se limiten en exclusiva a la exposición de conocimientos teóricos y a su posterior aplicación práctica. El docente debe hacer un esfuerzo por seleccionar dinámicas que favorezcan la atención, comprensión y seguimiento adecuado por el alumnado, dejando en un segundo plano la obtención de una puntuación, que queda relevada en este caso por una colaboración simbiótica que beneficia todos los miembros del grupo de trabajo por igual. No olvidamos tampoco la problemática que afecta aquellos docentes que experimentan más dificultades en la puesta en marcha de estas iniciativas, bien por la falta de experiencia previa o el desconocimiento real de estas técnicas de aprendizaje, siendo aconsejable una ayuda para evitar una brecha que con frecuencia obedece a motivos de edad y que debe ser superada.

PALABRAS CLAVE: Gamificación, motivación, aprendizaje colaborativo, metodología docente, innovación

1. PLANTEAMIENTO INICIAL

La aplicación de nuevas metodologías de enseñanza en el ámbito universitario, superando los tradicionales esquemas clásicos en los que la figura del profesor se situaba en el centro de la labor docente, es un hecho relativamente reciente. Dos circunstancias, una de ellas planificada, y la otra, totalmente sorpresiva e inesperada, han determinado el impulso definitivo hacia la introducción de técnicas innovadoras de aprendizaje en las aulas universitarias. Tal ha sucedido con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha provocado una modificación de los planes de estudio, los métodos de enseñanza-aprendizaje y el papel que ha de corresponder a partir de ahora al docente.

Estos dos últimos aspectos son los realmente afectados por la nueva planificación docente europea, que pretende uniformizar (en realidad, aproximar) no solo el contenido curricular del alumnado, sino incidir más bien en la organización y estructuración de la docencia, tarea que corresponderá al profesor y que le llevará a adquirir nuevas responsabilidades y a perder parte de su tradicional protagonismo.

Pero, sobre todo, el elemento determinante de los cambios metodológicos acaecidos en todos los niveles educativos fue la crisis sanitaria de 2020 que, de forma imprevista, forzó a la introducción inmediata de técnicas de aprendizaje online, implementadas a toda velocidad, en vista de que la situación se iba a prolongar más de lo esperado. Posiblemente, y de no ser por este motivo, muchos docentes no se habrían decidido a innovar o lo hubieran retrasado a momentos posteriores, una vez hubieran adquirido las destrezas necesarias con sosiego y calma.

Incluso, un alto porcentaje de ellos apenas habían oído hablar de plataformas virtuales o de tecnologías del conocimiento y de la información (TIC) aplicadas a la docencia en el aula. Desde luego, esta nueva realidad tecnológica ha venido para quedarse y ha sido así, de forma abrupta, como los profesores se han familiarizado con técnicas diversas que alteran de manera sustancial su modo de actuar.

El elemento que identificaría la eclosión en el recurso a las nuevas tecnologías podemos situarlo en el autoaprendizaje del profesorado durante esos meses, a través de tutoriales o píldoras informativas. No se había insistido en ello anteriormente con la suficiente firmeza y el resultado no siempre fue satisfactorio en cuanto a los resultados obtenidos.

Partiendo de tales premisas, las reflexiones que van a ser objeto de exposición en adelante se refieren, en el marco de las ciencias jurídicas, al ámbito socio-laboral. En efecto, tanto el Derecho del Trabajo como su complemento, el Derecho de la Seguridad Social nos ofrecen un vasto campo de aplicación para las nuevas tendencias metodológicas, cumpliendo así una función incentivadora del interés y la atención del alumnado. Hemos de destacar, no obstante, que es ésa una disciplina especialmente atrayente, por su vinculación con la realidad social más inmediata, algo de lo que el alumnado es consciente, y que cualquier elemento introducido en concepto de novedad didáctica es acogido de modo favorable por los estudiantes, que superan en un 90% el porcentaje de personas matriculadas que aprueban la asignatura.

Como eje principal de argumentación, nos vamos a detener en las próximas líneas en el ámbito colaborativo a la hora de proponer tareas y retos. Se trata de valorar si las actividades presentadas favorecen de modo conjunto a todos los participantes, sin crear exclusiones que pudieran ser incluso calificadas de discriminatorias, al tiempo que se vincula la cooperación con otros factores susceptibles de afectar a su plena eficacia.

2. LA GAMIFICACIÓN APLICADA EN MODO ESPECÍFICO A LAS DISCIPLINAS DE CONTENIDO JURÍDICO SOCIAL

2.1. Aprender jugando, ¿o jugar aprendiendo?

Sería reiterativo exponer los caracteres identificativos de la gamificación y su aplicación a la enseñanza universitaria. Baste decir que fue un término utilizado por vez primera en 2002 por Nick Pelling, dedicado al mundo de los videojuegos¹, que durante algunos años no se volvió a hablar de ello y que en 2010 se empezó a popularizar y a utilizar en el ámbito del marketing y la empresa para pasar luego a ser aplicado en el terreno de la educación. Por su parte, Deterning, diseñador de videojuegos, ofreció una definición de gamificación en la que no hace alusión al juego en sí mismo, sino a la aplicación de elementos y técnicas del diseño de juegos para motivar a las personas y para transformar sus comportamientos en sentido favorable a sus intereses y objetivos, en el bien entendido de que su utilización sería en entornos ajenos al propio juego.

El docente tendría entonces que seleccionar la actividad que más pueda atraer a los estudiantes, para así suscitar un interés (o acrecentarlo) por la asignatura impartida y mejorar la adquisición de conocimientos, todo ello en un contexto de carácter lúdico.

Gamificar no consiste, pues, en utilizar un juego como en tal, sino en hacer uso de sus principios, mecánicas o elementos, todo ello enfocado a mejorar la motivación y a que los estudiantes se conviertan en partícipes en el proceso de aprendizaje, resolviendo problemas que bien pudieran surgir más tarde en el desarrollo de su trayectoria profesional e impulsando el deseo de querer seguir aprendiendo y de superar su nivel de competencias. La gamificación puede diversificarse en variados objetivos, como la finalidad de repaso y afianzamiento de conocimientos expuestos durante las clases magistrales tradicionales; actuar como un foro de planteamiento de dudas, que no necesariamente tendrán que ser aclaradas por el docente en todo caso, sino favoreciendo una vertiente colaborativa, donde serán los compañeros quienes tendrán que ayudar al que plantee la propuesta; fomentar un clima de seguridad y de bienestar en el aula, donde el estudiante se sienta protegido y confíe en que su participación va a ser fructífera; superar retos y favorecer su propia autonomía, lo que redundará en una mayor autoestima y seguridad y le animará a seguir adelante y a no abandonar.

1 Usó la mención de “cultura del juego” para reflejar un cambio en los hábitos sociales relacionados con el entretenimiento. Gamificación en el aula. Servicio de Innovación Educativa. Universidad Politécnica de Madrid, p. 4. <https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guías/Guía-Gamificaci%C3%B3n.pdf>

A tal fin la gamificación utiliza dinámicas vinculadas con las metas a alcanzar, imponiendo reglas de actuación que, en primer término, delimitan una historia o contexto; propician emociones positivas, como curiosidad o ilusión por aprender; fomentan la interacción entre el alumnado y generan en éste la percepción de ir logrando avances significativos en el aprendizaje. A su vez, las dinámicas vienen acompañadas de mecánicas, de forma ya más concreta, marcando a los estudiantes la trayectoria que han de cumplir ayudándose de elementos como los retos a lograr y las oportunidades a aprovechar: posibles ventajas derivadas de su progresión académica; o actitudes de colaboración, para lograr un beneficio bien individual, o bien de todos los miembros que integran un grupo de trabajo y que, en contrapartida, puede generar una competitividad a veces no controlada adecuadamente por el docente y que culmina en el resultado no deseado de ganadores y perdedores, generando una brecha entre estudiantes inexistente antes de la gamificación.

Sería el momento entonces de responder a la pregunta de si el docente debe propiciar una enseñanza renovada y motivacional para que el alumnado aprenda jugando o juegue aprendiendo. Nos inclinamos más bien por la primera opción, aunque en realidad podría ser una simple cuestión terminológica sin mayor trascendencia, si bien dotada de un matiz que es preciso tener en cuenta: al ser el horizonte final la consecución del aprendizaje bajo otras connotaciones más adecuadas al momento actual, el hecho de aprender jugando denota un mayor énfasis en la tarea educativa desarrollada por el docente, que utiliza instrumentos para hacer más atractiva su metodología y recurre al juego para llegar a tal objetivo; por el contrario, jugar aprendiendo pone el acento en el solo hecho lúdico, el empleo del juego, que luego traerá consigo un aprendizaje cuyo nivel de éxito no siempre podrá ser evaluado.

2.2. Dificultades para la implantación de la gamificación en las aulas

La carrera profesional del docente suele ser prolongada. Al aspecto vocacional hemos de añadir el hecho de que, generalmente, nadie termina siendo profesor después de haber atravesado por multitud de ocupaciones desvinculadas de la enseñanza. Quien opta por el desempeño docente suele hacerlo desde el momento en que finaliza sus estudios, bien específicos en materia educativa, o bien en relación con una determinada disciplina que conlleva, asimismo, la impartición de clases, como el caso que nos ocupa dentro del ámbito jurídico. Es aquí donde se observa una primera brecha, pues quienes se hayan preparado para la docencia, a pesar de las transformaciones pedagógicas y tecnológicas introducidas en la enseñanza, se adaptan mejor a una situación como la descrita, ya que forma parte intrínseca de su formación continua, algo que no sucede con un docente universitario que, con un recorrido ya consolidado en el ámbito de la adquisición de conocimientos y experiencia investigadora, ve la dificultad de adaptarse a nuevos retos que la propia dinámica educacional exige. Esta es, asimismo, una diferencia sustancial entre los docentes más jóvenes, que se sienten más familiarizados con las nuevas tecnologías en su vida cotidiana, y aquellos que muestran una reticencia mayor a cambiar su modo de actuar. La clase magistral y las clases prácticas suelen

ser en este caso las herramientas básicas mantenidas por muchos docentes, ya en la tercera década del siglo XXI. Solo hicieron uso de innovaciones tecnológicas durante el tiempo imprescindible a partir de marzo de 2020, volviendo de nuevo a su anterior metodología a partir de entonces.

Desde hace tiempo, se cuestiona la clase magistral en sí misma: es poco motivadora (en realidad puede incluso llegar a ser desmotivadora), no permite la interacción entre el alumnado, es una técnica pasiva de recepción de conocimientos y no favorece el debate y la reflexión. Pero no solo algunos docentes la prefieren, es que también una parte (mínima) de los estudiantes, al verse desbordados por tantas tareas y retos como les son proporcionados, prefieren sacrificar el aspecto lúdico en favor de una enseñanza más tradicional.

En realidad, no se postula la desaparición radical de las clases teóricas, que desempeñan en el área jurídica un papel de innegable utilidad, sino que la crítica se extiende a su única aplicación como mecanismo docente. Es aconsejable mantener su posición relevante, siempre que el docente recurra a otras formas de transmisión de conocimientos dentro de la variedad que ofrece la gamificación, para que una sea complemento de la otra². Únicamente una clase magistral abierta, constituida como un foro de debate siquiera parcial, podría desplegar efectos beneficiosos en la formación de los discentes.

La alternativa no puede ser otra, en consecuencia, que la introducción progresiva de elementos innovadores en las aulas para que la docencia se desarrolle en modo satisfactorio, algo que la gamificación consigue plenamente. En este sentido, se ve como una oportunidad que se brinda a los docentes para que puedan enfrentar de manera solvente el mayor problema detectado entre el alumnado, como es la desmotivación y el escaso interés que muestran hacia una parte de los contenidos que les son transmitidos. La gamificación actúa entonces como una forma de persuasión hacia el alumnado, convirtiendo una tarea, con frecuencia monótona, en un reto que resulte atractivo y en el que deseen intervenir³. Gamificación es lo contrario de aburrimiento, rutina o docencia tradicional y pone el acento en la implicación de los estudiantes y en la capacidad de actuar y de tomar decisiones con total autonomía.

Las ventajas de la gamificación son, pues, incuestionables: desarrolla la iniciativa, la creatividad y la imaginación; fomenta, desde luego, la motivación para adquirir competencias; facilita la resolución de problemas, a través del planteamiento de diferentes estrategias; permite negociar la propia estrategia a seguir; favorece el espíritu crítico; permite una mayor eficiencia del trabajo en equipo; promueve una flexibilización personalizada en la ejecución de tareas de cada estudiante, en función del ritmo de trabajo que se plantee; propicia la inte-

2 *Se ha destacado la incoherencia de pretender su sustitución por otros medios interactivos cuando las clases, sobre todo en ciertas titulaciones, están totalmente masificadas.* ALEGRE NUENO, M.; ESTEVE SEGARRA, A.; LÓPEZ BALAGUER, M. y TALENS VISCONTI, E.: *Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas*, CEF núm. 10, p. 121, 2018.

3 JIMÉNEZ CARDONA, N.: *Reflexiones acerca de una experiencia de "gamificación" en Derecho Mercantil dentro del grado ADE de la Universitat de Barcelona*, Revista de Educación y Derecho núm. 21, Octubre 2019-Marzo 2020, p. 3, citando a KAPP, K.: *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, San Francisco, Pfeiffer, 2012, p. 198-201.

gración del alumnado y la socialización, dos aspectos que con frecuencia se suelen obviar por parte de los docentes; aumenta la autoestima y la autoconfianza; plantea retos personales y asegura en muchos casos un aprendizaje colaborativo.

Ello no obstante, la gamificación no resulta exenta de connotaciones negativas, que deben ser sorteadas por el docente. En primer lugar, y por lo que se refiere a él mismo, es evidente el tiempo que hay que dedicar a la organización de una actividad lúdica. Teniendo en cuenta que el número de horas lectivas es siempre insuficiente para el caudal de conocimientos que se quieren transmitir, cualquier actividad gamificada puede conllevar una reducción en la extensión temporal de otro tipo de tareas más tradicionales que no deben desaparecer. Igualmente, es posible que los estudiantes se impliquen en exceso en el juego, lo que puede provocar distracciones y preferencias hacia esa actividad, descuidando lo que en verdad importa, como es la adquisición de conocimientos. Para el docente, en ocasiones, se vuelve ciertamente complejo lograr un equilibrio entre el juego y el aprendizaje: si predomina uno sobre otro, la metodología habrá fracasado porque, o bien la formación no se alcanza o bien el juego no cumple sus propósitos y queda en un vano intento.

Por este motivo, el docente ha de estar vigilante para que estos efectos perniciosos no se produzcan y arruinen todo el esfuerzo organizativo empleado. La fase de preparación y diseño de la estrategia a seguir es fundamental, cumpliendo las etapas que hayan sido previstas. Los objetivos a lograr y las actitudes que se propone incentivar entre el alumnado es otro de los pasos que ha de programarse con detenimiento, pues depende de las características de cada estudiante o grupo de estudiantes que el proyecto sea un éxito o un fracaso. De no ser así, una innovación docente desprovista de contenido, sin propuestas claras fácilmente entendibles por los estudiantes no tendrá otro recorrido que el de provocar frustración en el docente y desconcierto en los alumnos. No basta con la intención de innovar, debe haber un por qué, un cómo y un cuándo. Si el docente trata de aplicar nuevas metodologías solo porque es algo que está de moda o porque no lo había implementado con anterioridad y desea hacerlo ahora, no conseguirá en absoluto sus propósitos y ello afectará a la valoración global de la asignatura por parte de los estudiantes. Una ausencia de planificación previa en el uso de herramientas de innovación, sin un análisis de los puntos fuertes y débiles del propio docente y del alumnado, para determinar cuáles son las actuaciones más apropiadas, provocará el efecto contrario al que se pretende: desmotivación en el alumnado y una mala opinión ante retos o tareas repetitivas, monótonas o rutinarias.

2.3. Valores comprometidos en la enseñanza gamificada: la responsabilidad compartida del alumnado

Generalmente, el alumnado muestra una mayor preferencia por trabajar en equipo antes que de manera individual. Compartiendo criterios y opiniones, el aprendizaje se vuelve más participativo y todos se benefician de las aportaciones propias y ajenas. Lo que se ha denominado “aprendizaje colaborativo” facilita el intercambio de experiencias, aceptando

las ideas de otros compañeros, sin renunciar al valor de las decisiones propias, en lo que sería un ejercicio de asertividad del que la gamificación se nutre en un alto grado.

De este modo, no solo se aprende de la actividad lúdica y compartida, sino que también el criterio de la ayuda desarrolla un peso específico notable. Así, y de forma altruista, cuando algún compañero muestre dificultades en el cumplimiento de la tarea, el trabajo en equipo facilita la ayuda mutua, para que nadie se quede atrás y, sobre todo, para que no resulte perjudicado el trabajo global de grupo.

Un término distinto, que suele también predicarse de la gamificación, es el cooperativismo en las acciones propuestas a nivel colectivo. El aprendizaje colaborativo presenta un matiz de solidaridad, de ayuda en función de los diferentes grados de destreza de los integrantes del equipo, algo que no concurre precisamente en el trabajo cooperativo, que no deja de ser un modo de competir, aunque esa actuación sea grupal.

Gamificación y competición se hallan intrínsecamente unidas: se aplica la técnica de juegos para ser el mejor, para destacar por encima de los demás, para focalizar la atención en la satisfacción personal de haber quedado el primero o, al menos, de no quedar el último. Cuando esa actividad se ejecuta en grupo, ya no queda tan asegurada esa “lucha” por aprender: no todos los estudiantes se mueven (aprenden) al mismo ritmo, y puede desdibujarse la búsqueda de ese objetivo si se convierte en una meta por encima de cualquier otra. De ahí la labor del docente en dejar clara la prohibición de suscitar conflictos internos y si, inevitablemente surgen, la necesidad inmediata de resolverlos para que no afecten a la eficacia de la propuesta.

Muchas veces, las diferencias entre los participantes surgen de la comisión de errores, cuya existencia no siempre despliega las mismas consecuencias en función de sus repercusiones finales, esto es, ante un error en una actividad individual, el estudiante podrá aprender de ello, ser consciente de su equivocado punto de partida y afianzar el concepto correcto o la adecuada realización del reto planteado, es decir, la gamificación no busca penalizar ante un error cometido, y más bien permitirá repasar conocimientos y rectificar el fallo cometido, en una especie de resiliencia que permite volver al punto de partida aceptando ese error y normalizándolo. La gamificación garantiza así un entorno seguro para el aprendizaje, en donde el alumno se sentirá reforzado para afrontar nuevos retos y perder el temor a incurrir de nuevo en errores futuros⁴. El alumno necesita sentirse seguro para expresar sus opiniones; si no es así, y la actividad es voluntaria, optará por otra fórmula que le evite quedar expuesto y en evidencia delante de sus compañeros, por el miedo a ser juzgado. Por el contrario, cuando la actividad gamificada tiene carácter grupal, un error cometido por uno de los participantes, del que luego aprenderá, es capaz de crear un malestar interno si no se alcanzan las expectativas iniciadas.

El profesor ha de ejercer siempre el control sobre el desarrollo de la actividad: la competencia, como factor motivacional, no tiene que derivar hacia un enfrentamiento que haría

4 ROMERO RODRIGO, M. y LÓPEZ MARÍ, M. *hablan de “seguridad emocional”, en donde el error favorece emociones positivas como curiosidad, diversión, interés, satisfacción y orgullo ante los logros, Luces, retos y sombras del profesorado en torno a la gamificación apoyada en TIC: un estudio con maestros en formación*, en Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado, núm. 27, vol. 2, 2021, p. 171.

fracasar el proyecto. Ahora bien, es muy difícil deslindar la competitividad “sana”⁵, de una competencia encarnizada por conseguir las mayores recompensas, y un afán excesivo por ser ganador sería incompatible con una formación en valores, como ventaja añadida de la gamificación.

2.4. Eventuales efectos excluyentes en la dinámica docente

La diversidad es siempre una característica positiva que muestra la multiplicidad de factores identificativos de un determinado grupo social. Como es evidente, no hay en el aula una uniformidad, no todos los estudiantes presentan los mismos rasgos. Es más, y del lado de los docentes, tampoco todos ellos se encuentran en la misma posición a la hora de utilizar las metodologías de enseñanza. Por eso es importante realizar una buena selección de técnicas de aprendizaje para que, atendiendo a la peculiaridad de cada estudiante, se extraiga lo mejor de cada uno. Bien es cierto que con frecuencia se sitúan en un segundo plano las competencias relacionadas con la expresión verbal; de ahí que el docente deba fomentar esta herramienta sobre todo para aquellos estudiantes cuya timidez o prudencia les hace quedar relegados a una interacción más atenuada.

Pero, como decíamos, la dinámica de enseñanza también puede venir condicionada por las previas competencias docentes adquiridas por el profesor, fundamentalmente en el plano tecnológico. Como es claro, al docente no se le puede exigir más de lo que puede dar, un docente no es un creador de videojuegos. Es posible que disponga de destrezas suficientes para manejar programas informáticos en función de sus propias tareas investigadoras, algo que, en el ámbito jurídico, desde luego, no ha sido excesivamente recurrente. Ahora bien, la innovación docente no implica necesariamente utilizar recursos tecnológicos: muchas experiencias didácticas exploran otro tipo de dinámicas que logran por igual el objetivo de aprendizaje. No es posible desconocer que prácticamente todo el alumnado universitario proviene de una anterior experiencia tecnológica en los estadios previos de enseñanza, y que quizá sea un choque demasiado brusco ver cómo parte del profesorado prescinde de la utilización de tales medios, pero ello puede suplirse implementando otras dinámicas igual de motivadoras y que sean acogidas de buen grado.

En relación con esta idea, otro factor con el que debemos contar es con la edad, tanto la del docente como la del alumnado. En el primer caso, en lo que se conoce como “edadismo”, hay docentes que, por su proximidad al retiro, no van a utilizar ningún medio tecnológico, no se sienten llamados a ello en estadios ya cercanos a la madurez. Exteriorizan así una falta de aptitud en este terreno que les lleva a poseer conocimientos sobre su materia, pero a conocer

5 Todo ello, además, sin menospreciar a quienes no obtienen una puntuación elevada. BLANCO GARCÍA, A.I.; BORGES BLÁZQUEZ, R.; DE LUIS GARCÍA, E. y SIMÓ SOLER, E.: *Gamificación y Derecho Procesal: ¿diversión o perversión?*, en Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 2020, p. 57.; GARCÍA CASAUS, F.; CARA MUÑOZ, J.F.; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, JA. y CARA MUÑOZ, M.M., *La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica*, en Logia: Educación Física y Deporte, 2020, p. 23.

aspectos muy superficiales relacionados con la innovación tecnológica, de manera que, ante cualquier inconveniente sobre lo previsto, no sabrían resolver ese problema puntual, y contemplan como un auténtico suplicio hacer uso de tales recursos. Por eso, cuanto más joven sea el docente, mayor es la posibilidad de que utilice estas herramientas.

En lo que atañe al alumnado, los mismos inconvenientes vienen a plantearse desde el lado opuesto del proceso de aprendizaje. No hay que pensar solo en estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años (algo más si se trata de un Máster). Antes al contrario: hay personas de edad superior que deciden iniciar o continuar sus estudios universitarios, incluso compaginándolos con un simultáneo trabajo, y en este sector es donde se observan las diferencias más notables, puesto que la mayoría no utilizan en clase un ordenador personal y continúan tomando notas a mano de forma tradicional. Es remarcable una edad cercana a los 50 años porque, por encima de ella, la brecha digital es palpable.

A partir de ahí, las dinámicas planteadas han de estar en consonancia con el momento vital del alumnado, todos ellos serán mayores de edad (es posible que en primer curso algún estudiante esté a punto de alcanzarlo) y las actividades propuestas no tendrían que ceñirse al mero entretenimiento, sino principalmente a la adquisición de competencias y al logro de un aprendizaje progresivo. Cuidado entonces con caer en un infantilismo que perjudicaría la formación del alumnado y del que serían, con frecuencia, conscientes, fracasando así el empeño formativo del docente.

Finalmente, una última alusión a la diversidad en cuanto a la procedencia del alumnado. Con una presencia numerosa en las aulas, los alumnos del programa Erasmus cursan sus estudios en las mismas condiciones que los nacionales, suelen conocer el idioma en un nivel aceptable y se integran con facilidad en la dinámica de clase. Es más que aconsejable para ellos formar parte de un equipo de trabajo mixto (no exclusivamente con compañeros de su misma procedencia), para poder recibir ayuda, comprender mejor el significado de cada actividad y lograr un progreso adecuado, sin que sea un curso perdido por las dificultades de adaptación a un sistema universitario que difiere, en parte, respecto al de origen.

3. CONCLUSIONES

La gamificación abre un panorama de múltiples herramientas con las que lograr el objetivo final de aprendizaje. Las dificultades de los docentes en cuanto a su puesta en práctica, sobre todo cuando, hasta ahora, nunca habían reparado en ello, marcan nuevos retos a afrontar. Nuevas técnicas, nuevas metodologías, una apuesta por incrementar la motivación deben ir acompañadas de la ayuda necesaria para que esta tarea sea un éxito y que el propio docente disfrute organizando y estructurando nuevos métodos de enseñanza sin que se vea resentida una de las parcelas más importantes de la actividad docente, como sería la investigación.

Por su parte, los estudiantes, nativos digitales casi todos y acostumbrados al manejo de herramientas tecnológicas, reclaman una nueva forma de entender la enseñanza, huyendo de tradicionales esquemas hoy ya superados, que no crean en ellos la motivación y el interés

suficiente como para captar su atención. No necesariamente todas las actividades tendrán que vincularse al uso de medios digitales, cabrían otras opciones como el trabajo en equipo, en donde la colaboración y la ayuda entre todos sus integrantes cumpliría a la perfección con la finalidad de servir como aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

4. BIBLIOGRAFÍA

BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L.; La “gamificación” en el aprendizaje del Derecho: el proyecto web “ludoteca jurídica”, Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, vol. 24, 2020.

BLANCO GARCÍA, A.I.; BORGES BLÁZQUEZ, R.; DE LUIS GARCÍA, E. y SIMÓ SOLER, E.: *Gamificación y Derecho Procesal: ¿diversión o perversión?*, en Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, núm. 9, vol. 2, 2020.

CÁCERES GÓMEZ, M.V.: *Actitudes del profesorado hacia la gamificación*, en Análisis y modificación de conducta, vol. 48, núm 177, 2022.

GARCÍA CASAUS, F.; CARA MUÑOZ, J.F.; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, JA. y CARA MUÑOZ, M.M., *La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica*, en Logia: Educación Física y Deporte, núm. 1, vol. 1, 2020.

JIMÉNEZ CARDONA, N.: *Reflexiones acerca de una experiencia de “gamificación” en Derecho Mercantil dentro del grado ADE de la Universitat de Barcelona*, en Revista de Educación y Derecho núm. 21, Octubre 2019-Marzo 2020

KAPP, K.: *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, San Francisco, Pfeiffer, 2012

NAVARRO MATEOS, C. y PÉREZ LÓPEZ, I.J.: *Gamificación: de la curiosidad al aprendizaje a través de la emoción en el Máster de profesorado*, en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 27, vol. 1, 2023.

ROMERO RODRIGO, M. y LÓPEZ MARÍ, M.: *Luces, retos y sombras del profesorado en torno a la gamificación apoyada en TIC: un estudio con maestros en formación*, en Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado, núm. 27, vol. 2, 2021

SALVADOR GÓMEZ, A.; ESCRIG TENA, A.B.; BELTRÁN MARÍN, I. y BADOUI, G.A., *Aplicación y evaluación de la gamificación en la docencia universitaria: una experiencia docente*, en INNODOCT, Noviembre 2020.

SERVICIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, *Gamificación en el aula*, <https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Guia-Gamificaci%C3%B3n.pdf>

VILLALBA CLEMENTE, F.G.: *La gamificación en las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante*, en Docencia y Derecho, núm. 16, 2020.

“GASTROLAW”. APRENDIZAJE DINÁMICO A TRAVÉS DE
PELÍCULAS RELACIONADAS CON LA ALIMENTACIÓN EN
DERECHO ALIMENTARIO Y PROTECCIÓN DEL CONSUMIDOR EN
EL GRADO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS, EN
LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Francisca RAMÓN FERNÁNDEZ; Vicente CABEDO MALLOL; María Emilia CASAR FURIÓ,
Vicent GIMÉNEZ CHORNET; Fernando HERNÁNDEZ GUIJARRO; Cristina LULL NOGUERA; Juan
Vicente OLTRA GUTIÉRREZ; Laura OSETE CORTINA y M^a. Desamparados SORIANO SOTO

*Catedrática de Universidad; Profesor titular de Universidad;
Profesora titular de Universidad; Profesor titular de Universidad;
Profesor contratado doctor; Profesora titular de Universidad;
Profesor titular de Universidad; Profesora asociada; Profesor
contratado doctor; Catedrática de Escuela Universitaria
Universitat Politècnica de València*

RESUMEN: Se presenta una innovación docente titulada “Gastrolaw” consistente en que el alumnado de la titulación de Ciencia y Tecnología de los Alimentos, en la Universitat Politècnica de València, dentro de la asignatura de Derecho alimentario y protección del consumidor, asignatura optativa de cuarto curso, aprenda los conceptos básicos de derecho alimentario mediante el análisis de películas relacionadas con los alimentos. Se trata de una actividad que resulta muy atractiva para el alumnado y que le permite utilizar un método deductivo, ya que, a través del visionado de las películas, los/as estudiantes son capaces de relacionar la legislación aplicable y detectar los elementos jurídicos que aparecen en la película objeto de análisis. Al ser una innovación que se ha implementado, se mostrarán algunos ejemplos de análisis de películas realizados, como es el caso de “Charlie y la fábrica de chocolate”, o “Hansel y Gretel” entre otras, en las que se especificará cuáles han sido los conceptos detectados por el alumnado y la legislación aplicable, en su caso, así como los resultados que se han obtenido en la mejora del aprendizaje. Ello se enmarca dentro de un proyecto de innovación docente titulado: Proyecto “MODO: Multimedia, Ocio y Docencia: diseño de actividades multimedia interactivas para el autoaprendizaje autónomo y la relación con contenidos docentes”.

PALABRAS CLAVE: Cine; derecho; derecho alimentario; gastrolaw; aprendizaje; ciencia y tecnología de los alimentos

1. INTRODUCCIÓN

La docencia de asignaturas jurídicas en una universidad técnica no está exenta de dificultades. Una de ellas es la falta de interés de un alumnado que no dispone de conocimientos jurídicos *a priori* y se enfrenta con conceptos desconocidos y, en ocasiones, complejos que no les resulta fácil de comprender (Ramón et al., 2018). Algunas asignaturas están contempladas en los planes de estudios como obligatorias, y otras son optativas, y son elegidas por el alumnado que quiere profundizar en los conocimientos jurídicos. Es un hándicap para el profesorado conseguir esa atracción del alumnado técnico en asignaturas no obligatorias (Ramón, 2021; Ramón, 2023; Ramón, Oltra y Soriano, 2022).

De entre todas las innovaciones docentes que se han ido desarrollando por el grupo de innovación docente (EICE), «Recursos Tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y comunicación audiovisual (RETAJUDOCA)», que se orienta al uso de distintos elementos digitales en el aula y se ha especializado en la utilización de series y películas muy conocidas para el diseño de casos prácticos jurídicos superando el método tradicional del caso e introduciendo los elementos audiovisuales en el contenido y en su desarrollo es precisamente la utilización del cine como soporte para la docencia y mejorar el aprendizaje del alumnado de titulaciones técnicas.

El cine en el ámbito jurídico no es algo reciente y supone un aliciente el aprendizaje de conceptos contextualizados en películas que resultan conocidas por el alumnado (Alonso, 2023; Del Campo, 2022; Quesada, 2021; Quesada, 2023).

En este trabajo que se enmarca dentro del segundo año de concesión del PIME “MODO: Multimedia, Ocio y Docencia: diseño de actividades multimedia interactivas para el autoaprendizaje autónomo y la relación con contenidos docentes” hemos combinado tanto una recopilación de películas para soportar los casos prácticos como también los comentarios de películas elegidas por el alumnado como tarea de la asignatura. Todo ello forma parte de las actividades que hemos desarrollado a lo largo del presente curso académico 2023-2024 y que quedan enmarcadas dentro de las actividades habituales del grupo en la formación práctica del Derecho y tecnologías de información y comunicación (TIC).

2. LA APLICACIÓN DEL CINE A LA DOCENCIA JURÍDICA. EL CASO DE GASTROLAW EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS

2.1. Derecho alimentario y protección del consumidor

La innovación docente que vamos a presentar se aplica a la asignatura de Derecho alimentario y protección del consumidor en la titulación de Ciencia y tecnología de los alimentos, en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural (ETSIAMN). Se trata de una optativa del segundo semestre que se imparte en cuarto año y

tiene una carga lectiva de 4.5 créditos ECTS, donde se combina teoría (3 créditos ECTS) y práctica (1.5 créditos ECTS).

Para el seguimiento de la asignatura se elaboraron distintos materiales: el manual que recoge los temas de teoría y prácticas de la asignatura (Ramón, 2020), y el manual de casos prácticos jurídicos basados en hobbies (Ramón et al., 2023) que recoge diversas películas como soporte del método del caso (Imágenes 1 y 2).

