

**Libro Electrónico**

---

**I Congreso Internacional  
de calidad e innovación docente universitaria  
Millennium DIPr**

---

**La excelencia jurídica florece en las aulas**



**M<sup>a</sup> PILAR DIAGO DIAGO**  
(Dirección)

**M<sup>a</sup> CARMEN CHÉLIZ INGLÉS**  
(Coordinación)

© Los autores

© De la presente edición: Servicio de Publicaciones, Universidad de Zaragoza.  
1.ª Edición, 2024.

ISBN eBook: 978-84-10169-24-1

<https://www.millenniumdipr.com/>



Facultad de Derecho  
**Universidad Zaragoza**



Servicio de  
Publicaciones  
**Universidad Zaragoza**



**Universidad  
Zaragoza**

# **I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr**

*La excelencia jurídica florece en las aulas*

*M<sup>a</sup> PILAR DIAGO DIAGO (Directora)*

*M<sup>a</sup> CARMEN CHÉLIZ INGLÉS (Coordinadora)*

## **AUTORES**

*DIEGO BOZA MARTÍNEZ*

*DAVID CARRIZO AGUADO*

*SERGIO DE LA HERRÁN RUIZ-  
MATEOS*

*JÉSICA DELGADO SÁEZ*

*BEGOÑA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ*

*MARÍA FONT I MAS*

*FÉLIX HERNÁNDEZ MERCHÁN*

*REBECA HERRERO MORANT*

*BRISEIDA SOFÍA JIMÉNEZ GÓMEZ*

*DIANA MARÍN CONSARNAU*

*MARIA CHIARA MARULLO*

*ALFONSO ORTEGA GIMÉNEZ*

*MARÍA DOLORES ORTIZ VIDAL*

*MARÍA JOSÉ PALAZÓN PAGÁN*

*ALEJANDRA PASTRANA SÁNCHEZ*

*DÉVIKA PÉREZ MEDINA*

*NÚRIA REGUART SEGARRA*

*EVA MARÍA RUBIO FERNÁNDEZ*

*PAULA SÁEZ ÁLVAREZ*

*ESTHER TORRELLES TORREA*

*JUAN CARLOS VELASCO*

*PERDIGONES*

*SILVIA IRENE VERDUGO GUZMÁN*

*CIARA VICENTE MAMPEL*

Todas las aportaciones de esta obra han sido seleccionadas por el Comité Científico del Congreso integrado por D. Ferrán Lambea González, D. Jesús Antonio Espinosa Espinoza, y Dña. Gabriela Caio Santoni.

# ÍNDICE

|               |   |
|---------------|---|
| PRÓLOGO _____ | 6 |
|---------------|---|

## PONENCIAS

|   |   |
|---|---|
| APRENDIZAJE SERVICIO (APS) Y CLÍNICA JURÍDICA-APS: METODOLOGÍAS OPORTUNAS PARA LOS TFG Y TFM EN TIEMPOS DE IA _____ | 9 |
|---|---|

|   |    |
|---|----|
| METODOLOGÍA DE SIMULACIÓN Y DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO EN EL TFG: VÍAS DE COLABORACIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS _____ | 22 |
|---|----|

## COMUNICACIONES PREMIADAS

|   |    |
|---|----|
| VISUALIZACIÓN PRÁCTICA DE ASIGNATURAS JURÍDICAS ABSTRACTAS: EXPERIENCIA DOCENTE EN MATERIA DE DERECHOS REALES _____ | 33 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| PODCAST COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL _____ | 44 |
|--|----|

## COMUNICACIONES

|  |    |
|--|----|
| EL «ENTENDIMIENTO PROFUNDO» DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO A TRAVÉS DE LA COMPRENSIÓN Y EL RAZONAMIENTO _____ | 52 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| EL CASO PRÁCTICO EN EL AULA COMO FORMA DE APRENDIZAJE _____ | 58 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| APLICACIÓN DE LOS MODELOS DE LENGUAJE EN LAS AULAS: ¿BIENVENIDO CHATGPT? _____ | 68 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA LA CONSECUCCIÓN DE UN RESULTADO DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE INTRODUCCIÓN AL DERECHO _____ | 72 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| CÓMO MEJORAR LA ACCESIBILIDAD DEL ALUMNADO A LOS CONTENIDOS DEL GRADO EN DERECHO. EJEMPLO DE UN TEMA DE LA ASIGNATURA DE “DERECHO DE LOS MERCADOS FINANCIEROS” _____ | 79 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| EL MÉTODO DEL ESTUDIO DEL CASO DESDE LA TRANSVERSALIDAD: EMPRESAS, DERECHOS HUMANOS Y MEDIOAMBIENTE EN EL AULA UNIVERSITARIA _____ | 85 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO A TRAVÉS DEL CINE _____ | 96 |
|---|----|

|   |     |
|---|-----|
| CHAT GPT COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL Y DE LA UNIÓN EUROPEA _____  | 101 |
| PRESENTACIONES DIGITALES EN LA ERA DE LA INMEDIATEZ _____   | 107 |
| INCORPORACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS Y CONTRIBUCIÓN AL LOGRO DE LA AGENDA 2030: ESPECIAL REFERENCIA A LA DOCENCIA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO _____ | 114 |
| CASOS PRÁCTICOS Y MEJORAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN LA ASIGNATURA DE DERECHO MERCANTIL _____   | 125 |
| GAMIFICACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO. _____  | 131 |
| USO DE KAHOOT! COMO METODOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL _____   | 131 |
| UNA PROPUESTA ADAPTADA DEL MÉTODO PUZZLE O JIGSAW EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO MERCANTIL _____   | 140 |

# PRÓLOGO

## *La excelencia jurídica florece en las aulas*

Una de las finalidades de la Plataforma *Millennium DIPr* es promover la calidad y la excelencia de la docencia universitaria. Para ello hemos consagrado gran parte de nuestro tiempo, esfuerzo y recursos durante más de una década, con resultados sobresalientes, a los que hemos llegado con el sistema de prueba y error.

Nuestra metodología de trabajo tiene su núcleo principal en las sinergias que generamos dentro del equipo<sup>1</sup> y que compartimos *ad intra* y *ad extra* del mismo. Es por ello, que hace mucho tiempo teníamos el proyecto de crear un entorno de trabajo agradable y positivo en el que compartir experiencias de innovación docente en el ámbito jurídico (en cualquier rama del Derecho) con colegas de otras Universidades.

Con este objetivo celebramos en la Universidad de Zaragoza el I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria *Millennium DIPr*. Un Congreso y un día para el recuerdo, en el que se puso de manifiesto que la excelencia jurídica florece en las aulas. De hecho, nuestras expectativas se vieron sobrepasadas, tanto por la alta participación, como por la calidad de las experiencias docentes presentadas.

El Congreso contó con dos ponencias plenarias presentadas por las profesoras Dras. María Font i Mas que expuso el “Aprendizaje servicio (APS) y clínica jurídica-Aps: Metodologías oportunas para los TFJ y TFM en tiempos de IA” y Diana Marín Consarnau que se centro en la “Metodología de simulación y Derecho Internacional Privado en el TFG: vías de colaboración con otras disciplinas”. Ambas docentes pertenecen a la Universidad Rovira i Virgili. Tal y como podrá comprobar el lector, la perspectiva que otorga una solida carrera universitaria, es especialmente importante para diseñar y nutrir experiencias tan jugosas como las expuestas.

Mas de una decena de comunicaciones fueron seleccionadas por el Comité Científico del Congreso para su exposición oral y después para la versión escrita que se contiene en este libro. Reiteramos nuestra enhorabuena a sus autores por la relevancia de las experiencias presentadas, su creatividad, atractivo y, lo que es más importante, su calidad.

El Tribunal del Congreso concedió un premio y un accésit, como especial reconocimiento, a la experiencia titulada “visualización práctica de asignaturas jurídicas abstractas: experiencia docente en materia de derechos reales” del Profesor Dr. Carlos Velasco Perdigonos de Derecho Civil de la universidad de Cadiz y a la experiencia titulada “Podcast como herramienta para la enseñanza del Derecho Penal” de los profesores de Derecho Penal de la Universidad de Cádiz, Dr. Diego Boza Martínez, Dr. Sergio de la Herrán Ruíz- Mateos, Dra. Alejandra Pastrana Sánchez y Dévika Pérez Medina. Ambas recibieron especiales elogios por parte de los estudiantes que fueron miembros del Tribunal.

---

<sup>1</sup> En relación con los eventos que celebramos, mención especial merece el esfuerzo organizativo que realiza nuestra responsable de administración la Dra. M<sup>a</sup> Carmen Chéliz Inglés. Su gusto por los detalles, su vocación de servicio y su sentido del deber, le conceden un perfil universitario excelente.

Son tiempos difíciles para la docencia universitaria, que sigue siendo la cenicienta de las multitareas que realiza un profesor universitario; Sólo hay que comprobar el peso y el reconocimiento que se le concede, en comparación con las facetas más glamurosas de la investigación o la gestión. Pese a ello, el milagro de enseñar y aprender se produce todos los días en las aulas, gracias a la vocación docente más pura, la que guía a los valientes profesores en las procelosas aguas del entorno universitario.

El lector podrá comprobar que el nivel de la enseñanza universitaria del Derecho es alto, que el entusiasmo de los profesores que apostamos por la calidad es grande y que el futuro es de nuestros estudiantes, que reciben la mejor formación en aras a construir una sociedad más justa y mejor.