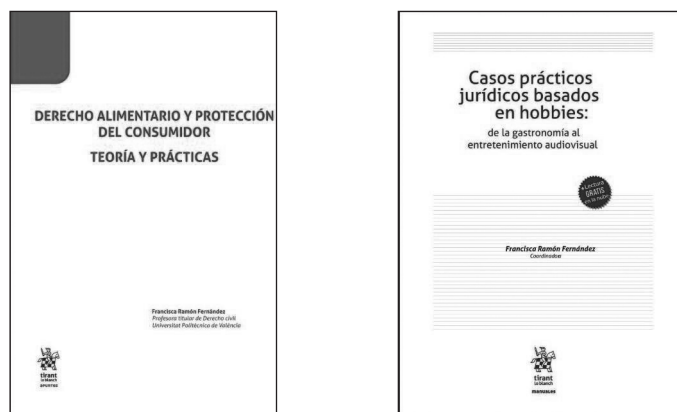


Imagen 1 y 2. Materiales para la asignatura de Derecho alimentario y protección del consumidor. Fuente: <https://editorial.tirant.com/es/libro/casos-practicos-juridicos-basados-en-hobbies-de-la-gastronomia-al-entretenimiento-audiovisual-francisca-ramon-fernandez-9788411972840> <https://editorial.tirant.com/es/libro/derecho-alimentario-y-proteccion-del-consumidor-teoria-y-practicas-francisca-ramon-fernandez-9788413556390>

La asignatura de Derecho Alimentario y protección del consumidor tiene como objetivo prioritario proporcionar al alumnado los conocimientos más importantes relativos a esta disciplina jurídica abarcando su estudio las principales normas vigentes en la materia.

Constituye su estudio un complemento indispensable dentro de la formación del alumnado del Grado en Tecnología de los Alimentos, ya que se le proporcionará al futuro profesional los conocimientos suficientes para lograr su formación integral en el marco jurídico que abarca desde las nociones básicas, con la finalidad de lograr que el alumnado tenga la base jurídica adecuada para la solución de distintos problemas desde una perspectiva jurídica. De esta forma, tendrá los conocimientos básicos relativos al funcionamiento del ordenamiento jurídico y su sistema de fuentes habiéndose familiarizado con las principales instituciones relacionadas con la aplicación del Derecho alimentario, nacional y comunitario, para la seguridad alimentaria y la protección del consumidor en el ámbito de los productos alimenticios. Se analizará la principal normativa en materia de trazabilidad, publicidad de alimentos, etiquetado, el principio de precaución en materia alimentaria, y la responsabilidad por daños y perjuicios al consumidor, así como las causas de exoneración de dicha responsabilidad.

También se relaciona con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), número 2: “Hambre cero” y número 16: “Paz, justicia e instituciones sólidas”, ya que en el programa de la asignatura se estudiarán las normas para que nadie quede fuera del sistema alimentario, las normas para regular el suministro de la alimentación a nivel mundial, y las principales instituciones del Derecho alimentario y protección del consumidor relacionadas con la justicia.

El alumnado podrá evaluar situaciones y solucionar problemas y casos prácticos sobre las principales actuaciones que se desenvuelven dentro del Derecho alimentario y protección del consumidor, que pueda encontrarse en el futuro desarrollo de su profesión, así como realizar búsquedas de legislación jurídica básica estatal y autonómica, con un adecuado manejo de las principales bases de datos de jurisprudencia y su aplicación a los conceptos del Derecho alimentario y protección del consumidor, y una aplicación correcta de la terminología jurídica e interpretación de los textos jurídicos aplicables.

A la terminación de la asignatura, el alumnado tendrá una adecuada comprensión y conocimiento del marco legal del Derecho alimentario y el consumo, conocerá los elementos definitorios del Derecho alimentario y protección del consumidor y los problemas jurídicos derivados; identificará el contenido, regulación y efectos de los derechos que se contempla; podrá realizar una interpretación adecuada de los textos jurídicos que se enmarcan dentro del ordenamiento jurídico tanto internacional como nacional y autonómico. Podrá aplicar el Derecho alimentario a otros ámbitos relacionados como es la publicidad y etiquetado de los alimentos, consiguiendo un análisis e interpretación de las distintas normas, instrumentos y mecanismos legales básicos que afectan a la alimentación tanto a nivel nacional como autonómico valenciano. Del mismo modo, habrá estudiado la normativa principal de protección del consumidor, tanto en el ámbito de la seguridad alimentaria, como su trazabilidad, y sabrá resolver los problemas propios de cada una de ellas.

Los temas a desarrollar en la asignatura son los siguientes:

1. Introducción al Derecho alimentario. Antecedentes: origen y evolución. Textos sagrados y recopilaciones. Finalidades de los preceptos religiosos. Finalidades de las normas. Cargos y oficios para el control de los alimentos. Derecho y ciencia. Seguridad y salubridad. Confianza del consumidor. Elementos que influyen en los alimentos: sensoriales. La cultura gastronómica. Empresa agroalimentaria. Organizaciones internacionales. Derecho y Derecho Alimentario: concepto, contenido, funciones y fuentes. El Derecho Alimentario como disciplina. Objetivos. Definición. La pirámide normativa. Tratado Internacional sobre los Recursos Fitogenéticos para la alimentación y la agricultura. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hambre cero.
2. La seguridad alimentaria y su regulación. 1. ¿Qué es un alimento? Se incluye dentro del concepto de alimento. Se excluye dentro del concepto de alimento. Alimentos no seguros y nocivos. Código ético para el comercio. Dos conceptos respecto a la seguridad alimentaria. Principios. *Codex alimentarius*. Doble dimensión: objetiva y subjetiva. Derecho a la seguridad alimentaria. Derecho a la alimentación como Derecho Humano. El deber de alimentos
3. La trazabilidad, publicidad y etiquetado de los alimentos y la legislación aplicable. La seguridad y los productos. La trazabilidad. Publicidad de alimentos y referencias a la

- salud. Legislación aplicable. Publicidad. Publicidad televisiva. Publicidad en internet. Alimentos para grupos específicos de población. Complementos alimenticios. Nuevos alimentos. Productos alimenticios. Productos con pretendida finalidad sanitaria. Seguridad alimentaria. Código PAOS. “Trucos” para engañar al consumidor. Los súper alimentos y los alimentos exóticos.
4. Los principios aplicables en materia de alimentos y su delimitación jurídica. Principios estructurales. Principios funcionales. Propiedad intelectual. Secretos empresariales. Patentes
 5. Marco legal de la protección del consumidor. Cosméticos. Comportamiento del consumidor, Manipulación publicitaria.
 6. La responsabilidad por daños y perjuicios en el ámbito jurídico. Funcionamiento cadena alimentaria. Contrato tipo productos agroalimentarios. Contratos alimentarios y condiciones contractuales. Ley 3/2013, de 26 de julio, de los contratos y otras relaciones jurídicas agrarias. Responsabilidad: Concepto. La responsabilidad medioambiental.
 7. Las declaraciones nutricionales, regulación y efectos. Marco Normativo. Perfiles nutricionales. La información alimentaria y la inducción a error al consumidor. La utilización de declaraciones nutricionales y de propiedades saludables. Autorización del uso de declaraciones nutricionales y de propiedades saludables. Información obligatoria que acompañará a las declaraciones de propiedades saludables.

Se trata de una asignatura que tiene una respuesta muy positiva tanto en la matriculación del alumnado como en los resultados de las encuestas del alumnado. En el curso actual 2023-2024 se imparte a 32 alumnos.

El diseño de actividades interactivas para el alumnado resulta especialmente adecuado para las asignaturas mediante la inclusión del cine y también a través de distintas noticias de actualidad en las que se puede ver la aplicación práctica de la asignatura.

Las actividades evaluatorias de la asignatura se relacionan con las denominadas competencias transversales de la Universitat Politècnica de València. En este caso son dos:

- a) Innovación y creatividad. Las actividades desarrolladas relacionadas con la adquisición de la competencia será el comentario de noticia y de película. Se escogerá por parte de cada grupo de alumnado una noticia y una película que tenga relación con los temas de la asignatura y se extraerán los elementos de carácter jurídico.

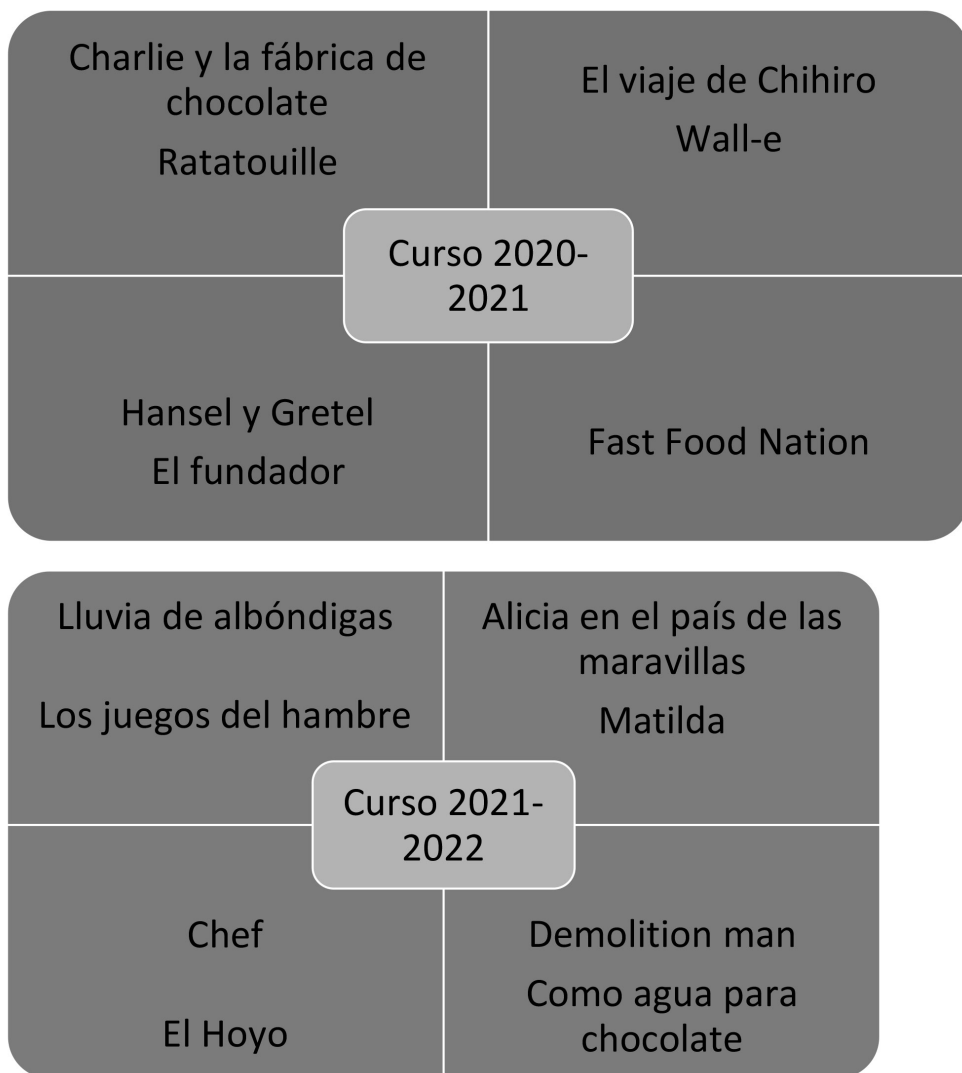
La actividad se evaluará mediante la presentación en el aula del comentario de la noticia y de la película con una calificación de 1 a 10 puntos según los siguientes criterios: calidad del comentario, valoración de la exposición en el aula, elementos jurídicos detectados en la película y noticia, preguntas para el debate, conclusiones y bibliografía utilizada.

- b) Trabajo en equipo y liderazgo. Se realizará un caso práctico del manual de casos en el que el alumnado contestará a las preguntas relacionadas con el caso. Se valorará con una calificación de 1 a 10 puntos y se tendrán en cuenta la aplicación de la normativa, la capacidad de síntesis y el aporte del grupo en las conclusiones.

2.2. Desarrollo de la innovación. Gastrolaw

A continuación, vamos a mostrar algunos resultados obtenidos en la implementación de la práctica de comentario de película en la asignatura de Derecho alimentario y protección del consumidor.

La asignatura se empieza a impartir en el curso académico 2020-2021, y a lo largo de los tres cursos se han comentado diversas películas (Imagen 3, 4 y 5)



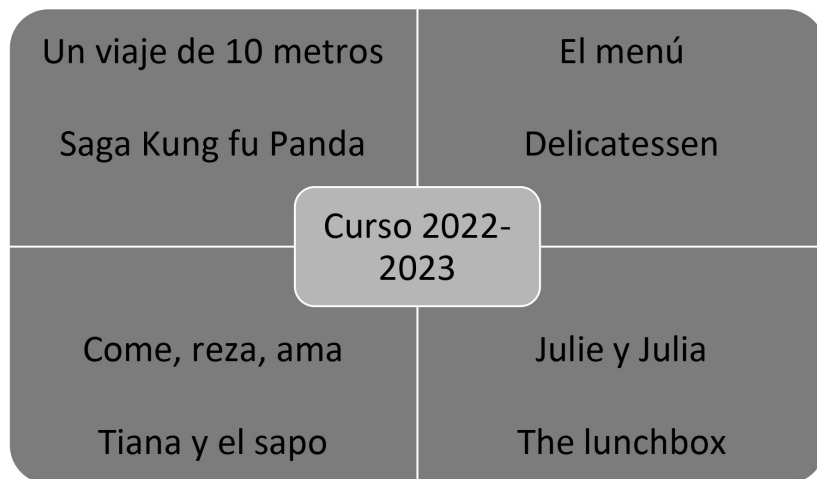


Imagen 3, 4 y 5. Películas comentadas por los grupos de alumnado en los distintos cursos académicos. Fuente: elaboración propia

En los distintos comentarios de las películas realizados por los grupos y a lo largo de los tres cursos académicos hemos observado lo siguiente:

- a) Autonomía del alumnado para la elección de la película objeto de comentario. Teniendo en cuenta que algunas películas eran más idóneas que otras se aprecia el esfuerzo de los grupos por detectar en cada una de ellas aspectos jurídicos y aplicar la legislación correspondiente.
- b) Exposiciones en el aula bien sincronizadas y con una buena puesta en escena. Uno de los requisitos era que las presentaciones fueran visualmente atractivas con inclusión de imágenes, fragmentos, todo ello citado de forma correcta según la normativa de propiedad intelectual, y la participación de todas las personas del grupo. En todas y cada una de las exposiciones participan todos los miembros del grupo, citan de forma correcta, y visualmente llaman la atención las presentaciones por su buena calidad y por incluir elementos interactivos.
- c) Excelente manejo de la legislación aplicable e incluso búsqueda autónoma de los grupos de legislación complementaria. Uno de los aspectos que es especialmente relevante es que la película sirve de soporte para la aplicación de la normativa explicada en el aula, e incluso en la búsqueda de legislación no explicada pero que es aplicable. Se demuestra que el cine es un instrumento adecuado para la docencia jurídica y facilita la comprensión del alumnado.

3. CONCLUSIONES

El diseño de actividades basadas en el cine en asignaturas jurídicas cada vez se está implementando con mayor interés porque facilita el aprendizaje del alumnado. Si a ello lo unimos a la docencia jurídica en titulaciones técnicas se incrementa el atractivo para el alumnado y su grado de comprensión al poder contextualizar situaciones teóricas en escenas cinematográficas.

Es evidente que el derecho en titulaciones técnicas tiene que ser adaptado, y la cinematografía puede ser un instrumento muy útil para el alumnado. Con la práctica de los comentarios de películas hemos observado que se mejora el aprendizaje crítico, se asimilan de una forma más favorable los conocimientos y se facilita la comprensión de la legislación más compleja.

Además, la evaluación mediante la práctica de comentario de película también resulta un recurso idóneo para la evaluación de las competencias transversales, se fomenta un aprendizaje colaborativo, se mejoran las habilidades comunicativas al ser expuesta la práctica en el aula, se incrementa el debate al constituirse un foro participativo después de la exposición y se incrementa el trabajo en equipo.

La innovación presentada arroja unos resultados favorables en la valoración de la asignatura, y el número de matriculados en una asignatura de tipo optativo también es un indicio de la aceptación de la asignatura entre el alumnado.

4. AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado en el marco del Proyecto “MODO: Multimedia, Ocio y Docencia: diseño de actividades multimedia interactivas para el autoaprendizaje autónomo y la relación con contenidos docentes”, presentado en el marco de la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIMEs) llevada a cabo en la Universitat Politècnica de València para el curso 2020-2022 obteniendo resolución favorable de la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Innovación y Convergencia (CESPIC) en su sesión de 25 de octubre de 2022 y concedido por el Vicerrectorado de Estudios y Convergencia Europea de la Universitat Politècnica de València. Año 2022-2024.

5. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO SALGADO, C.: “Democracia, cine e innovación en la docencia del derecho”, *Derecho y arte III*, Colex, A Coruña, 2023, págs. 19-31.

DEL CAMPO ÁLVAREZ, B.: “Ideas y reflexiones sobre el derecho civil a través del cine como experiencia de innovación docente”, *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, Valencia, 2022, págs. 39- 46.

QUESADA SÁNCHEZ, A. J.: “El cine y la actividad pedagógica en el ámbito jurídico”, *La utilización del cine en la docencia del Derecho: propuestas de interés*, Colex, A Coruña, 2021, págs. 19-24.

QUESADA SÁNCHEZ, A. J.: “El cine como herramienta de innovación docente en la impartición de asignaturas jurídicas: experiencias relativas a docencia y orientación profesional”, *Derecho, Economía y Empresa*, Colex, A Coruña, 2023, págs. 507-516. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9161859> (Consultado el 20 de marzo de 2024).

RAMÓN FERNÁNDEZ, F., CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M. E., GIMÉNEZ CHORNET, V., HERNÁNDEZ GUIJARRO, F., LULL NOGUERA, C., OLTRA GUTIÉRREZ, J. V., OSETE CORTINA, L., y SORIANO SOTO, M^a. D.: *Casos Prácticos Jurídicos basados en hobbies: de la gastronomía al entretenimiento audiovisual*, Francisca Ramón Fernández (Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2023.

RAMÓN FERNÁNDEZ, F., CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M^a. E., GIMÉNEZ CHORNET, V., LULL NOGUERA, C. y OLTRA GUTIÉRREZ, J.V.: “La utilización de series de ficción para la evaluación de la competencia transversal pensamiento crítico. Análisis de una experiencia en la Universitat Politècnica de València”, *InnoDoct/17. International Conference on Innovation, Documentation and Education*, Valencia: Universitat Politècnica de València, Valencia, 2018, págs. 377-386.

RAMÓN FERNÁNDEZ, F., OLTRA GUTIERREZ, J. V. y SORIANO SOTO, M^a. D.: “De la Ley al Ingeniero: cómo enseñar derecho a través de la ciencia ficción”, *Derecho y Arte*, Dykinson, Madrid, 2022, págs. 92-96.

RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: *Derecho alimentario y protección del consumidor: teoría y prácticas*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2020.

RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: “Diseño de casos prácticos jurídicos basados en series y películas: una reformulación del método del caso con aplicación de las TIC y los elementos audiovisuales para la mejora del aprendizaje”, *Jornada de Innovación Docente JIDINF 2021*, Universitat Politècnica de València, Valencia, 2021, págs. 7-17. Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/107064> (Consultado el 20 de marzo de 2024).

RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: “La elaboración de Módulos de aprendizaje para el autoaprendizaje del Derecho”, *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, Valencia, 2022, págs. 294-307. Disponible en: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/83633/9788491334903.pdf?sequence=1> (Consultado el 20 de marzo de 2024).

RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: “La inclusión del cine en la docencia de derecho alimentario y protección del consumidor del grado en ciencia y tecnología de los alimentos”, *Derecho, Economía y Empresa*, Colex, A Coruña, 2023, págs. 517-525. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9161859> (Consultado el 20 de marzo de 2024).

INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LA METODOLOGÍA DOCENTE
DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL ÁMBITO DEL
DERECHO CIVIL

Javier MARTÍNEZ CALVO
Profesor Titular de Derecho civil
Universidad de Zaragoza

RESUMEN: El Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una modalidad de enseñanza-aprendizaje definida por objetivos y procedimientos para la obtención de un producto o resultado final. En la experiencia que se presenta, los alumnos trabajan por grupos sobre un mismo tema (sobre los problemas actuales del Derecho sucesorio) y cada grupo va dándole un enfoque distinto, de tal modo que, al final, se haya abarcado toda la materia relativa al tema en cuestión. Como resultado, cada grupo presenta un proyecto de reforma legal en el que adapte la normativa vigente a los cambios propuestos en el trabajo. Se desarrolla a lo largo de siete semanas consecutivas y, dentro de cada semana, se distingue entre el trabajo de clase y el trabajo realizado fuera del aula.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Basado en Proyectos, Derecho civil, TIC, participación activa, aprendizaje colaborativo.

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. EL POTENCIAL DEL ABP COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE. 3. OBJETIVOS PERSEGUIDOS MEDIANTE LA IMPLANTACIÓN DEL ABP AL ÁMBITO DE LA DOCENCIA EN DERECHO. 4. PROPUESTA METODOLÓGICA. 5. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD. 6. TIC UTILIZADAS. 7. TRANSFERIBILIDAD. 8. CONCLUSIONES. 9. BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la metodología docente representa una revolución en el ámbito educativo, particularmente en disciplinas tan tradicionales como el Derecho Civil. Este trabajo explora, precisamente, cómo estas herramientas pueden enriquecer y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del Aprendizaje Basado en Proyectos.

La metodología propuesta implica un enfoque práctico y colaborativo, donde los estudiantes, agrupados en pequeños equipos, trabajan sobre los problemas actuales del Derecho sucesorio, proponiendo reformas legales que reflejen los desafíos y cambios contemporáneos. Este enfoque se desarrolla a lo largo de siete semanas, aunque se puede flexibilizar en función de las necesidades y disponibilidad del docente, siempre procurando un seguimiento efectivo del progreso de los estudiantes por parte del profesor.

A tal efecto, se diseña cuidadosamente la estructura del curso para equilibrar el trabajo en clase con el trabajo autónomo fuera del aula, utilizando tanto sesiones presenciales como telemáticas, a través de las plataformas Blackboard Collaborate y Moodle. Esta dualidad asegura una transición efectiva entre los formatos presencial y telemático, lo que constituye una de las principales ventajas de incorporar las TIC en la metodología docente. Y es que, ha de subrayarse la importancia de estas plataformas, no solo para la gestión del curso y la distribución de materiales, sino también como medios para facilitar la interacción y colaboración en tiempo real entre los estudiantes, permitiendo una experiencia de aprendizaje que simula estrechamente las interacciones presenciales y fomenta la participación activa de los alumnos.

2. EL POTENCIAL DEL ABP COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una metodología didáctica que fomenta tanto el trabajo en equipo como el esfuerzo individual, orientado hacia metas claras y la obtención de un producto final¹. Este enfoque se centra en proyectos prácticos y realistas, diseñados para generar conocimientos aplicables y relevantes para los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses y el contexto educativo en el que se encuentran².

En esencia, el ABP impulsa a los alumnos a ser autónomos y a colaborar, permitiéndoles descubrir y aplicar sus propias estrategias de aprendizaje³. Se destaca por promover su par-

1 Vid. RODRÍGUEZ-SANDOVAL, E.; VARGAS-SOLANO, É. M. y LUNA-CORTÉS, J.: *Evaluación de la estrategia 'aprendizaje basado en proyectos'*, Educación y Educadores, vol. 13, núm. 1º, abril, 2010, pp. 16-17.

2 Vid. AUSÍN, V.; ABELLA, V.; DELGADO, V. y HORTIGÜEL, D.: *Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias*, en Formación universitaria, vol. 9, núm. 3, 2016, pp. 31-38.

3 Vid. RUÉ DOMINGO, J.; FONT RIVAS, A. y CEBRIÁN BERNAT, G.: *La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*, Revista de Educación y Derecho, núm. 3º, octubre-marzo, 2010, p. 9.

participación activa, animándolos a adquirir habilidades y competencias específicas a través de la elaboración de un proyecto original. Este debe ser lo suficientemente significativo como para motivar a los estudiantes y, a ser posible, incluir la interacción con expertos externos para enriquecer el aprendizaje y asegurar su aplicabilidad y transferibilidad a otros contextos.

La formación basada en proyectos se diferencia de otros métodos educativos por su capacidad para acercar a los estudiantes a situaciones reales, desarrollando su pensamiento crítico, creatividad y habilidades comunicativas. Además, potencia la toma de decisiones y la resolución de problemas complejos, fomentando la independencia en el aprendizaje⁴.

Dentro de este modelo, el papel del profesorado es crucial: actuando como facilitadores, guiando el proceso de aprendizaje, comprendiendo las dificultades que puedan surgir y supervisando el avance del grupo.

3. OBJETIVOS PERSEGUIDOS MEDIANTE LA IMPLANTACIÓN DEL ABP AL ÁMBITO DE LA DOCENCIA EN DERECHO

Los principales objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

En primer lugar, queremos incentivar y motivar a los alumnos. Esta es una tarea difícil de llevar a cabo por parte del docente. A veces no resulta sencillo captar la atención de los estudiantes para que mantengan su interés por las asignaturas que impartimos. Realizar actividades distintas, como la que se propone, en las que el alumno juegue el papel principal puede ayudar a despertar este interés que muchas veces existe, pero que no se termina de manifestar.

Otro de los objetivos es promover el autoaprendizaje y el aprendizaje significativo, que es aquel que se produce cuando un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee. Es decir, los conocimientos previos condicionan los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Y es que, son los estudiantes quienes han de desarrollar el proyecto, pues el profesor actúa como mero facilitador. Y para ello utilizan los conocimientos previos que ya poseen. Con estos conocimientos, irán consiguiendo desarrollar el proyecto y también adquirirán conocimientos nuevos, produciéndose así un aprendizaje significativo.

Además, se pretende fomentar el trabajo en equipo o trabajo cooperativo. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo, lo que les permite maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Esta actividad resulta idónea para alcanzar dicho objetivo, ya que, como veremos más adelante, se formarán grupos reducidos de alumnos que trabajarán juntos para desarrollar el proyecto.

4 Vid. FONT RIBAS, A.: *El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho. Una experiencia práctica*, Congreso IUSINNOVA, Universidad de Almería, Almería, 13 y 14 de mayo de 2010, p. 4. Disponible en: <<http://nevada.ual.es/otri/iusinnova/info/aprendizajeBP.pdf>> (fecha última consulta: 02/04/2024).

Otro de los objetivos principales de la metodología propuesta es el que tiene como meta que los alumnos obtengan una visión interdisciplinar del derecho. Hoy en día se habla cada vez más de la relevancia que tiene un aprendizaje interdisciplinar en el entorno docente y de la investigación en general. Esta interdisciplinariedad aún cobra más importancia en el ámbito de las ciencias jurídicas, pues el Derecho no consiste en una serie de compartimentos estancos entre sí, sino en un conjunto de materias interconectadas que guardan estrecha relación las unas con las otras.

Por último, pretendemos que el alumno relacione la teoría con la práctica, lo que favorecerá su futura inserción en el mercado laboral, donde le esperan supuestos prácticos reales en los que además entrarán en juego varias ramas del Derecho. No serán casos “de libro” y referidos a una materia específica, como son los que se le suelen plantear en la carrera. Los estudiantes han de estar preparados para afrontar la práctica profesional, y, al respecto, si nos detenemos a observar la realidad, podemos darnos cuenta de la existencia evidente de una quiebra entre la teoría y la práctica de la educación. Investigadores y profesores están al tanto de este problema y existen numerosas publicaciones acerca del mismo. Sin embargo, pese a ser un problema evidente y preocupante, y a los reiterados intentos de ponerle solución por parte de los diferentes agentes implicados, todavía no terminan de alcanzarse resultados plenamente satisfactorios.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA

El Aprendizaje Basado en Proyectos se ha puesto en práctica en la asignatura de Derecho de familia y sucesiones. En cuando a su desarrollo concreto, los alumnos trabajan por grupos sobre un mismo tema (en nuestro caso, los problemas actuales del derecho sucesorio) y cada grupo va dándole un enfoque distinto, de tal modo que, al final, se haya abarcado toda la materia relativa al tema en cuestión. Como resultado, cada grupo ha de presentar un proyecto de reforma legal que adapte la normativa vigente a los cambios propuestos en el trabajo.

Se ha desarrollado a lo largo de siete semanas consecutivas, aunque obviamente puede ampliarse o reducirse en función de la disponibilidad temporal de cada docente. En todo caso, es conveniente que tenga una duración mínima de cuatro o cinco semanas, pues en otro caso es muy difícil que el profesor pueda realizar un seguimiento real del trabajo de los alumnos, y, por tanto, se frustra uno de los aspectos esenciales de esta metodología.

Dentro de cada semana se distingue entre el trabajo de clase y el trabajo realizado fuera del aula. El primero se lleva a cabo de forma presencial en la propia aula, siempre que ello resulte posible. En otro caso, se utiliza la plataforma Blackboard Collaborate, que como veremos en el siguiente apartado, permite que las clases puedan desarrollarse telemáticamente de forma semejante a la modalidad presencial.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de la distribución cronológica con las distintas fases, que posteriormente pasamos a desarrollar.

	TRABAJO DE CLASE	TRABAJO FUERA DEL AULA
Semana 1	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la tarea y criterios de evaluación, - Formación de los grupos. - Entrega 1: Acta de constitución del grupo. - Distribución del material de estudio entre los tres alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio individual de la materia asignada
Semana 2	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión de expertos - Reunión del grupo originario: puesta en común de lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de las explicaciones de sus compañeros. - Elaboración individual de un documento con las ideas clave.
Semana 3	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega 2: Documento individual con las ideas clave. - Resolución de dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del borrador de una parte del trabajo.
Semana 4	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta en común - Elaboración de la primera versión del trabajo. - Reparto del trabajo a efectos de mejorar la redacción y otros elementos formales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas de ampliación de la primera versión del trabajo.
Semana 5	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega 3: Primera versión del trabajo. - Planteamiento de ampliaciones de la primera versión del trabajo. - Seguimiento del profesor. - Reparto de los nuevos temas a tratar 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del nuevo tema asignado.
Semana 6	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta en común. - Entrega 4: Segunda versión del trabajo. - Planificación de retoques para la versión definitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas asignadas para perfilar la versión definitiva. - Preparación de la exposición
Semana 7	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega 5: Versión definitiva del trabajo. - Exposición de trabajos. 	

Como puede observarse, en la primera sesión se explica la tarea a realizar y los criterios para su evaluación. Una información que habrá de ser lo más completa posible, pues es conveniente que los alumnos cuenten con instrucciones precisas acerca del plan de trabajo que se va a seguir y de las distintas fases en las que se divide su proceso de realización.

Durante esta primera sesión también se forman los grupos, preferiblemente con tres integrantes cada uno. Creemos que es recomendable no hacer grupos muy grandes para evitar que algunos alumnos puedan comenzar a adoptar una actitud pasiva ante el trabajo, pues entre tres personas es mucho más fácil detectarlo y corregirlo a tiempo. Por otro lado, hay diversas opciones para conformar los grupos: llevando a cabo un sorteo o cualquier otra técnica que permita una composición aleatoria, permitiendo que decidan los propios alumnos o estableciendo el propio docente su conformación. Nosotros preferimos que sean los propios alumnos los que formen los grupos, con el objeto de que aprendan a responsabilizarse de sus decisiones.

Una vez conformados los grupos, cada uno de ellos tiene que entregar el Acta de constitución de grupo firmada por todos sus integrantes. Dicha Acta recogerá los nombres de los componentes del grupo, así como las normas de las que decidan dotarse para desarrollar el trabajo.

La última tarea presencial por realizar durante la primera semana consiste en la distribución de los contenidos teóricos del tema abordado entre los tres integrantes del grupo, de manera que cada uno de ellos se responsabilice de estudiar y aprender una parte, que posteriormente podrá explicar al resto. Precisamente, la tarea a realizar fuera del aula en la primera semana consiste en que cada alumno estudie la parte que le corresponda.

En la segunda semana, una vez que todos los alumnos han profundizado en la parte del temario que les ha sido asignada, se lleva a cabo lo que hemos denominado reuniones de expertos, juntando a alumnos de distintos grupos que hayan trabajado la misma parte para que se consulten las posibles dudas que les hayan surgido, debatan acerca de lo aprendido e identifiquen los aspectos más importantes del tema abordado. Ello permitirá que cada uno de los expertos termine de perfilar una explicación sobre el tema para posteriormente trasladársela a los integrantes del grupo originario.

Y es que, el siguiente paso consiste en que el grupo originario se reúna de nuevo con el objeto de poner en común lo aprendido. Para ello, cada alumno lleva a cabo la explicación de su tema. Obviamente, durante todo este proceso el profesor supervisa el trabajo de los grupos para comprobar que todo se esté desarrollando convenientemente.

Como trabajo fuera del aula durante la segunda semana, cada alumno estudia todas las notas que haya ido recogiendo durante las explicaciones de sus compañeros y prepara un documento en el que consten las ideas claves que ha extraído de lo aprendido. En este punto, los alumnos han de tener ya un cierto conocimiento de los tres temas en los que se dividió originariamente materia sobre la que se desarrolla el proyecto.

En la tercera semana todos los alumnos entregan el documento que han elaborado con las ideas claves de los temas trabajados. Una vez que los alumnos van progresando en el desarrollo del proyecto y comienzan a tener un conocimiento más amplio de la materia, es frecuente que empiecen a aparecer dudas, tanto relativas a la propia materia como a los siguientes pasos que deben dar en la ejecución del proyecto, por lo que esta clase se dedica a tratar de resolver todas las cuestiones planteadas por los alumnos.

En cuanto al trabajo fuera del aula durante la tercera semana, consiste en que cada alumno elabore de forma individual un borrador de una parte del trabajo, precisamente sobre aquella parte que guarde más relación con la materia en la que se haya venido especializando desde la primera sesión.

En la cuarta semana los alumnos ponen en común los borradores que han elaborado y entre todos preparan una primera versión del trabajo final. Obviamente, es importante que cada alumno haya realizado previamente el borrador correspondiente a una parte del trabajo, pues en otro caso dificultará el trabajo del conjunto del grupo. Además, todos los alumnos deberían asistir a la reunión, porque si falta uno de los expertos resultará más complicada la puesta en común.

Respecto al trabajo fuera del aula durante la cuarta semana, consiste en pensar propuestas para la ampliación de la primera versión del trabajo. Cada uno de los alumnos debe realizar al menos tres propuestas.

En la quinta semana los alumnos entregan la primera versión del trabajo y ponen en común las posibles ampliaciones que se le hayan ocurrido a cada uno de ellos. Mientras, el profesor va pasando por los grupos para que los alumnos puedan explicarle los avances alcanzados y las dudas ante las que se vayan encontrando. Además, el profesor puede proponer posibles temas de ampliación en caso de que detecte que el grupo se encuentra en una situación de estancamiento.

Una vez que el grupo ha decidido los nuevos temas hacia los que va a dirigir el trabajo, se lleva a cabo un nuevo reparto para que cada alumno pueda profundizar en uno o varios de dichos temas. Lo ideal es que estos nuevos temas mezclen varios aspectos de los anteriores, para que los alumnos puedan ir adquiriendo un conocimiento más sistemático de la materia. Este será precisamente el trabajo a desarrollar fuera del aula durante la quinta semana.

En la sexta semana los alumnos ponen en común las partes sobre las que han ido trabajado cada uno de ellos. En esta fase ya no hay reunión de expertos, dado que lo normal es que los grupos haya decidido abordar temas diferentes.

Tras la puesta en común, elaboran la segunda versión del trabajo, que ha de contener ya los elementos esenciales del mismo. Nuevamente, el profesor va pasando por los grupos para prestar asesoramiento a los alumnos y resolver todas las posibles dudas.

Antes de concluir la clase, todos los grupos habrán entregado esta segunda versión del trabajo. Finalmente, se deciden los cambios que es necesario introducir para la versión definitiva y se planifica cómo se va a llevar a cabo su exposición. De hecho, el trabajo fuera del aula durante esta semana consiste en introducir dichos cambios y en preparar la presentación oral del trabajo.

Finalmente, en la séptima semana, los alumnos entregan la versión final del trabajo y exponen oralmente las conclusiones a las que han llegado con el desarrollo del mismo.

5. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

En cuanto a la evaluación, consideramos que el Aprendizaje Basado en Proyectos debería representar al menos un 30 % de la calificación final de la asignatura. Y es que, darle muy poco peso conllevaría un incremento en el riesgo de que los alumnos no se lo tomen en serio y los resultados terminen no siendo satisfactorios.

Dentro de ese 30%, proponemos la siguiente distribución:

- Un 10% por realizar las entregas dentro del plazo establecido. El objetivo es llevar a cabo un seguimiento del trabajo de los alumnos, para evitar que dejen todo para el final. En cualquier caso, no se otorga una calificación a cada entrega. Y es que, no se pretende penalizar al alumno que se cofunde, sino tratar de que pueda ir aprendiendo también de sus propios errores.
- Un 20% por el resultado final del trabajo, teniéndose en cuenta tanto la parte escrita como su exposición. Para ello, se ha de contar con una rúbrica que esté a disposición de los alumnos desde la primera semana del proyecto⁵. Ya hemos visto que no se evalúan individualmente las dos primeras versiones del trabajo, pero ello no impide que el profesor pueda tomar en consideración cómo ha sido el proceso de realización del mismo, y, en este sentido, junto a la observación directa pueden valorarse también estas versiones previas del trabajo.

6. TIC UTILIZADAS

Se utiliza la plataforma virtual Moodle⁶, en la que se cuelgan las instrucciones que han de seguir los alumnos, un cuadro con la distribución cronológica de las distintas actividades a realizar y la rúbrica que se va a utilizar para evaluar los proyectos. Además, los alumnos deberán ir realizando las correspondientes entregas a través de esta misma plataforma.

Para favorecer el desarrollo del trabajo fuera del aula, también se hace uso de la plataforma Blackboard Collaborate, pues resulta especialmente idónea para el desarrollo de esta actividad. A través de dicha aplicación pueden realizarse videoconferencias en tiempo real y, entre las funcionalidades que presenta, permite compartir archivos y utilizar una pizarra virtual. Pero sin duda, su característica más útil para la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos es que nos ofrece la oportunidad de crear grupos independientes durante la sesión.

Así, junto con la sesión principal, pueden crearse grupos autónomos de trabajo, cada uno con su propia sesión individual. Para ello, una vez en la sesión principal, se ha de pulsar en “compartir” y, posteriormente, sobre “grupos de trabajo”. Una vez dentro, se observa

5 Aunque esta no es la única herramienta de evaluación que puede resultar efectiva en esta actividad. Por ejemplo, hay quien propone la utilización del portafolio (vid. ROCHA NUÑEZ, E.: *Aplicación del método ABP y la Clínica procesal en la enseñanza aprendizaje del Derecho procesal mercantil*, en Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE, vol. 1, núm. 2, 2011, p. 157) o bien la realización de encuestas anónimas por parte del alumnado (vid. BARRIO GALLARDO, A.: *El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente*, en Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, año 25, núm. 25, 2015, p. 146) o pruebas tipos test (vid. HALBAUT, L.: *La formulación magistral: adquisición de competencias mediante ABP y estrategias no presenciales*, en Ars pharmaceutica, vol. 51, núm. extra 1, 2010, p. 80; y MÉNDEZ GARCÍA, R.: *Una experiencia didáctica desde el ABP: la satisfacción de docentes y estudiantes*, en Revista Iberoamericana de Educación, vol. 46, núm. 5, 2008, p. 5 y ss.).

6 Sobre los abundantes recursos y ventajas que ofrece esta plataforma virtual, vid. SANTILLÁN SANTA CRUZ, R.; MARTÍNEZ CALVO, J. y VILLA TORRANO, A.: “Vuelta a lo esencial con apoyo de Moodle: Conceptualización y síntesis como técnica de aprendizaje en el estudio del Derecho”, en *Materiales e Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*, 12ª ed., Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2019, p. 431. Disponible en: <<https://zaguan.unizar.es/record/79018/files/BOOK-2019-017.pdf>> (fecha última consulta: 03/04/2024).

que ya existen dos grupos de trabajo que la propia plataforma genera por defecto, en los que es posible incluir a los participantes que se desee. Además, podrán crearse más grupos si se considera oportuno. De hecho, en nuestra propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos ha sido necesario crear un número importante de grupos, pues hay que recordar que cada uno de ellos cuenta únicamente con tres integrantes.

Una funcionalidad de Blackboard Collaborate que conviene destacar es que permite conformar los grupos bien de forma aleatoria o bien de forma personalizada, seleccionando a los participantes y arrastrándolos al grupo en el que se desee incluirlos. Nosotros optamos por esta segunda opción, pues como hemos señalado en su momento, preferimos que sean los propios alumnos los que decidan la conformación de los grupos.

En cualquier momento pueden realizarse los cambios que se consideren necesarios en los grupos (modificar el nombre del grupo, incluir o expulsar asistentes, moverlos de grupo o de nuevo a la sesión principal, etc.). Incluso es posible facultar a los alumnos para que puedan cambiar de grupo si lo desean. Para ello basta con marcar la pestaña “permitir que los participantes cambien los grupos”.

Además, el profesor puede entrar en todo momento en cualquiera de los grupos e ir moviéndose de uno a otro para supervisar el trabajo que están llevando a cabo los alumnos.

7. TRANSFERIBILIDAD

La metodología de trabajo propuesta es perfectamente adaptable a todo tipo de asignaturas y circunstancias. La técnica del Aprendizaje Basado en Proyectos puede emplearse tanto en el Grado en Derecho como en otros Grados. Además, una de las mayores bondades de la técnica descrita está en el producto final que ha de obtenerse al finalizar la asignatura, pues este producto debe ser valioso y, en la medida de lo posible, transferible a otros niveles y disciplinas. De hecho, esta es una de las notas configuradoras del Aprendizaje Basado en Proyectos

8. CONCLUSIONES

El Aprendizaje Basado en Proyectos, como metodología aplicada en el aprendizaje del Derecho civil, permite a los alumnos una aproximación más real a sus instituciones y mecanismos, pues promueve la formación de un pensamiento crítico y reflexivo. Sirve también como un instrumento eficaz para la toma de decisiones y ayuda a resolver problemas complejos, que no son pocos en la práctica del Derecho civil. A su vez, se fomenta en los alumnos un aprendizaje individual y autónomo para descubrir sus preferencias y estrategias de estudio.

El carácter innovador de esta actividad reside sobre todo en el hecho de acercar a los alumnos a la realidad con la que se van a encontrar una vez que finalicen sus estudios y se acerquen al mundo laboral. Y es que, el Aprendizaje Basado en Proyectos les permite abor-

dar problemas reales y buscar soluciones creativas a los mismos. Además, aprenden a adoptar una actitud crítica ante las leyes vigentes y a formular propuestas que tiendan a mejorarlas.

Entre las principales ventajas detectadas durante la puesta en práctica del Aprendizaje Basado en Proyectos, cabe destacar las siguientes: puede adaptarse a los intereses, las expectativas, los conocimientos y el contexto de los alumnos; promueve en estos un aprendizaje individual y autónomo; y hace posible la retroalimentación en equipo, pues el proyecto se basa en la colaboración para construir el conocimiento (que, en este caso, consiste la elaboración de una propuesta de reforma legal).

9. BIBLIOGRAFÍA

AUSÍN, V.; ABELLA, V.; DELGADO, V. y HORTIGÜEL, D.: *Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias*, en Formación universitaria, vol. 9, núm. 3, 2016.

BARRIO GALLARDO, A.: *El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente*, en Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, año 25, núm. 25, 2015.

FONT RIBAS, A.: *El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho. Una experiencia práctica*, Congreso IUSINNOVA, Universidad de Almería, Almería, 13 y 14 de mayo de 2010. Disponible en: <<http://nevada.ual.es/otri/iusinnova/info/aprendizajeBP.pdf>> (fecha última consulta: 02/04/2024).

HALBAUT, L.: *La formulación magistral: adquisición de competencias mediante ABP y estrategias no presenciales*, en Ars pharmaceutica, vol. 51, núm. extra 1, 2010.

MÉNDEZ GARCÍA, R.: *Una experiencia didáctica desde el ABP: la satisfacción de docentes y estudiantes*, en Revista Iberoamericana de Educación, vol. 46, núm. 5, 2008.

ROCHA NUÑEZ, E.: *Aplicación del método ABP y la Clínica procesal en la enseñanza aprendizaje del Derecho procesal mercantil*, en Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE, vol. 1, núm. 2, 2011.

RODRÍGUEZ-SANDOVAL, E.; VARGAS-SOLANO, É. M. y LUNA-CORTÉS, J.: *Evaluación de la estrategia 'aprendizaje basado en proyectos'*, en Educación y Educadores, vol. 13, núm. 1º, abril, 2010.

RUÉ DOMINGO, J.; FONT RIVAS, A. y CEBRIÁN BERNAT, G.: *La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*, en Revista de Educación y Derecho, núm. 3º, octubre-marzo, 2010.

SANTILLÁN SANTA CRUZ, R.; MARTÍNEZ CALVO, J. y VILLA TORRANO, A.: "Vuelta a lo esencial con apoyo de Moodle: Conceptualización y síntesis como técnica de aprendizaje en el estudio del Derecho", en *Materiales e Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*, 12ª ed., Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2019. Disponible en: <<https://zaguan.unizar.es/record/79018/files/BOOK-2019-017.pdf>> (fecha última consulta: 03/04/2024).

DERECHO PARA ECONOMISTAS: TRANSVERSALIDAD,
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y TICS

Rebeca HERRERO MORANT

Profesora Contratada Doctora, Universidad de Zaragoza

Andrea CASTILLO OLANO

Profesora Ayudante Doctora, Universidad de Zaragoza

Loreto Carmen MATE SATUÉ

Profesora Ayudante Doctora, Universidad de Zaragoza

RESUMEN: La actividad se enmarca en el primer curso dentro de tres asignaturas de los grados de Administración y Dirección de Empresas, Finanzas y Contabilidad y Marketing e Investigación de Mercados de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza. Se realiza mediante el PIIDUZ n° 4579 «El aprendizaje basado en problemas desde una óptica multidisciplinar en la Facultad de Economía y Empresa», en el que participan catorce profesores.

Los estudiantes resuelven un caso práctico transversal que simula una experiencia empresarial. Para ello, deben utilizar conjuntamente los conocimientos que han adquirido durante el primer semestre. De este modo, los estudiantes comprenden que las asignaturas no son compartimentos estancos y que los conocimientos se interconectan para que cuando finalicen la titulación posean las competencias y los resultados de aprendizaje de su titulación. La actividad emplea la metodología del aprendizaje basado en problemas y fomenta también la consecución de ODS y el desarrollo de competencias transversales. Además, las TIC están presentes durante todo el desarrollo de la actividad. Se utiliza «Google Meet» para las reuniones de profesorado, la plataforma «Moodle» para compartir los materiales y en las entregas, «Onedrive» y «Microsoft Forms» para formular las encuestas de satisfacción del estudiantado. La actividad precisa del uso de hojas de cálculo, editores de imagen y procesadores de texto, así como la consulta de webs y bases de datos como el BOE y el BORME.

PALABRAS CLAVE: transversalidad; aprendizaje basado en problemas; caso multidisciplinar; tecnologías de la información y la comunicación; aprendizaje activo; conocimientos interconectados

1. INTRODUCCIÓN

Esta experiencia de innovación docente se desarrolla en el primer curso de las diferentes carreras de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza, en concreto, en los grados de Administración y Dirección de Empresas, Finanzas y Contabilidad y Marketing e Investigación de Mercados. Los planes de estudios de los tres grados coinciden en el primer curso, teniendo en común las asignaturas de «Contabilidad Financiera I», «Introducción al Marketing» e «Introducción al Derecho».

El estudio de estas tres asignaturas, con carácter de formación básica para estudiantes de titulaciones con orientación empresarial en el primer semestre de las titulaciones en las que se inserta, responde a la necesidad de proporcionar unos conceptos básicos en cada una de las ramas de conocimiento que se irán ampliando y consolidando en cursos superiores. La explicación de conceptos generales en esta fase inicial presenta varios retos; el primero que los estudiantes comprendan estos conceptos y no los memoricen para la superación de las pruebas de evaluación y el segundo, muy vinculado al anterior, que los estudiantes sean capaces de comprender el alcance práctico que tienen estos conceptos. A modo ejemplificativo, la asignatura de «Contabilidad Financiera» tiene como objetivo proporcionar conocimientos básicos sobre la información económico-financiera de las organizaciones, el ciclo de explotación y la generación de renta. Por otro lado, la asignatura de «Introducción al Marketing» está dirigida a iniciar y habituar a los estudiantes con los conceptos básicos, instrumentos y decisiones de marketing, analizando la actividad comercial de la empresa y haciendo especial hincapié en las herramientas comerciales que hacen posible que dicha actividad sea llevada a cabo con la mayor eficacia y eficiencia. Finalmente, la asignatura de «Introducción al Derecho», tiene como objetivo fundamental que los estudiantes adquieran un conocimiento general de la estructura de nuestro ordenamiento jurídico y de las ramas básicas del Derecho Privado relacionadas con la empresa (Derecho Civil y Derecho Mercantil).

La experiencia se encuadra en el desarrollo del PIIDUZ n.º 4579 de la Universidad de Zaragoza denominado «El aprendizaje basado en problemas desde una óptica multidisciplinar en la Facultad de Economía y Empresa», en el que participan catorce profesores de las tres asignaturas implicadas. Consiste en desarrollar e implementar un caso práctico transversal. Para ello la metodología docente activa que se utiliza es el «aprendizaje basado en problemas», aplicado de forma multidisciplinar a través de un caso práctico conjunto. El objetivo principal es mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes al realizar una actividad en la que participen activamente y en la que relacionen los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas participantes.

2. LA METODOLOGÍA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La metodología docente tradicional aplicada en las tres asignaturas en las que se lleva a cabo esta experiencia, durante décadas, ha consistido en transmitir los conocimientos teóri-

cos en las clases magistrales y una puesta en práctica de los mismos mediante ejercicios en las sesiones de prácticas, resoluciones que en ciertas ocasiones son realizadas por los propios docentes sin contar con la participación activa de los estudiantes. Asimismo, los conocimientos de las asignaturas se presentan como aspectos autocontenidos y limitados a ese contexto, sin mostrar las conexiones que existen con otras asignaturas y con la titulación en su conjunto. Con esta experiencia de innovación pretenden superar ambas barreras, por un lado, por la puesta en marcha de un ejercicio en el que se aplique la metodología activa de «aprendizaje basado en problemas», y, por otro lado, por la inclusión, al mismo tiempo, de materias de las tres asignaturas. Así, los estudiantes pasarán a tomar un papel activo en su proceso de aprendizaje mediante la resolución de un problema con varias ramificaciones: la constitución y puesta en marcha de un negocio, aspectos que se analizarán desde diferentes perspectivas (contable, comercial y jurídica).

La metodología utilizada en este proyecto es una adaptación de la metodología «aprendizaje basado en problemas» (también conocido como ABP). Escogida porque se trata de una metodología docente activa que permite superar las limitaciones de los tradicionales ejercicios prácticos; en segundo lugar, porque es la metodología docente que mejor se ajustaba a nuestro objetivo principal, que los alumnos aprendan a conectar diferentes conocimientos resolviendo un caso práctico transversal; y, en tercer lugar, por los resultados positivos que ya se habían obtenido en experiencias docentes previas (FONT RIBAS, 2013). Esta metodología implica que los estudiantes aprendan por medio de la resolución de problemas, simulando en cierta medida la vida laboral, la cual no está organizada por medio de compartimentos estancos según las materias. En la actividad profesional los estudiantes no se van a enfrentar a problemas en los que aplicarán únicamente los conocimientos de una asignatura, sino que necesitarán combinar todos los que hayan adquirido e incluso ampliarlos buscando en fuentes bibliográficas adecuadas.

A la aplicación de esta metodología activa se le añade la necesidad de utilización, además de las herramientas ofimáticas propias del aprendizaje del Derecho y la Economía (procesadores de texto, hojas de cálculo, correo electrónico, navegadores y buscadores, etc.), de bases de datos especializadas como el BOE o el BORME, de editores de imagen o de herramientas como «Google Meet», utilizado para las reuniones de profesorado, la plataforma «Moodle» para compartir los materiales y realizar las entregas, herramientas de antiplagio para corregir las entregas, «OneDrive» y «Microsoft Forms» para formular las encuestas de satisfacción del estudiantado. Sin duda, estas herramientas han facilitado la realización de la actividad, tanto por parte del profesorado que ha podido coordinarse, elaborar los distintos materiales, como para el estudiantado, que ha tenido mayor acceso a información necesaria para la resolución del problema.

El ABP, esta se basa en las teorías del construccionismo (el aprendizaje es más significativo cuando las personas construyen sus propios conocimientos partiendo de los conocimientos previos) y en el concepto de «aprender haciendo» presentado por DEWEY (1997). Según el citado autor, la mejor manera de adquirir un conocimiento es, en primer lugar, hacer algo práctico y, posteriormente, analizar lo ocurrido, de forma que los estudiantes extraigan los conocimientos teóricos de la propia práctica. Asimismo considera que se adquirirán conoci-

mientos teóricos al identificar la necesidad de tenerlos para poder saber solucionar los problemas “reales” a los que se enfrentan.

Los principales beneficios que presenta el ABP es que se potencia la construcción de conocimientos y se mejora el propio proceso de aprendizaje, pero también es clave el desarrollo de competencias y habilidades, algunas tan importantes como el fomento del pensamiento crítico y creativo, el razonamiento inductivo, el manejo de herramientas de ofimática y de fuentes bibliográficas, así como el aprendizaje autónomo. En este caso, esto último se produce porque ciertos aspectos, especialmente la aplicación práctica de los contenidos teóricos, no se han cubierto en su totalidad en las sesiones docentes antes de la resolución del caso transversal. Los estudiantes, por tanto, tienen un rol activo en el desarrollo de la actividad, debiendo complementar sus conocimientos con aquellos que construyan mediante la consulta de las fuentes bibliográficas proporcionadas, las bases de datos online accesibles desde la biblioteca de la Universidad de Zaragoza y la colaboración y seguimiento por parte del profesorado en las sesiones de dudas.

El desarrollo de la metodología ABP se realiza en torno a un problema, que tal y como define RESTREPO (2005) podría tener diferentes caracteres: comprender un fenómeno complejo, resolver una incógnita, aclarar una situación, relacionar variables de una problematización, comprender un fenómeno social o profesional. En general, podemos hablar de que un problema será una situación por resolver, por solucionar y, en particular en esta metodología, un estímulo para el aprendizaje (JACOBS et al, 2003). En nuestro caso el problema será de tipo empresarial, concretamente la creación de una sociedad (con su correspondiente negocio) y algunas cuestiones que se pueden desarrollar durante la vida de la empresa. Este problema, que en nuestro caso tendrá carácter transversal, dirigirá el proceso de aprendizaje.

Aunque la actividad planteada tiene carácter voluntario, los alumnos reciben *feedback* y evaluación intermedia de cara a la preparación de las pruebas escritas. En concreto, teniendo en cuenta las características de la actividad y el deseo de proporcionar una evaluación objetiva, se ha considerado conveniente utilizar una rúbrica de evaluación en la que se indiquen claramente sus criterios y los diferentes grados de consecución de los mismos. A la hora de diseñar la rúbrica se han tenido en cuenta las variables para la aplicación de ABP introducidas por BERAJANO y LIRIO (2010): (1) Estimular el pensamiento, análisis y razonamiento, (2) asumir el aprendizaje autorregulado, (3) utilizar el conocimiento previo, (4) proponer un contexto realista, (5) permitir descubrir los objetivos de aprendizaje, (6) activar la curiosidad, (7) elegir tópicos relacionados con el área de conocimientos específico para el que se forma y (8) asegurar contextos amplios.

Finalmente, siguiendo la dinámica habitual en la aplicación de la metodología ABP y por los propios beneficios que trabajar en equipo supone, la actividad se ha realizado en grupos de 3-5 personas. De esta forma se podrán crear sinergias y colaboraciones que refuercen el proceso de aprendizaje. Lógicamente, estos equipos de trabajo son los mismos en las tres asignaturas al tratarse de un mismo caso práctico.

3. LOS OBJETIVOS

Los objetivos vinculados al proceso de aprendizaje son los siguientes:

1. Mejorar la experiencia docente del conjunto de estudiantes de las asignaturas por medio del aprendizaje basado en problemas (ABP). En esta metodología el alumnado se enfrenta a problemas en los que se “ficcionaliza” la realidad a la que se podrán enfrentar en su futura vida laboral. En particular, esta metodología promueve:
 - a. Que los estudiantes aprendan a analizar la información, interpretarla, completarla y relacionarla con los conocimientos que ya tienen. Deberán en este sentido trabajar habilidades como el pensamiento crítico y creativo, el razonamiento inductivo y la creatividad.
 - b. Al darles un rol activo en su proceso de aprendizaje, se debería fomentar su autonomía, motivación e interés.
2. Este ejercicio de aplicación del ABP también permite desarrollar los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU:
 - a. Objetivo 4: Educación de calidad. Meta 4.4: De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
 - a. Objetivo 8: Trabajo decente y crecimiento económico. Meta 8.3: Promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomentar la formalización y el crecimiento de las microempresas y las pequeñas y medianas empresas, incluso mediante el acceso a servicios financieros.
3. Reforzar la adquisición de los conceptos por parte de los estudiantes, en especial de los trabajados en el caso práctico (conocimientos incluidos en los epígrafes citados en el apartado Contexto del proyecto).
4. Apreciar la interconexión entre las diferentes asignaturas, y los correspondientes contenidos docentes, de los estudios que se están cursando.
5. Introducir durante el primer curso académico una primera toma de contacto con una situación a la que se pueden enfrentar en su futuro profesional. Una coyuntura en la que los estudiantes tengan que aplicar conjuntamente conocimientos de diferentes asignaturas para la resolución de problemas.
6. Desarrollar diversas competencias transversales incluidas en el Sello de calidad de la Universidad de Zaragoza 5+1 como son el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo, también llamada autoaprendizaje permanente; la capacidad para resolver problemas mediante la aplicación del pensamiento crítico y la creatividad, mejorar la expresión escrita y la utilización de herramientas ofimáticas, así como fuentes bibliográficas y bases de datos accesibles a través de Internet.

4. LA ACTIVIDAD: “MI PRIMERA EXPERIENCIA EMPRESARIAL”

4.1. El contenido del caso práctico transversal

El proyecto consiste en diseñar e implementar un caso práctico transversal para los estudiantes de las asignaturas de «Contabilidad Financiera I», «Introducción al Marketing» e «Introducción al Derecho» en el que el estudiantado deba utilizar conjuntamente los conocimientos adquiridos en las tres asignaturas. En suma consiste en que constituyan una sociedad mercantil e inicien una actividad empresarial, por ello, hemos titulado la actividad “mi primera experiencia empresarial”.

El estudiantado de las asignaturas en las que se propone la actividad es, con carácter general, de nuevo ingreso en la Universidad de Zaragoza, salvo aquellos de segunda matrícula o que estén cursando o hayan cursado otra titulación. Se trata, por tanto, de un perfil de estudiante con un bajo nivel de conocimiento del funcionamiento de los estudios universitarios y que aún están en proceso de adaptación. Es por ello por lo que el caso se diseña centrando el trabajo en algunos de los aspectos más relevantes de nuestras asignaturas y poniendo especial atención en que las instrucciones sean claras y directas. Además, les introducimos en el manejo de las herramientas ofimáticas y bases de datos que necesitarán a lo largo de sus estudios universitarios, así como en su carrera profesional.

La ejecución de la citada actividad integrada busca mejorar el conocimiento y comprensión de diversos conceptos de las asignaturas participantes. En concreto, hemos elegido cuestiones que tuvieran carácter transversal, es decir, que se estudiarán conjuntamente en las distintas asignaturas, para poder trabajar con una única situación/enunciado en el que se simule un caso que podría darse en la vida real. A grandes rasgos, el estudiantado debe abordar las siguientes cuestiones: en primer lugar, deberá enfrentarse al proceso de constitución de una sociedad de responsabilidad limitada. Durante la creación de un negocio, concurren a la vez dos procesos, uno jurídico (los trámites legales para la constitución de la sociedad que los alumnos deben saber completar) pero también uno de naturaleza económica. Así, desde el punto de vista del marketing, cuando se inicia una actividad empresarial, los estudiantes deberán tomar decisiones relevantes para la consecución de los fines de la empresa, definiendo el público objetivo de la misma (características de sus consumidores potenciales) y los productos que integrarían su cartera. Por otro lado, una vez constituido el empresario social, éste deberá definir su balance inicial y se empezará a enfrentar a problemas en su día a los que deberá dar solución desde el prisma contable, de marketing y del Derecho. Así por ejemplo, deberá apoderar a un trabajador para que realice una compraventa en nombre de la sociedad, cerrará el ejercicio contable, planteándose que hacer con los beneficios obtenidos o la posibilidad de ampliar el capital social permitiendo la entrada de un nuevo socio que les ayude en el desarrollo de una nueva línea de producto. Estas cuestiones se deberán reflejar contablemente, sin olvidar hacer mención

a cómo se analizaría desde el punto de vista comercial (por ejemplo, para diseñar el nuevo producto) y a las implicaciones jurídicas que llevaría consigo.

4.2. Las fases de desarrollo y ejecución de la actividad

La planificación de esta experiencia de innovación divide su desarrollo y ejecución en cuatro fases.

La primera de ellas es la del diseño de la actividad. Con anterioridad al comienzo del curso se elabora por el profesorado un documento que contiene las instrucciones para el desarrollo de la actividad y el enunciado del caso práctico transversal. Previamente se han escogido aquellas materias que forman parte de los respectivos programas de las asignaturas y que tienen carácter transversal, es decir, que se refieren a un mismo hecho o decisión pero que deben ser abordados desde diferentes perspectivas. Estos aspectos son consensuados entre todo el profesorado participante en el proyecto. Además, en esta primera fase se diseña la rúbrica de evaluación y las encuestas de satisfacción que sirven de base para el proceso de evaluación del proyecto.

La segunda fase es la de implementación de la actividad. Durante el primer semestre, todos los profesores participantes implementan la actividad. La entrega se realizará de forma completa en las tres asignaturas de forma que, aunque cada profesor evalúe el contenido relativo a su asignatura, este pueda tener una visión de conjunto.

En tercer lugar, se procede a la evaluación de las entregas y puesta en común. En esta fase el profesorado evalúa los dosieres de cada equipo conforme a la rúbrica diseñada. Posteriormente se pondrán en común los resultados con el resto de profesorado.

Por último, la cuarta fase es la de evaluación de los resultados obtenidos y del Proyecto. Una vez finalizado el semestre procederemos a evaluar los resultados obtenidos con la actividad y la consecución de los objetivos, para así poder valorar la continuidad de la actividad en los siguientes cursos y su mejora.

4.3. La evaluación de la actividad

Esta actividad transversal implementada en las tres asignaturas pretendía mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, tanto respecto de las propias asignaturas como en el conjunto de la titulación, en tanto les permite apreciar cómo los conocimientos que van adquiriendo en las diferentes asignaturas se interconectan con el objetivo último de que cuando finalicen la titulación posean las competencias y los resultados de aprendizaje descritos en las memorias de cada titulación y estén preparados para su futura vida laboral, ya que en la misma es habitual que se enfrenten a problemas para cuya resolución será necesaria la aplicación de los conocimientos adquiridos no en una asignatura sino en toda la titulación.

Sin embargo, es complicado evaluar estos aspectos más generales por lo que, de momento, nos hemos centrado en valorar los resultados en el corto plazo (en el curso académico) respecto a las asignaturas de Contabilidad Financiera I, Introducción al Marketing e Introducción al Derecho.

En concreto, de los primeros resultados obtenidos, ya podemos apreciar una cierta mejora en la comprensión y afianzamiento de diversos conceptos de las diferentes asignaturas y que el estudiantado mejora sus habilidades para resolver problemas complejos, lo que redundará en un mejor rendimiento, especialmente en la resolución de los casos prácticos. En relación a la asignatura que impartimos las autoras de este trabajo, los resultados de aprendizaje a los que sirve esta actividad, incluidos en la guía docente de Introducción al Derecho son:

- a. Identificar las instituciones propias del Derecho Privado a través de las que se regulan las relaciones personales y patrimoniales y las fuentes de las relaciones jurídico obligacionales que sirven para dar cobertura jurídica a las necesidades económicas de los intervinientes en el tráfico.
 - b. Distinguir los tipos de contratos más comunes y los instrumentos jurídicos de que se sirve el empresario en el tráfico mercantil.
 - c. Constituir los tipos sociales más comunes como formas jurídicas de empresa, con especial atención a la sociedad anónima y a la sociedad de responsabilidad limitada que el alumnado sabrá distinguir y comparar.
 - d. Ser capaz de buscar, analizar y sintetizar las fuentes de información y datos jurídicos (boletines oficiales, jurisprudencia, resoluciones de distintas instituciones públicas...).
 - e. Además de la evaluación del trabajo del estudiantado, está en proceso la realización de una evaluación de la actividad desarrollada por medio de dos vías:
1. Cuestionarios de evaluación:
 - a. Evaluación anónima de los estudiantes por medio de unos cuestionarios a través de «Microsoft Forms». Entre las cuestiones se incluyen aspectos como su satisfacción con la implantación de la actividad, la dificultad de la misma, su opinión sobre la duración estimada y la adecuación de la actividad para el estudio de las diversas asignaturas, etc.
 - b. Autoevaluación de los miembros del equipo de trabajo.
 2. Comparación de los resultados obtenidos por los estudiantes que realizan la actividad con los que no la han realizado. En este punto tendremos en cuenta el sesgo que puede existir en el caso que la mayoría de participantes sean aquellos estudiantes con mejores calificaciones. Asimismo, también se compararán los resultados respecto a años anteriores en los que no se había aplicado la actividad. Se analizarán aspectos como las notas medias, la asistencia y participación de los estudiantes y el porcentaje de alumnos aprobados en las asignaturas, entre otros.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el momento de elaboración de esta comunicación, la tercera fase de evaluación del trabajo del estudiantado acaba de finalizar y estamos a punto de comenzar la fase de análisis de estos resultados de las encuestas de evaluación.