**Dra. Pilar Diago Diago**  
**Catedrática de Derecho Internacional Privado**  
**Coordinación & Dirección**



# **PONENCIAS**

# APRENDIZAJE SERVICIO (APS) Y CLÍNICA JURÍDICA-APS: METODOLOGÍAS OPORTUNAS PARA LOS TFG Y TFM EN TIEMPOS DE IA

Dra. Maria FONT I MAS\*  
Profesora agregada de Derecho internacional privado  
Universitat Rovira i Virgili

## 1. Introducción: los TFG y TFM en tiempos de IA, a la búsqueda de alternativas

El Trabajo Final de Grado (TFG) es una asignatura que necesariamente debe superar el estudiantado que desea obtener el título de graduado, y que deviene deber ineludible para el profesorado tutorizar dichos trabajos. El objetivo docente del TFG, a priori, sería el de cualquier asignatura, enseñar y aprender, pero incidiendo en el autoaprendizaje del estudiante, que debe desarrollar determinadas habilidades que puede no haber utilizado durante el grado, como sería la investigación y redacción correcta de un estudio sobre un tema o hipótesis específico sobre el cual debe profundizar. En definitiva, para muchos grados, es una investigación inicial para un futuro profesional. *Mutatis mutandis*, en relación al Trabajo Final de Máster (TFM) si bien al estudiantado de posgrado se le exige un nivel más alto de investigación y normalmente elige un tema de su interés. La tutorización acostumbra a ser voluntaria y atiende a la especialización del profesorado según cual sea el objeto de investigación.

Ahora bien, nuestra sensación, meramente empírica, es que para parte del profesorado el TFG ha resultado ser una asignatura que aporta mucho trabajo y poca satisfacción, una tutorización de la que se rehúye sin mucho éxito y termina por ser asumida a cambio de ínfimos créditos que no son proporcionales con la carga de trabajo (horas) dedicadas a la tutorización, corrección, comisiones de evaluación, etc. Asimismo, para buena parte del estudiantado del TFG resulta ser otra asignatura que debe superarse, en que lo menos importante sería el tema por desarrollar o el aprendizaje de fondo de la materia y habilidades, que además coincide con el afán y los nervios de terminar la carrera. En relación a los TFM, la sensación es distinta, hay mucha más motivación por ambas partes.

En el ámbito del Derecho, en su generalidad, los TFG son de investigación. De nuevo, la experiencia vivida como tutora y miembro de comisiones evaluadoras, nos lleva a concluir, sin mucho entusiasmo, que a menudo el resultado del trabajo es la acumulación de información, que, en el mejor de los casos, el estudiante ha ordenado y presenta con todas las formalidades exigidas, intentando extraer alguna conclusión. Además, en algunas facultades, se exige la defensa oral ante una comisión de todos los TFG que han superado la evaluación del tutor/a, o solo de aquellos que han obtenido determinada calificación.

Este tipo de trabajos tiene los días contados y sabemos el porqué. Hasta hace poco, el principal problema de este tipo de TFG y de TFM de investigación era el plagio, aunque, afortunadamente ya existían sistemas informáticos que facilitaban su detección de forma automática, permitiendo suspender el trabajo.

---

\* Responsable de Compromiso Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas. Miembro del Grupo de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas (GID-FCJ) de la URV, actual proyecto de docencia núm. 07GI2322. Coordinadora de la Clínica Jurídica-ApS del Máster de Derecho de la Empresa y de la Contratación (MUDEC-URV).

En la actualidad el problema recae en el uso de la Inteligencia Artificial (IA), como es el *ChatGTP*, *Socratic* y otros, para elaborar los TFG y TFM. El resultado son trabajos realizados por algoritmos que están redactados de forma correcta, con contenido acertado cuando el estudiante ha formulado adecuadamente las preguntas. Y, si además el estudiante se implica y dedica unas horas, el TFG o TFM puede resultar hasta brillante. Dificilmente el profesorado puede detectar que el trabajo no es obra del estudiante (tampoco es deber del profesorado invertir horas en distinguir si el autor es humano o la IA) y aún menos, demostrarlo.

En este contexto, la IA ha suscitado un quebramiento de cabeza para las Universidades de forma global en todo el mundo, que han activado la revisión de tipología de trabajos evaluables a presentar por el estudiantado<sup>1</sup>. El objetivo final de la revisión sería evaluar el trabajo realizado y conocimientos adquiridos por el estudiante y no el de unos algoritmos. En nuestras universidades también preocupa la llegada de la IA, y se están revisando las metodologías de realización de los TFG y TFM, entre otros. Consideramos que dicha revisión debería aprovecharse para proponer metodologías que no solo cumplan con el objetivo, sino que además sean motivadoras para el profesorado, especialmente en relación a los TFG.

Afortunadamente, existen varias metodologías docentes que pueden incorporarse o reforzarse en la elaboración de un TFG o un TFM de derecho: resolución de dictámenes jurídicos desde diferentes puntos de vista de un mismo supuesto; la simulación judicial desarrollando todos los roles posibles en un procedimiento judicial (o de mediación/arbitraje) que además favorece la interdisciplinariedad (por ejemplo: en un litigio en materia de comercio internacional intervienen profesorado de derecho mercantil, procesal y de internacional privado, incluso miembros del PAS)<sup>2</sup>; análisis de sentencias y realización y presentación de pósters, entre otros, como es el aprendizaje servicio (ApS).

En esta contribución nos dedicamos a presentar el aprendizaje servicio (ApS) para los TFG de grado y el ApS a través de Clínica Jurídica para TFM, y para ello seguiremos el modelo desarrollado por la Universitat Rovira i Virgili (URV).

El listado de metodologías docentes citadas anteriormente, que son alternativas a los trabajos tradicionales de investigación, ya están en funcionamiento en muchas facultades de Derecho, ello no obstante, también se están revisando con el fin de evitar al máximo el uso de la IA [aunque no puede evitarse en ninguna metodología]. Del mismo modo, deberían incrementar el valor de la evaluación en la exposición oral, sea: entre las distintas partes del dictamen que debería ser simultánea y evaluada por una misma comisión; la vista oral de la simulación judicial, con posibilidad de preguntas una vez terminado el juicio; y, en ApS, como se verá, la entrevista inicial y presentación final con la entidad externa, además de las preguntas de la comisión de profesorado. Por otro lado, la revisión busca fomentar estas metodologías entre el profesorado y alumnado.

Estas metodologías no evitan el uso de la IA, pero sí favorecen que el estudiantado tenga que trabajar, aprender y demostrar lo aprendido. Evitan que el profesorado tenga que investigar si se ha utilizado la IA en un estudio clásico de investigación, que cada vez resulta más improductivo. Además, consideramos que es<sup>3</sup>tas metodologías son más estimulantes, en

---

<sup>1</sup> HUANG, K. «Alarmed by A. I. Chatbots, Universities Start Revamping How They Teach», *The New York Times*, 16.1.2023: <https://www.nytimes.com/es/2023/01/18/espanol/chatgpt-plagio-universidad.html> VERMA, P. «Professors have a summer assignment: Prevent ChatGPT chaos in the fall», *The Washington Post*, 13.8.2023, <https://www.washingtonpost.com/technology/2023/08/13/ai-chatgpt-chatbots-college-cheating/>; SFEIR DAROUNI, L. «Les Universités face au fléau de ChatGPT», *L'Orien-Le Jour*, 16.11.2023: <https://www.lorientlejour.com/article/1357536/les-universites-face-au-fleau-du-chatgpt.html>

<sup>2</sup> Véase, en este mismo libro, la experiencia docente en que intervenían en la simulación estudiantes del grado de derecho y estudiantes del máster de traducción en la URV: MARÍN CONSARNAU, D. «Metodología de simulación y Derecho Internacional Privado en el TFG: vías de colaboración con otras disciplinas», pp. 21-30.

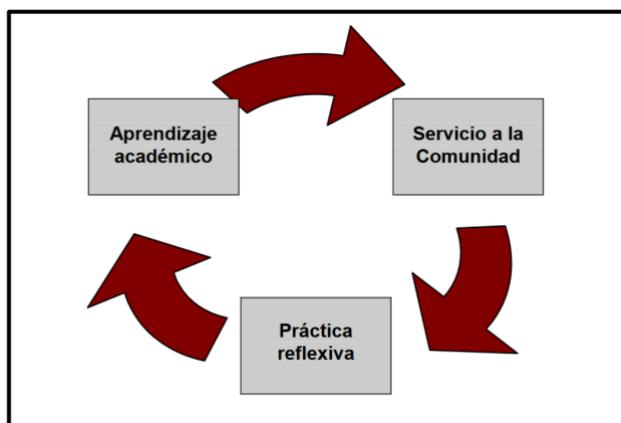
especial el ApS, no solo para el estudiante, sino también para el profesorado, entre varias razones, por contribuir en un servicio a la comunidad como se explica a continuación.

## 2. El aprendizaje servicio (ApS)

El Aprendizaje Servicio puede ser definido como: «una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto, en el cual los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig & Palos, 2006) [*sic.*]. Se trata de una actividad compleja que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades o valores, a partir de la práctica reflexiva».<sup>4</sup>

Los intervinientes directos e imprescindibles del ApS son tres: el estudiantado que aprende y presta el servicio; la entidad que requiere un servicio al estudiantado que beneficiará a la comunidad o parte de esta; y el profesorado, que enseña, supervisa, gestiona y evalúa.

Dicha metodología docente puede desarrollarse en todas las titulaciones, de grado o máster y hasta de doctorado, y en cualquier asignatura<sup>5</sup>, pero debe cumplir con el objetivo siguiente: aprender a la vez que se ofrece un servicio a la comunidad. Como en todo proceso de aprendizaje, el profesorado interviene como tutor, guía del aprendizaje y garantiza la viabilidad y consecución del servicio. Es importante añadir, que como el servicio a la comunidad se presta por encargo de una entidad (no del profesorado), se desarrollan necesariamente diferentes habilidades por parte del estudiantado. Además, más allá de aprender contenidos, el estudiantado aprende compromiso y valores vinculados a la práctica profesional, que se plasman en la imprescindible práctica reflexiva que realizan.



Fuente: Documento marco del programa de Aprendizaje Servicio, aprobado por Consejo de Gobierno de la URV en su sesión de 23 de febrero de 2012, p. 5.

Según el *Service Learning 2000 Center* de la Universidad de Stanford (1998) son siete los elementos que deben conformar la calidad del aprendizaje servicio: 1) aprendizaje integrado,

<sup>4</sup> Documento marco del programa de Aprendizaje Servicio, aprobado por Consejo de Gobierno de la URV en su sesión de 23 de febrero de 2012, p. 5. Disponible en: <https://www.urv.cat/es/universidad/estructura/gestion/apoyo-actividad/compromiso-social/aprendizaje-servicio/que-aps/>.

<sup>5</sup> La metodología ApS puede diseñarse y adaptarse a asignaturas en que el proyecto puede ser obligatorio o optativo; en prácticas curriculares – atención, no confundir con prácticas externas – en que el estudiantado intervenga con una mejora constatable de la entidad vinculado a la asignatura; TFG y TFM; proyectos transversales e interdisciplinarios. ACUP, *Guía 0: Hacer aprendizaje-servicio en la universidad*. Associació Catalana de Universitats Públiques, 2019, pp. 11-13. <https://www.acup.cat/sites/default/files/2019-06/GUI%CC%81A%200%20-%20Hacer%20aprendizaje%20servicio%20en%20la%20universidad.pdf>

2) alta calidad del servicio, 3) trabajo colaborativo, 4) participación activa del estudiantado, 5) responsabilidad social, 6) práctica reflexiva, y 7) evaluación del progreso y servicio<sup>6</sup>.

### 3. La Responsabilidad Social Universitaria a través del ApS: más allá de una metodología docente

En la URV se realizaban experiencias docentes con entidades externas — no confundir con prácticas externas, ni con voluntariado — que de forma espontánea organizaban profesorado en sus asignaturas y que estaban muy bien valorados por el estudiantado participante, además de la satisfacción de las entidades externas. El ApS fue institucionalizado en 2012 en nuestra universidad (URV), a través de un equipo de trabajo formado, entre otros — Vicerrectorado de docencia<sup>7</sup>—, por el propio profesorado que estaba realizando dichas experiencias, es decir, un equipo interdisciplinario. En el documento marco resultante se fija como uno de los objetivos del ApS que se convierta en una práctica: rutinaria, extendida, legitimada, esperada, apoyada, permanente y resiliente. De esta manera se avanza en los retos actuales de la Universidad que además de la docencia y la investigación quiere ejercer una función social<sup>8</sup>.

Efectivamente, el ApS se enmarca en la Responsabilidad Social o tercera misión de las Universidades, que se puede definir «como una reconceptualización del conjunto de la institución universitaria teniendo en cuenta los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad para contribuir a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible»<sup>9</sup>. Además, el ApS se enmarca en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), en cuanto la educación superior «no sólo puede, sino que debe, formar buenos y comprometidos ciudadanos (...) no sólo se ocupa de la formación científico-técnica de los profesionales del futuro sino también de sus valores, de su carácter, de la ética y el compromiso cívico»<sup>10</sup>.

Insistimos de nuevo que contribuir en la mejora de la vida de las personas y del territorio ha devenido uno de los pilares de las Universidades, más allá de la transferencia de conocimientos<sup>11</sup>. Se concibe como un deber de «retorno» a la sociedad que tiene la Universidad como servicio público, que tiene que fomentar el aprendizaje ético y cívico, tanto en el ámbito profesional como en el individual. De entre las posibilidades de participar socialmente por parte

---

<sup>6</sup> Documento marco del programa de Aprendizaje Servicio, aprobado por Consejo de Gobierno de la URV en su sesión de 23 de febrero de 2012, p. 6.

<sup>7</sup> Actualmente, el vicerrectorado que coordina y promueve el ApS en la URV es el de Compromiso Social y Sostenibilidad, este cambio muestra la importancia que ha adquirido la responsabilidad social en el desarrollo del aprendizaje en la Universidad.

<sup>8</sup> Documento marco del programa de Aprendizaje Servicio, aprobado por Consejo de Gobierno de la URV en su sesión de 23 de febrero de 2012. <https://www.urv.cat/es/universidad/estructura/gestion/apoyo-actividad/compromiso-social/aprendizaje-servicio/que-aps/>. MARQUÉS I BANQUÉ, M. «La institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universitat Rovira i Virgili», en RUBIO I SERRANO, L.; MOLINER MIRAVET, L.; FRANCISO AMAT, A. (Coord.), *Construyendo ciudadanía crítica y activa: experiencias sobre el aprendizaje servicio en las universidades del estado español*, Ed. Icaria, 2014, pp. 257-261.

<sup>9</sup> Véase el informe ACUP, «El valor social de les Universitats públiques catalanes. Una aproximació quantitativa i qualitativa», 2020, p. 51. En el informe se cuantifica el compromiso social de las universidades, se describe la evolución de las políticas institucionales y las líneas de acción en materia de responsabilidad social, y las metodologías que impactan de una manera directa a la mejora de las diferentes esferas de la sociedad.

<sup>10</sup> GARCÍA-GUTIÉRREZ, J., AMADOR MORERA, F.J.; CANO RAMÍREZ, A. «El aprendizaje-servicio universitario ante los retos de la agenda 2030: el compromiso es urgente, la necesidad es ahora», en GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.; AMADOR MORERA, F.J.; CANO RAMÍREZ, A. (Editores), *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030*, Editorial UNED, Madrid, 2023, p. 11.

<sup>11</sup> Véase: ANXO SANTOS, M.; SOTELINO, A.; LORENZO, M. «El aprendizaje-Servicio en la educación Superior: Una vía de innovación y de compromiso social», en *Revista inter-universitaria sobre discapacidad en interculturalidad*. Monográfico dedicado al Aprendizaje Servicio, núm. 10 (2), 2016, pp. 17-24.

de la Universidad en su conjunto, es decir, todos los integrantes (institución, profesorado, estudiantado) y ofrecer este «retorno» a la sociedad (a través de la entidad), el Aprendizaje Servicio destaca como metodología docente que cumple con todos los extremos requeridos. En la nueva LOSU (2023), cuando se refiere a las funciones universitarias y a la participación del alumnado, se desprende la necesaria promoción del aprendizaje-servicio<sup>12</sup>.

En cuanto al valor social añadido a través del ApS, según los intervinientes en la experiencia: el estudiantado y profesorado representan a la Universidad, que a través del servicio se conecta con la comunidad y contribuye al desarrollo de la sociedad; a la vez, el estudiantado aprende y desarrolla habilidades profesionales fundamentadas en la ética profesional a través de la práctica reflexiva y, el profesorado contribuye en la Responsabilidad Social Universitaria o la tercera misión de la Universidad. Comprobaremos la satisfacción de los tres componentes de la ecuación: estudiantado, profesorado y entidad, es decir, de la Universidad y de la Sociedad.

## 4. El diseño de un TFG de Derecho a través de la metodología de ApS

El ApS puede desarrollarse en cualquier asignatura de cualquier titulación<sup>13</sup>, pero en la presente contribución nos centramos en el modelo de TFG-ApS de Derecho de nuestra facultad de ciencias jurídicas en la URV que presentamos de forma resumida.

### 4.1 El proyecto de servicio del TFG-ApS de Derecho

El objetivo del TFG de Derecho a través de ApS sería solucionar o resolver, intentar resolver, o concluir en que no hay solución legal o jurisprudencial a unas dudas jurídicas concretas que se plantean en el sí de una entidad, es decir, la entidad encarga la resolución de dudas jurídicas vinculadas a su actividad o a su estructura jurídica. La aportación del servicio por parte del estudiantado, como se ha indicado, debe repercutir en la comunidad o parte de esta, por ello, la entidad debe ser necesariamente sin ánimo de lucro o ser una entidad de la administración pública.

El estudiantado adquiere un alto nivel de compromiso en la elaboración del estudio asignado cuando conoce por parte de la misma entidad social o ONG (fundación, asociación) sus problemas jurídicos o los de una determinada administración pública (ayuntamiento, tribunal, centro penitenciario). El impacto de recibir el encargo de servicio directamente por parte de la entidad no solo repercute en su motivación, sino también en el desarrollo de la ética

---

<sup>12</sup> Véase arts. 2, 18, 19, 33 y 34. GARCÍA-GUTIÉRREZ, J., AMADOR MORERA, F.J.; CANO RAMÍREZ, A. «El aprendizaje-servicio universitario ante los restos de la agenda 2030: el compromiso es urgente, la necesidad es ahora», en GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.; AMADOR MORERA, F.J.; CANO RAMÍREZ, A. (Editores), *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030*, Editorial UNED, Madrid, 2023, p. 11

<sup>13</sup> Véase, el variado catálogo de entidades y propuestas de ApS de la Universitat Rovira i Virgili. Este clasifica los proyectos en: Arquitecturas e Ingenierías, Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas. Las propuestas de proyectos en ámbito de ciencias sociales y jurídicas es la más numerosa, con diferencia, ya que las entidades sociales son las que solicitan más servicios. En la Facultad de Ciencias Jurídicas de la URV son varias las asignaturas que se desarrollan a través de ApS en la titulación de Trabajo Social, mientras que en Derecho, básicamente se desarrollan TFG. Disponible en: [https://www.urv.cat/media/upload/arxiu/aprenentatgeservei/MPS%20APS/Cat%C3%A1logo%20APS\\_23%2024%20Cast.pdf](https://www.urv.cat/media/upload/arxiu/aprenentatgeservei/MPS%20APS/Cat%C3%A1logo%20APS_23%2024%20Cast.pdf). Una experiencia de TFG-ApS en ámbito técnico, en concreto de Ingeniería Mecánica: MARTÍN MATEOS, I.T. «Metodología aprendizaje-servicio en la asignatura trabajo fin de grado», en GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.; AMADOR MORERA, F.J.; CANO RAMÍREZ, A. (Editores), *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030*, Editorial UNED, Madrid, 2023, pp. 20-27.

profesional<sup>14</sup>. Ya no es una asignatura más a superar, sino que debe solucionar un problema jurídico para una entidad que va a aplicar su respuesta y que repercutirá en la comunidad<sup>15</sup>.