Los resultados intermedios apuntan a que el número de grupos que han decidido participar es elevado para tratarse de una actividad voluntaria, los cuales han acogido con interés la actividad porque les ha llamado la atención la conexión existente entre sus estudios académicos y su realidad profesional futura, pudiendo ver la aplicación práctica ya en el primer curso de las distintas titulaciones en las que se ha insertado la experiencia. Esto nos hace prever que a nivel docente los resultados esperados serán positivos. El trabajo de los estudiantes ha sido, en general, acorde con las expectativas. Además, en el caso de Introducción al Derecho, nos ha permitido detectar que algunas cuestiones que requerían de cierto aprendizaje autónomo deben ser revisadas. Por ejemplo, el procedimiento de los aumentos de capital ha requerido mayor explicación por parte del profesorado, no siendo suficiente el aprendizaje autónomo. También se han detectado cierta dificultad para manejar las bases de datos legislativas para poder consultar el modelo de estatutos tipo para sociedades de responsabilidad limitada.

Centrándonos en el aspecto transversal del diseño de la actividad, podemos indicar que la experiencia de trabajo interdisciplinar entre el profesorado de economía y el de derecho, ha sido –y está siendo– muy satisfactoria. Nos ha permitido, en primer lugar, trabajar en equipo a la hora de plantear parte de nuestras respectivas asignaturas, ya que la actividad diseñada incide en la planificación de las mismas. En segundo lugar, ha requerido que discurriéramos supuestos de hecho en los que las materias que impartimos entren en juego de manera interconectada en el tráfico económico-jurídico y también que fuéramos capaces de adaptarlos al nivel previsible del estudiantado de nuevo ingreso. Finalmente, ha supuesto la necesidad de comunicarnos y organizarnos, tanto presencialmente como telemáticamente (mediante la herramienta «Google Meet» o el correo electrónico) entre diversos departamentos de la Facultad de Economía y Empresa. Departamentos que, generalmente, funcionan de manera independiente y sin demasiadas oportunidades de relación.

Finalmente, se plantea la posible ampliación de la actividad a otras asignaturas pues el proyecto tiene un alto grado de transferibilidad, en concreto, a las asignaturas de Fundamentos de Administración y Dirección de Empresa y Matemáticas I. Esta reflexión se abordará al final de la cuarta fase, tras el análisis de los resultados y previendo las correspondientes mejoras. Por el momento, es seguro que el curso que viene repetiremos la experiencia, al menos, en las mismas asignaturas.

6. BIBLIOGRAFÍA

BERAJANO FRANCO, M. T. y LIRIO CASTRO, J., “La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior”, en VV.AA. *El aprendizaje basado en problemas (ABP): una*

propuesta metodológica en Educación Superior, A. Escribano González y A. del Valle López (coord.), Narcea, Madrid, 2008, págs. 35-52.

DEWEY, J. *Experience and Education*, Touchstone, New York, 1997 (1ª ed. de 1938).

FONT RIBAS, A., *La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en derecho*, en *Revista de derecho mercantil*, núm. 287, 2013, págs. 237-284.

JACOBS, A.E.; DOLMANS, D.H.; WOLFHAGEN, I.H.; Y SCHERPBIER, A.J., *Validation of a short questionnaire to assess the degree of complexity and structuredness of PBL problems*, en *Medical Education*, núm. 37, 2003, págs. 1001-1007, consultado el 1 de abril de 2024 en https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1046/j.1365-2923.2003.01630.x?casa_token=kBv-ajYvI2UAAAAA:2fImd30V1ZIs4gMhjvdX6LsajdfL_QMPSmHo5NGJi-AYOlexJKRK5GS_X6KzDLU3hAsbr0mHHA.

RESTREPO GÓMEZ, B., *Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*, en *Educación y educadores*, núm. 8, 2005, págs. 9-20, consultado el 1 de abril de 2024 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>.

VICERRECTORADO DE POLÍTICA ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.: *Las competencias transversales en la Universidad de Zaragoza sello 1+5 Unizar*, consultado el 1 de abril de 2024 en: https://academico.unizar.es/sites/academico.unizar.es/files/archivos/ofiplan/Normativa/ct_unizar.pdf

CHAT GPT COMO ALIADO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

Ariana EXPÓSITO GÁZQUEZ

Contratada posdoctoral ESADE

Salvador CRUZ RAMBAUD

Catedrático de Economía Universidad de Almería

RESUMEN: En los últimos años el avance de las nuevas tecnologías está cambiando las formas tradicionales de enseñar Derecho. Las metodologías activas se han convertido en el eje fundamental para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en todos los ámbitos, aunque especialmente en el universitario, buscando la sinergia entre los conocimientos teóricos y la práctica del ejercicio la profesión. Asimismo, las TIC también han influido en el desarrollo y la práctica en el desempeño de las profesiones vinculadas al Derecho. En este sentido, el Chat GPT puede ser una herramienta eficaz para ayudar a comprender mejor los conocimientos teóricos y la explicación o utilización práctica que tienen. Además, el uso de esta herramienta puede ser útil para resolver situaciones reales cuando desconozcan cómo comenzar a abordar un problema jurídico, o incluso dotarles de materiales o modelos para el desarrollo de su actividad profesional. El problema del Chat GPT es que es una herramienta que aún necesita de cierta consolidación, puesto que sus respuestas, a veces, no son del todo acertadas. Por ello, dentro del grupo de innovación docente, se ha planteado incluir Chat GPT en la asignatura de Derecho Administrativo, como herramienta de aprendizaje. De este modo, el objetivo que se pretende es enseñar a los alumnos a utilizar chat GPT como una herramienta de trabajo más, que les facilite las tareas de aprendizaje de los conocimientos teóricos y también de la puesta en práctica de lo aprendido.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente, metodologías activas, Chat GPT

1. INTRODUCCIÓN

Los avances que se están promoviendo en materia tecnológica están levantando nuevos cimientos sobre los que se están construyendo las relaciones sociales, tanto las precedentes como las inéditas. Esta realidad está afectando, indudablemente, al ámbito de la enseñanza, la capacitación y la formación profesional. Esta transformación del mundo en el que vivimos obliga a seguir adaptado el sistema a las nuevas necesidades que presenta la sociedad que, hasta el momento, y pese al intento de adecuación de los sistemas de formación a las necesidades del mercado, no se puede calificar como óptimo.

En efecto, desde la implementación del Plan Bolonia en el año 2007, cuyos fines principales eran unificar los planes educativos de Europa, y mejorar la capacitación de los estudiantes para integrarlos de manera más eficiente al mercado de trabajo, se está tratando de mejorar el sistema educativo universitario. Para asegurar el éxito de este proceso, resulta imprescindible conocer las necesidades del mercado para adecuar el sistema de formación a los conocimientos y competencias que debían adquirir los obreros cualificados del futuro, como activo valioso que debe incorporarse al mercado de trabajo. Sin embargo, la realidad es que, en el caso del sistema educativo español, en general, y universitario en particular, éste no ha sufrido una gran reforma, especialmente en lo que se refiere al modo de transmitir el conocimiento.

Así, entre las principales modificaciones de los planes educativos universitarios se incluyen la evaluación continua de competencias, las tutorías personalizadas y la enseñanza práctica de forma activa y participativa.

El problema es que la formación de los profesores universitarios en materia docente seguía siendo la misma que antes de la reforma, y al igual sus conocimientos prácticos, la mayoría doctores que no se dedican al ejercicio profesional.

El ejemplo más evidente se da en la Facultad de Derecho: profesores que enseñan la práctica jurídica cuando no han ejercido como profesionales del Derecho. Es complicado, por no decir imposible, enseñar algo sobre lo nunca has tenido práctica.

En efecto, a hacer una demanda sólo se aprende con el ejercicio práctico de la misma. Por ello, se puede advertir que la modificación del plan educativo era sólo un decálogo de buenas intenciones, puesto que el eje transformador no estaba preparado para ello, ni tampoco se destinaron los recursos económicos suficientes para la elaboración de proyectos concretos de evaluación y adquisición de competencias. Por ejemplo, los profesores se enfrentan cada día a aulas abarrotadas de alumnos, superando los ratios de matriculación año tras año, y en los que la enseñanza y el seguimiento personalizado se convierte en una utopía.

A esto hay que añadir una dotación económica y formativa, especialmente en nuevas metodologías de aprendizaje, que se ha ido procrastinando sistemáticamente desde la crisis económica del año 2008. Las deficiencias del sistema han sido puestas de manifiesto con la crisis sanitaria del Covid-19, en la que la mayoría de los profesores universitarios tuvieron que aprender a utilizar las plataformas educativas de un día para otro y, de una vez por todas, tomar el primer contacto con estos sistemas y asistentes de aprendizaje virtuales.

Sin embargo, el ritmo de evolución de la sociedad obliga a los docentes no sólo a adaptarse a las nuevas técnicas de formación que dejan de lado la memorización de los conceptos para abarcar una auténtica comprensión y puesta en práctica de la materia objeto de estudio, sino también para incluir las nuevas tecnologías como aliadas de su labor docente.

En este sentido, el desarrollo y evolución que está experimentando la inteligencia artificial no sólo afecta a las relaciones del mercado y de las personas, sino que éste es un asistente capaz de ejecutar diferentes actividades tanto en el diseño como en el proceso de enseñanza y aprendizaje promoviendo cambios y mejoras.

En la actualidad, uno de los sistemas más conocidos es el chat GPT. Esta herramienta es un compañero de aprendizaje virtual, la cual ayuda a los estudiantes a navegar por el contenido y a recibir retroalimentación en tiempo real. Al mismo tiempo se puede utilizar para crear lecciones personalizadas y adaptadas a los estudiantes, mejorando la eficacia de la enseñanza y la motivación de los estudiantes.

De este modo, en el marco del desarrollo de la actividad del grupo de innovación docente, se nos ocurrió incorporar algunas actividades para que los alumnos las realizaran con Chat GPT, para que se fueran adentrando en su utilización, y además sirviera de soporte dentro de las prácticas de la asignatura de Derecho Administrativo.

2. OBJETIVOS.

El objetivo principal de este proyecto es adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes universitarios a los cambios que se están produciendo como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías. De manera que, estos avances se convierten en aliados de su proceso de aprendizaje, y no como el enemigo a batir por parte del profesorado.

Es evidente que hay un sector de los docentes preocupados por no saber si los alumnos están utilizando estos sistemas en el desarrollo de la actividad, y que, en lugar de servirse de los mismos para mejorar su aprendizaje, utilizan sistemas o métodos para evitar o detectar que estos están siendo utilizados.

En nuestro ejercicio práctico como docentes, nos parece un completo error: la utilización de estas tecnologías no se debe combatir o prohibir, sino hay que enseñar a los alumnos a utilizarlo con garantías.

A nadie se le ocurre hoy en día entregar casos prácticos hechos “a mano”, en lugar de con un procesador de textos, o realizar una operación matemática compleja sin calculadora, así de igual manera ocurre con los sistemas de inteligencia artificial que en unos pocos años serán herramientas útiles y cotidianas para el ejercicio de su profesión.

Por ello, se trata de que aprendan a utilizar estas herramientas incentivando su capacidad de raciocinio o argumentación, en todo aquello que no pueda realizar la máquina. La clave para trabajar con el sistema de Chat GPT es realizar preguntas concretas, y enseñarlos a cuestionar lo que la inteligencia artificial da por válido, es decir, ellos deben tener los cono-

cimientos previos para buscar información que sea veraz. Por esta razón es muy importante que el alumno entienda que esta herramienta no siempre “lo sabe todo” y lo que dice es correcto.

De tal manera que, el alumno debe ser consciente de que necesita un conocimiento previo o básico de la materia que está tratando, el cual nunca le va a aportar “per se” la máquina.

En definitiva, el objetivo es enseñar al alumno a relacionarse dentro de la sociedad de la (des) información, es decir, es tanto el volumen de datos y la cantidad de información a su disposición, lo que deben tener es criterios y capacidad para determinar que es o no ajustado a la realidad.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es la analítica y explicativa, buscando que los alumnos adquieran competencias y habilidades de raciocinio y crítica sobre conocimientos previos con vocación largoplacista.

La labor del docente en esta actividad es trascendental, guiando al alumno en el proceso.

El ejercicio de esta actividad se lleva a cabo con el Grupo de Doble Grado en Derecho y Global en la asignatura de Fundamentos de Derecho, en la que tienen que resolver dos casos prácticos diferentes utilizando Chat GPT.

La evaluación de esta actividad tendrá en cuenta tanto la valoración general del alumno de las prácticas, cómo el conocimiento aprendido e interiorizado durante las sesiones.

4. ¿QUÉ ES CHAT GPT Y CÓMO PUEDE AYUDAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA?

Chat GPT es un modelo de inteligencia artificial con capacidad para comprender el lenguaje natural. Este programa informático desarrollado por OpenAI se ofrece en forma de agente conversacional con el que el usuario puede interactuar realizando cuestiones o planteando problemas.

Así, el Chat GPT puede ser una herramienta valiosa en la enseñanza del Derecho de varias formas:

En primer lugar, para la explicación de conceptos legales. El sistema ofrece al estudiante la explicación clara y concisa sobre conceptos legales complejos, ayudando al profesor a facilitar su labor, de manera que los estudiantes cuentan con una herramienta adicional para comprender mejor la materia objeto de aprendizaje. En efecto, sobre todo al inicio del estudio de la materia, a los alumnos le resulta difícil la comprensión de determinados conceptos, lo cual supone la primera traba en el estudio de la materia y en el desarrollo de su aprendizaje. Este sistema ayuda, por ejemplo, a simplificar estos conceptos primarios para no frenar o paralizar el proceso de aprendizaje posterior.

En segundo lugar, permite responder a determinadas preguntas. Los estudiantes pueden plantear preguntas sobre casos objeto de estudio, teorías legales o problemas prácticos, y Chat GPT les ayudaría dotándoles de respuestas detalladas y análisis previos que consten en su sistema para ayudar a comprender los temas en cuestión.

En tercer lugar, ayudando en el análisis de los casos. Ante el desconocimiento de cómo aplicar el Derecho en un determinado supuesto, los estudiantes pueden presentar casos legales y la aplicación les ayudada en el análisis de los mismos, discutiendo los hechos relevantes, las cuestiones legales involucradas en el supuesto y las posibles resoluciones al mismo.

En cuarto lugar, Chat GPT puede diseñar casos y ejercicios prácticos específicos atendiendo a las necesidades tanto del profesor como del de alumno para que practiquen sus conocimientos.

En quinto lugar, posibilita la investigación jurídica para que los alumnos puedan encontrar y comprender la jurisprudencia relevante, los estatutos y otros recursos legales en línea, facilitando así la inversión en el proceso de investigación jurídica.

En sexto lugar, la tutorización personalizada e individual, adaptando sus respuestas y explicaciones según las necesidades y el nivel de comprensión de cada estudiante.

En séptimo lugar, Chat GPT también puede ayudar al profesor para planificar las lecciones y la evaluación del progreso de los estudiantes, ahorrando tiempo en el desarrollo de su profesión, así como a generar material de estudio, resúmenes y ejercicios.

En definitiva, esta herramienta puede aportar a la educación de diversas formas, brindando una experiencia de aprendizaje más personalizada, eficiente y efectiva para los estudiantes.

Ahora bien, esta herramienta no sólo presenta beneficios, sino que también tiene evidentes riesgos. Si esta herramienta no es utilizada de la forma correcta puede generar dependencia en los estudiantes, debilitando sus habilidades de pensamiento crítico e independiente. Por ello, es muy importante la labor guía del docente que debe enseñarle a utilizarlo correctamente, y promover el desarrollo de su capacidad de raciocinio y argumentación, es decir, enseñar a pensar y a reflexionar. Por ejemplo, este sistema está actualizado hasta el año 2021, de manera que todo el conocimiento posterior no está incluido en su base de datos, y puede conllevar que la máquina aporte respuestas obsoletas o desactualizadas.

Otra de las grandes preocupaciones es la de la privacidad y seguridad de los datos, en tanto que quedan expuestos en el ciberespacio, y esta se refiere a información personal y sensible, y la aplicación no es del todo transparente sobre dónde almacena los datos que recibe y con qué finalidades puede utilizar éstos.

5. DESCRIPCIÓN DE LOS EJERCICIOS REALIZADOS EN CLASE.

Durante las sesiones del curso, se puso a disposición de los alumnos dos casos prácticos diferentes que debían resolver durante la sesión de forma grupal, máximo cinco personas por grupo, sirviéndose de la herramienta de Chat GPT.

Los casos eran los siguientes:

Título del caso: La revocación de una licencia municipal Descripción del caso:

Un restaurante local, “La Terraza”, opera en un área residencial de la ciudad. El restaurante obtuvo una licencia municipal para operar su negocio de comida y bebidas alcohólicas. Sin embargo, varios vecinos han presentado quejas ante el ayuntamiento alegando que el restaurante genera demasiado ruido durante las horas de la noche, perturbando la tranquilidad del vecindario.

Después de recibir múltiples quejas y llevar a cabo una inspección en el lugar, el ayuntamiento determina que el restaurante “La Terraza” está violando las normativas locales sobre ruido y perturbación del orden público. Como consecuencia, el ayuntamiento decide revocar la licencia municipal del restaurante.

De forma grupo los alumnos tenían que determinar cuáles eran los hechos relevantes del caso práctico que en este supuesto son:

- a) “La Terraza” opera en un área residencial de la ciudad.
- b) Varios vecinos presentaron quejas por ruido excesivo durante las horas de la noche.
- c) El ayuntamiento realizó una inspección y determinó que el restaurante estaba violando las normativas locales sobre ruido y perturbación del orden público.
- d) Como resultado, el ayuntamiento decidió revocar la licencia municipal del restaurante. Con posterioridad se planteaban una serie de cuestiones legales:
 - 1) ¿Cuáles son los fundamentos legales que el ayuntamiento puede invocar para revocar la licencia municipal del restaurante?
 - 2) ¿Qué derechos tiene el restaurante “La Terraza” en este caso y cómo puede defender sus intereses?
 - 3) ¿Existen procedimientos legales específicos que el ayuntamiento debe seguir al revocar una licencia municipal?

Los alumnos tienen que utilizar Chat GPT para resolver estas preguntas:

- 1) Utiliza CHAT GPT para obtener una explicación detallada de las normativas locales que regulan la concesión y revocación de licencias municipales para establecimientos comerciales.
- 2) Solicita a CHAT GPT ejemplos de casos similares en los que se haya revocado una licencia municipal y cómo se resolvieron legalmente.
- 3) Pregunta a CHAT GPT sobre los derechos y procedimientos legales que el restaurante “La Terraza” puede invocar para impugnar la revocación de su licencia.
- 4) Utiliza CHAT GPT para obtener consejos sobre posibles argumentos legales que el restaurante puede presentar en su defensa ante el ayuntamiento o los tribunales.

- 5) Solicita a CHAT GPT información sobre los recursos legales disponibles para el restaurante en caso de que la revocación de la licencia no sea revocada por el ayuntamiento.

6)

Al analizar este caso con la asistencia de CHAT GPT, los alumnos pueden mejorar su comprensión de los principios y procedimientos del Derecho Administrativo relacionados con la concesión y revocación de licencias municipales.

Y, por otro lado, se planteaba un supuesto sobre el procedimiento administrativo sancionador: Título del caso: Impugnación de una sanción administrativa

Descripción del caso:

Juan, propietario de un pequeño negocio de reparación de electrodomésticos, recibió una notificación de la autoridad local de protección al consumidor en la que se le imponía una multa de 1000 euros. La sanción se debía a que se encontraron irregularidades en la facturación de sus servicios, específicamente relacionadas con la falta de información sobre las garantías ofrecidas a los clientes.

Juan considera que la sanción es injusta y decide impugnarla ante la autoridad administrativa correspondiente. Para ello, debe seguir el procedimiento administrativo establecido por la ley.

De forma grupo los alumnos tenían que determinar cuáles eran los hechos relevantes del caso práctico que en este supuesto son:

- a) Juan, propietario de un negocio de reparación de electrodomésticos, recibe una multa de 1000 euros de la autoridad local de protección al consumidor.
- a) La sanción se debe a irregularidades en la facturación de sus servicios, relacionadas con la falta de información sobre las garantías ofrecidas a los clientes.
- a) Juan considera que la sanción es injusta y decide impugnarla ante la autoridad administrativa.

Con posterioridad se planteaban una serie de cuestiones legales:

- 1) ¿Cuáles son los pasos que Juan debe seguir para impugnar la sanción administrativa?
- 2) ¿Qué plazos tiene Juan para presentar su impugnación y cuál es la autoridad competente para resolver el caso?
- 3) ¿Qué argumentos puede presentar Juan en su defensa durante el procedimiento administrativo?
- 4) ¿Cuáles son los posibles resultados del procedimiento administrativo y qué recursos tiene Juan en caso de desacuerdo con la decisión de la autoridad administrativa?

Los alumnos tienen que utilizar Chat GPT para resolver estas preguntas:

- 1) Utiliza CHAT GPT para obtener una explicación detallada de los pasos del procedimiento administrativo que Juan debe seguir para impugnar la sanción.
- 2) Solicita a CHAT GPT información sobre los plazos y la autoridad competente para resolver el caso de impugnación de la sanción.
- 3) Pregunta a CHAT GPT sobre los argumentos legales que Juan puede presentar en su defensa durante el procedimiento administrativo.
- 4) Utiliza CHAT GPT para obtener consejos sobre cómo preparar y presentar la impugnación de la sanción administrativa de manera efectiva.
- 5) Solicita a CHAT GPT información sobre los posibles resultados del procedimiento administrativo y los recursos legales disponibles para Juan en caso de desacuerdo con la decisión de la autoridad administrativa.

Con la realización de este ejercicio los alumnos pueden mejorar su comprensión del procedimiento administrativo y adquirir habilidades prácticas para impugnar sanciones administrativas de manera efectiva, interiorizando mejor los conceptos aprendidos en clase.

6. CONCLUSIONES

El sistema educativo tiene que seguir avanzando y promoviendo la inclusión de todas aquellas herramientas que le permiten cumplir de manera eficiente y efectiva su objetivo. En este sentido, la incorporación de los sistemas de inteligencia artificial en la educación promoverá el desarrollo de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin precedentes, revolucionando el sistema preestablecido. Así, y pese a las preocupaciones e incertidumbres que genera, los sistemas de inteligencia artificial prometen mejor la enseñanza.

En el caso de la enseñanza superior, concretamente en el ámbito del Derecho, estos sistemas se han convertido en herramientas muy útiles en el ejercicio de la profesión, facilitando la labor en la búsqueda de información o en la aplicación propiamente dicha de la norma.

En el ejercicio práctico de este proyecto, los resultados están siendo objeto de tratamiento y no se pueden extraer conclusiones exactas.

Ahora bien, la sensación generalizada de los alumnos ha sido positiva puesto que se han dado cuenta de lo útil que puede llegar a ser esta herramienta en la resolución de casos prácticos o de situaciones legales, a la par que conscientes de las deficiencias que la misma presenta y de la labor de verificador de esta información que reciben que deben desempeñar. Por otro lado, como docente el ejercicio debe valorarse también como positivo puesto que los alumnos parecen haber interiorizado mejor los conceptos y su aplicación práctica.

Como aspecto negativo señalar que es una actividad que es mejor realizar en grupos pequeños, puesto que el debate en clase es más abierto de lo habitual, y genera mayores discrepancias.

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN PRÁCTICAS DE DERECHO ADMINISTRATIVO: VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES

Albert LLADÓ MARTÍNEZ

Profesor lector Serra Húnter de Derecho Administrativo

Universitat de Girona

RESUMEN: Se presentan los resultados de una actuación de innovación docente aplicada durante el curso 2023/2024, dentro de la asignatura de Derecho administrativo de segundo curso de Ciencias Políticas y de la Administración, en la Facultad de Derecho de la Universitat de Girona.

Durante el curso, impartido en el primer cuatrimestre entre septiembre y diciembre de 2023, se han realizado las prácticas con ayuda de inteligencia artificial (Chat GPT). Los alumnos debían acudir a la aplicación para obtener información y para mejorar sus prácticas; al entregarlas, debían incluir una valoración razonada de la contribución de la IA a su trabajo. Por otra parte, al finalizar el curso, se presentó a los alumnos una encuesta en la que se les pedía valorar positiva o negativamente la actuación de la IA, tanto como herramienta didáctica de ayuda al estudio como desde el punto de vista de su utilidad y corrección en el contexto concreto del derecho administrativo.

La clase estaba formada por 32 estudiantes, que se dividieron en 13 grupos de entre 2 y 3 personas para la realización de dos ejercicios prácticos. El formulario de encuesta final se contestó de forma individual y anónima por 26 estudiantes. En la comunicación se presentan y se analizan los resultados y se extraen las principales conclusiones de la valoración de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: inteligencia artificial, docencia, derecho administrativo, prácticas, estudiantes,

1. INTRODUCCIÓN. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA.

En la actualidad es ya evidente que la tecnología juega un papel fundamental en la evolución de las prácticas educativas en todas las disciplinas (BALADRÓN PAZOS et al., 2020), y la docencia del Derecho no es ajena a este movimiento, muestra evidente es la organización continuada de estas jornadas desde 2010. Una de las últimas innovaciones en este sentido está siendo la incorporación de herramientas de inteligencia artificial (en adelante IA), también en el ámbito de la educación jurídica. Esta adición puede representar una innovación pedagógica significativa, en línea con las tendencias globales de digitalización y tecnificación de parte de los procesos de aprendizaje.

El avance constante de la tecnología, especialmente en el campo de la IA, ha generado un impacto considerable a nivel global, y específicamente en los diversos ámbitos del conocimiento científico. Así, se abren posibilidades de transformación, complementación o mejora de métodos tradicionales mediante procesos más eficientes, interactivos y accesibles. En el ámbito jurídico, estas herramientas ofrecen oportunidades sin precedentes para el análisis de grandes volúmenes de datos, la automatización de determinadas tareas, la asistencia o el refuerzo en otros casos, así como el acceso a información actualizada (COTINO HUESO, 2023). La docencia del Derecho puede sin duda sacar provecho de algunas de estas potencialidades para la formación de los futuros profesionales de esta disciplina.

Por otra parte, la educación jurídica se enfrenta también al desafío de adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral y a las expectativas de una sociedad cada vez más digitalizada. La inclusión de herramientas tecnológicas en el currículo, en este caso el uso de aplicaciones de inteligencia artificial, no solo responde a la necesidad de familiarizar a los estudiantes con tecnologías emergentes relevantes para su futura práctica profesional, sino que también debe acompañarse del fomento y desarrollo de habilidades críticas y analíticas respecto de la ayuda prestada por las herramientas tecnológicas.

Las aplicaciones de tipo LLM¹, con su capacidad para procesar y generar lenguaje natural, presentan un potencial pedagógico significativo para la enseñanza del Derecho. Su uso como herramienta didáctica permite simular situaciones reales como la elaboración de documentos administrativos o procesales, ofreciendo a los estudiantes una plataforma interactiva para practicar y mejorar sus habilidades jurídicas en un entorno controlado y flexible. Además, la capacidad de estas herramientas para proporcionar *feedback* instantáneo representa una ventaja adicional en el proceso de aprendizaje.

La decisión de integrar IA en las actividades prácticas objeto de este estudio responde en primer lugar a la intención de innovar en la metodología de enseñanza mediante la incorporación de tecnologías existentes para enriquecer la experiencia educativa y a preparar al

¹ Hablamos en el texto de inteligencia artificial en sentido genérico, aunque nos referimos concretamente a los modelos de lenguaje extenso o *large language model* (LLM, por sus siglas en inglés). Como se menciona en el texto, los estudiantes optaron por utilizar la aplicación Chat GPT, de OpenAI.

mismo tiempo a los estudiantes para la realidad del entorno al que se enfrentarán en el futuro. Por otro lado, se ha pretendido también mejorar su adquisición de competencias prácticas utilizando aplicaciones que simulan entornos reales para fortalecer las habilidades prácticas necesarias en el entorno jurídico. Finalmente, se consideró adecuado también desde el punto de vista del fomento de la adaptabilidad y creatividad de los estudiantes, al plantearles la necesidad de explorar nuevas formas de enfrentarse a situaciones legales mediante el uso de la IA, preparándolos así para un mercado laboral en constante evolución.

2. DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Las dos actividades que se realizaron se enmarcan en la asignatura Organización y Actividad de las Administraciones Públicas, de segundo curso del grado en Ciencia Política y de la Administración. La primera de las actividades consistió en la elaboración de una solicitud junto con una memoria de actividades a partir de lo dispuesto en una convocatoria real de subvenciones del Ayuntamiento de Girona. La segunda requería la elaboración de un recurso en vía administrativa contra la resolución que se les notificó sobre la solicitud elaborada en la primera práctica.

Cada una de las prácticas requería también que cada grupo presentara un pequeño informe o comentario con su opinión sobre el uso de la IA en el trabajo y la utilidad que había representado su utilización. Por otra parte, a final de curso se pasó a los estudiantes una encuesta tipo test a contestar de forma individual y anónima con preguntas concretas relativas al uso de la IA como recurso docente y como ayuda en el ámbito concreto del derecho administrativo. La transcripción de los informes y los resultados de las encuestas se encuentran referenciados en el apartado de bibliografía (DATASET).

La asignatura tuvo un total de 32 estudiantes matriculados. Para realizar y presentar las prácticas se les pidió organizarse en grupos de 2 o 3 estudiantes. Así, se formaron 13 grupos, cada uno de los cuales presentó un documento para cada actividad. En cuanto a los plazos de presentación, para ambas prácticas dispusieron de 10 días desde el planteamiento para entregar los trabajos.

El método docente empleado, salvo en lo referente al uso de IA, no dista del empleado tradicionalmente en las actividades prácticas en derecho administrativo. Sí que se adoptan algunos de los elementos de la metodología de aula inversa, concretamente en la traslación del foco activo al estudiante (BOSCH-FARRÉ et al., 2024); así, aun habiendo recibido formación teórica sobre el procedimiento y actos administrativos, los estudiantes se enfrentan a una convocatoria real, de una cierta complejidad, y a la elaboración de la documentación de acompañamiento sin más instrucciones o indicaciones por parte del profesor. La puesta en común de las diversas aproximaciones, resolución de dudas y debate se llevaron a cabo en sesiones posteriores a la presentación y calificación de cada actividad.

2.1. Elaboración de una solicitud de subvención

En el enunciado de la primera actividad se informó a los estudiantes de la publicación de una convocatoria de subvenciones por parte del Ayuntamiento de Girona. Las subvenciones se dirigían a actividades de dinamización de los barrios de la ciudad. Se proporcionó a los estudiantes el enlace a la noticia en la página web del Ayuntamiento, desde donde se podía acceder a la publicación en el Boletín Oficial de la Provincia y a los textos de la convocatoria y de las bases reguladoras. A partir de estas informaciones, se pedía a los estudiantes:

- 1 - Explicar si la convocatoria de estas subvenciones es un acto administrativo y porqué.
- 2 - Elaborar una solicitud para optar a una subvención en esta convocatoria. La solicitud debía estar formalmente bien elaborada y la memoria adjunta debía fundamentarse de la mejor forma para tener opciones de obtener la financiación para su proyecto.
- 3 - Para preparar la solicitud, los estudiantes debían acudir a una herramienta de inteligencia artificial (se ponía como ejemplo Chat GPT) y pedirle ayuda para la preparación de la solicitud a presentar. Se alertaba que el texto o las indicaciones ofrecidas por la IA podrían no ser perfectas y podrían incorporar errores o carencias que el/la estudiante debería corregir o complementar convenientemente.

Como apartado final, cada estudiante debería elaborar un pequeño informe explicando hasta dónde colaboró la IA (qué apartados o aspectos de la solicitud realizó correctamente) y qué modificaciones o apartados se habían tenido que introducir para poder obtener la solicitud que finalmente se presentó.

2.2. Elaboración de un recurso en vía administrativa

Para la segunda práctica, el profesor puso a disposición de los estudiantes una resolución ficticia de las solicitudes de subvención elaboradas en la práctica anterior. La resolución era poco receptiva a las peticiones recibidas, denegándolas o recortando las cantidades solicitadas, con la intención de dar juego para esta segunda actividad práctica. Concretamente, los estudiantes debían:

- 1- Constituidos en los mismos grupos que en la práctica anterior, presentar el recurso que corresponda en vía administrativa. Al igual que en la primera actividad, debían ayudarse de una aplicación de inteligencia artificial.
- 2- Hacer un informe explicando en qué medida la IA les ha ayudado a la hora de diseñar el recurso, tanto en temas de forma y redactado como de fondo.