Los problemas jurídicos que plantea la entidad externa, deben responder a necesidades reales de la entidad. A título de ejemplo de algunos proyectos de TFG-ApS de Derecho:

- «Estudio sobre la ejecución de la responsabilidad civil por parte de condenados en el ámbito penitenciario y judicial» encargado por el *Centro penitenciario Mas d'Enric (El Catllar)* (profesorado-tutor de derecho penal);
- «Informe legal sobre la situación de las comisiones hospitalarias en Cataluña» encargado por la *Asociación Intercomarcal de Consumidores y Usuarios de Cataluña (Salou)* (profesorado-tutor de derecho administrativo);
- «Informe jurídico CIEs» encargado por la *Plataforma del Cierre de CIEs (Barcelona)* (profesorado-tutor de filosofía del derecho);
- «Informe jurídico y guía práctica sobre la regularización y naturalización de los menores extranjeros no acompañados» encargado por los *CRAE de la Pastoreta y Codina (Reus)* (profesorado-tutor de Derecho internacional privado).

En ocasiones el encargo está bien diseñado por parte de la entidad; pero no siempre es así, en cuyo caso es clave la labor del profesorado tutor o del responsable de coordinación de los TFG, que deben ayudar a replantear correctamente las dudas jurídicas consensuadas con la entidad, antes de que esta realice la presentación de su entidad y los problemas jurídicos a resolver al estudiantado participante.

## 4.2 Aprendizaje y reflexión del estudiantado

Mientras el estudiantado busca la solución a las dudas planteadas por la entidad en el «encargo», es decir, investiga en los textos normativos correspondientes, doctrina y jurisprudencia, aprende sobre el fondo de la materia. Este TFG, que puede tener forma de dictamen, de informe o guía, según la necesidad de la entidad, tiene que ser jurídico, es decir, no solo responder a las preguntas, sino ofrecer, como resulta evidente, respuestas fundamentadas jurídicamente. Ahora bien, a pesar del rigor en las respuestas, tiene que ser inteligible para quienes hacen parte de la entidad, que mayoritariamente no tienen conocimientos jurídicos.

Es decir, el estudiantado, tiene que demostrar en un mismo trabajo, el razonamiento jurídico (competencias propias de derecho)<sup>16</sup> y la transmisión de la respuesta de forma pedagógica y sobre todo clara (habilidades profesionales)<sup>17</sup>, para ofrecer la información requerida a la entidad que es la que aplicará las soluciones jurídicas propuestas. No tiene que devenir en un TFG de investigación general sobre el tema, sino resolver las cuestiones específicas que interesan la entidad, es por ello, que merecen respuestas claras, concisas, sin tecnicismos o teorías jurídicas innecesarias.

---

<sup>14</sup> En la guía docente del TFG de derecho figura la competencia transversal: CT7: *Aplicar los principios éticos y de responsabilidad social como ciudadano/na y como profesional.*

<sup>15</sup> Recomendamos el visionado del video explicativo del ApS en la URV (3 minutos): <https://youtu.be/gElslltNU4>

<sup>16</sup> De entre las «competencias específicas» de la guía docente del TFG de Derecho, figuran: CE1- Utilizar principios jurídicos y valores fundamentales como instrumento de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico; CE4- Identificar cuestiones jurídicas a partir de un conjunto complejo de hechos no estructurados jurídicamente; CE7- Ser consciente de la función del derecho como sistema regulador de las relaciones sociales y económicas.

<sup>17</sup> De entre las «competencias transversales» de la guía docente del TFG de Derecho, figuran: CT3- Resolver problemas de manera crítica, creativa e innovadora en su ámbito de estudio; CT5- Comunicar información de manera clara y precisa a audiencias diversas; CT6- Identificar el proceso de aprendizaje y la orientación académica y profesional.

Esencial para la metodología de ApS es la práctica reflexiva del estudiantado participante, porque establece la conexión entre su experiencia del servicio y el plan de estudios académico. La reflexión surge, generalmente, de forma inconsciente y espontánea a partir del encargo por parte de la entidad, durante la realización del TFG, y en la presentación o entrega final del informe o dictamen a la entidad solicitante. A pesar de la reflexión espontánea y consciente en el estudiantado participante, es necesario para las Universidades tener evidencias de que efectivamente se ha reflexionado sobre la experiencia de aportar un servicio a la comunidad y del aprendizaje desarrollado, tanto de conocimientos como de habilidades. La práctica reflexiva puede ser realizada de distintos modos: a través de entrevistas con el tutor/a con el único objetivo de realizar tal valoración, o en cada una de las tutorías del TFG; realizar un portafolio/diario durante el período de realización del TFG; añadir al TFG o por separado una reflexión por escrito una vez entregado el encargo a la entidad; sesiones grupales con varios estudiantes que realicen el TFG-ApS en que se presentan los encargos, el desarrollo y la entrega, incidiendo en la práctica reflexiva, entre otras vías<sup>18</sup>.

A continuación un fragmento de la reflexión de un estudiante de Máster sobre el encargo de la *Fundación Topromi (La Canonja)*:

«Después de presentar este dictamen y de reunirnos con la fundación hay que decir que repercutirá directamente ya que está dispuesta a crear la empresa de inserción social y este dictamen tiene un objetivo de guía para que la fundación pueda seguir paso a paso su objetivo final que es la creación de la empresa de inserción social. (...) Al saber que realizando este trabajo permitiríamos la creación de una empresa de inserción social ha sido un plus de motivación al saber que este dictamen permitirá la creación de nuevos lugares de trabajo para personas discapacitadas y de riesgo de exclusión social».

### 4.3 Cronograma y evaluación

El desarrollo del ApS tiene que adaptarse necesariamente al calendario académico del TFG de la titulación pero ajustando algunas fechas, e incluyendo a las tutorías propias del desarrollo del TFG, otras reuniones con la entidad externa.

El cronograma del desarrollo del TFG a través de ApS, de forma esquemática sería:

|  |
|--|
| 1) Propuesta de proyecto ApS a un tutor/a, estudiante/s.   |
| 2) Supervisión previa del profesorado-tutor de la adecuación del encargo de la entidad externa y, en su caso, reformulación de las cuestiones por parte de la entidad, asesorada por el futuro tutor o responsable de coordinación de TFG.   |
| 3) Asignación formal por la coordinación de TFG. Tramitación de documentación: Solicitud de reconocimiento de actividad ApS. Firma de las partes del acuerdo de confidencialidad de datos de la entidad (en su caso); autorización o no de publicación visible del TFG en el repositorio institucional; aceptación de la entidad conforme es una actividad docente (no un dictamen de la Universidad o del profesorado-tutor, por ello se incluye un <i>disclaimer</i> también en la portada del dictamen o informe). Firma del convenio de colaboración de la Universidad con la entidad. |

<sup>18</sup> Preguntas que pueden ayudar a reflexionar al estudiantado participante en la experiencia, a título de ejemplo: El servicio que hemos prestado a la entidad a través del aprendizaje servicio (ApS) ¿repercutirá directa o indirectamente en la sociedad o a una parte de esta? ¿El aprendizaje ha sido distinto – implicación personal, interés, responsabilidad – respecto a otros trabajos realizados en otras asignaturas? ¿Ha influenciado a nivel personal el hecho de saber que nuestro estudio tendrá repercusiones, es decir, será de utilidad a la entidad externa y con ello a la sociedad o parte de ella? ¿La experiencia del APS ha cambiado o influido en mis habilidades profesionales?.

|  |
|--|
| 4) Encargo del servicio concreto al estudiantado por parte de la entidad externa, a poder ser en la sede de la entidad que presentará previamente sus actividades. El profesorado-tutor está presente como observador, no interviene.  |
| 5) Inicio del estudio del estudiante/s y tutorías del profesorado-tutor.   |
| 6) Entrega final al profesorado-tutor del dictamen, informe, estudio o guía, para valorar si supera la evaluación. El momento es anterior al de la entrega de un TFG de investigación. En caso de valoración positiva, concertar fecha para la entrega a la entidad externa. |
| 7) Entrega del dictamen, informe a la entidad, en su sede y presentación por parte del estudiantado del resultado y propuestas de actuación para la entidad. Preguntas de la entidad. El profesorado-tutor está presente como observador, no interviene.                     |
| 8) Práctica reflexiva.   |
| 9) Entrega oficial del TFG.  |
| 10) Defensa del TFG ante la comisión de profesorado. Presentación y respuestas a las preguntas.  |
| 11) Calificación final. Inclusión del TFG en el repositorio de la Universidad.   |

La calificación del TFG en ApS de Derecho en la URV es, generalmente, la suma del porcentaje de la nota de la evaluación del profesorado-tutor y de la nota de la comisión. Cabría la posibilidad de que la entidad externa aportara también una calificación, como se realiza en otras asignaturas o en los TFM. El profesorado-tutor no solo evalúa el contenido y la forma, sino las habilidades desarrolladas durante todo el proceso: entrevistas con la entidad, cumplimiento de plazos, nivel de satisfacción en la resolución de las dudas planteadas y efectiva utilidad de las soluciones propuestas, inteligibilidad para la entidad, trabajo colaborativo si son más de un estudiante, etc. La práctica reflexiva no es evaluada, pero sí constituye prerrequisito para calificar el TFG. La comisión debe tener en cuenta en su valoración (por rúbricas) que no es un trabajo de investigación, sino que la metodología utilizada ha sido ApS.

#### 4.4 Participantes, asignación y reconocimiento

Son imprescindibles varios participantes tal y como se ha indicado previamente:

- a) Entidad externa sin ánimo de lucro que requiere de un servicio;
- b) Un estudiante motivado;
- c) Un profesor/a motivado y el coordinador/a de los TFG;

Y, añadimos un participante no imprescindible, pero sí muy recomendable:

- d) Técnico/a ApS (que puede ser suplido por el/la responsable de titulación o el coordinador/a del TFG en caso de que aún no esté institucionalizado el ApS en la Universidad).

Llegamos al punto más complejo de la organización del TFG-ApS: la asignación. ¿Quién actúa primero? ¿El profesor que ya conoce de una petición de servicio? ¿El estudiante que desea realizar el TFG por ApS? En la Universitat Rovira i Virgili contamos con un catálogo de peticiones de servicios presentados por entidades y que se actualizan anualmente<sup>19</sup>. El estudiantado y el profesorado tienen acceso a este catálogo, y, de interesarse por alguno en particular, ambos pueden realizar la propuesta. En este contexto, el profesor asignado puede no pertenecer al área de conocimiento adecuado al proyecto de la entidad, o bien, el estudiante asignado puede no estar motivado (la metodología ApS es voluntaria hasta el momento). En estas situaciones el responsable de coordinación de los TFG tendría que mediar para encajar el tutor/a con el estudiante adecuado o viceversa. Una vez conseguida esta comunión, ya puede

<sup>19</sup> Catálogo Digital de Proyectos ApS – URV – 2023-2024, disponible en: [https://www.urv.cat/media/upload/arxius/aprenentatge-servei/MPS%20APS/Cat%C3%A1logo%20APS\\_23%2024%20Cast.pdf](https://www.urv.cat/media/upload/arxius/aprenentatge-servei/MPS%20APS/Cat%C3%A1logo%20APS_23%2024%20Cast.pdf)

iniciarse el TFG. También es posible realizar proyectos con entidades que no figuran en el catálogo.

**¿QUÉ FIGURA DE PROTECCIÓN JURÍDICA SERÍA ADECUADA PARA LA ANILLA VERDE-AZUL GAIÀ-FRANCOLÍ?**

|| Plataforma SOS Costa Daurada



|| Posibles titulaciones

Grado en Derecho  
Máster en Derecho Ambiental



| ¿QUÉ?  | ¿CÓMO?  |
|--|---|
| Actualmente, todavía estamos en Tarragona sin un plan de protección y de gestión del Anillo Verde-Azul Gaià-Francolí. La protección de este espacio resulta imprescindible para ordenar usos; recuperar la biodiversidad amenazada, el paisaje y el patrimonio histórico; organizar la progresiva sustitución de los continuos pinares secundarios de pino carrasco por maquias y encinares; recuperar el antiguo mosaico agroforestal de cultivos, prados y pastos como franjas cortafuegos y preservar la zona de nuevas amenazas, como centrales solares o eólicas, líneas de alta tensión, tren o nuevas carreteras. | Un estudio que valore qué figura de protección jurídica podría proponerse por este espacio, con implicaciones urbanas, ambientales y/o marítimas. |

*Muestra de proyecto ofrecido en el Catálogo URV 2023-24. Fuente: sito web del ApS en la URV*

En nuestra Universidad, como se ha indicado, ya está institucionalizado el ApS (2012) y por ello contamos con una técnica ApS [dígase de paso, muy eficaz y proactiva] que facilita los trámites vinculados o surgidos después de la institucionalización: validación del TFG como ApS; certificación del profesorado interviniente en la tercera misión de la Universidad; elaboración del Catálogo anual de propuestas de entidades; gestión de la firma de convenios de la URV con las entidades; recopilación de datos de todas las asignaturas ApS de la Universidad; elaboración de encuestas para los alumnos, etc.<sup>20</sup>. Todo ello (punto 3 del cronograma) sirve para el reconocimiento del TFG elaborado como actividad ApS, para el estudiantado, el profesorado-tutor, la entidad, el centro y la propia Universidad.

Ahora bien, indudablemente, hay profesorado en distintas facultades de derecho que realizan este tipo de experiencias con estudiantado y entidades sin ánimo de lucro o administraciones del territorio. Estas actividades docentes no se enmarcan ni en las prácticas externas ni en el voluntariado, sino que responden a la inquietud y entusiasmo docente del profesorado que aplica en su asignatura o en la tutorización de un TFG. La experiencia que realizan responde a las características de la metodología del ApS, lo que ocurre es que no se califica como ApS, y, consecuentemente, no se reconoce oficialmente esta práctica docente. Ciertamente, en estas experiencias y proyectos espontáneos no es necesario rellenar documentos institucionales, no hay supervisión por parte de la Universidad, por lo tanto, es más ágil de llevar a cabo. Por contra, no hay reconocimiento institucional de la experiencia para el profesorado, ni para el estudiantado y la entidad, ni de la propia Universidad. Animamos al profesorado que se encuentre realizando experiencias o actividades que se subsumen en el ApS que requiera a su Universidad su institucionalización, para este fin se cuenta con la experiencia de redes universitarias españolas y documentación que facilitan este paso<sup>21</sup>.

De la lectura realizada hasta el momento, se deduce que tutorizar un TFG a través de ApS requiere más implicación del profesorado-tutor/a en cuanto a la gestión u organización, pero

<sup>20</sup> Véase en la web de la URV la sección dedicada a ApS para valorar el trabajo que realiza la técnica, y por tanto, que el profesorado no debe realizar, y la que sí debe realizar, es recordada puntualmente. Disponible en: <https://www.urv.cat/es/universidad/estructura/gestion/apoyo-actividad/compromiso-social/aprendizaje-servicio/>.

<sup>21</sup> Véase el apartado en el sitio web ApS-URV: *El Aprendizaje Servicio en el ámbito universitario*, disponible en: <https://www.urv.cat/es/universidad/estructura/gestion/apoyo-actividad/compromiso-social/aprendizaje-servicio/que-aps/>

sin lugar a dudas, es mucha más alta la satisfacción obtenida si la comparamos con la tutorización de un TFG de investigación<sup>22</sup>.

Por su parte, la entidad externa también recibe un certificado de participación en la actividad ApS de la Universidad, aunque, según nuestra experiencia, no valoran el documento, sino el hecho de estar o haber colaborado con la Universidad. Efectivamente, de los tres participantes, es la entidad externa la que da más valor al contacto con la Universidad. Es entusiasta la respuesta a la llamada del profesorado-tutor/a para iniciar la experiencia, así como, la recepción de los estudiantes en su sede y del servicio prestado. Ello puede parecer natural si pensamos con una pequeña asociación vecinal o entidad ecologista, pero debemos revelar que han mostrado parejo entusiasmo jueces y letrados de la administración de justicia de tribunales mercantiles de primera instancia o fundaciones con estructuras jurídicas más complejas que sociedades anónimas que cuentan con balances económicos impresionantes. Sin lugar a dudas, el momento culminante de toda la experiencia ApS es la entrega del dictamen o informe jurídico: los nervios del estudiantado ante las expectativas de la entidad para la que han realizado el servicio, la supervisión evaluadora del profesorado-tutor/a que acude como mero observador y la inmensa satisfacción que muestra la entidad de disponer de respuestas a problemas jurídicos al desarrollo de sus actividades que no tendrían si no fuera por la oportunidad de colaborar con *su* Universidad.

## 5. TFM de Derecho en Clínica Jurídica-ApS

Dos masters de nuestra Universidad contaban con Clínica jurídica antes de la institucionalización del ApS, una dedicada al derecho ambiental (MUDA)<sup>23</sup>, y la otra al derecho contractual y empresa (MUDEC)<sup>24</sup>. De los múltiples tipos de Clínicas Jurídicas existentes, las nuestras se fundamentaban en el encargo de una entidad externa de un problema jurídico que estudiantado de máster resolvía mediante la elaboración de un dictamen jurídico o informe en el TFM. Es decir, nuestro estudiantado — por lo general — no resuelve en los juzgados las causas de particulares enmarcado en la abogacía, que sería, simplificando, el tipo de clínica jurídica originario norteamericano. Podría concluirse «que el modelo de educación jurídica clínica norteamericano no es exportable a nuestro sistema jurídico, ni en el fondo ni en la forma»<sup>25</sup>. Se argumenta que el modelo jurídico educativo español — por ejemplo, los miembros del profesorado no son abogados — requiere configurar un modelo de clínica que cubra las características del ordenamiento jurídico español fundamentado en el acceso efectivo

---

<sup>22</sup> ¿Qué beneficios me aporta el APS como profesor/a? Permite la participación directa en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Permite la colaboración con organizaciones y entidades de la comunidad en el desarrollo de la docencia y, potencialmente, añade una nueva dimensión a la investigación. Permite participar en procesos de innovación social. Permite conectar la docencia con las otras dos misiones de la universidad: la investigación y tercera misión o función social. Fomenta los equipos docentes interdisciplinarias. Favorece el rol docente de mentor, guía o facilitador del aprendizaje que impulsa el EEES. Mejora la participación y la motivación de los estudiantes. Facilita la formación y evaluación por competencias. Disponible en: <https://www.urv.cat/es/universidad/estructura/gestion/apoyo-actividad/compromiso-social/aprendizaje-servicio/proffessorat/>.