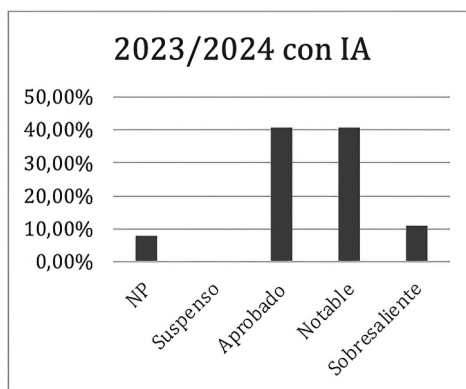
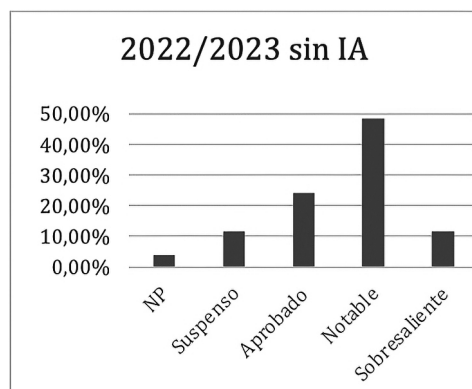
3. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS OBTENIDOS

En cuanto a comprensión de las actividades y de los conceptos introducidos, se ha observado una mejor orientación a la hora de dar los primeros pasos, muy probablemente debido a la ayuda de la IA en este sentido, como se verá en los comentarios de los estudiantes. Prácticamente nadie ha tenido problemas en cuanto a la tipología y a los aspectos formales de los documentos a presentar; así, los objetivos más básicos de las actividades prácticas se han alcanzado. En cuanto a aspectos más elaborados, especialmente a los contenidos de la memoria de actividades y presupuestos que se pedían en la convocatoria, las aportaciones fueron bastante mediocres e incluso pobres en algunos casos, algo en cierto modo sorprendente cuando se contaba con la ayuda de la IA para su redacción.

En lo referente a las calificaciones obtenidas, no es posible sacar conclusiones sobre el impacto de la IA en el rendimiento, siendo este el primer curso en que se utiliza esta herramienta. Se ha efectuado una comparación de las notas con las del curso anterior, en que se realizaron actividades prácticas semejantes sin el uso de IA.

Sin que se pueda atribuir a la utilización de IA, sí que ha habido cambios en la distribución de las calificaciones. Así, como se observa en los gráficos 1 y 2 (referentes a los resultados de ambas prácticas agregadas), lo más llamativo es en primer lugar que ninguno de los grupos suspendió, y en segundo lugar que las notas se desplazaron hacia abajo en el centro del espectro, creciendo los aprobados y disminuyendo los notables. Mientras tanto, el número de sobresalientes se mantuvo prácticamente idéntico.

En conjunto, sí es destacable que no se obtienen mejores calificaciones numéricas que en el curso anterior (media de 6,96 en 2022/2023 y de 6,93 en 2023/2024). El aumento de estudiantes que no presentaron las prácticas parece ser simplemente coyuntural, puesto que no se recibió ningún tipo de queja acerca de la inclusión de la IA en las actividades.



GRÁFICOS 1 Y 2 – Porcentajes de calificaciones en las prácticas de los dos cursos

4. RESUMEN DE COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA IA

Los comentarios de los estudiantes acerca de la utilización de IA para la elaboración de las actividades prácticas presentan un panorama bastante diverso de opiniones, percepciones y experiencias. Se han agrupado de forma resumida por separado las valoraciones que incluyen aspectos positivos sobre la experiencia y las que señalan aspectos negativos o mejorables.

En el apartado de lo positivo, algunos grupos destacaron la capacidad de la IA para generar un contenido inicial creativo y bien estructurado, facilitando así el punto de partida para la elaboración de documentos complejos como las solicitudes de subvención y especialmente la memoria que debía acompañarse. En el mismo sentido hubo valoraciones positivas de la herramienta por ofrecer una base estructural y orientación inicial para la elaboración de los documentos, tanto la solicitud como el recurso en vía administrativa. Destacaron que la IA actuó como una guía útil especialmente al proporcionar modelos base y pautas generales.

Otro gran ámbito considerado de forma positiva fue el del ahorro de tiempo; algunos grupos destacaron que el uso de IA como recurso inicial para la redacción de documentos les permitió ahorrar tiempo en la búsqueda de estructuras y formatos adecuados. Otros comentarios remarcaron la utilidad para facilitar ciertas tareas mecánicas y proporcionar un punto de partida rápido para la elaboración de trabajos. Sin embargo, enfatizaron al mismo tiempo la necesidad de una intervención humana significativa para refinar y completar los trabajos a un nivel satisfactorio. Finalmente, algunos comentarios valoraron positivamente el ejercicio innovador en el ámbito educativo, que les permitía explorar nuevas tecnologías y su aplicación práctica en el derecho administrativo.

En cuanto a las críticas y aspectos negativos o necesitados de mejora, destaca por su repetición la falta de precisión y de personalización que ofreció la IA. Varios grupos señalaron carencias en este sentido de las respuestas obtenidas. Aunque la herramienta les proporcionó una buena base, fue necesario realizar modificaciones significativas para cumplir con los requisitos específicos y añadir personalización y contexto a las peticiones. Sin embargo, hay que enmarcar estas críticas también en la falta de experiencia de los alumnos en el uso de la IA, puesto que en algunos casos sus peticiones e instrucciones fueron genéricas y poco detalladas, lo que dio como respuesta propuestas necesariamente poco personalizadas.

En la línea de lo anterior, se señaló también una tendencia de la IA a generar información excesiva o no completamente alineada con la intención específica del usuario, lo que sugiere errores en la interpretación de las solicitudes complejas y en la comprensión del contexto detallado de cada caso. Así, se mencionaron problemas al tratar con aspectos específicos de las solicitudes, como la falta de un enfoque correcto en temas como el presupuesto desglosado, la dinamización de barrios, o la promoción de la economía local, ambos objeto de la convocatoria de subvenciones.

En general, los comentarios reflejan una percepción mixta sobre la utilidad de la IA en el proceso de aprendizaje y en la elaboración de documentos legales. Mientras que la herramienta fue bien valorada por su capacidad de generar rápidamente borradores y estructuras documentales, también se reconoció la necesidad de una intervención humana considerable

para ajustar el contenido a las exigencias específicas y contextuales de las solicitudes de subvención. Esto subraya la importancia de combinar la tecnología de IA con el juicio crítico y el conocimiento específico de los usuarios. Se puede decir que se considera la IA como una herramienta de apoyo inicial de orientación general.

Desde el punto de vista docente, la experiencia fue vista en general como un ejercicio provechoso para el uso de tecnologías emergentes, fomentador de la adaptabilidad y la innovación en el aprendizaje jurídico. Se resaltó asimismo la importancia de guiar a los estudiantes en la evaluación crítica de las herramientas de IA y en la adaptación de sus *outputs* para cumplir con estándares profesionales y específicos del ámbito legal.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA ENCUESTA FINAL SOBRE LA IA EN LAS PRÁCTICAS

Se recoge en este apartado un resumen y análisis de los resultados de la encuesta anónima realizada a los estudiantes al final del cuatrimestre sobre las prácticas dentro del curso de derecho administrativo realizadas con asistencia de IA. Debido a que se mencionó como ejemplo en los enunciados y también a causa de su popularidad, la totalidad de los estudiantes utilizaron ChatGPT. La encuesta incluyó preguntas que se han dividido en dos secciones principales: la primera sobre el papel de la IA como herramienta didáctica y la segunda sobre su papel específico en el contexto del derecho administrativo.

5.1. Sobre la IA como herramienta didáctica

La encuesta contempló cinco preguntas relacionadas con la utilidad de la IA como herramienta didáctica. Las respuestas se clasificaron en tres categorías: valoraciones negativas, neutras y positivas. El resumen se presenta en la TABLA 1 y se representa visualmente en los GRÁFICOS 3 y 5.

PREGUNTA	RESPUESTAS
La IA ha hecho que presentara mejores prácticas	La mayoría encuentra útil la IA para presentar mejores prácticas
La IA ha entendido correctamente lo que le estaba pidiendo	Mayoría de respuestas positivas
El uso de IA ha hecho que dedicase menos tiempo a completar las prácticas	Una gran mayoría cree que ha ahorrado tiempo
Utilizar IA te ha ayudado a la hora de trabajar en grupo	Predominan las valoraciones indiferentes
Incorporar IA en la realización de las prácticas es un buen recurso para el aprendizaje	Clara división de opiniones entre la respuesta afirmativa y negativa

TABLA 1 – Cuestionario sobre la IA como ayuda didáctica

IA como herramienta didáctica

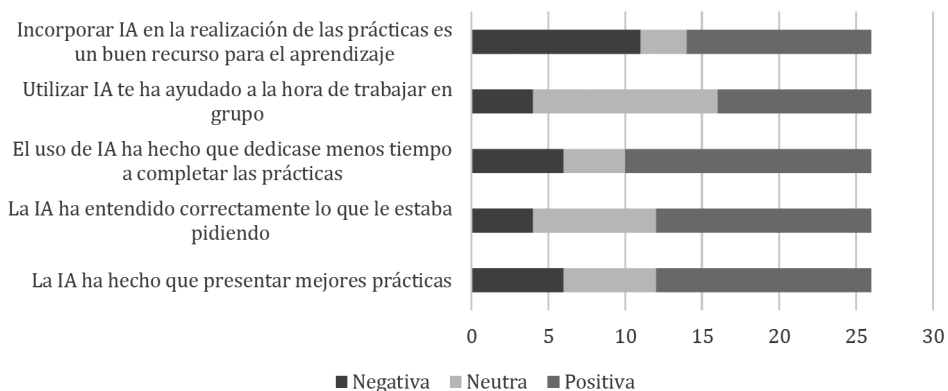


GRÁFICO 3 – Valoraciones de la IA como herramienta didáctica

En general los resultados sugieren una percepción positiva hacia el uso de la IA como herramienta didáctica dentro del curso de derecho administrativo. Tres de las preguntas recibieron una valoración positiva más alta en comparación con las negativas y neutras, por un empate y una de valoración indiferente; en el panorama general, pues, los estudiantes encontraron beneficios apreciables en la incorporación de esta tecnología en su aprendizaje.

Es notable que la pregunta relativa a si la IA ha hecho que los estudiantes dediquen menos tiempo a tareas rutinarias recibió la mayor cantidad de valoraciones positivas (16), lo que sugiere que la eficiencia es una de las principales ventajas percibidas de la IA en el contexto educativo, apreciación que está en línea con lo expresado en los comentarios de las prácticas.

Por otro lado, la pregunta sobre si la incorporación de la IA ha sido un buen recurso para el aprendizaje de la materia recibió una cantidad relativamente alta de respuestas negativas (11), lo que podría indicar que, aunque la IA se percibe como útil, su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje intrínseco de la materia es más variable entre los estudiantes.

Se puede concluir que la integración de la IA en el curso de derecho administrativo ha tenido un impacto generalmente positivo desde la perspectiva didáctica. No obstante, es importante destacar que al mismo tiempo que se reconoce haber ayudado a presentar mejores trabajos, no se percibe tan claramente que la IA sea un buen recurso para el aprendizaje. Tal vez fuera necesario plantear la necesidad de dar más indicaciones sobre cómo utilizar con mayor provecho los recursos de la IA para incrementar su potencial educativo.

5.2. Sobre la IA y el derecho administrativo

La segunda sección de la encuesta se enfoca sobre el papel de la IA en relación con el derecho administrativo en las prácticas realizadas. Consta de seis preguntas alrededor de diversas facetas de cómo la IA se integra y afecta el aprendizaje y la aplicación de la materia. Se presenta el resumen en la TABLA 2 y las visualizaciones en los GRÁFICOS 4 y 6.

PREGUNTA	RESPUESTAS
La IA ha hecho un uso correcto de la terminología del derecho administrativo	En general las respuestas son positivas
La IA me ha ofrecido una redacción correcta, que no he necesitado retocar	Una clara mayoría se manifiesta en desacuerdo
He comprobado y repasado que los textos ofrecidos por la IA fueran jurídicamente rigurosos y precisos	La gran mayoría realizó comprobaciones; lo sorprendente es que algunos grupos no lo hicieron, o las respuestas indiferentes
Utilizar IA en estas prácticas te ha ayudado en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura	Mayoría de respuestas positivas
Utilizar IA en estas prácticas te ha ayudado a reflexionar sobre los contenidos de la asignatura y su utilidad	Mayoría de respuestas positivas, pero con notable número de negativas e indiferentes
Fuera del aula, volverás a utilizar IA como ayuda en la preparación de documentos administrativos	Prácticamente el mismo número se manifiesta a favor y en contra

TABLA 2 – Resumen del cuestionario sobre la ayuda de la IA en derecho administrativo

IA y Derecho Administrativo

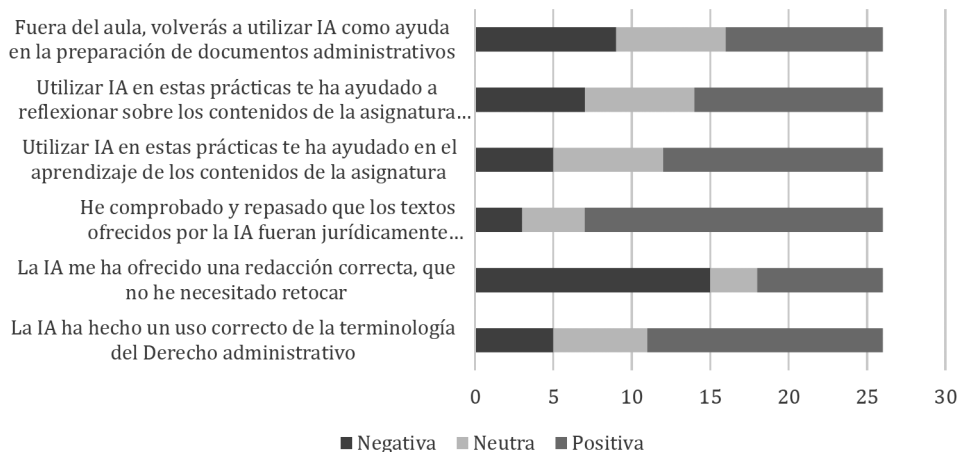


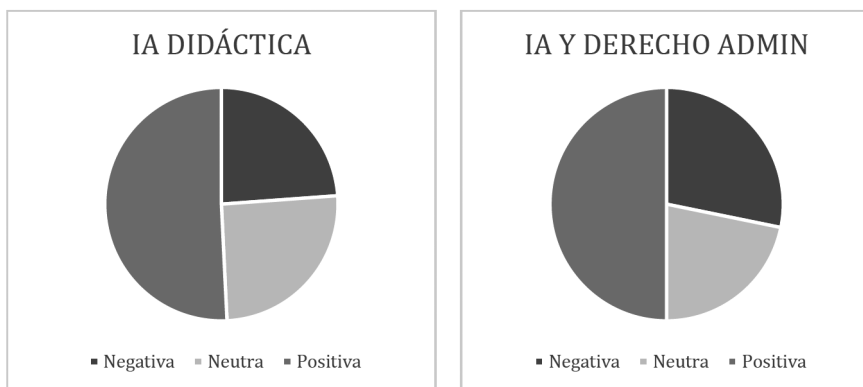
GRÁFICO 4 – Valoraciones de la IA en relación con el Derecho administrativo

Las respuestas reflejan una percepción mixta sobre la eficacia de la IA en el contexto del derecho administrativo. Mientras que desde algunas perspectivas como el uso correcto de la terminología específica del derecho administrativo se observan valoraciones mayoritariamente positivas, en otros aspectos, especialmente en cuanto a la redacción que cumple con los criterios y estándares académicos, las valoraciones son predominantemente negativas. La pregunta relacionada con la redacción por parte de la IA destaca particularmente, con un número significativo de valoraciones negativas (15). Esto podría indicar que, aunque la IA es capaz de manejar la terminología específica del derecho administrativo y los estudiantes confían en su capacidad para ofrecer textos iniciales, existe una desconfianza significativa respecto a la calidad académica de la redacción producida por la IA.

El análisis sugiere que, si bien los estudiantes reconocen el potencial de la IA para asistir en el aprendizaje del derecho administrativo, especialmente en la comprensión de casos prácticos, en la organización de ideas y en la identificación de la documentación a producir, existen sin embargo áreas significativas de mejora. La principal preocupación se centra en la capacidad de la IA para producir redacciones que cumplan con los estándares jurídicos esperados en el ámbito del derecho administrativo.

Probablemente la condición relativamente reciente de la aparición de este tipo de herramientas las condiciona a la hora de integrarlas como herramientas para la enseñanza del derecho administrativo. Es de esperar que el desarrollo de algoritmos de IA más sofisticados o especializados puedan adaptarse mejor a los estándares de redacción académica y la implementación de programas de formación para estudiantes y docentes que optimicen el uso de estas aplicaciones en el contexto educativo.

Junto a ello, una mayor concreción en las preguntas que se dirigen a la IA ayudaría sin duda a una mayor exactitud en las opciones ofrecidas y a una mejor personalización en las respuestas a los casos planteados. El reconocimiento del impacto positivo potencial de la IA en el aprendizaje del derecho administrativo, junto con la identificación de áreas específicas para la mejora, puede contribuir a la asunción en el futuro inmediato del uso de la IA como herramienta de ayuda en la docencia.



GRÁFICOS 5 Y 6 – Resumen de las valoraciones de la IA en cuanto a su utilidad didáctica en general y sobre el derecho administrativo en particular

6. CONCLUSIONES

La incorporación de la IA como herramienta de apoyo en las prácticas de derecho administrativo se llevó a cabo como innovación pedagógica que responde al aprovechamiento de la tecnología en la docencia. En el caso presentado, los estudiantes manifestaron haber obtenido mejoras en la orientación inicial y en la estructuración de documentos jurídicos, destacando la IA como una herramienta que proporciona un punto de partida fiable y bien estructurado. Sin embargo, subrayaron la necesidad de una intervención humana considerable para adaptar los contenidos generados por la IA a las necesidades y especificidades contextuales del caso concreto. Esta intervención es crucial para alcanzar la precisión y personalización requeridas en el ámbito legal.

Desde la perspectiva de los resultados académicos, la adopción de la IA no produjo una mejora cuantificable en las calificaciones de los estudiantes en la comparación con el curso anterior en que no se utilizó IA. A pesar de que no se registraron suspensos y se observó un ligero cambio en la distribución de las notas, con un incremento en los aprobados y una disminución en los notables, la media general de las calificaciones permaneció constante en comparación con el año anterior. Este dato sugiere que la eficiencia proporcionada por la IA no se tradujo necesariamente en un aumento del rendimiento académico, lo que apunta a la

importancia de un análisis más profundo sobre el verdadero impacto de la IA en la calidad del aprendizaje.

La percepción de la IA entre los estudiantes es ambivalente; valoran su capacidad para agilizar la generación de borradores y estructuras documentales, pero reconocen su limitación en cuanto a la calidad académica del contenido generado y la necesidad de revisión y ajuste crítico. A futuro, se espera que los avances en la tecnología de IA y un mejor conocimiento de su uso eficiente optimicen su aplicación en la docencia. La experiencia de esta integración apunta a la IA como un complemento en la formación jurídica que, si bien es prometedora en términos de eficiencia, requiere de un enfoque crítico y reflexivo por parte de los usuarios para maximizar su valor educativo.

7. BIBLIOGRAFÍA

BALADRÓN PAZOS, A. J., CORREYERO RUIZ, B., MANCHADO PÉREZ, B.: La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado., en *Revista Latina de Comunicación Social*, ISSN-e 1138-5820, N°. 78, 2020, p. 265-287. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477>

BOSCH-FARRÉ, C. et al.: Efectividad de la metodología de aula inversa en el ámbito universitario. Una revisión sistemática., en *Educación XX1*, núm. 27(1), 19-56, 2024. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35773>

COTINO HUESO, L.: Una regulación legal y de calidad para los análisis automatizados de datos o con inteligencia artificial.: Los altos estándares que exigen el Tribunal Constitucional Alemán y otros Tribunales, que no se cumplen ni de lejos en España, en *Revista General de Derecho Administrativo*, ISSN-e 1696-9650, N° 64, 2023.

DATASET. Informes-comentario de las prácticas presentados por cada grupo de estudiantes y resultados de la encuesta anónima individual a final del curso. Consultables en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10866525>

EVALUACIÓN CONTINUA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL
GENERATIVA. UNA EXPERIENCIA DESDE LA DOCENCIA DEL
DERECHO PROCESAL EN LA UOC.

Tatiana CUCURULL POBLET

Profesora de derecho procesal

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Jordi GARCÍA ALBERO

Profesor de derecho procesal

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

RESUMEN: El objeto del presente trabajo es el análisis de la capacidad resolutoria de la IA generativa de las principales actividades que conforman la evaluación continua de asignaturas del ámbito del derecho procesal de la UOC. Este estudio, con sus limitaciones, y que principia en el escrutinio de la originalidad y autoría como garantes del proceso de evaluación frente al uso fraudulento de la IA generativa, tiene como finalidad identificar aquellos ejercicios que, en atención a su diseño y planteamiento, presentan hoy por hoy cierta “resistencia” al empleo de IA generativa para su correcta resolución. Y, por lo tanto, pueden resultar de cierta utilidad a la hora de diseñar la evaluación continua cuando el uso de esta tecnología no esté permitido.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia artificial, evaluación continua, docencia del derecho, *chatbots*, docencia en línea.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la denominada inteligencia artificial generativa constituye sin duda el mayor reto al que jamás se ha enfrentado la Universidad, y singularmente, por razones obvias, la docencia en línea o a distancia.

Esta revolucionaria tecnología emplea algoritmos avanzados y modelos de aprendizaje automático para procesar datos y llevar a cabo tareas que normalmente requieren inteligencia humana. A medida que las TIC evolucionan hacia la incorporación de esta novísima tecnología, la educación superior se encuentra en una disyuntiva tecnológica que plantea tanto oportunidades que la IA generativa puede ofrecer para apoyar tanto la enseñanza como el aprendizaje, como desafíos y riesgos éticos sobre su uso.

En las líneas que siguen se abordará la capacidad de la inteligencia artificial generativa para la resolución de las principales actividades que conforman la evaluación continua de asignaturas del ámbito del derecho procesal de la UOC, tomando como referencia aquellos ejercicios del estudiantado en los que se ha detectado un uso fraudulento de dicha tecnología. Ello ha posibilitado identificar aquellas actividades o aspectos de estas que, en atención a su formulación, pueden entrañar cierta dificultad para ser acometidas mediante dicha tecnología. Y, en consecuencia, tomarlas en consideración en el diseño de la evaluación continua cuando se pretenda evitar su uso.

1.1. La IA generativa a examen: conversando con los *chatbots*

Tradicionalmente, los *chatbots* se basaban en texto y estaban diseñados para manejar un conjunto limitado de consultas simples utilizando respuestas predeterminadas proporcionadas por los desarrolladores. Operaban como sistemas interactivos de preguntas frecuentes y, si bien eran eficaces para las preguntas sobre las que habían sido entrenados, tenían dificultades al enfrentarse a preguntas complejas o no previstas.

Con el paso del tiempo, los *chatbots* han evolucionado para incluir más reglas y procesamiento de lenguaje natural, permitiendo a los usuarios interactuar con ellos de manera conversacional. De hecho, los *chatbots* más modernos pueden reconocer el contexto y aprender a medida que se exponen a más lenguaje humano.

La inteligencia artificial generativa actual emplea la comprensión del lenguaje natural para entender las necesidades del usuario. Posteriormente, utiliza herramientas avanzadas de IA para discernir lo que el usuario está buscando. Esta tecnología se fundamenta en el aprendizaje automático y el aprendizaje para construir una base de conocimiento más elaborada de preguntas y respuestas, basada en las interacciones de los usuarios. De esta manera, mejora su habilidad para anticipar con precisión sus necesidades y responder adecuadamente con el tiempo.

No obstante, el diálogo humano-IA presenta actualmente dos puntos débiles en sendos extremos. Para el usuario, el modo en que son formuladas las instrucciones o indicaciones (*prompt*) y que ha de determinar necesariamente el grado de acierto y concisión de la respuesta

generada por la IA. Y para la tecnología, los datos e informaciones-fuente de que dispone y emplea para generar el texto-respuesta, en tanto si estos son insuficientes, incompletos o erróneos, indefectiblemente su capacidad resolutive se verá mermada.

Ambas limitaciones pueden coadyuvar en el diseño de las actividades de evaluación continua para fomentar el trabajo original del estudiante. De ello nos ocupamos seguidamente.

2. EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE LA EVALUACIÓN CONTINUA ANTE EL RETO DE LA IA GENERATIVA

2.1. Casos prácticos

Estos ejercicios, muy presentes en la evaluación continua de las asignaturas de derecho procesal de la UOC, son resueltos de forma dispar por los generadores de texto de IA generativa en función de su diseño y planteamiento.

La casuística sin duda es muy variada, pero del análisis de las actividades entregadas por los estudiantes se deducen algunos patrones que permiten vislumbrar indiciariamente el empleo de IA generativa.

En primer lugar, aun siendo correcta la solución propuesta, esta contiene datos o informaciones extraídos del supuesto planteado que son innecesarios, pues no aportan valor alguno a la fundamentación de la solución, y cuya inclusión en el enunciado tenía como único fin contextualizar una determinada realidad.

En segundo lugar, la IA generativa puede tomar como referencia datos del supuesto planteado que en modo alguno son relevantes, generando en consecuencia respuestas erróneas o incompletas, o simplemente, no contestando acerca de lo que se le pregunta.

Por último, la delimitación de la materia objeto de la actividad. De igual modo que el resto de los ejercicios, los casos prácticos se circunscriben a una determinada unidad o módulo didáctico, en función de la temporización de la asignatura. Tal circunstancia no puede ser advertida por la IA generativa, por lo que es frecuente que la respuesta generada se extralimite de lo petitionado, albergando contenidos o conceptos propios de materias futuras que aún no han sido objeto de estudio por parte del estudiante, y que, por lo tanto, este debía desconocer en el momento de la resolución de la actividad.

Todo lo señalado *supra* se ha detectado mayoritariamente en casos prácticos cuyos supuestos de hecho son extensos y frente a los cuales se formulan preguntas de carácter abierto o analítico¹, contrariamente a las planteadas de modo conciso, en las que la IA generativa es bastante certera².

1 Por ej., *Ante los hechos descritos y ejerciendo como abogado de la acusación particular, ¿cómo procederías?*

2 Por ej. *Frente la sentencia dictada, ¿qué recurso puede interponerse y ante quién?*

En definitiva, puede concluirse, por un lado, que la extensión de los supuestos de hecho ha influido en el grado de acierto y, especialmente, en la precisión de los contenidos generados por los *chatbots*. Cuanto mayor ha sido la información facilitada, menos precisa la solución propuesta por aquellos³. Y por otro, que en la resolución de cuestiones de carácter analítico o exploratorio formuladas con relación a supuestos de hecho que contienen mucha información, la IA generativa presenta ciertas dificultades para discriminar con precisión aquella información relevante de la que no lo es.

2.2. Trabajo con textos jurisprudenciales

Las actividades de las asignaturas analizadas en las que se incorpora el trabajo con resoluciones judiciales son dos tipos. Por un lado, la búsqueda de auto o sentencia de un concreto órgano judicial (Tribunal Supremo, TJUE, etc.) fechado en un año/s determinado/s sobre una cuestión específica (por ej., el derecho a recibir información sobre la acusación) debiendo el estudiante indicar la normativa aplicable y exponer el tratamiento que realiza el órgano judicial sobre aquella. Por otro, su incorporación en casos prácticos, en los que se indica al estudiante que motive su respuesta con base a una determinada referencia jurisprudencial facilitada en el enunciado.

La capacidad de resolución de ambos ejercicios por la IA generativa de acceso libre es actualmente muy limitada. Los principales obstáculos se sitúan en la localización y acceso a la información solicitada y en el tratamiento de la información para la generación de la respuesta.

Respecto al primero, aunque cada vez es menos frecuente, es posible que el *chatbot* no tenga acceso a bases de datos jurisprudenciales, lo que frustra cualquier intento de resolver lo planteado⁴.

Y, aún superada esta barrera, en el supuesto de que la IA generativa sí pueda acometer esta labor inicial⁵, presenta ciertas dificultades tanto para seleccionar aquellas resoluciones judiciales más relevantes como para identificar los principales argumentos que se adecuen a lo solicitado. Siendo así, la solución ofrecida se limita a resumir sucintamente el objeto y resolución sobre los hechos enjuiciados, sin relacionarlos pormenorizadamente con el enunciado del ejercicio.

2.3. Elaboración de dictámenes e informes

Este tipo de ejercicios tienen como denominador común su formulación en torno a un material específico y la necesaria observación de una particular formalidad para su desarrollo. La obligatorie-

3 Llegando incluso en ocasiones a imposibilitar su resolución, dada la limitación en la versión gratuita de algunos *chatbots* del número de caracteres que pueden introducirse en el espacio de consulta o ventana de chat.

4 Así, ChatGPT 3.5, como indica el propio *chatbot* en la respuesta generada: “*Lo siento, pero no puedo realizar búsquedas en tiempo real ni acceder a bases de datos específicas del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) para encontrar una resolución específica*”. OpenAI. (2023). ChatGPT 3.5, <https://chat.openai.com/chat> (Consultado el 18 de abril de 2024).

5 Como es el caso de los chatbots Copilot y Gemini.

dad de circunscribirse a la documentación proporcionada restringe considerablemente la capacidad resolutoria de las versiones gratuitas de los *chatbots* utilizados más frecuentemente por los estudiantes.

La principal limitación de la IA en esta tarea reside en la imposibilidad de procesar varios documentos simultáneamente. Y los intentos de resolver satisfactoriamente la actividad, proporcionando al *chatbot* la documentación de modo fragmentado, sucesivamente, resultan del todo infructuosos.

Veamos un ejemplo. En uno de los ejercicios de la Prueba de Evaluación continua núm. 2 de la asignatura *Proceso penal* de la asignatura del Máster de Abogacía y Procura, previa lectura de un atestado y de la transcripción de la comparecencia de la Fiscalía solicitando la prisión provisional, se requería al estudiante que, como abogado de la defensa, elaborara un escrito que recogiera los principales argumentos oponiéndose a tal petición.

Facilitando al *chatbot* solo el primer documento (atestado), en tanto la información contenida en este, por su propia naturaleza, únicamente relata unos hechos determinados, sin ninguna connotación legal o jurídica, la respuesta generada por aquel se limitaba a resumir o reproducir partes del atestado, sin argumento jurídico alguno que fundamentara la pretensión de la defensa, pues se le estaba indicando que respondiera exclusivamente en atención al documento suministrado⁶. Y planteado el ejercicio tomando exclusivamente el segundo documento (comparecencia de la Fiscalía), si bien la conclusión aparentemente se antojaba más convincente (principalmente porque dicho escrito sí estaba fundamentado jurídicamente), se obviaba cualquier referencia a aquellos hechos contenidos en el documento que reforzarían la tesis de la defensa, debilitando o contrarrestando los argumentos de la Fiscalía.

La IA generativa únicamente alcanza a presentar un esquema o resumen de la documentación adjuntada, y de modo fraccionado, lo que sin duda puede resultar de utilidad en la fase inicial o exploratoria de la actividad, pero que imposibilita por sí misma su resolución. En consecuencia, este tipo de ejercicios se perfilan como idóneos para fomentar el trabajo original, además de potenciar la capacidad de análisis, el razonamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos.

2.4. Preguntas tipo test

En la asignatura de Derecho procesal también se ha utilizado las preguntas tipo test como parte de una de las actividades previstas en la evaluación continua. En este caso se han formulado a través de la plataforma Moodle, la cual ofrece diversas ventajas entre las que destacan: la gratuidad de esta plataforma e-learning, por lo que no precisa de ningún gasto económico ni por parte de la universidad ni por parte del estudiantado; la accesibilidad desde cualquier dispositivo, ya sea un ordenador, una Tablet, un Smartphone, etc. Tan solo lo que se necesita es tener conexión a internet, hecho que en la actualidad se puede obtener con bastante facilidad; y, además, otra de las ventajas que esta plataforma ofrece es que dispone de una multitud de idiomas, por lo que es posible utilizarlo con independencia del idioma en que se imparta la asignatura.

6 O con argumentos peregrinos, tales como *Genaro C.L. trabaja como cocinero y reside con sus padres, mostrando una vida estructurada y coherente, alejada de actividades criminales.*

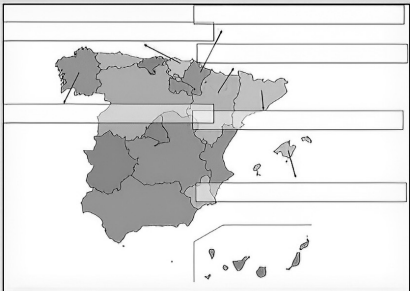
Su interfaz es sencilla y muy intuitiva y por lo tanto no se requiere de unos conocimientos muy avanzados en informática para poder utilizarlo. Además, la gran ventaja de la utilización de esta plataforma es que ofrece una gran variedad de tipos de preguntas que van desde la opción calculada, que son preguntas numéricas individuales; calculadas multiopción; arrastrar y soltar al texto; arrastrar y soltar sobre una imagen; relación de columnas; respuestas incrustadas; respuesta corta; seleccionar palabras faltantes; o respuestas de falso/verdadero, entre otras.