<sup>23</sup> Experiencias de Aprendizaje Servicio en el Máster Universitario de Derecho Ambiental disponibles en: <https://www.urv.cat/es/universidad/estructura/gestion/apoyo-actividad/compromiso-social/aprendizaje-servicio/dret-ambiental/>

<sup>24</sup> Experiencias de Aprendizaje Servicio en el Máster Universitario de Derecho de la Empresa y de la Contratación: <https://www.urv.cat/es/universidad/estructura/gestion/apoyo-actividad/compromiso-social/aprendizaje-servicio/master-mudec-resum/>

<sup>25</sup> SÁNCHEZ GÓMEZ, R. «Clínicas jurídicas, método clínico y los conflictos susceptibles de recibir tratamiento clínico», en *Revista Internacional de Pensamiento Político*, vol. 14, 2019, p. 501.

a la justicia<sup>26</sup> y que abarque las distintas profesiones jurídicas (no solo el ejercicio de la abogacía en tribunales), así como el firme compromiso por la responsabilidad social del jurista. Las clínicas jurídicas españolas<sup>27</sup>, en su generalidad, se focalizan en el estudiantado y su practicidad, por ello puede concluirse que a pesar de la diversidad de clínicas jurídicas, coincidirán en la visión práctica y real de la experiencia del estudiantado y el «learning by doing», no solo aprendiendo y aplicando conocimientos jurídicos sino también competencias transversales bajo la supervisión del profesorado.

Existen distintos modelos de clínica jurídica en las Facultades de derecho españolas, de entre los cuales R. Sánchez Gómez incluye la clínica jurídica que se basa en el aprendizaje de servicios<sup>28</sup>, que es el modelo de desarrollado en los masters de derecho de la URV.

Efectivamente, al llegar la institucionalización del ApS en el año 2012 en la URV, ambas clínicas se adaptaron al Documento marco y fueron validadas como asignaturas para desarrollar ApS<sup>29</sup>. En la actualidad, el MUDEC realiza TFM en ApS (voluntario) y el MUDA tiene una asignatura obligatoria de Clínica Jurídica, además de la posibilidad de realizar el TFM vía ApS.

Los TFM realizados a través de las Clínicas Jurídicas-ApS siguen de forma similar a lo explicado anteriormente en relación al TFG-ApS. Destacamos como diferencias principales, a puntualizar según el máster: el cronograma; la búsqueda de entidades y encargos se realiza principalmente por parte de las coordinadoras; la asignación es distinta; no hay comisión de evaluación de profesorado, sino que la calificación resulta de la nota del profesorado-tutor y de la entidad externa.

A título de ejemplo de algunos proyectos de TFM-ApS de Derecho en nuestros masters:

- «Los ODS aplicados a las cooperativas y empresas de economía social: propuesta para CoopCamp» encargado por *Ateneus Cooperatius (Valls)* (profesorado-tutor de Derecho tributario y DIPr - MUDEC)<sup>30</sup>;
- «Estrategias por el conflicto territorial de las normativas europeas sobre espacios de interés natural que no son de obligado cumplimiento», encargado por la *Plataforma Salvem la Platja Llarga i el bosc de la Marquesa* (Tarragona), (profesorado-tutor de Derecho administrativo);
- «Informe jurídico por la incorporación de la acción de cese en el artículo 127-5 del Código de Consumo de Cataluña» encargado por la *Asociación intercomarcal de consumidores y usuarios de Cataluña (Salou)* (profesorado tutor de Derecho civil)<sup>31</sup>;

---

<sup>26</sup> El autor fundamenta su razonamiento en el acceso efectivo a la Justicia (judicial y extrajudicial), propiciando asesoramiento legal a personas con escasos recursos económicos; a la tutela judicial efectiva; y, en la protección de los intereses difusos (consumo, medioambiente, vivienda, etc.). *Ibid.*, pp. 503-504.

<sup>27</sup> Existe la Red Española de Clínicas Jurídicas: <http://clinicas-juridicas.blogspot.com/p/presentacion.html>.

<sup>28</sup> Entre otros modelos de clínicas jurídica, con denominación diversa: método de enseñanza, innovación en competencias, fortalecimiento de competencias, metodología clínica, espacio de aprendizaje, voluntariado profesionalizador y proyecto de investigación. *Ibid.*, p. 505.

<sup>29</sup> FONT I MAS, M.; MARÍN CONSARNAU, D. «Experiencias de aprendizaje-servicio a través de la metodología de la clínica jurídica», en *Revista inter-universitaria sobre discapacidad en interculturalidad*. Monográfico dedicado al Aprendizaje Servicio, núm. 10 (2), 2016, pp. 191-203. MARQUÉS I BANQUÉ, M. «La clínica jurídica ambiental de la Universitat Rovira i Virgili», en *VVAA Clínicas jurídicas españolas: Propuestas y desafíos*, Thomson Reuters Aranzadi, 2022, pp. 257-261.

<sup>30</sup> FONT-MAS, M.; MARÍN CONSARNAU, D.; RIVAS NIETO, E. «Los ODS en las empresas de economía social: experiencia APS en el TFM de la Clínica Jurídica del MUDEC-URV», en GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.; AMADOR MORERA, F.J.; CANO RAMÍREZ, A. (Editores), *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030*, Editorial UNED, Madrid, 2023, pp. 189-196. Disponible en: <https://www.librosuned.com/compras/detalle.aspx?isbn=9788436280210>

<sup>31</sup> El informe de los estudiantes fue utilizado para proponer la modificación del Código de Consumo de Cataluña en materia de protección del consumidor, ver la noticia: <https://diaridigital.urv.cat/lassociacio-intercomarcal-de-consumidors-i-usuaris-de-catalunya-i-la-urv-promouen-la-defensa-del-consumidor/>

- «Dictamen sobre *swaps*, cláusulas suelo y participaciones preferentes» encargado por el Juzgado de lo mercantil de Tarragona (profesorado-tutor de Derecho civil);
- «Informe jurídico del proyecto de micro-central hidroeléctrica de Guatemala», encargo por *FRENA - Frente de Resistencia en Defensa de los Recursos Naturales y los Derechos de Los Pueblos de Guatemala*, (profesorado-tutor de Derecho internacional público).

## 6. Reflexión final

Sin ánimo de ser exhaustivos, ya que los datos generales de las experiencias de ApS de la Universidad están disponibles en su sitio web, en cuanto al número de TFG en Derecho la media es de 3 alumnos por curso; en el MUDEC son 2 TFM de media, y en el MUDA — recordemos que la asignatura es obligatoria — la media es de 8 trabajos (en los masters los trabajos son siempre realizados en grupo de 3 o 4 estudiantes). Contamos con una tesis doctoral realizada mediante ApS<sup>32</sup>. Pueden parecer pocos los TFG realizados por esta modalidad de ApS, y se debe a varios factores apuntados en la introducción. Consideramos que es un buen momento para fomentar la realización de TFG en ApS y también otras modalidades alternativas al TFG de investigación que puede deberían dejar de ofrecerse, con el fin de evitar el uso de la IA (o reducir al máximo su utilización). Como se ha comprobado, el encargo de la entidad externa supone resolver problemas y dudas jurídicos reales que implican un estudio pormenorizado y específico dirigido a proponer soluciones jurídicas específicas. El dictamen o informe realizado por el estudiantado además tiene que estar bien explicado por escrito así como expuesto oralmente con el objetivo que la entidad las pueda aplicar dichas soluciones. Sin duda alguna, la presentación escrita y oral a la entidad hace más difícil utilizar la IA en el TFG.

Ciertamente, el ApS conlleva un poco más de trabajo, pero el rédito profesional, social y personal de todas las partes que intervienen merece la pena. La metodología docente de ApS desarrollada en la Universidad encaja, sin lugar a dudas, en una estrategia *win-win*<sup>33</sup>.

## Bibliografía

- ANXO SANTOS, M., SOTELINO, A., LORENZO, M. «El aprendizaje-Servicio en la educación Superior: Una vía de innovación y de compromiso social», en *Revista inter-universitaria sobre discapacidad en interculturalidad*. Monográfico dedicado al Aprendizaje Servicio, núm 10 (2), 2016, pp. 17-24.
- FONT-MAS, M.; MARÍN CONSARNAU, D.; RIVAS NIETO, E. «Los ODS en las empresas de economía social: experiencia APS en el TFM de la Clínica Jurídica del MUDEC-URV», en GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.; AMADOR MORERA, F.J.; CANO RAMÍREZ, A. (Editores), *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030*, Editorial UNED, Madrid, 2023, pp. 189-196. Disponible en: <https://www.librosuned.com/compras/detalle.aspx?isbn=9788436280210>
- FONT I MAS, M.; MARÍN CONSARNAU, D. «Experiencias de aprendizaje-servicio a través de la metodología de la clínica jurídica», en *Revista inter-universitaria sobre discapacidad en interculturalidad*. Monográfico dedicado al Aprendizaje Servicio, núm. 10 (2), 2016, pp. 191-203.
- GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.; AMADOR MORERA, F.J.; CANO RAMÍREZ, A. «El aprendizaje-servicio universitario ante los retos de la agenda 2030: el compromiso es urgente, la necesidad es ahora», en GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.; AMADOR MORERA, F.J.; CANO RAMÍREZ, A. (Editores), *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030*, Editorial UNED, Madrid, 2023, pp. 11-16. Disponible en: <https://www.librosuned.com/compras/detalle.aspx?isbn=9788436280210>
- MARQUÉS I BANQUÉ, M. «La clínica jurídica ambiental de la Universitat Rovira i Virgili», en AAVV *Clínicas jurídicas españolas: Propuestas y desafíos*, Thomson Reuters Aranzadi, 2022, pp. 257-261.