Hemos observado como la utilización de este tipo de actividad mediante preguntas test en la que se mezclan no solo preguntas simples con una simple respuesta de entre varias, sino también la de colocar conceptos sobre imágenes, relacionar los conceptos situados en una columna con aquellos situados en otra o, incluso, aquellas preguntas que deben responderse a través de una respuesta corta en la que los caracteres de la misma están limitados a un cierto número, dificulta que el estudiante puede utilizar la IA como herramienta para dar respuesta a las cuestiones que se le plantean y más aún cuando se activa la opción de limitación del tiempo de respuesta, ya sea a cada pregunta o al test en general.

Sobre este punto, hemos advertido que la limitación del tiempo en la respuesta provoca en los estudiantes una situación de alerta que les impide perder tiempo en buscar información externa y se esfuerzan en recordar los conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo de la asignatura. Además, el hecho de utilizar imágenes en la formulación de las preguntas hace casi imposible una respuesta correcta por la IA, a pesar de que algunas de las plataformas de IA ya han incorporado la función de análisis y descripción de imágenes, éstas necesitan todavía una mejora para ser adecuadas.

Un ejemplo de test con imagen realizado a través de Moodle sería el siguiente:

Sitúa la norma civil que rige con carácter preferente en cada lugar del mapa.



Compilación de Derecho Civil de las Illes Balears

Código civil de Cataluña

Compilación de Derecho civil foral de Navarra

Ley de Derecho Civil Vasco

2.5. Video Actividades

En diversas ocasiones, en la asignatura del Derecho procesal hacemos uso de un tipo de actividad que, *a priori*, parece distinta y hasta en ocasiones aparentemente más compleja, que es la resolución de la actividad a través de la grabación de un vídeo.

Esta modalidad de actividad consiste en que al estudiantado se le presenta un supuesto de hecho, normalmente basado en un caso real, y en el que se le plantean una serie de cuestiones a las que debe dar respuesta a través de la grabación de vídeo que posteriormente debe subir a un concreto apartado del aula virtual. La ubicación donde debe encontrarse este vídeo también es importante, ya que está configurado de tal forma que pueda ser visible por los demás compañeros del aula. El objetivo principal de la actividad es que el estudiante adopte el rol del abogado (ya sea de la parte actora como de la parte demandada) e interprete el papel que se le ha propuesto dando respuesta a las preguntas planteadas.

Para la correcta realización de esta actividad, el estudiantado deberá seguir los siguientes pasos:

1. Comprender el supuesto de hecho:
 - Antes de empezar a grabar, el estudiante deberá asegurarse de entender completamente el escenario o supuesto de hecho que se le ha planteado. ¿Cuál es la situación? ¿Quiénes son los involucrados? ¿Cuál es el contexto? Todo esto le ayudará a estructurar su respuesta de una manera coherente.
2. Identificar las preguntas clave:
 - Es imprescindible que el estudiante reconozca qué preguntas se le están formulando y a las que debe dar respuesta en su grabación. Estas preguntas pueden estar relacionadas con el supuesto de hecho, pero también es posible que se planteen otras que sean específicas con el tema que se está abordando.
 - Igualmente, lo ideal sería que el estudiante anote las preguntas para que no se le olvide ninguna durante la grabación.
3. Organización de la respuesta:
 - Es recomendable que el alumnado divida su grabación en secciones o partes. Por ejemplo, puede empezar con una introducción donde presente el supuesto de hecho y las preguntas que abordará.
 - Luego, deberá responder a cada pregunta de manera clara y concisa. Para ello cada estudiante elaborará su propia estrategia que podrá basarse en estructurar sus respuestas en párrafos o en puntos clave.
4. Preparación de sus notas o guion:
 - Es necesaria una buena preparación antes de iniciar la grabación. Para ello, se recomienda a los estudiantes tener algunas notas o guion para que les ayude a mantener el enfoque y evitar olvidos.
 - Igualmente, se les sugiere que no lean directamente sus notas durante la grabación, aunque pueden usarlas como referencia.

5. Grabación del vídeo:

- Es necesario que el estudiante encuentre un lugar tranquilo y bien iluminado para grabar.
- La exposición debe ser clara y manteniendo un ritmo constante.

6. Subir el vídeo al aula:

- Una vez haya acabado la grabación deben subir el archivo al aula para que éste pueda ser visualizado, no solo por el profesor para proceder a su calificación, sino también por los demás compañeros del aula quienes pueden dar su opinión sobre el trabajo realizado por sus compañeros.

En este tipo de actividad, es posible que el estudiante haga uso de la IA, no vamos a negarlo, pero su uso será como complemento a su trabajo. Nos explicamos mejor, cierto es que para la resolución del caso el alumnado puede consultar alguna herramienta basada en la IA generativa, pero su uso servirá exclusivamente como apoyo, ya que para que ésta deberá ser trabajada y analizada para adaptarla al formato vídeo que se exige.

3. CONCLUSIONES

La IA en las aulas de la educación superior es un reto al que diariamente debe enfrentarse la Universidad. Es evidente que la IA ha venido para quedarse, por lo que percibirla como una amenaza no es la solución que pondrá fin al problema. Lo óptimo es buscar fórmulas que nos ayuden bien a detectarla o bien a utilizarla de tal forma que su uso sirva solo como apoyo en el aprendizaje del estudiante y que su labor de reflexión y pensamiento crítico sobre un determinado tema no se vea anulado por el uso de estas nuevas herramientas que vienen pisando fuerte en las aulas.

Así pues, hemos propuesto una serie de modalidades de actividades, en nuestro caso utilizadas en la asignatura de Derecho procesal del Grado en Derecho y del Máster Universitario de la Abogacía y Procura, que creemos que pueden resultar ser útiles para minimizar los efectos negativos de su uso. En particular:

- Casos prácticos, dentro de los cuales se pueden deducir una serie de patrones que claramente devienen de la IA como pueden ser: aportación de información extra que no se plantea en el supuesto; respuestas que incorporan un contenido que aún no ha sido tratado en la asignatura y que incluso pertenece a materias previstas para cursarse en años posteriores; o directamente respuestas erróneas que nada tienen que ver con la materia objeto de estudio.
- Trabajo con textos jurisprudenciales, en los que se ha constatado que la capacidad de resolución por herramientas de IA básicas es muy limitada, y en las que sí están más desarrolladas no relacionan pormenorizadamente el texto jurisprudencial con lo que se pregunta.

- Elaboración de dictámenes e informes, en la que la principal limitación de la IA reside en la imposibilidad de trabajar con varios documentos a la vez, hecho que obliga al estudiante a dedicar un mayor esfuerzo en la elaboración de su trabajo.
- Preguntas tipo test con limitación de tiempo para dar respuesta, hecho que provoca en el estudiante una dificultad añadida, pues el tiempo de búsqueda del que dispone es muy breve y consecuentemente le obliga a utilizar los conocimientos que ha adquirido en la asignatura.
- Vídeo actividades que obligan al estudiante no solo a buscar la información que necesita para resolver el caso planteado, sino a tener que prepararlo analizando y sintetizando la información de la que dispone para luego exponerla de forma oral de forma que sea entendible y cumpla con los tiempos que se le exige en la actividad.

La experiencia que tenemos en la aplicación de esta tipología de actividades en nuestras asignaturas de Derecho procesal ha sido exitosa y, aun con sus limitaciones, podemos decir que está próximo a alcanzar un equilibrio correcto entre el uso de la IA en las aulas y la salvaguarda del trabajo y estudio de nuestros alumnos, sin que ésta minimice el esfuerzo y labor que se espera de los estudiantes que están cursando estudios de educación superior.

**LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) APLICADA A LA ENSEÑANZA
DE DERECHO DEPORTIVO**

Sergio González García
Profesor Titular de Universidad
Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN: En esta comunicación se valora la aplicación de distintas herramientas de inteligencia artificial (IA) a la enseñanza de Derecho deportivo. En primer lugar, se reflexiona sobre la importancia de la IA como instrumento para facilitar el aprendizaje en asignaturas relacionadas con el Derecho deportivo, en titulaciones jurídicas y no jurídicas. En segundo término, se plantea su utilización para diseñar las asignaturas, preparar los materiales y hacer más atractivas las sesiones. En la tercera parte se incluye una breve conclusión.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia artificial. Deporte.

1. INTRODUCCIÓN

En la Conferencia de Darmouth, Mac Carthy se refirió a la Inteligencia Artificial (IA) como “la ciencia y la ingeniería de hacer máquinas inteligentes, especialmente programas de computadora inteligentes”. En el Reglamento comunitario de IA¹ se define como el “Software que se desarrolla empleando una o varias de las técnicas y estrategias... y que puede, para un conjunto determinado de objetivos definidos por seres humanos, generar información de salida como contenidos, predicciones, recomendaciones o decisiones que influyan en los entornos con los que interactúa”. Y en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia de la Economía Española se señala que es el campo de la informática enfocado en la creación de sistemas que puedan realizar tareas que suelen requerir, normalmente, inteligencia humana, como son el aprendizaje, el razonamiento y la percepción.

La IA puede contribuir al desarrollo de la sociedad y de la economía, pero también implica riesgos por su opacidad, complejidad, imprevisibilidad y, en última instancia, por la posible vulneración de los derechos fundamentales de las personas. Las plataformas de IA pueden ser de riesgo mínimo (por ejemplo, los filtros de spam), limitado (cuando permiten al usuario saber que están interactuando con una IA), de riesgo alto (cuando requieren la supervisión humana, como puede ser el uso de Chat GPT-4) y de riesgo inaceptable (por ejemplo, sistemas de puntuación social).²

Tanto en el ámbito comunitario, donde se ha empezado a regular la IA (Reglamento comunitario de IA), como en el ámbito nacional, donde España cuenta con una Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial³, se está prestando especial atención a los riesgos. En particular, dentro de la Estrategia Nacional, se ha creado un Sandbox regulatorio para implementar el Reglamento comunitario de IA, la Agencia Nacional de Supervisión de la Inteligencia para promover el desarrollo y uso responsable, sostenible y confiable de la IA, un Observatorio del impacto social y ético de los algoritmos (OBISAL) y un sello de IA confiable⁴.

Reconociendo el peligro que implica caminar hacia lo desconocido, los sistemas de procesamiento del lenguaje natural (Copilot, Chat GPT, Bard, Gemini, etc.), de generación de imágenes (DALL-E, CLIP, StyleGAN 3, Stable Diffusion, Midjourney), de transcripción de audio (DeepSpeech, Wav2Vec 3, Quartznet Whisper), de generación de música (MuseNet, Amper Music, AIVA) o de código de programación (GPT-Codex, GitHub Copilot, Deep TabNine) pueden ser muy útiles dentro del entorno universitario⁵.

1 Vid. <https://www.europarl.europa.eu/topics/es/article/20230601STO93804/ley-de-ia-de-la-ue-primera-normativa-sobre-inteligencia-artificial>.

2 GARCÍA VANDEWALLE GARCÍA, J. M., GARCÍA CARMONA, M., CHILAH ABDELKADER, N. y DE LA CRUZ-CAMPOS, J. C., “Uso de la Inteligencia Artificial en la docencia universitaria: posibilidades de Chat GPT en el aula”, *Tendencias educativas en el siglo XXI. Perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa*, Dykinson, 2023.

3 Vid. <https://espanadigital.gob.es/desarrollo-de-espana-digital>.

4 <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2020/ENIA2B.pdf>.

5 STELLA, C.: “La llegada de la Inteligencia Artificial y el problema de la evaluación en la docencia universitaria: El sistema educativo en crisis”, *Encuentros multidisciplinares*, vol. 25, núm. 74 (Mayo-Agosto), 2023, disponible en <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/revista-74/carlo-stella.pdf>.

El estudiante universitario convive con la inteligencia artificial y, en un futuro, tendrá que trabajar con ella. La tecnología no debería suponer una amenaza, si no una oportunidad⁶. [Debe observarse que hoy en día hay diversos programas que sirven para detectar los textos generados con GPT. Programas como Zero GPT, Turnitin, OpenAI Classifier, Copyleaks, Corrector, Originality, Crossplag, Paraphraser IO o Quilbot pueden ser muy útiles en el ámbito docente]. En este sentido, las asignaturas de Derecho que se imparten en titulaciones no jurídicas demandan una labor de adaptación que conduce a que el profesorado ejerza, al menos en un primer momento, como “mediador lingüístico”⁷. La IA puede servir para facilitar esta transición.

En esta comunicación se proponen varias vías para la integración la IA dentro de la enseñanza del Derecho deportivo en titulaciones jurídicas y no jurídicas con el fin de mejorar la calidad de la formación, promover el análisis crítico y fomentar una mejor comprensión de la normativa.

2. DISEÑO DE LA ASIGNATURA

El Derecho deportivo está presente en titulaciones jurídicas y no jurídicas de grado y de posgrado. Las características de cada titulación condicionarán los objetivos, el contenido, la metodología y el sistema de evaluación.

- **Objetivos**

La configuración del “modelo del deporte” en un determinado espacio, país o región es el resultado de la interacción de las reglas de Derecho deportivo en sentido estricto que surgen en el ámbito nacional e internacional, fruto de la autonomía de la voluntad de las organizaciones deportivas, con el fin de organizar su actividad; y de la labor de promoción del deporte que en algunos países, como España, asumen los poderes públicos mediante la adopción de normas de Derecho deportivo general, de carácter administrativo (que, a su vez, pueden afectar a otras ramas del ordenamiento jurídico dando lugar, por ejemplo, a normas de Derecho deportivo laboral).

El objetivo cuando se imparte una asignatura de Derecho deportivo (en sentido amplio) es que el alumnado comprenda la lógica del marco normativo en el que va a llevar cabo su actividad y desarrolle las competencias necesarias para anticipar y solucionar los

6 RUIZ REY, F. J.: “La inteligencia artificial en entornos educativos”, *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI*, Dykinson, 2021.

7 CRESPI FERRIOL, M. M., BELLO VIRUEGA, I. M. y POMAR AMER, M.: “Un único caso práctico para aplicar Derecho laboral y mediación lingüística. Experiencia de un proyecto interdisciplinar”, *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Barcelona, Huygens, 2022.

problemas que se le presenten en el futuro con los recursos que tenga a su disposición en ese momento. Partiendo de esta premisa cabría señalar, como objetivos instrumentales: 1) el aprendizaje del lenguaje jurídico y la comprensión del sistema de normas de Derecho deportivo, incidiendo especialmente en la legislación en materia de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (Derecho Deportivo laboral); 2) el desarrollo de habilidades jurídicas relacionadas con el análisis, la interpretación, la argumentación y la aplicación de las normas (el enfoque del caso práctico es, quizá, el más adecuado para alcanzar este objetivo); y 3) la generación de recursos que favorezcan la adaptación al cambio (aprender a aprender), empleando plataformas de IA para el seguimiento y análisis de las reformas del Derecho deportivo.

El alcance de estos objetivos dependerá, obviamente, del nivel de especialización.

- **Contenido**

Dependiendo de la titulación, la asignatura tendrá -por su propio contenido- más o menos horas. Con carácter general, las asignaturas de Derecho deportivo suelen incluir, al menos, con cinco bloques o unidades: 1) Marco constitucional y legislativo; 2) Instituciones y organizaciones deportivas; 3) Intervención administrativa en el deporte (disciplina, violencia y dopaje); 4) Derecho del trabajo y de la Seguridad Social; y 5) Resolución y prevención de conflictos.

En atención a la especialidad de la titulación que vaya a impartirse (por ejemplo, una titulación específica para entrenadores de fútbol), se pueden redactar distintos *prompts* para, a través de herramientas de IA generativa (por ejemplo, Copilot), obtener borradores de guías docentes y, en su caso, de guías didácticas (para cada unidad), adaptadas a las necesidades del alumnado.

- **Metodología**

Las sesiones suelen demandar una preparación previa por parte del profesorado y del alumnado. La elaboración de una guía didáctica de cada tema en donde se indiquen las lecturas que hay que realizar para preparar cada clase implica un compromiso para todas las partes: el profesorado debe seguir el guion y ajustarse a los tiempos y el alumnado debe realizar las lecturas que se hayan previsto. Para que este compromiso tenga sentido, la enseñanza debe apoyarse en una metodología dinámica e interactiva, con un fuerte componente práctico que puede potenciarse a través de la IA.

La docencia en las titulaciones universitarias no puede limitarse a la mera transmisión de información (cada vez más accesible). Implicar al alumnado y crear experiencias que contribuyan a su desarrollo personal y profesional es, en estos tiempos, más importante que nunca.

El desarrollo del aprendizaje no puede lograrse si, al finalizar la formación, la teoría no se ha trasladado a la práctica⁸. Esta afirmación adquiere especial relevancia en las asignaturas de Derecho que se imparten en titulaciones jurídicas de posgrado (donde ya hay una base teórica) y en titulaciones no jurídicas de grado y posgrado (donde la práctica suele situarse por delante de la teoría).

El “método del caso” suele atribuirse al profesor Langdell, Decano de Harvard Law School, que empezó a emplearlo para la enseñanza del Derecho⁹. Desde su perspectiva, la ciencia jurídica solo podía construirse a partir de un riguroso análisis de las decisiones judiciales. Mediante este método, el alumnado se enfrenta directamente al aprendizaje de los principios y reglas del Derecho a través de situaciones reales, en lugar de conceptos formulados en términos más generales o abstractos. Para que este enfoque sea efectivo, se requiere una participación comprometida durante el desarrollo de las clases¹⁰, en la línea de los objetivos establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que busca la implicación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La configuración de clases teórico-prácticas donde la IA sirva como instrumento al servicio del aprendizaje puede servir en las titulaciones no jurídicas para relativizar la barrera del lenguaje y abordar el estudio del Derecho desde otra perspectiva. El debate sobre cuestiones de actualidad permite avanzar desde la práctica a la teoría, como sucede en el mundo real.

Las prácticas en grupo, como extensión de la docencia, son un complemento necesario. La resolución de casos permite incorporar distintos escenarios orientados a la resolución de problemas. En las titulaciones jurídicas, la revisión de las prácticas debe servir para mejorar la capacidad de argumentación del alumnado.

• Evaluación

La evaluación debe medir la adquisición de conocimientos y, principalmente, de competencias.

Las prácticas en grupo evalúan la capacidad para trabajar en equipo. La configuración aleatoria de los grupos (por ejemplo, a través de plataformas de aprendizaje como Moodle¹¹) conecta al alumnado con la realidad del mundo laboral (adaptación al entorno).

8 ALZAGA RUIZ, I. “El uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza a distancia del Derecho del trabajo y de la Seguridad Social”, *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el EEES*.

9 Vid. MARTÍNEZ GIRÓN, J. y ARUFE VARELA, A.: La enseñanza del Derecho en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos. *A propósito de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Atelier, Barcelona, 2015, pp. 71 y ss.

10 Cfr. LAVILLA RUBIRA, J. J.: “Sobre el case method para la enseñanza del Derecho: la experiencia de la Harvard Law School”, *Revista de Administración Pública*, núm. 117, 1988, pp. 433-446.

11 <https://moodle.org/?lang=es>.

El trabajo en grupos de entre cuatro y cinco integrantes implica un cierto esfuerzo organizativo y suele dar buenos resultados. En una asignatura con cinco unidades temáticas se podrían configurar, por ejemplo, cinco prácticas. La revisión de cada práctica se podría llevar a cabo dentro del aula (exposición oral), una vez finalizada la fecha de entrega; y, posteriormente, online (revisión por escrito), a través de plataformas de aprendizaje como, por ejemplo, Moodle (que en algunas versiones incorpora Turnitin para controlar las similitudes). Aun conociendo la existencia de herramientas de IA generativa que facilitan la labor del alumnado (por ejemplo, agentes GPT de redacción o que permiten generar informes jurídicos bastante detallados), si los problemas que se plantean admiten distintas soluciones o interpretaciones y se atribuyen roles específicos a cada grupo o dentro del grupo (algo que también se puede hacer con la IA generativa), la revisión de las prácticas en clase permitirá valorar el grado de implicación individual e introducir los ajustes que procedan en la calificación final, cuando tenga lugar la revisión de la práctica de grupo que se haya incorporado en la plataforma.

Los exámenes podrían desarrollarse en las aulas de informática (cuando exista esta posibilidad) con el fin de recrear un escenario de trabajo real. Las dos principales limitaciones en este caso serán: el tiempo y la prohibición de hablar/contactar con otros compañeros.

La implantación de un modelo de estas características puede resultar especialmente enriquecedor en el ámbito universitario, siempre que el profesorado cuente con los materiales y las herramientas necesarias para preparar y desarrollar las sesiones.

2.1. Materiales

Los materiales de las asignaturas suelen estar a disposición del alumnado en las plataformas de aprendizaje que se habilitan a tales efectos (por ejemplo, Moodle): la guía docente, el calendario con la planificación cuatrimestral, semanal y diaria (desde el primer al último día de curso), los contenidos de las distintas unidades didácticas (guías didácticas, presentaciones, esquemas, materiales de apoyo, videos y cuestionarios de autoevaluación, etc.), los recursos de la biblioteca y las páginas web de consulta, la bibliografía recomendada, el email del profesorado, etc. Las herramientas de IA (por ejemplo, Copilot) pueden servir como instrumento de apoyo para la elaboración de guías didácticas, presentaciones, esquemas, videos y cuestionarios de autoevaluación.

Entre los principales recursos de la asignatura deberían incluirse, al menos: los textos legales (hay un Código de Derecho Deportivo actualizado en la web del Boletín Oficial del Estado); enlaces para buscar convenios colectivos y sentencias de juzgados y tribunales españoles y de la Unión Europea; y la bibliografía recomendada (indicando su disponibilidad en la Universidad o centro en el que se imparta la titulación).

2.2. Herramientas

La aceleración del proceso de digitalización que se produjo a raíz de la pandemia condujo a que la mayoría del profesorado impartiese docencia y examinase al alumnado online. Hoy en día, la presencia de ordenadores -conectados a Internet- y proyectores en las aulas y la posibilidad de realizar sesiones síncronas parece darse por sentada. Además, las plataformas de aprendizaje cuentan cada vez con más recursos que favorecen la interacción con el alumnado.

Herramientas como H5P¹² o Wooclap¹³ han demostrado su utilidad a lo largo de estos últimos años. H5P es una herramienta de creación actividades interactivas que se puede integrar en Moodle y que permite que los alumnos trabajen de forma independiente, sirviéndose de contenidos gráficos atractivos y prácticos. Por su parte, Wooclap permite que personal docente realice preguntas a través de cuestionarios. Su funcionamiento es muy sencillo. El profesorado plantea la pregunta al grupo a través de un cuestionario y el alumnado contesta mediante un smartphone, tableta u ordenador. Esta herramienta favorece la participación activa del estudiantado y ofrece feedback de forma inmediata.

Sin perjuicio de la integración de la IA en las herramientas “tradicionales” (por ejemplo, en Wooclap), se pueden utilizar herramientas de IA específicas (como Fliki¹⁴ y/o D-ID¹⁵) para resumir brevemente, en un video, los objetivos de cada unidad didáctica. La IA generativa permite crear personajes, imágenes y videos que pueden convertir el aprendizaje en una experiencia más atractiva.

La utilización de forma responsable de la IA generativa dentro de las aulas, como herramienta complementaria para el aprendizaje y la resolución de problemas legales obedece, en cierto modo, a una necesidad (en el ámbito universitario, hay alumnos que comparten cuentas de pago de ChatGPT¹⁶). El alumnado convive con la inteligencia artificial y, en un futuro, tendrá que trabajar con ella. La tecnología no debe suponer una amenaza, si no una oportunidad para mejorar, poniendo en valor la importancia del espíritu crítico¹⁷.

En el ámbito del Derecho hay programas específicos para abogados, jueces y funcionarios como Jurimetría, Tyrant Analytics y VLex Analytics que poco a poco podrían empezar a entrar en las aulas¹⁸.

12 Vid. <https://h5p.org>.

13 <https://www.wooclap.com/es/>.

14 Vid. <https://fliki.ai>.

15 Vid. <https://www.d-id.com>.

16 Vid. <https://chat.openai.com>.

17 GARCÍA VANDEWALLE GARCÍA, J. M., GARCÍA CARMONA, M., CHILAH ABDELKADER, N. y DE LA CRUZ-CAMPOS, J. C., “Uso de la Inteligencia Artificial en la docencia universitaria: posibilidades de Chat GPT en el aula”, *Tendencias educativas en el siglo XXI. Perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa*, Dykinson, 2023.

18 GALINDO, F.: “¿Inteligencia Artificial y Derecho? Sí, pero ¿cómo?” *Revista Democracia Digital e Governo Eletrónico*, Florianópolis, vol. 2, núm. 18, pp. 36-57, 2019.

- Jurimetría es un producto de Wolters Kluwer que ayuda a definir la mejor estrategia procesal para cada caso concreto sirviéndose de información jurídica originada a partir de jurisprudencia que figura en las bases de datos de La Ley Digital y de la estadística judicial del Consejo General del Poder Judicial (<https://jurimetria.wolterskluwer.es/content/Inicio.aspx>). El programa consta de cinco módulos: jurimetría del Caso, del Abogado, del Magistrado, de la Empresa y del Tribunal.
- Tyrant Analytics es una herramienta de Tirant lo Blanch que permite utilizar desarrollos de inteligencia artificial y datos abiertos con el fin de extraer datos, relacionándolos y generar gráficos sobre jurisprudencia y legislación. El programa trata de prever el porcentaje de éxito para alcanzar el objetivo y las posibilidades de argumentación de la parte contraria (<https://analytics.tirant.com/analytics/>). Incluye la jurisdicción Civil, Penal, Contencioso-Administrativo, Social, Supranacional y Constitucional.
- VLex Analytics procesa sentencias extrayendo información estadística para preparar los casos, obteniendo estimaciones sobre plazos y probabilidades de éxito en función del juzgado y de los recursos (<https://vlex.es/p/spain-court--analytics>). La aplicación permite acceder a un análisis por juzgados, por casos y por recursos.

Habría que valorar hasta qué punto puede resultar interesante/conveniente introducir este tipo de herramientas en el ámbito universitario, pensando sobre todo en las titulaciones jurídicas.

2.3.Preparación y desarrollo de las sesiones

Antes de cada sesión el alumnado debe consultar los materiales. Las guías didácticas de cada unidad, las presentaciones en PowerPoint, los videos y los materiales de apoyo suelen ser la base para la preparación de las sesiones. Aunque también es interesante, cuando la plataforma lo permita, plantear debates en los foros de la asignatura.

Durante las sesiones es importante referirse a cada estudiante por su nombre (las tarjetas de papel, con el nombre, suelen ser muy útiles durante los primeros días). Los silencios y el lenguaje corporal son tan importantes como las preguntas que sirven para introducir un tema. Las herramientas de IA son un buen complemento. Con el *prompt* adecuado, pueden servir para plantear debates muy interesantes. El Derecho deportivo conecta con temas de actualidad (por ejemplo, violencia o dopaje en el deporte, cuestiones organizativas, laborales, etc.) que favorecen la interacción.

Los plazos y la forma de entrega de las prácticas en grupo deben indicarse de forma clara, a principio del curso. La revisión de las prácticas dentro del aula favorece el debate, especialmente cuando el caso es polémico y admite distintas soluciones.

3. CONCLUSIÓN

La IA puede servir para facilitar el proceso de aprendizaje, convirtiéndolo en una experiencia lúdica. En el ámbito del Derecho deportivo, muchos de los temas que se suelen abordar en clase salen en prensa, lo que permite conectar la práctica con la teoría. En un entorno dinámico marcado por las reformas legislativas y el impacto de las nuevas tecnologías, resulta crucial adaptar el contenido y la metodología docente a las necesidades del alumnado.

4. BIBLIOGRAFÍA

ALZAGA RUIZ, I. “El uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza a distancia del Derecho del trabajo y de la Seguridad Social”, *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el EEEES*, p. 175.

CRESPI FERRIOL, M. M., BELLO VIRUEGA, I. M. y POMAR AMER, M.: “Un único caso práctico para aplicar Derecho laboral y mediación lingüística. Experiencia de un proyecto interdisciplinar”, *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Barcelona, Huygens, 2022.

GALINDO, F.: “¿Inteligencia Artificial y Derecho? Sí, pero ¿cómo?” *Revista Democracia Digital e Governo Eletrónico*, Florianópolis, vol. 2, núm. 18, pp. 36-57, 2019. GARCÍA VAN-DEWALLE GARCÍA, J. M., GARCÍA CARMONA, M., CHILAH ABDELKADER, N. y DE LA CRUZ-CAMPOS, J. C., “Uso de la Inteligencia Artificial en la docencia universitaria: posibilidades de Chat GPT en el aula”, *Tendencias educativas en el siglo XXI. Perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa*, Dykinson, 2023.

LAVILLA RUBIRA, J. J.: “Sobre el case method para la enseñanza del Derecho: la experiencia de la Harvard Law School”, *Revista de Administración Pública*, núm. 117, 1988, pp. 433-446.

MARTÍNEZ GIRÓN, J. y ARUFE VARELA, A.: *La enseñanza del Derecho en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos. A propósito de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Atelier, Barcelona, 2015, pp. 71 y ss.

RUIZ REY, F. J.: “La inteligencia artificial en entornos educativos”, *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI*, Dykinson, 2021.

STELLA, C.: “La llegada de la Inteligencia Artificial y el problema de la evaluación en la docencia universitaria: El sistema educativo en crisis”, *Encuentros multidisciplinares*, vol. 25, núm. 74 (Mayo-Agosto), 2023, disponible en <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/revista-74/carlo-stella.pdf>.

USING MOODLE'S LEARNING ANALYTICS TOOLS TO HELP
STUDENTS IN RISK OF DROPPING OUT

María SÁNCHEZ JIMÉNEZ PhD

Associate Lecturer

*Department of Applied Economics, Public Economics and Political
Economy Faculty of Economics and Business
Complutense University of Madrid*

ABSTRACT. Nowadays virtual campuses, even in face-to-face teaching, offer several effective tools to make possible a better continuous assessment of our students. We can have immediate feedback about their progress, preferences or needs that may help us to improve our teaching performance.

In this work, we show some tools to predict the threat of an academic failure, easily deployed in a Moodle platform. By these mean we can establish realistic learning objectives by reference with other groups or the previous performance of same class and adapt our teaching practice.

PALABRAS CLAVE: Learning Management Systems; Learning Analytics, Moodle; Students in risk of dropping out.

1. INTRODUCCIÓN

The arrival of the internet, the spread of electronic devices and the transformation of social habits had important consequences in all fields, including education. In fact, in the last two decades, LMSs (Learning Management Systems) like Canvas, Blackboard, Open edX or Moodle become familiar in the daily life of teachers and students in lots of education settings.

The COVID-19 disease also propitiated an increase of the use of LMS, not just only for online teaching, but as well in the face-to-face one, as a support tool. The LMS effectively fulfill several functions, for instance serve to ensure an exchange of information, to enable the communication between educational actors, to ease the participation of students or to provide an instrument to analyze and improve the learning process.

The present work pays special attention to some learning analytics tools provided by Moodle, due to the frequent use of this LMS in western Europe specially in Spain.

2. SOME HISTORY ABOUT MOODLE

The platform Moodle was created by Martin Dougiamas in the period between the end of last century and the early years of the present one. He grew up in a small town in a desertsic place of central Australia and during several years attended to School of the Air. Using a shortwave radio, had some daily contact with a teacher, but above all studied on his own¹. Therefore, since he was a child, Mr. Dougiamas, had an intense self - experience in distance learning.

After that when Mr. Dougiamas was studying at the Curtin University of Technology, prepared a PhD project titled “*The use of Open-Source software to support a social constructionist epistemology of teaching and learning within Internet-based communities of reflective inquiry*”.

In this framework developed an experiment consisting of the creation of an online platform to ensure the exchange of materials and contact between students and teachers and ease collaborative learning. This platform was initially called “*Martin’s object-oriented Dynamic Learning Environment*” and later changed to “*Modular object- oriented Dynamic Learning Environment*” and led to the creation of the first version of Moodle in 2002.

From a philosophic point of view, Moodle adopts some social constructionism premises. According to that, the role of teacher consists of helping students to construct knowledge by themselves, more than providing information. According to constructionism, the extent of learning depends, depends on instruction, but as well of social interactions in the group of learning. That explains the need to create a proper channel between the teacher and the students and also between students.

1 DOUGIAMAS, M.: *A journey into Constructivism*, 1998. Available at: <https://dougiamas.com/archives/a-journey-into-constructivism/> [Last accessed date: 10 de April 2024]

One of the most remarkable characters of Moodle is that it's open access, under a general public license, therefore its use is free but also it's protected of any attempt of misappropriation. Additionally, Moodle is flexible and easy to modify because since its early times, was created with the purpose that even a non-developer user can feel more a part of the development process. Additionally, Moodle has a very active community, in which users can share experiences and propose contributions.

With the rise of internet, the platform spread quickly through over the world and nowadays it's used in more than 240 countries and has more 400 million of users. In fact, Moodle is especially widespread in Spain that is the country with the highest number of registered sites, followed by United States, Germany, Mexico, Brazil, France, Russia, Indonesia, Italy, and Colombia. There are several Moodle versions, the last one is the 4.4 with launch on April 2024, nevertheless, the most used versions are Moodle 4.1 and 4.3².