<sup>32</sup> *Análisis del régimen jurídico del “canis lupus signatus” en la península ibérica*, A.E. LÓPEZ BERRAL (2022).

<sup>33</sup> Recomendamos el visionado del video «10 años de ApS en la URV»: <https://youtu.be/WvdhLbr0BuI>

- «La institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universitat Rovira i Virgili», en RUBIO I SERRANO, L.; MOLINER MIRAVET, L.; FRANCISO AMAT, A. (coord.) *Construyendo ciudadanía crítica y activa: experiencias sobre el aprendizaje servicio en las universidades del estado español*, Ed. Icaria, 2014, pp. 257-261.
- MARTÍN MATEOS, I.T. «Metodología aprendizaje-servicio en la asignatura trabajo fin de grado», en GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.; AMADOR MORERA, F.J.; CANO RAMÍREZ, A. (Editores) *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030*, Editorial UNED, Madrid, 2023, pp. 20-27.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, R. «Clínicas jurídicas, método clínico y los conflictos susceptibles de recibir tratamiento clínico», en *Revista Internacional de Pensamiento Político*, vol. 14, 2019, pp. 499-513.

# METODOLOGÍA DE SIMULACIÓN Y DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO EN EL TFG: VÍAS DE COLABORACIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS

Diana MARÍN CONSARNAU\*  
Profesora agregada (contratado doctor)  
Derecho internacional privado  
Universitat Rovira i Virgili

## 1. Contexto

El presente trabajo tiene como objeto compartir una experiencia de simulación judicial desarrollada en el Trabajo Fin de Grado (TFG), que fue reconocida como proyecto colaborativo de innovación educativa por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Rovira i Virgili<sup>1</sup>, en el que participamos el profesorado del área de Derecho internacional privado y del *Intercultural Studies Group* del Departamento de Estudios ingleses y alemanes de la Universitat Rovira i Virgili<sup>2</sup>.

La simulación judicial es una metodología que se presenta como apropiada para la consecución de un TFG en el ámbito de las ciencias jurídicas<sup>3</sup>, en la que, además, teniendo en cuenta las normativas académicas y de evaluación, resulta perfectamente compatible que los estudiantes que participan de ella puedan ser evaluados de forma individual dentro del proceso grupal que es inherente a una simulación de este tipo.

La adecuación de esta metodología al perfil profesional que desarrollarán los futuros graduados y graduadas en Derecho supone también la necesidad de que conozcan la realidad de otras disciplinas que interactúan en el proceso y que pueden motivar su implicación en el rol asignado en la simulación a través del contacto con otras realidades profesionales<sup>4</sup>. En este sentido, la experiencia llevada a cabo ha permitido colaborar a los futuros juristas (estudiantes del Grado en Derecho), a través de una simulación en la que debe dominarse el Derecho internacional privado, su terminología y sus fuentes, con traductores e intérpretes (estudiantes del Máster en traducción profesional), en la que, a su vez, se ha evaluado el desarrollo de resultados de aprendizaje interpersonales e interdisciplinares<sup>5</sup>.

---

\* Miembro del Grupo de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas-URV, GID-FCJ, actual proyecto de docencia, núm. 07GI2322.

<sup>1</sup> Convocatoria de ayudas para la Innovación Docente y la Investigación Educativa (INDOC) 2019 y desarrollada en los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021.

<sup>2</sup> Detallado en la publicación en la que participó todo el profesorado involucrado en el proyecto. TORRES SIMÓN, E., RAIGAL-ARAN, J., MARÍN CONSARNAU, D., FONT I MAS, M., PRATS JANÉ, S., PYM, A. «Disseny d'una simulació judicial multilingüe per futurs traductors, intèrprets i operadors jurídics», en *Revista CIDUI*, núm. 5, 2021, pp. 1-13.

<sup>3</sup> Resaltado en el resumen de QUIRÓS FONTS, A. «Las simulaciones en las disciplinas de Derecho internacional y Relaciones internacionales», en GUTIÉRREZ CASTILLO, V.J. (coord.), *El impacto de la investigación en el aula. Libro de resúmenes del I Congreso internacional de innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Editorial Egregius, Camas, 2021, p. 17.

<sup>4</sup> DÍAZ PITA, M.P. «Los juicios simulados como técnica de aprendizaje colaborativo y de evaluación formativa», en TURULL ROBINAT, M., ALBERTI ROVIRA, E., *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, ed. Octaedro, Barcelona, 2016, pp. 97-100.

<sup>5</sup> No son extrañas experiencias de simulación en el marco de proyectos de innovación docente. Véase LÓPEZ-RENDO RODRÍGUEZ, C., AZAUSTE FERNÁNDEZ, M., RODRÍGUEZ DÍAZ E.M. «Simulación de juicios, bases de datos y gamificación en Derecho romano», en *RIDROM*, abril, 2021, pp. 575-638. Sin embargo, no hemos detectado que la esta metodología se haya tratado en el marco de un proyecto con el objeto de formar operadores jurídicos para trabajar con traductores e intérpretes. Véase TORRES SIMÓN, E., RAIGAL-ARAN,

Cabe remarcar que el origen del proyecto estuvo en la inquietud de la coordinación de dicho máster que buscaba áreas jurídicas para trabajar en experiencias docentes teniendo en cuenta el relevante papel del multilingüismo en los procesos judiciales<sup>6</sup>. En este escenario, como no podía ser de otro modo, la suma a dicho proyecto por parte del Derecho internacional privado era una oportunidad que, como docentes internacional privatistas, queríamos explorar. Además, el contexto así lo propició. Por un lado, la ampliación de las modalidades de TFG en la Facultad de Ciencias Jurídicas, con un especial impulso a la modalidad de simulación judicial. Y, por otro lado, ya contábamos con experiencia previa en metodologías de simulación, junto con otras áreas de conocimiento, como Derecho civil y Derecho procesal, en la asignatura del *Practicum* de la antigua licenciatura<sup>7</sup>. En consecuencia, sumergirnos de nuevo en la metodología de la simulación judicial fue un reto que afrontamos con energía, y como no podía ser de otro modo, con muchas expectativas, que avanzamos, fueron cumplidas. Lo que no sabíamos entonces, es que el verdadero reto sería afrontarlo en un contexto de gran incertidumbre con la pandemia de la COVID-19. Si el colectivo docente universitario pudo superarlo ¿qué más no podremos superar en términos docentes? ¿será la irrupción de la IA un cambio de paradigma en el que metodologías de simulación judicial, mediación, arbitraje, conciliación y aprendizaje servicio adquirirán un mayor protagonismo?<sup>8</sup>

## 2. Objetivos perseguidos

A través de esta experiencia los objetivos de este trabajo van dirigidos al profesorado y son:

- a) exponer los pros y contras que aparecen en el diseño de una simulación judicial desde el enfoque del Derecho internacional privado en colaboración con otras disciplinas y
- b) poner de relieve propuestas de solución en aquellos aspectos académicos y de docencia que hemos tenido en cuenta en la consecución del diseño y en el desarrollo de la simulación.

Todo ello con el ánimo de promover la realización de Trabajos Fin de Grado en el área de conocimiento de Derecho internacional privado. Esta no deja de ser una materia que los estudiantes descubren, en la mayor parte de los casos, en la etapa final de sus estudios, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, con el Derecho procesal, en el que podemos encontrar un buen número de trabajos sobre experiencias docentes de simulación judicial. Así, la ubicación en el plan de estudios de la asignatura conlleva la dificultad de que conozcan el Derecho internacional privado en el momento en el que han de seleccionar sus preferencias para el TFG. La propuesta es motivarles a través de una metodología de aprendizaje activo, como es la simulación judicial, llevada al terreno del contacto con otras realidades profesionales, lo que contribuye a que el estudiante palpe con mayor intensidad lo que es el

---

J., MARÍN CONSARNAU, D., FONT I MAS, M., PRATS JANÉ, S., PYM, A. *op.cit.*, pp. 3-4, en la que así lo ponemos de relieve, aunque la simulación sea una metodología con amplia acogida en el ámbito del Derecho en el mundo anglosajón, GLANCY, G D. «The Mock Trial: Revisiting a Valuable Training Strategy», en *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, núm. 44 (1), 2016, pp. 19- 27, y en la formación de traductores e intérpretes, WAY, C. «The Challenges and Opportunities of Legal Translation and Translator. Training in the 21st Century», en *International Journal of Communication*, núm.10, 2016, pp. 1009-1029.