3. MOODLE AND CENTENNIALS

The expressions *centennials*, or also *post-millennials* or *Z Generation*, are commonly used in reference to those born between 1995 and 2010. One of most noted characters of this generation, is their tech innate condition, in contrast to previous millennials, that in general terms are just proficient about new technologies. Moreover, centennials are supposed to learn intensively by images, and to use to social media more than millennials.

If we consider the later generation, those born after 2010, commonly called *Alpha* or *T-Gen*, they have as well tech innate condition but, additionally, are going to deal with artificial intelligence challenge during its years of education.

In this context, Moodle seems to be a proper LMS for the centennials, who are now mainly in Universities, and also for generation is coming. Thus, Moodle is well-integrated with other collaborative tools like Google Docs or Microsoft Teams or even with Chat GPT and Turnitin. Additionally, is offering some reports and predictive models we are going to expose in the following pages.

4. LEARNING ANALYTICS AND MOOLDE

A commonly accepted definition about Learning Analytics conceptualizes it as a “*measurement, collection, analysis and reporting of data about learners and their contexts, for purposes of understanding and optimizing learning and the environments in which it occurs*”³.

2 For further details, check <https://stats.moodle.org/> [Last accessed date: 10 de of April 2024].

3 This definition- quite accepted is on description in the call for Papers of the 1st *International Conference on Learning Analytics & Knowledge* that took place in Canada in 2011. Available at <http://www.wikicfp.com/cfp/servlet/event.showcfp?eventid=11606> [Last accessed date: 10 de of April 2024].

Cf: LONG P., SIEMS, G.: *Penetrating the fog: Analytics in learning and education*. EDUCAUSE Review, 46, 2011, p. 32.

It's common to distinguish four aspects in Learning Analytics. At first, a descriptive dimension that helps to collect and synthesize relevant information about Courses by mean of a data aggregation and data mining. A second dimension provides a diagnosis about the reasons of results. The third, a predictive one, considers past information or relation between sets of data, and helps to advance what's likely going to happen. Finally, the prescriptive considerations, suggest actions to improve learning predictions⁴.

Thus, learning analytics can serve to multiple functions, including identifying pathways that lead to academic success or some conditioning factors of dropping out or failure in assessment. Also helps teachers, to evaluate the adequacy of the materials, to guide tutoring classes or review activities, between other applications.

In this sense, information collected about users' performance in Moodle platform is useful to analyze, understand, predict, and improve the teaching and learning process. Nowadays, Moodle offers three standard analytic models that can be activated in the administration menu⁵.

Thus, there is an upcoming activity report that displays the events in a calendar and also allows its exportation by mean of a dynamic link. Besides there is a non-teaching model oriented, mainly for site administrators of virtual campuses, which shows the courses that don't have students or teacher at a point before it starting. Nevertheless, we are going to pay special attention to the third analytic model, the one related to the students at risk of dropping out, as we think it's not so commonly used and might help to detect learners that need further assistance.

According to Moodle's social constructivism premises, students and professor are part of a same learning community. Thus, academic results are conditioned not just by cognitive process (which traditionally has been the predominant focus of attention) but as well by a proper social activity between community members⁶.

As we can see, this construction is applying to learning process, the category of *community of inquiry*, conceptualized as a framework of collaboration with an open communication between participants. In this case, take part of community of inquiry a cognitive, social and teacher's presence.

Cognitive presence has been described as a process through learner constructs meaning and confirm his understanding. Starts with a challenging problem that is explored through reflective process by the selection and sharing of relevant information. Once the solution to issues is tested, sometimes the process includes to restart and rethink about the initial problem⁷.

4 AMO, D. y SANTIAGO, R. *Learning Analytics. La narración del aprendizaje a través de los datos*, Barcelona, editorial UOC, 2017 (section, cultura del análisis del aprendizaje: estrategias y niveles de aplicación).

5 Cfr. <https://docs.moodle.org/35/en/Analytics> [Last accessed date: 10 de April 2024].

6 Cfr. DOUGIAMAS, M.: Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System, *EdMedia innovate learning*, Association for the Advancement of Computing in Education, 2003, p.3.

7 Cfr. GARRISON, D.R., "Communities of inquiry in online learning", *Encyclopedia of distance learning*, Second edition. IGI Global, 2009. p.353.

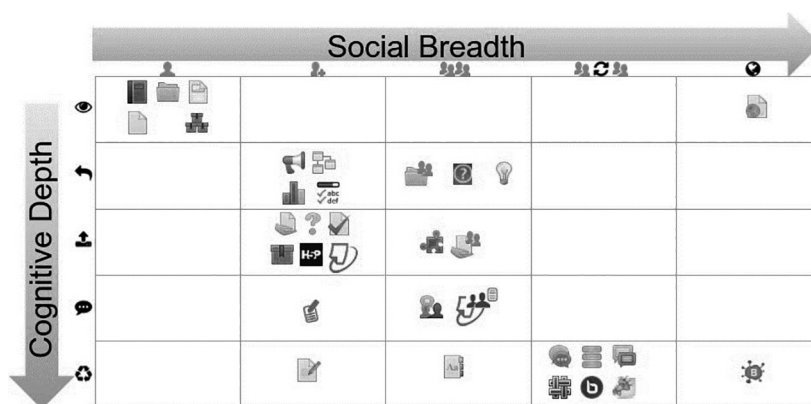
Moodle designates this presence as *cognitive depth* and measures it in several levels. In a basic one, the student views the activities; to reach the next level the student needs to submit content; in a third level views the feedback provided by teacher or other students; in a fourth level provides feedback itself and finally, the maximum cognitive engagement is accomplished when the student reviews or resubmits its activities.

Regarding *social presence*, considers the interaction of student with the rest of group and the ability of participants to identify with the community, communicate properly in a trusting environment, and develop inter-personal relationships⁸.

Moodle designates this presence as *social depth* and again measures it in several levels. The starting one is when the learner has not interacted yet with any other participant; the next is when has interacted at least with another participant; a higher level is when the learner has interacted with multiple participants and maximum level is when learner has interacted even with people outside the class.

Finally, *teacher's presence* is key within this learning community of inquiry. The role involves several important functions like design and planning, ease activities or to provide the necessary information and instruction⁹.

Thus, the report students in risk of dropping out in Moodle, puts in work aforementioned data and shows who are in threaten of failure. For this purpose, the administrator customizes the model by assigning each type of activity a maximum level of cognitive depth and social breadth. The next illustration shows an example, in each axis the higher level includes the previous ones.



Potential cognitive depth and social breadth (Source: https://docs.moodle.org/403/en/Students_at_risk_of_dropping_out)

8 Cfi: GARRISON, D.R. *op.cit* p.352.

9 Cfi: GARRISON, D.R. *op.cit*. p.354.

Once the situation is detected, Moodle offers several standard ways to react upon the risk of dropping. Nowadays reactions eligible by teachers in standard model include only the option to review to review the full report or the insights and allow to send a message to student, acknowledge notification, or mark it as not useful.

Some recent works offer other ways to show the information that include a dashboard in which semaphores even shared with student itself¹⁰.

Nevertheless, we think these data must be used with extreme empathy, avoiding labelling any student. To our mind the purpose must be always, to help those that show a lower performance and reconduct their learning process.

In this sense, Moodle also offers other tools, that complete our perception about in us which point of timeline learning process it was interrupted, the concrete moment in which student was disconnected with tasks, the peers or even teacher.

For this purpose, qualification books results useful as allow to check in which moment the student cut out the presentation of activities or those that show more difficulties of understanding¹¹.

Additionally, the log shows the visits to topics or learning materials and might help us to find the parts of syllabus we have to insist more in review activities or in which topics students seem disconnect or drop out.

5. CONCLUSIONS

Nowadays, virtual campuses host a huge amount of information about students' learning process, their engagement, or interactions within a Course. In this pages we have review the application of those data, to predict the threat of an academic failure.

For this purpose specifically, Moodle counts with a model that ease a warnings about students in risk, and also some standard responses to the situation, as for instance the possibility to send a message or review the insights about the case in detail.

Thus, the report students in risk of dropping out, to our mind, is a good tool to customize the support to our students. In special, helps the teacher, to implement proper corrective action for each case that might include tutoring sessions, review activities or catch-up classes.

10 BAÑERES, D., RODRÍGUEZ- GONZÁLEZ, M.E., GUERRERO-ROLDÁN, A.E. *et al.* Un sistema de alerta temprana para identificar e intervenir a los estudiantes que abandonan sus estudios en línea. *Int J Educ Technol High Educ*, n°. 20, p.11.

11 CONDE VIDES, J. V., GARCÍA RODRÍGUEZ, J., MORENO LÓPEZ, J.J., MUÑOZ SOLÍS, P., RAMOS HUMBERTO H. (2023). *Manual Moodle 4.1 para docentes*. Monografía (Manual). Rectorado (UPM), Madrid, p.212.

6. BIBLIOGRAPHY

AMO, D. y SANTIAGO, R.: *Learning Analytics. La narración del aprendizaje a través de los datos*, Barcelona, editorial UOC, 2017.

BAÑERES, D., RODRÍGUEZ- GONZÁLEZ, M.E., GUERRERO-ROLDÁN, A. et. al.: *An early warning system to identify and intervene online dropout learners*, *Int J Educ Technol High Educ* 20, 3, 2023. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00371-5>

CONDE VIDES, J. V., GARCÍA RODRÍGUEZ, J., MORENO LÓPEZ, J.J., MUÑOZ SOLÍS, P., RAMOS HUMBERTO H.: *Manual Moodle 4.1 para docentes*, Monografía (Manual). Rectorado (UPM), Madrid, 2023.

DOUGIAMAS, M.: *A journey into Constructivism*, 1998. Available at: <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html> [Last accessed date: 10 de of April 2024]

DOUGIAMAS, M.: *Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System*, *EdMedia innovate learning*, Association for the Advancement of Computing in Education, 2003.

GARRISON, D.R.: "Communities of inquiry in online learning", *Encyclopedia of distance learning*, second edition. IGI Global, p. 352-355, 2009.

LONG P., SIEMS, G.: *Penetrating the fog: Analytics in learning and education*. *EDUCAUSE Review*, 46, 31–40, 2011.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA PREVENCIÓN Y LUCHA CONTRA EL FRAUDE FISCAL ¿MISIÓN IMPOSIBLE?

Ana María LÓPAZ PÉREZ

Profesora contratada doctora

*Florida Universitaria (Centro adscrito Universidad de Valencia/
Universidad Politécnica de Valencia) Email: alopez@florida-uni.es*

RESUMEN: El tratamiento del fraude fiscal, desde las dos vertientes, prevención y lucha, debe ser uno de los principales puntos de mira del legislador actual. Su justificación son los datos arrojados, entre otros organismos, por el Consejo Económico y Social (CES) en su informe (2023); el fraude fiscal en España alcanza el 6% del PIB.

La Ley 11/2021, de medidas de prevención y lucha contra el fraude fiscal, no plantea ninguna acción indicativa de la inserción de mecanismos de inteligencia artificial (IA); sin embargo, el Real Decreto 817/2023, de 8 de noviembre, que establece un entorno controlado de pruebas para el ensayo del cumplimiento de la propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo, se ampara en el establecimiento de normas de armonización en materia de IA. Asimismo, aparecen acciones positivas como la aprobación del estatuto de la Agencia Española de Supervisión de la Inteligencia Artificial (AESIA); Real Decreto 729/2023, de 22 de agosto. Por otra parte, en materia tributaria, se empieza a hablar del concepto “machine learning” y la implantación de modelos como el “aprendizaje profundo” (deep learning), o las “redes neuronales” (neural networks).

En el anterior contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar la utilización de la inteligencia artificial por la Administración tributaria en la lucha contra el fraude fiscal; tras una introducción, abordaremos el papel de las tecnologías en uso por la Agencia tributaria. Finalmente, expondremos las conclusiones, fruto de nuestro estudio.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia artificial, fraude fiscal, educación tributaria, educación superior, prevención.

1. INTRODUCCIÓN

El fraude fiscal, o mejor dicho la prevención y lucha contra el mismo, no es una cuestión baladí; su percepción por parte de la ciudadanía no es tan mala como sería deseable o aconsejable; el documento del Instituto de Estudios Fiscales (IEF), *Opiniones y actitudes fiscales de los españoles en 2022*¹, se refiere a la economía sumergida como el tipo de fraude que más perjudica al conjunto de la sociedad. Y como principales consecuencias cita al incremento, ya desde 2020, de personas que ven en el incumplimiento de las obligaciones fiscales una relación directamente proporcional al hecho de una disminución de recursos para financiar los servicios públicos y las prestaciones sociales; con una mayor distancia, opinan los encuestados, que el fraude es un elemento generador de injusticias, ya que unos contribuyentes contribuyen lo que otros defraudan y ello provoca una mayor presión fiscal para aquellos que cumplen con su obligación. Además, resaltar que la mayoría de la población sigue mostrando un rechazo al comportamiento defraudador por motivos de solidaridad y principios éticos.

El fraude fiscal en España, considerando la ya clásica distinción terminológica entre evasión fiscal (acto voluntario, que infringe una norma o comete un delito tipificado en el Código penal) y elusión fiscal (conducta que evita o produce demoras en el cumplimiento de las obligaciones tributarias mediante acciones no contrarias al Ordenamiento jurídico tributario) sigue siendo muy preocupante (en torno al 6% del PIB)²; por este motivo, la Ley 11/2021, de 9 de julio, de medidas de prevención y lucha contra el fraude fiscal, de transposición de la Directiva (UE) 2016/1164, del Consejo, de 12 de julio de 2016, entre sus pretensiones principales contempla la introducción de modificaciones legislativas en aras a la inclusión de parámetros de justicia tributaria y a facilitar las actuaciones conducentes a la prevención y luchar contra el fraude, reforzando los actuales instrumentos de control tributario (Preámbulo).

Por otra parte, el Plan Anual de Control Tributario y Aduanero de 2024, aprobado por la Resolución de 21 de febrero de 2024, de la Dirección General de la Agencia Estatal de Administración Tributaria, se basa dos líneas de actuación: por una parte, la prestación de servicios de información y asistencia a cualquier contribuyente para minimizar los costes indirectos asociados al cumplimiento de las obligaciones tributarias y, por otra, la prevención, detección y regularización de los incumplimientos tributarios.

Ya en directa relación con el tema que nos ocupa, la inteligencia artificial (IA) puede definirse tal y como se dispone en la Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establecen normas armonizadas en materia de Inteligencia Artificial (Ley de Inteligencia Artificial), (COM/2021/206 final) del siguiente modo: conjunto de tec-

1 Hay que poner de relieve que casi dos de cada tres personas entrevistadas piensan que el fraude no se puede justificar bajo ningún concepto, mientras que quienes lo justifican lo hacen en mayor medida porque existen circunstancias en la vida personal o de una empresa que justifican un cierto fraude con el fin de salir adelante. Vid DIRECCIÓN DE ESTUDIOS, INSTITUTO DE ESTUDIOS FISCALES (IEF): *Opiniones y actitudes fiscales de los españoles en 2022*, en Documentos de Trabajo IEF, núm. 7, 2023.

2 Fuente: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA). Disponible en: <https://fedea.net/documentos-hacienda-publica/>. Fecha de consulta 17/04/2024.

nologías de rápida evolución que puede generar un amplio abanico de beneficios económicos y sociales en todos los sectores y las actividades sociales. La citada norma, asimismo, advierte de que los mismos elementos y técnicas que potencian los beneficios socioeconómicos de la IA, pueden ser generadores de riesgos nuevos o consecuencias negativas para personas concretas o el conjunto de la sociedad española.

En cuanto a la relación o relaciones existentes entre la IA y la Administración Pública, la creación de la Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial, en el seno del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, supone un antes y un después; entre sus objetivos se halla la creación de políticas de impulso a la digitalización de la sociedad y economía, respetando los derechos individuales y colectivos y los valores del Ordenamiento jurídico español. Realiza funciones de fomento y regulación de los servicios digitales y de la economía y sociedad digitales; es interlocutora de sectores profesionales, industriales y académicos, e impulsora de la digitalización del sector público. Finalmente, ejerce la coordinación y cooperación interministerial y con otras administraciones públicas respecto las referidas materias. De entre sus organismos adscritos, destacamos el papel desempeñado por el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI) cuyo propósito es el de generar conocimiento para las políticas públicas con la finalidad de la intervención ciudadana empresarial; en directa relación al desarrollo de la tecnología y sus diferentes impactos en la economía, el empleo, los servicios públicos, los derechos, la seguridad, la calidad de vida y la igualdad entre las personas. En el citado observatorio hallamos como documento el Plan de Digitalización de las Administraciones Públicas 2021-2025 que consta de tres ejes; el primero se refiere a la transformación digital de la Administración General del Estado; cuyo objetivo se llevará a cabo con la implantación de nueve medidas para la iniciación de la transformación digital del sector público, desde el desarrollo de herramientas de comunicación digital (administración orientada a la ciudadanía); el segundo eje, representa a la automatización de procesos y utilización de la inteligencia artificial en la gestión de la Administración (automatización inteligente de procesos); el último eje se refiere a la ejecución de políticas públicas basadas en datos, tanto para una mayor transparencia como para proporcionar conocimiento e información de valor, impulsando los equipamientos para la gestión digital y desarrollando una política pública de nube (cloud) y de entornos digitales líquidos, y en suma, apostando por el refuerzo de la ciberseguridad en la Administración.

Con respecto a la utilización o uso de la IA en la Agencia Tributaria, su relación con las tecnologías avanzadas comienza hace algunos años con la implantación de sistemas informáticos avanzados, como ZÚJAR: un robusto sistema de gestión de bases de datos que no solo almacena información, sino que también puede organizarla, filtrarla y reproducirla. Se destaca por su potencia y sofisticación en la organización y gestión de datos; TESEO: esta herramienta es crucial para detectar bolsas de fraude al analizar las conexiones entre diferentes contribuyentes. Esto permite identificar redes y comportamientos que se repiten en varios grupos de personas; DÉDALO: realiza búsquedas en la base de datos de contribuyentes de ZÚJAR, utilizando diversos criterios como la detección de vehículos por matrículas, cuentas bancarias, domicilios, buques, aeronaves, teléfonos, entre otros. Con esta información, genera datos precisos y específicos sobre determinados contribuyentes. Luego, compara estos datos

con las declaraciones fiscales de los contribuyentes, verificando ingresos declarados, bases imponibles, rentas, etc; PROMETEO: versión especializada de Zújar, diseñada para simplificar la carga de datos relacionados con procedimientos de inspección y gestión. Conserva las mismas características que Zújar, pero está dirigida específicamente a usuarios en estas áreas. Por todo lo anterior, hoy en día, la Agencia Tributaria se ha convertido en una de las Administraciones más modernas y avanzadas de la Unión Europea³. Con esos antecedentes, la utilización de la inteligencia artificial era algo esperado. OLIVER es de la opinión de que tal uso debe verse reforzado por el respeto al derecho a la privacidad, suministrando información clara y transparente al ciudadano en aras al cumplimiento del principio constitucional de igualdad⁴.

El objetivo del presente trabajo no es otro que estudiar los usos de la inteligencia artificial de la Administración tributaria; tras esta introducción, trataremos el rol de las tecnologías en la Agencia tributaria en la actualidad, en especial en su misión de prevención y lucha contra el fraude fiscal. Posteriormente, llegaremos a las conclusiones, fruto de nuestro estudio.

2. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA LUCHA CONTRA EL FRAUDE FISCAL

Tal y como expresamos en el anterior apartado, la lucha contra el fraude fiscal cobra una notable importancia, teniendo en cuenta las altas cifras de la actualidad. Para ello, la Administración pública y concretamente, la Administración tributaria, adquiere un papel esencial.

En principio, y con el debido respeto a los derechos fundamentales constitucionales, en especial al derecho a la intimidad o privacidad (art. 18 CE), en virtud de la Ley 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos, la Administración utiliza las TIC para acercarse al ciudadano y, por qué no decirlo, ejercer su función fiscalizadora de un modo más eficaz⁵.

3 Vid. OECD Tax Administrations 2022: Comparative Information on OECD and other Advanced and Emerging Economies. Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1e797131-en/index.html?itemId=/content/publication/1e797131-en>. Fecha de consulta 17/04/2024.

4 OLIVER CUELLO, R.: *Big data e inteligencia artificial en la Administración tributaria*, en IDP, Revista de Internet, Derecho y Política, núm. 33 (octubre), 2021. UOC. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7238/idp.v0i33.381275>. Fecha de consulta: 17/04/2024.

5 Las tecnologías de la información y las comunicaciones hacen posible acercar la Administración hasta la sala de estar de los ciudadanos o hasta las oficinas y despachos de las empresas y profesionales. Les permiten relacionarse con ella sin colas ni esperas. E incluso recibir servicios e informaciones ajenos a actividades de intervención administrativa o autorización; informaciones y servicios no relacionados con actuaciones limitadoras, sino al contrario ampliadoras de sus posibilidades. Esas condiciones permiten también a los ciudadanos ver a la Administración como una entidad a su servicio y no como una burocracia pesada que empieza por exigir, siempre y para empezar, el sacrificio del tiempo y del desplazamiento que impone el espacio que separa el domicilio de los ciudadanos y empresas de las oficinas públicas (Exposición de motivos Ley 11/2007).

No obstante, debemos preguntarnos si el uso o abuso de las tecnologías avanzadas pone en evidencia un cierto rol controlador y excesivo de las administraciones públicas. En este sentido, citamos la relativamente reciente sentencia del Tribunal Supremo 3295/2023, de 11 de julio de 2023 (recurso 6391/2021) que sienta la línea doctrinal basada en la suposición de que, en ocasiones, donde se concede un derecho al contribuyente, se impone un beneficio en interés de la Administración: “Pues bien, proclamado en el art. 96.2 LGT el derecho de los ciudadanos a relacionarse electrónicamente con la Administración, no cabe interpretar que la habilitación legal del art. 98.4 LGT, al igual que la contenida en el art. 96.5 LIRPF o en el art. 117 RGAT, permitan al Ministro de Hacienda establecer con carácter general una obligación allí donde el art. 96.2 LGT establece un derecho. Y eso es, cabalmente, lo que hace la Orden HAC/277/2019, impugnada, pues el sometimiento a la obligación de presentar telemáticamente la declaración se dirige a todo el potencial colectivo de obligados tributarios por un impuesto que, como es el caso del impuesto sobre la renta de las personas físicas, alcanza a la generalidad de las personas físicas que realicen el hecho imponible, sin distinguir ninguna condición personal que justifique que se imponga la obligación de declarar y liquidar por medios electrónicos”. (F.J. 6º).

Asimismo y en lo referente a la aludida protección al derecho a la intimidad, en este caso del contribuyente frente a la Administración tributaria, la también reciente sentencia del Tribunal Supremo 3978/2023, de 29 de septiembre de 2023 (recurso 4542/2021)⁶, estima contrario a la intimidad personal del contribuyente la copia y precinto de un ordenador personal puesto que el carácter personal debe llevar a la presunción de que contiene datos protegidos o de carácter personal (art. 18.3 LGT), esto es, intimidad, secreto de las comunicaciones y protección de datos y manifiesta lo siguiente: “En otras palabras, es la Administración la que debe rendir cuenta detallada de la información captada, con individualizada reseña de la que estima trascendente a efectos tributarios y la que supone una injerencia en alguno de los derechos fundamentales - como el secreto de las comunicaciones, la intimidad personal y familiar o la protección de datos”.

En cuanto al empleo por parte de la Administración tributaria de nuevas tecnologías en su concreta misión de lucha contra el fraude, entendemos deben respetarse y tener en cuenta los principios generales sobre inteligencia artificial adoptados por la OCDE en su reunión de mayo 22 de 2019⁷. Los citados principios son los siguientes:

- La IA debe impulsar un crecimiento inclusivo, el desarrollo sostenible y el bienestar.
- Los sistemas de IA deben diseñarse respetando el Estado de Derecho, los derechos humanos, los valores democráticos y la diversidad.
- Los sistemas de IA deben ser transparentes y una divulgarse de forma responsable.
- Los sistemas de IA han ser robustos, fiables y seguros durante toda su existencia.

6 Vid. en este sentido sentencia de 14 del Tribunal Supremo de junio de 2023 (recurso de casación 6104/2022); sentencia del Tribunal Constitucional 114/1984 de 29 de noviembre y sentencia del Tribunal Constitucional 173/2011, de 7 de noviembre.

7 Disponibles en: <https://www.oecd.org/espanol/noticias/cuarentaydospaisessadoptanlosprincipiosdelaocdesobreinteligenciaartificial.htm>. Fecha de consulta: 18/04/2023.

- Las organizaciones y las personas que desarrollen sistemas de IA deberán hacerlos funcionar correctamente.

Con base en lo anterior, las administraciones, en nuestro caso la Administración tributaria, deben poner en práctica políticas públicas que garanticen el cumplimiento de los citados principios y el correcto funcionamiento de herramientas de inteligencia artificial. De este modo y en cuanto a la aplicación de herramientas de IA por parte de la Agencia Tributaria, y en aras a su correcto uso, la creación del estatuto de la Agencia Española de Supervisión de la Inteligencia Artificial (AESIA) por medio del Real Decreto 729/2023, de 22 de agosto, por el que se aprueba el Estatuto de la Agencia Española de Supervisión de Inteligencia Artificial, supone un importante y relevante avance; la creación de la Agencia se fundamenta en la obligación contenida en la Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establecen normas armonizadas en materia de Inteligencia Artificial (Ley de Inteligencia Artificial), ya citado con anterioridad. La Agencia contará con guías operativas para implementar los requisitos de la normativa europea sobre Inteligencia Artificial. Estas guías serán herramientas clave para difundir conocimiento en el ecosistema sobre cómo cumplir con estos requisitos, así como para brindar apoyo en los cambios necesarios para asegurar dicho cumplimiento. Se describe como una entidad con personalidad jurídica pública, de derecho público, y adscrita al Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, a través de la Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial.

En relación con las herramientas concretas de IA que utiliza por la Administración tributaria⁸, surge en llegados a este punto el concepto de *machine learnig* (ML): disciplina dentro de la inteligencia artificial que se centra en el desarrollo de algoritmos y modelos matemáticos que permiten a un software aprender y mejorar su función a partir de la experiencia, en lugar de depender únicamente de instrucciones programadas de manera directa. Este aprendizaje se basa en el análisis de datos históricos para identificar patrones, tomar decisiones o realizar predicciones de manera autónoma.

La inteligencia artificial implica que un sistema informático puede replicar habilidades cognitivas humanas, como aprender y resolver problemas. Dentro del ámbito del *machine learning*, hay distintos enfoques de aprendizaje que se utilizan en la realización de funciones tributarias, en el seno de procedimientos tributarios: el *supervisado*, el *no supervisado* y el *por refuerzo*. Estos enfoques permiten al software mejorar su desempeño en tareas específicas mediante la experiencia y el análisis de datos, pudiendo ser de aplicación sin duda a la detección, prevención y lucha contra el fraude fiscal.

En referencia al modelo de aprendizaje supervisado, podría ser muy beneficioso en un procedimiento inspector; la información recopilada en procedimientos anteriores, (comunicaciones, diligencias y actas) proporcionaría un conjunto de datos en aras a prever resultados y recomendar acciones basadas en variables; el personal actuario inspector o el

8 La totalidad de la información expuesta hasta la finalización de este apartado ha sido extraída del siguiente enlace: <https://www.tendencias.kpmg.es/2023/10/machine-learning-funcion-fiscal/>. Fecha de consulta: 18/04/2024.

alcance del procedimiento, empleándose algoritmos como *árboles de decisión*, *Naive Bayes* o *regresión logística*⁹.

Los modelos de aprendizaje no supervisado se emplean cuando los conjuntos de datos no están previamente etiquetados o categorizados. Su objetivo es descubrir tendencias o patrones que podrían pasar desapercibidos para el ser humano y encontrar relaciones difíciles de reconocer; consideramos interesantísimo tal objetivo, además de constituir una auténtica labor de investigación. Un ejemplo sería identificar modificaciones legislativas que puedan afectar a una sociedad. Utilizando una base de datos con cambios normativos a nivel global, los modelos de *clustering*¹⁰ del *machine learning* pueden ayudar a identificar tendencias normativas, categorizar novedades fiscales o evaluar su impacto en la empresa. Además, el aprendizaje no supervisado también es útil en la detección de anomalías o deficiencias; partiendo de datos históricos, como los del informe Country by Country¹¹, podemos identificar situaciones que nos permitan anticipar posibles irregularidades y prevenir sanciones de la Administración.

9 Árboles de decisión: Son estructuras de árbol que representan conjuntos de decisiones y sus posibles consecuencias. Se utilizan en aprendizaje automático para clasificar y predecir resultados en función de múltiples variables. Cada nodo del árbol representa una característica de los datos y cada rama representa una posible decisión basada en esa característica. Los árboles de decisión son fáciles de entender e interpretar, lo que los hace útiles para tareas de clasificación y regresión.

Naive Bayes: Es un método de clasificación probabilístico basado en el teorema de Bayes y la suposición de independencia condicional entre las características. A pesar de su simplicidad, Naive Bayes a menudo funciona sorprendentemente bien en la práctica y es ampliamente utilizado en problemas de clasificación de texto, como la detección de spam o la categorización de documentos.

Regresión logística: Aunque su nombre incluye “regresión”, la regresión logística se utiliza principalmente para la clasificación. Modela la probabilidad de que una variable categórica dependiente tenga un valor determinado en función de una o más variables independientes. A pesar de su nombre, no se utiliza para problemas de regresión en el sentido tradicional, sino que se emplea en problemas de clasificación binaria o multiclase. Es especialmente útil cuando se requiere interpretación de resultados y cuando las relaciones entre las características y la variable objetivo son no lineales.

10 Estos modelos son técnicas de aprendizaje automático que se utilizan para agrupar datos similares entre sí en conjuntos o clústers. El objetivo principal es identificar patrones naturales o estructuras subyacentes en los datos, sin necesidad de que estos estén etiquetados o categorizados previamente. En esencia, el clustering busca dividir un conjunto de datos en grupos homogéneos, donde los elementos dentro de cada grupo son más similares entre sí que con los elementos de otros grupos. Estos modelos buscan maximizar la similitud intra-cluster y minimizar la similitud inter-cluster. Los algoritmos de clustering asignan automáticamente cada dato a un grupo o clúster en función de sus características, sin necesidad de supervisión. Algunos de los algoritmos de clustering más comunes incluyen el algoritmo k-means, el clustering jerárquico, el DBSCAN y el clustering espectral, entre otros. Los citados modelos se utilizan en una amplia gama de aplicaciones, como segmentación de clientes, análisis de redes sociales, procesamiento de imágenes, bioinformática y análisis de mercado, entre otros. Ayudan a identificar patrones ocultos en los datos y a comprender la estructura subyacente de los conjuntos de datos.

11 El informe Country by Country (CbC) es un requerimiento de la OCDE, como parte de su proyecto BEPS (Base Erosion and Profit Shifting), dirigido a abordar la evasión fiscal de las empresas multinacionales. Este informe requiere que las empresas multinacionales divulguen información detallada sobre sus operaciones y resultados financieros en cada país en el que operan. Incluye datos sobre ingresos, impuestos pagados y acumulados, empleo, entre otros, con el objetivo de mejorar la transparencia fiscal y permitir a las autoridades fiscales evaluar si las empresas están distribuyendo sus beneficios de manera justa y pagando impuestos en los lugares adecuados.

El aprendizaje por refuerzo se basa en un enfoque de ensayo y error, donde un sistema elige acciones y recibe retroalimentación en forma de recompensas, con el objetivo de maximizar esa recompensa a lo largo del tiempo. Un ejemplo común es la predicción de texto en buscadores web, donde el sistema aprende de las interacciones del usuario para mejorar sus sugerencias. El sistema genera argumentos y contraargumentos basados en evidencias y normativas legales, facilitando así la toma de decisiones estratégicas.

Además, hemos de poner de manifiesto el uso de otras herramientas del IA empleadas por la Agencia tributaria española, a parte de las ya mencionadas, y son las siguientes:

1. **Análisis de Datos Avanzado:** Utilizan técnicas de análisis de big data y ML para identificar patrones y anomalías en grandes conjuntos de datos fiscales. Esto les permite detectar posibles casos de evasión o elusión fiscal (SAS).
2. **Análisis de Redes:** Utilizan técnicas de análisis de redes para identificar conexiones y relaciones entre contribuyentes, empresas y otros actores, lo que puede revelar esquemas de evasión fiscal o estructuras empresariales opacas.
3. **Sistemas de Alerta Temprana:** Implementan sistemas de alerta temprana que monitorean continuamente las transacciones financieras y fiscales para detectar actividades sospechosas en tiempo real.
4. **Plataformas de denuncia y colaboración ciudadana:** Fomentan la participación ciudadana a través de plataformas en línea donde los ciudadanos pueden denunciar actividades sospechosas de evasión fiscal, proporcionando así información adicional para las investigaciones.

Para concluir el presente apartado, no podemos dejar de mencionar el “Núcleo de Inteligencia contra el Delito Económico y la Blanqueo de Capitales” (NIDEL), que es una iniciativa de la Agencia Tributaria para combatir el blanqueo de capitales y otros delitos económicos utilizando tecnologías avanzadas, incluida la inteligencia artificial. El proyecto NIDEL integra diversas herramientas de inteligencia artificial, análisis de big data y técnicas de minería de datos para identificar patrones y anomalías en las transacciones financieras que podrían indicar actividades sospechosas de blanqueo de capitales. Estas herramientas ayudan a los investigadores a analizar grandes volúmenes de datos financieros y a identificar relaciones entre diferentes entidades y transacciones, lo que facilita la detección de esquemas de blanqueo de dinero. El NIDEL también se enfoca en la colaboración internacional y la coordinación con otras agencias de aplicación de la ley y autoridades regulatorias para compartir información y recursos en la lucha contra el blanqueo de capitales. Consideramos a este tipo de herramientas y proyectos necesarios en la lucha contra la evasión fiscal, por permitir a las autoridades tributarias a detectar y prevenir actividades ilícitas que podrían socavar la integridad del sistema tributario y la economía en general.

3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Para poner fin a este trabajo, exponemos a continuación las siguientes conclusiones, que resumen las ideas principales, resultado de nuestro estudio:

Si bien es cierto que el fraude fiscal no está considerado como debería, la mayoría de los ciudadanos rechaza el comportamiento defraudador por motivos de solidaridad y principios éticos.

La Administración recurre a las TIC para acercarse al ciudadano, además de ejercer su función fiscalizadora con eficacia.

La sentencia del Tribunal Supremo 3295/2023, de 11 de julio de 2023, sienta la línea doctrinal basada en la suposición de que, en ocasiones, donde se concede un derecho al contribuyente, se impone un beneficio en interés de la Administración.

La Administración tributaria ha de aplicar políticas públicas en garantía del cumplimiento de los principios de la OCDE (2019) y el correcto funcionamiento de herramientas de inteligencia artificial.

En la utilización de la inteligencia artificial en la lucha contra el fraude fiscal, además del empleo de herramientas como el big data, surge el concepto de machine learning; basado en el desarrollo de algoritmos y el análisis de datos históricos para identificar patrones, tomar decisiones o realizar predicciones de manera autónoma.

Aunque la Administración tributaria se muestra a favor del avance tecnológico y prueba de ello es su visión y utilización de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial, la concienciación ciudadana en el deber de contribuir al sostenimiento de los gastos públicos ha de incrementarse más que notablemente; para ello, la educación cívico-tributaria es imprescindible y la inversión en este aspecto es crucial, mediante el empleo de políticas públicas sostenibles.

Sería conveniente, en clara conexión con lo anterior, la creación de nuevos currículos y diseño de asignaturas que fomenten la educación fiscal en valores, tanto en la escuela como en la educación superior.

4. BIBLIOGRAFÍA

CRIADO, J. I.: *Inteligencia artificial (y administración pública)*, en Eunomía en Revista en Cultura de la Legalidad, núm. 20, pp. 348-372, 2021.

DIRECCIÓN DE ESTUDIOS, INSTITUTO DE ESTUDIOS FISCALES (IEF): *Opiniones y actitudes fiscales de los españoles en 2022*, en Documentos de Trabajo IEF, núm. 7, 2023.

OECD Tax Administrations 2022: Comparative Information on OECD and other Advanced and Emerging Economies. Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/si->

tes/1e797131-en/index.html?itemId=/content/publication/1e797131-en. Fecha de consulta 17/04/2024.

OLIVER CUELLO, R.: *Big data e inteligencia artificial en la Administración tributaria*, en IDP. Revista de Internet, Derecho y Política, núm. 33 (octubre), 2021. UOC. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7238/idp.v0i33.381275>. Fecha de consulta: 17/04/2024.

EL EMPLEO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA
RECREACIÓN DE PELÍCULAS, VINCULANDO LAS TRAMAS A LOS
CONTENIDOS DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Antonio CUBERO TRUYO

Catedrático de Derecho Financiero y Tributario

Universidad de Sevilla

Alejandro TORRESCUSA CORDERO

Contratado Predoctoral

Universidad de Sevilla

RESUMEN: La inteligencia artificial emerge en nuestros días como una herramienta transformadora en múltiples ámbitos de la sociedad y la educación no podía ser una excepción. No cabe duda de que la inteligencia artificial, con sus grandes potencialidades pero también con sus riesgos, va a penetrar con fuerza en la enseñanza universitaria y resulta especialmente aprovechable en las experiencias de innovación docente.

En ese sentido, venimos desarrollando desde hace varios cursos una práctica consistente en que los estudiantes elaboren fichas de películas argumentando su conexión con los contenidos propios de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario (por ejemplo, películas en las que los protagonistas tratan de eludir el pago de impuestos o tratan de controlar el fraude, si son funcionarios de la Administración tributaria, como ocurría en la oscarizada “Todo a la vez en todas partes”).

Pues bien, la novedad que ahora pretendemos aportar es el uso de la inteligencia artificial para generar diálogos adicionales en las películas, que expliquen de manera más detallada y precisa la vinculación con la materia. Ello supondría ampliar las posibilidades de utilización del cine como material didáctico, pues las tramas podrían ser adaptadas para acercarlas de manera más útil a los objetivos curriculares de las asignaturas. Ya no habría que limitarse a la estricta versión real de las películas (que obviamente no tienen pretensiones docentes), sino que cabría recrearlas, con la ayuda de la inteligencia artificial, para que sí proporcionaran a los estudiantes una información certera de las materias del programa.

PALABRAS CLAVE: Cine. Derecho. Inteligencia Artificial. Innovación docente. Aprendizaje colaborativo.

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial no es una realidad nueva en sentido estricto, pues ya existía desde la segunda mitad del siglo anterior y ya había sido acuñado su nombre, pero está ciertamente emergiendo hoy en día como una herramienta transformadora en múltiples ámbitos de la sociedad y la educación no es una excepción. Con su capacidad para analizar datos, reconocer patrones y adaptarse a las necesidades individuales, la inteligencia artificial está empezando a revolucionar la forma en la que se enseña y en la que se aprende. Sus potencialidades son enormes y muchas están aún por descubrir.

No obstante, los docentes deberemos también asumir un papel fundamental en el desarrollo adecuado y en el control de las amplísimas posibilidades que la inteligencia artificial encierra, abordando los desafíos éticos asociados a la utilización de la inteligencia artificial, para lograr su empleo de una manera correcta, de tal forma que se garantice el beneficio de todos los estudiantes de manera equitativa y responsable.

En este trabajo vamos a plantear cómo la inteligencia artificial puede contribuir a la mejora de la docencia en el área del Derecho Financiero y Tributario, facilitando la puesta en práctica de actividades didácticas relacionadas con el cine.

2. LA IMPORTANCIA DEL DERECHO EN EL CINE Y DEL CINE EN EL DERECHO

No nos cabe duda de que la docencia del Derecho puede y debe apoyarse en el cine como material complementario con el que atraer la atención de los estudiantes¹. Seguro que bastantes estudiantes han llegado a forjar su vocación por el ámbito jurídico influidos por la visión de películas relacionadas con el Derecho. Es muy frecuente encontrar en el cine manifestaciones de cómo el Derecho juega un papel protagonista en la vida social, hasta tal punto que puede llegar a hablarse de un género cinematográfico representado por las típicas películas de juicios. Juicios y abogados forman parte de una lista interminable de películas, donde pueden citarse clásicos como *Testigo de cargo*, *Doce hombres sin piedad* o *Matar a un ruiseñor*; películas de las últimas décadas del siglo XX, como *Veredicto final*, *La guerra de los Rose*, *La caja de música*, *Algunos hombres buenos*, *Philadelphia*, *Cadena perpetua*, *Las dos caras de la verdad*, *Legítima defensa*; o más recientes, como *El juicio de los 7 de Chicago*.

La aproximación al sentido de la justicia que se desprende de muchas de estas películas es capaz de conectar con los potenciales alumnos de las Facultades de Derecho con tanto o más vigor que la mayoría de los restantes factores que determinan la elección de los estudios y del futuro profesional. Y no solo hay que contar con el valor del cine para despertar la llamada del Derecho en los estudiantes preuniversitarios, sino que sostenemos que el cine

1 Entre la abundante bibliografía al respecto, puede citarse DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, M.: "El derecho en el cine", en *Del papel al imagen*, Universidad de León, León, 2011.

resulta muy aprovechable durante la estancia en la universidad, bien sea para organizar actividades ajenas a la programación estrictamente académica (sesiones de cine-forum), bien sea para procurar la penetración del cine en la metodología que el docente aplique en sus asignaturas².

En este punto y antes de adentrarnos en las experiencias de innovación docente vinculadas al cine, hay que dejar constancia de la evolución que estamos viviendo, en la que las series de televisión, en cadenas generalistas o en plataformas de pago, están acaparando un espacio de grandes dimensiones en el mercado audiovisual y en las preferencias de los consumidores, señaladamente, los consumidores jóvenes, adictos en buena medida a las series. Pues bien, el Derecho también se hace patente en múltiples series de los últimos años: *Suits, Cómo defender a un asesino, Better call Saul, American crime story: El pueblo contra O. J. Simpson, El abogado del Lincoln, Wóo, abogada extraordinaria...* En cuanto a series españolas podemos citar aquellas, documentales o de ficción, basadas en casos reales que conocemos de cerca, como *El cuerpo en llamas*. Desde el punto de vista de la eventual utilización de materiales relacionados con nuestras materias jurídicas que sirvan de estímulo pedagógico a los estudiantes, la renovación de los gustos y costumbres de la juventud en el ámbito audiovisual, sí debe ser tenida en cuenta por el docente, que en lugar de establecer una barrera purista en reivindicación del cine, debe abrirse a los nuevos usos, pues en las series encontrará una ampliación de oportunidades y materiales, más cercanos a las estudiantes que el propio material estrictamente cinematográfico³. Además, no concebimos la dialéctica cine/series como una dialéctica de confrontación. Al contrario, las series y las plataformas están representando una vía de introducción al cine para el colectivo de la juventud, de manera que las barreras entre ambos fenómenos no son infranqueables, como lo prueba el hecho de que muchas películas se estrenen directa o casi directamente en el cine. Así ha ocurrido en casos sonados y directores del máximo prestigio, como Alfonso Cuarón, con *Roma*, o Martin Scorsese, con *El irlandés* y *Los asesinos de la luna*. El hecho de que buena parte del cine esté concebido para verse inmediatamente en la televisión representa una prueba de cómo se han diluido en la actualidad las fronteras entre cine y series de televisión. Las plataformas televisivas no han hundido al cine sino que están contribuyendo a su sustento.

- 2 Aplaudimos las referencias cinematográficas en el ámbito del Derecho incluso a nivel de doctrina científica, tónica muy acusada en determinados autores: SANZ GÓMEZ, R.: “‘Sé lo que hicisteis el último verano’: alojamiento turístico ‘colaborativo’ y obtención de información tributaria”, en *La regulación del alojamiento colaborativo: viviendas de uso turístico y alquiler de corta estancia en el derecho español*, Aranzadi, Navarra, 2018. SANZ GÓMEZ, R.: “‘The fast an the furious’: nuevos modelos de negocio y cuestiones regulatorias y fiscales en el transporte colaborativo”, en *Fiscalidad de la colaboración social*, Aranzadi, Navarra, 2018.
- 3 Ejemplos de utilización de las series de televisión como material de trabajo dentro del Derecho Financiero y Tributario los encontramos en: CUBERO TRUYO, A.: “La presencia de la fiscalidad en las nuevas realidades familiares, es decir, en la ‘familia moderna’ (Modern Family)”, en *Adaptación de la normativa tributaria a las nuevas realidades familiares*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2022. CUBERO TRUYO, A. y TORIBIO BERNÁRDEZ, L.: *Las claves de los procedimientos tributarios. Este libro está basado en supuestos no reales: series de televisión*, Aranzadi, Navarra, 2020.

3. EL PRECEDENTE DE UNA EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL CINE YA APLICADA EN NUESTRA DOCENCIA

Convencidos del valor complementario que puede aportar el cine al desarrollo eficiente de la docencia en cualquier asignatura jurídica, creemos que hay que dejar un hueco en nuestros métodos docentes para prácticas relacionadas con el cine. En esa línea se sitúa la actividad que venimos desarrollando en los últimos años y de la que damos cuenta a continuación

3.1. Aportación de fichas de películas vinculadas con las materias del Derecho Financiero y Tributario, computables en la evaluación continua

La actividad consiste en proponer la realización voluntaria de fichas relativas a una película o serie de la que se hayan extraído vínculos con la materia de nuestra área de conocimiento, el Derecho Financiero y Tributario, conexiones con las materias incluidas en los programas de nuestras asignaturas, esto es, películas en las que haya habido alusiones a impuestos, a asesores fiscales, a delitos fiscales, al gasto público, etc. Se trataría de elaborar un documento que incluyera: una sucinta ficha técnica de la película seleccionada; una breve descripción de su argumento general; y, muy en particular, la argumentación de en qué se basa el vínculo con la materia, procurando ubicar los detalles de la película en descriptores concretos del temario; con una valoración personal del mayor o menor acierto, a juicio del estudiante, en los comentarios sobre la fiscalidad que se viertan en la película (no tanto sobre la subjetividad de los mismos sino sobre extremos como el uso adecuado de la terminología y los conceptos propios de nuestra disciplina).

La actividad les sirve para percibir la abundante presencia extraacadémica de los contenidos de nuestra asignatura, constatando que la formación que reciben no está encerrada en un mundo teórico sino que se hace uso de ella para desenvolverse en la vida normal. Aquello de lo que hablan los personajes de ficción que les gustan, tiende a interesarles. Si además de trabajar en la búsqueda de películas en las que se detecta la presencia de contenido curricular, se consigue una cierta familiarización con el cine de los alumnos que no estuvieran habituados a tal afición, bienvenido sea el acercamiento. Podemos hablar del beneficio cultural por añadidura.

La publicación periódica de las películas que ya van siendo aportadas por los compañeros genera un pequeño arsenal cinéfilo, una cierta cultura de cine, que creemos positiva, y más en concreto, una base de datos de cine especializado –aunque sea tangencialmente– en el Derecho Financiero y Tributario, especialización que debe ser una prioridad para un docente de esta área⁴. No hay que despreciar a nuestro juicio la modesta contribución al bagaje de cine de los estudiantes.

4 Sin perjuicio de que sostengamos que la utilización docente del cine no tiene que llevar necesariamente aparejada una especialización temática radical, sí nos parece lógico que cada profesor deba poner el acento en el cine

Y si son películas recientes las que se adentran en nuestra temática, se puede recomendar que vayan al cine a verlas, reforzando ese impulso a la filiación cinematográfica. Es lo que ocurrió con el film *Todo a la vez en todas partes*: los estudiantes notaron cómo una película cuyo argumento sacaba a relucir el enfrentamiento entre una funcionaria de la Administración tributaria y una contribuyente⁵, podía convertirse en una historia increíble que daba pie a un experimento cinematográfico de altura, con gran reconocimiento formal (entre otros premios, Oscar a la mejor película de 2022).

Una cuestión a la que otorgamos el primer nivel de importancia es que estas actividades innovadoras deben computar de algún modo, aunque sea mínimo, a efectos de la evaluación. Como incentivo a la participación y como recompensa a la misma. En el sistema de evaluación continua que aplicamos, junto a las pruebas de control de conocimientos y la resolución de casos prácticos (en formato tradicional o en formato “escape room”), reservamos un porcentaje de puntuación, siquiera sea el 10 por 100, a actividades complementarias del siguiente tipo: Asistencia a conferencias o seminarios. Intervenciones en clase respondiendo a cuestiones planteadas al hilo de las explicaciones. Elaboración de trabajos consistentes en comentarios de jurisprudencia o de bibliografía, a propuesta del estudiante. Realización de fichas con noticias de actualidad relativas a la materia de la asignatura⁶.

Entre estas actividades complementarias susceptibles de ser puntuados en la evaluación continua se sitúa la entrega de fichas de cine y Derecho Financiero y Tributario.

3.2. Algunos ejemplos de las películas más utilizadas por los estudiantes

A todo el mundo le pueden sonar películas con temática tributaria, como *Robin Hood*, ese personaje solidario o redistributivo que ante la recaudación excesiva de impuestos, robaba para dar el dinero a los pobres. O *Los intocables de Elliot Ness*, donde veíamos un personaje fuera de la ley que no pudo ser llevado a prisión salvo por delito fiscal.

vinculado más de cerca a sus materias. Así, en los trabajos que conocemos de cine y Derecho, se aprecia cómo las películas manejadas guardan una conexión directa con las respectivas áreas de conocimiento. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el recurso a la película *Capitán Phillips* por un autor enmarcado en el Derecho Internacional Público (CHINCHÓN ÁLVAREZ, J.: “La enseñanza y el aprendizaje a través del cine y los MediaTV”, en *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro-ICE, Barcelona, 2016); la película *El pisito* si se trata del Derecho Civil (QUESADA SÁNCHEZ, A.J.: “‘El pisito’ y el Derecho Civil: una aproximación con interés pedagógico”, en *La utilización del cine en la docencia de Derecho: propuestas de interés*, Colex, Madrid, 2021), o la película *En tierra de hombres* si se trata del Derecho del Trabajo (MARTÍN HERNÁNDEZ, M.L.: “El fomento del aprendizaje autónomo y reflexivo a través del cine”, en *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro-ICE, Barcelona, 2016).

- 5 Las películas en las que se refleja el enfrentamiento entre Hacienda y los contribuyentes pueden ser utilizadas por el docente para fomentar la conciencia fiscal entre los jóvenes, pero sin abandonar el espíritu crítico. Véase CUBERO TRUYO, A.: *Fiscalidad y educación. Pautas básicas para una enseñanza del Derecho Financiero y Tributario que genere conciencia fiscal*, en Revista de Educación y Derecho, núm. 26, 2022.
- 6 Sobre esta actividad concreta relacionada con la prensa, véase CUBERO TRUYO, A.: “La localización por parte de los estudiantes de noticias relacionadas con los contenidos de la asignatura, con reflejo en la evaluación”, en *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro-ICE, Barcelona, 2016.

Pero los estudiantes descubren asociaciones de ideas que a menudo pasan desapercibidas. Pocas personas pensarán que ¿Conoces a *Joe Black*? Contiene temática tributaria y sin embargo, en esta película Joe Black, con el objetivo de ayudar a su amigo-protector, que había perdido la empresa por las malas artes de su socio, se hace pasar por inspector de Hacienda para lograr la confesión del socio.

Otras películas que también nos logran explicar su vínculo con el Derecho Financiero y Tributario, más o menos directo en unos casos u otros, son: *Atrápame si puedes*, *Dinero sucio*, *El discurso del Rey*, *Braveheart*, *El lobo de Wall Street*⁷, *A taxing woman*, *Una cuestión de género*, *Inside job*, *Molly's game*, *Truman o 7 años*.

Pero la película que con mayor frecuencia evocan nuestros estudiantes en esta actividad es *Siete almas*. El protagonista, que quiere salvar siete vidas para redimirse del accidente automovilístico del que fue responsable y en el que murieron siete personas, empieza salvando con una donación de órganos a su hermano, que trabaja precisamente en el *Internal Revenue Service*, el equivalente en Estados Unidos a nuestra Agencia Tributaria. A continuación, el protagonista usará las credenciales de su hermano para valerse de su posición como funcionario de la Administración tributaria.

4. EL VALOR AÑADIDO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA LA UTILIZACIÓN DEL CINE (O LAS SERIES) COMO MATERIAL DIDÁCTICO ATRACTIVO

Una vez presentada la actividad que venimos realizando en los últimos años, creemos que ha llegado el momento de desarrollar con mayor profundidad las posibilidades de conexión didáctica entre el cine y el Derecho Financiero y Tributario, utilizando para ello las potencialidades que nos ofrece la inteligencia artificial.

En ese sentido, encontramos una primera virtualidad en la medida en que la inteligencia artificial facilitará el rastreo de películas relacionadas con los impuestos. En películas aparentemente no relacionadas con este contexto, se puede dar la orden de buscar la palabra “impuesto”, o “tributo”, o “hacienda”, y se lograría así descubrir interesantes alusiones que los estudiantes agradecerán para comprobar el protagonismo de nuestros temas en la vida cotidiana. Se están generando plataformas inteligentes, con todo tipo de objetivos y habilidades (y creemos que este proceso va a crecer exponencialmente), con las que se facilitará el acopio de material cinematográfico para la experiencia docente. Los avances en la inteligencia artificial van a mejorar las herramientas de búsqueda a las que ya estamos acostumbrados, de manera que no van a limitarse a colocar en el buscador de *google* películas relacionadas con el Derecho sino que nos encontraremos ante un perfeccionamiento y una sofisticación de los mecanismos de búsqueda.

7 En relación con esta película son muchos los estudiantes que confunden la relación con el Derecho Financiero, como si el Derecho Financiero estudiara el ámbito de la bolsa o de los mercados. Véase CUBERO TRUYO, A.: *Entrenamientos de Derecho Tributario. Casos prácticos de futbolistas*, Amazon, Universidad de Sevilla, 2022

Consideramos que uno de los valores esenciales de la inteligencia artificial es su capacidad de aligerar el trabajo del docente, en particular en aquellas facetas que representan una carga ritual, ajena a la imprescindible aportación personal. Precisamente en publicaciones que hemos manejado de docentes del Derecho que ensayaban fórmulas de aprendizaje a través del cine, reconocían como una de las objeciones a este tipo de prácticas la enorme carga de trabajo que representaba la preparación de las mismas⁸. Esa es la función positiva que corresponde esperar de la inteligencia artificial: el suministro rápido y eficaz de materiales cinematográficos relevantes que de otra forma costaría enormemente localizar.

5. LA INTRODUCCIÓN DE DIÁLOGOS RELACIONADOS CON LA MATERIA EN LAS IMÁGENES DE LAS PELÍCULAS

Avanzando en la descripción de la actividad de innovación docente que estamos pretendiendo ensayar, nuestro objetivo consiste en utilizar las películas no solo con los diálogos originales sino con diálogos alternativos o adicionales que funcionen como apoyo a las explicaciones teóricas, resumiendo o subrayando ideas clave o planteando y resolviendo supuestos prácticos.

5.1. **¿Seremos capaces, con la ayuda de la inteligencia artificial, de transformar aspectos argumentales de las películas para convertir a sus protagonistas en “profesores” que explican y aclaran la materia?**

De la misma manera que las nuevas herramientas pueden escribir poemas personalizados si se les aporta una serie de datos o referencias, la inteligencia artificial será perfectamente capaz de redactar diálogos que combinen la explicación de materias de la asignatura con el mantenimiento de la trama y de las situaciones propias de la película que se utilice en cada caso. Y siempre con el control del docente, que no solo habrá suministrado la información académica que quiere que se traslade a los estudiantes, sino que supervisará que el resultado cumpla con los objetivos formativos.

8 CHINCHÓN ÁLVAREZ, J.: “La enseñanza y el aprendizaje a través del cine y los MediaTV”, en *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro-ICE, Barcelona, 2016, pág. 76, pone de manifiesto las severas exigencias de dedicación de las actividades de innovación docente relacionadas con el cine: “A pesar de que a veces parece inapropiado siquiera mencionarlo, el desarrollo de esta experiencia conlleva una dedicación, en tiempo y energía, no menor; máxime en contextos como los de la Universidad Complutense, donde el número de alumnos por grupo duplica o triplica aquellas cifras que se decían del autodenominado Espacio Europeo de Educación Superior. Con todo, nuestra valoración es, sin duda, muy positiva, y a partir de ella hemos comprobado también cómo se han visto beneficiados los resultados finales de nuestro alumnado”. En una línea similar, MARTÍN HERNÁNDEZ, M.L.: “El fomento del aprendizaje autónomo y reflexivo a través del cine”, en *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro-ICE, Barcelona, 2016, pág. 202, reconoce que “impartir toda la materia a través del uso del cine exige un gran trabajo previo de preparación aún no realizado en el momento de poner en práctica la experiencia que se va a relatar a continuación”.

En un primer paso, los textos que nos aporte la inteligencia artificial siguiendo las pautas que le hayamos señalado, se pueden utilizar de manera más rudimentaria, como “bocadillos” parando la imagen de la película o como subtítulos.

En un segundo paso, los textos ya pueden convertirse en audios (en la era precisamente de los *podcasts*), como voz en off de un narrador (el propio docente convertido en narrador) o incluso la misma voz de los personajes de la película. Las voces se podrán introducir, si los textos no son muy amplios, en momentos en los que la escena no tiene diálogos, con paisajes o personajes andando sin hablar en ademán de pensar (y estarán pensando en los impuestos). Hay aplicaciones que copian las voces y reproducen con ella los escritos que se le faciliten. Solo hay que incluir en la aplicación un archivo de unos 15 minutos con la voz del docente o del personaje de la película para que la aplicación lo reconozca y pueda después recrear su voz con cualquier texto que se le proporcione.

En un tercer paso, el verdadero y ambicioso objetivo al que pretendemos llegar con este proyecto, la inteligencia artificial podrá hacer que un personaje de la película ya hable con la imagen y el movimiento incluidos. Ya hemos visto en múltiples supuestos cómo se puede hacer hablar a personajes incluso fallecidos (como Lola Flores en el famoso anuncio de Cruzcampo).

Siendo así, el estudiante tendrá a su disposición no solo legislación, apuntes o manuales de consulta, sino también películas donde los protagonistas le explicarán y aclararán aspectos de la materia.

5.2. Reivindicación de la elegibilidad de los gastos derivados de la suscripción a aplicaciones de inteligencia artificial en los presupuestos departamentales

Es una obviedad que para un desarrollo eficiente de este tipo de propuestas de innovación metodológica, resulta imprescindible contar con el apoyo de numerosas aplicaciones de inteligencia artificial, que aunque puedan estar a disposición de los usuarios de manera gratuita en sus versiones básicas, sí exigen fórmulas de pago para un empleo más intenso e individualizado, en las versiones que suelen conocerse como *Premium*. Por ello, defendemos que las suscripciones a las aplicaciones de inteligencia artificial sean aceptadas con naturalidad como gastos directamente relacionados con la docencia, de manera que tengan cabida en los presupuestos universitarios, sin recibir reparos por parte de las instituciones interventoras. Precisamente por pertenecer al área del Derecho Financiero y Tributario, pretendemos ser escrupulosos al máximo en la determinación de los gastos que merecen ser costeados con cargo al dinero público, pero creemos que en este caso y a estas alturas, la necesidad de que los docentes dispongan de estas herramientas de inteligencia artificial cuenta con una justificación objetiva.

A mayor abundamiento, estimamos que la cobertura de estos gastos no solo procede en proyectos de innovación docente, en los que la pertinencia de los mismos cae por su propio peso, sobre todo, si son proyectos que se presentan invocando de manera expresa la utiliza-

ción de la inteligencia artificial, sino que también debe ser contemplada entre los gastos ordinarios de los Departamentos universitarios. En nuestro caso, ya hemos llevado a la práctica esta demanda y hemos logrado financiación departamental para determinadas aplicaciones válidas para la modernización de las metodologías docentes, en concreto para la app Genial.ly. Hay que avanzar en esa dirección de normalización del empleo por el profesorado universitario de herramientas relacionadas con los medios audiovisuales, digitales o con la inteligencia artificial.

6. LAS CONNOTACIONES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ESTA EXPERIENCIA JURÍDICO-CINEMATOGRAFICA

Entre los distintos factores que nos han llevado a plantear esta actividad de innovación docente, podemos destacar el hecho de que se trata de una experiencia de aprendizaje colaborativo⁹, en una doble vertiente: por un lado, profesores/estudiantes; por otro lado, profesores mentores/profesores noveles.

6.1. El recurso a la colaboración de los estudiantes

En el desarrollo de nuestro proyecto se espera la colaboración entre docentes y estudiantes, no solo en el aprovechamiento de la actividad, una vez puesta a disposición en la plataforma de enseñanza virtual, sino en la fase previa de preparación de la misma. En efecto, para el despliegue de la actividad y la preparación de los materiales, recurriremos a los estudiantes, mucho más experimentados que los docentes, para que nos faciliten el conocimiento de aplicaciones, plataformas, páginas web o programas que resulten útiles para llevar a cabo las maniobras de transformación de las películas, con la recreación de voces y movimientos.

6.2. Una actividad de innovación docente especialmente predisuelta para la colaboración entre profesores veteranos y jóvenes profesores

Igualmente nos hallamos ante una experiencia de aprendizaje colaborativo entre docentes noveles y docentes consolidados o mentores, como lo son los coautores de esta comunicación, pues también aquí se advierte el salto generacional y la asistencia técnica del novel, que ya cuenta con publicaciones en materia de inteligencia artificial, resulta fundamental para garantizar el éxito de la actividad.

9 Sin perjuicio del valor individual e incluso introspectivo que es inherente al cine y que de alguna manera ha sido destacado por MARTÍN HERNÁNDEZ, M.L.: “El fomento del aprendizaje autónomo y reflexivo a través del cine”, en *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro-ICE, Barcelona, 2016.

7. CONCLUSIONES

El cine y la inteligencia artificial se ponen al servicio de la docencia del Derecho Financiero y Tributario, como instrumentos metodológicos combinados para incentivar el estudio de la asignatura con materiales atractivos, en concreto, con películas cuyos diálogos transformados explican o comentan los contenidos de la asignatura.

8. BIBLIOGRAFÍA

CHINCHÓN ÁLVAREZ, J.: “La enseñanza y el aprendizaje a través del cine y los MediaTV”, en *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro-ICE, Barcelona, 2016.

CUBERO TRUYO, A.: “La localización por parte de los estudiantes de noticias relacionadas con los contenidos de la asignatura, con reflejo en la evaluación”, en *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro-ICE, Barcelona, 2016.

CUBERO TRUYO, A.: *Entrenamientos de Derecho Tributario. Casos prácticos de futbolistas*, Amazon, Universidad de Sevilla, 2022.

CUBERO TRUYO, A.: *Fiscalidad y educación. Pautas básicas para una enseñanza del Derecho Financiero y Tributario que genere conciencia fiscal*, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 26, 2022.

CUBERO TRUYO, A.: “La presencia de la fiscalidad en las nuevas realidades familiares, es decir, en la ‘familia moderna’ (Modern Family)”, en *Adaptación de la normativa tributaria a las nuevas realidades familiares*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2022.

CUBERO TRUYO, A. y TORIBIO BERNÁRDEZ, L.: *Las claves de los procedimientos tributarios. Este libro está basado en supuestos no reales: series de televisión*, Aranzadi, Navarra, 2020.

DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, M.: “El derecho en el cine”, en *Del papel al imagen*, Universidad de León, León, 2011.

MARTÍN HERNÁNDEZ, M.L.: “El fomento del aprendizaje autónomo y reflexivo a través del cine”, en *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro-ICE, Barcelona, 2016.

QUESADA SÁNCHEZ, A.J.: “‘El pisito’ y el Derecho Civil: una aproximación con interés pedagógico”, en *La utilización del cine en la docencia de Derecho: propuestas de interés*, Colex, Madrid, 2021.

RIVAS SÁNCHEZ, C. y ORDÓÑEZ DE HARO, M.C.: “La enseñanza de conceptos tributarios a través del cine”, en *La utilización del cine en la docencia de Derecho: propuestas de interés*, Colex, Madrid, 2021.

SANZ GÓMEZ, R.: “‘Sé lo que hicisteis el último verano’: alojamiento turístico ‘colaborativo’ y obtención de información tributaria”, en *La regulación del alojamiento colaborativo: viviendas de uso turístico y alquiler de corta estancia en el derecho español*, Aranzadi, Navarra, 2018.

SANZ GÓMEZ, R.: “The fast an the furious’: nuevos modelos de negocio y cuestiones regulatorias y fiscales en el transporte colaborativo”, en *Fiscalidad de la colaboración social*, Aranzadi, Navarra, 2018.

Las nuevas tecnologías e Inteligencia Artificial (IA) están redefiniendo la educación superior, convirtiéndose en herramientas esenciales para el aprendizaje y la enseñanza. Su importancia radica en varios aspectos, entre los que destacan:

Primero, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan el acceso a una gran cantidad de información y recursos educativos, permitiendo a los estudiantes aprender a su propio ritmo y según sus propias necesidades. Además, las TIC permiten la implementación de métodos de enseñanza innovadores, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje colaborativo, que pueden aumentar la motivación y la participación de los estudiantes.

En segundo lugar, la IA tiene el potencial de personalizar la educación, adaptando el contenido y el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante. Los sistemas de IA pueden analizar el rendimiento de los estudiantes y proporcionar retroalimentación en tiempo real, lo que puede ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión y retención de los conceptos.

Además, la IA puede liberar a los profesores de tareas administrativas y de calificación, permitiéndoles dedicar más tiempo a la interacción con los estudiantes y a la mejora de sus estrategias de enseñanza.

Finalmente, la integración de las nuevas tecnologías y la IA en la educación superior prepara a los estudiantes para el futuro, ya que estas habilidades son cada vez más demandadas en el mercado laboral. Por lo tanto, es crucial que las instituciones educativas adopten estas tecnologías y preparen a los estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado.

A causa de la importancia de este tema, en el presente libro se recogen las comunicaciones presentadas por profesores de distintas universidades españolas para la *XIV Jornada de Docencia del Derecho, Tecnología e Inteligencia Artificial*, organizada por los Estudios de Derechos y Ciencia Política de la UOC.