<sup>6</sup> Cabe destacar que, en el marco de justificativo del proyecto, se detectó que, por ejemplo, en Cataluña, se destinaron más de 3,8 millones de euros a los juicios multilingües en 2019. *Dades estadístiques d'interpretacions i traduccions judicials 2019*. Subdirecció General de Suport Judicial i Coordinació Tècnica de la Generalitat de Catalunya. TORRES SIMÓN, E., RAIGAL-ARAN, J., MARÍN CONSARNAU, D., FONT I MAS, M., PRATS JANÉ, S., PYM, A. *op.cit.*, p. 3.

<sup>7</sup> CERRATO GURI, E., GIMÉNEZ COSTA, A., MARÍN CONSARNAU, D., «La metodología de simulación en una asignatura jurídica. Guía de buenas prácticas», en PICÓ I JUNOY, J. (dir.), *El aprendizaje del derecho procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria*. Bosch, Barcelona, 2011, pp. 349-360.

<sup>8</sup>Véase, en este mismo libro, las reflexiones de FONT I MAS, M. «Aprendizaje Servicio (ApS) y Clínica Jurídica-ApS: metodologías oportunas para los TFG y TFM en tiempos de IA», pp. 8-20.

ejercicio de la práctica profesional y adquiera conciencia de la dimensión de la intervención del Derecho internacional privado en la vida de las personas jurídicas (en atención al supuesto práctico por el que optamos) y durante el proceso.

### 3. Diseño y desarrollo

La metodología de simulación judicial implica un volumen de trabajo distinto para el profesorado en el que hay que distinguir las funciones y acciones que tiene que llevar a cabo el docente en las diferentes fases de la simulación y en las que precisamos herramientas para planificar, diseñar y evaluar, a la vez que detectamos qué necesidades se generan y como pueden asumirse o superarse. A continuación, se expondrán las siete cuestiones que, como tutoras en el Grado en Derecho, hemos seleccionado en atención a los objetivos. No nos centraremos, por tanto, en aquellos aspectos concretos relacionados con la tutorización del estudiantado del Máster en traducción profesional<sup>9</sup>.

#### 3.1. Caso práctico, elaboración de documental y testifical

El caso práctico que se plantea se extrae de un supuesto real, pero se adapta a las necesidades de la simulación y del TFG<sup>10</sup>, teniendo en cuenta que debe presentarse con un enfoque objetivo de la controversia e incluir elementos de información suficientes para que la parte actora y la demandada puedan definir sus propias estrategias y que su exposición no influya en la perspectiva que pueda adoptar el estudiante que tenga encomendada la función de juez/a.

La riqueza de nuestra disciplina, el Derecho internacional privado, permite, precisamente, tocar cualquier sector material. Si bien, en nuestro caso, optamos por el derecho contractual porque ello nos permitía aportar como material la traducción de un contrato. Además, aunque el derecho contractual es objeto del programa, durante el desarrollo de la asignatura se presta una especial atención al derecho de familia y a las materias vinculadas, que en los últimos años han alcanzado un protagonismo en el Derecho internacional privado de la Unión Europea, en el que prácticamente el tiempo que un escaso cuatrimestre dedica a la parte especial, se consume por parte de estos sectores materiales específicos. En consecuencia, es una buena oportunidad que un estudiante en el TFG se adentre con mayor profundidad en materias igualmente relevantes en las que ha tenido un acercamiento, por decirlo de alguna manera, más fugaz, que cuando, rememorando viejos tiempos, era generalizado que el Derecho internacional privado fuera una asignatura anual.

En la elección del caso práctico se une la necesidad de confeccionar la documental que precisa aportarse al supuesto. Cuestión distinta es la documental que precisen elaborar los estudiantes, como es el poder para pleitos. En relación con la primera, confeccionamos, en inglés: el contrato, los correos electrónicos que contienen las comunicaciones entre las empresas, los burofaxes y las facturas. En dicha elaboración colaboramos el profesorado de los departamentos participantes del proyecto y, afortunadamente, en la segunda de las ediciones, contamos con una becaria de proyecto que colaboró con esta acción, permitiéndonos llevar a cabo una labor más de supervisión, lo que favoreció a que pudiéramos centrarnos en aspectos que queríamos mejorar respecto a la primera edición. Es por ello que, destacamos como una

---

<sup>9</sup> El profesorado del Máster planificó su cronograma, teniendo en cuenta las entregas de los escritos jurídicos por parte de los estudiantes de Grado y en atención a los tiempos del TFM establecidos en el Máster. Del mismo modo, elaboró los contenidos propios de su memoria y los criterios de evaluación dirigidos a sus estudiantes.

<sup>10</sup> ARMENGOT VILAPLANA, A. «La metodología docente de la simulación de un proceso», en TURULL ROBINAT. M., ALBERTI ROVIRA, E, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, ed. Octaedro, Barcelona, 2016, p. 34.

buena práctica, si optamos por colaboraciones entre varias disciplinas dentro de un proyecto de innovación docente competitivo, el solicitar un becario a tal efecto.

Asimismo, en la segunda edición se ofreció la posibilidad de aportar como medio de prueba la declaración de testigos. En el caso de testigos de habla inglesa, el profesorado del Máster de traducción profesional actuó como testigos e intérpretes, facilitando su incorporación en el proceso, ante las dificultades que seguíamos teniendo en el contexto de la pandemia, pero que fueron muy bien recibidas por parte del estudiantado. Incluso dicho profesorado se caracterizó para intervenir oralmente durante la vista oral.

**PRUEBA DOCUMENTAL (a utilizar por la parte demandante y la parte demandada):**

- Contrato
- Correos electrónicos entre ambas partes.
- Burofaxes enviados entre ambas partes.
- Algunas facturas de compra de las piezas emitidas por la empresa X durante los últimos 5 años.
- Algunas facturas de venta realizadas por la empresa X durante los últimos 5 años a empresas españolas.
- Documentación contable de la empresa X de los últimos 5 años.

**POSIBLES TESTIGOS (a utilizar por la parte demandante y la parte demandada):**

Los testigos de habla no española serán representados por parte del profesorado de los estudios de traducción. Si las partes pretenden solicitar su testifical tendrán que contactar con su tutor/a para que pueda prepararse la prueba testifical, si esta es admitida, en su caso, en el proceso.

En el caso de solicitar aportar testigos de habla en lengua no extranjera estos deberán ser aportados por los propios estudiantes.

- Sr. X, Administrador de la empresa X
- Sra. X, administradora de la empresa X
- Sra. X, directora financiera de la empresa X
- Trabajadores comerciales de la empresa X
- Trabajadores de la empresa X
- Sr. X, director comercial en X de la empresa X
- Diversos testigos que trabajan en empresas que han adquirido productos de X de forma directa y/o a través de X desde el año X hasta la actualidad.

Ejemplo de puesta a disposición de la documental que se ofrece a las partes

### 3.2. El cronograma

En el diseño de la simulación es muy aconsejable ajustarse lo máximo posible a los plazos procesales establecidos en la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil. Sin embargo, deben tenerse en cuenta también los plazos del TFG, tanto en la entrega escrita como en la defensa oral.

Ello, en la fase escrita no presenta un problema en relación con la parte actora y la demandada, pero sí en la notificación de la demanda (que debe impulsarse lo antes posible) y en la sentencia, puesto que va a dictarse sentencia antes de la defensa oral, porque el juez/a es un estudiante que también precisa cumplir con las fechas establecidas para el TFG en dicha fase. En nuestro caso, el TFG está ubicado en el segundo cuadrimestre, pero la asignación de trabajos y tutores es en diciembre. Es decir, al final del primer cuadrimestre, lo cual permite avanzarnos en los estadios previos de la simulación, ganando así terreno al encorsetamiento de los plazos durante el segundo cuadrimestre. En el diseño del cronograma también se precisa integrar: una sesión introductoria, una formación previa y cuatro tutorías.

El mayor inconveniente que precisamos reseñar es que en la defensa oral la audiencia previa y la vista oral se desarrollan una detrás de otra. En consecuencia, aquí el desajuste con la realidad es mayor. Una vez finalizada la audiencia previa, en la que se han propuesto y o/no admitido las pruebas, se señala la fecha del juicio, pero este tiene lugar inmediatamente. Por el momento, la normativa de TFG a la que estamos vinculados no contempla la posibilidad de la

defensa oral en varios días, con lo cual, la solución más adecuada es la concentración de dos actos en una sola defensa.

| Acción  | Objetivo  | Fecha  |
|---|---|--|
| Sesión introductoria (individual)               | Toma de contacto y presentación de la metodología de simulación.  | Diciembre  |
| Primera tutoría (grupal)                        | Exposición de las reglas de la simulación, asignación de roles y entrega del dossier para el desarrollo de la simulación y criterios de evaluación  | 2ª semana de enero   |
| Formación previa (grupal)                       | Actividad formativa dirigida a los dos grupos de estudiantes por parte de juristas y traductores. Puesta en común de conocimientos y necesidades para ambos colectivos.   | 3ª semana de enero   |
| Segunda tutoría (individual)                    | Reunión del tutor/a con la parte actora y la parte demandada para que plantee sus estrategias, los medios de prueba que va a proponer e indique qué encargos de traducción y/o interpretación que, en su caso, precisará realizar.<br>Reunión del tutor/a con el juez/a para que plantee qué requisitos deben cumplir los medios de prueba que puedan proponer las partes para ser admitidos. | 1ª semana de febrero (a concertar con el tutor/a)  |
| Tercera tutoría y entrega de escritos jurídicos | Reunión individual entre tutor/a y estudiante antes de entregar el escrito jurídico para justificar la estrategia/postura adoptada y/o plantear dudas   | Fecha presentación escrito de demanda: 9 de marzo de X<br><br>Notificación de la demanda: 10 marzo de X<br><br>Fecha presentación contestación de la demanda: plazo máximo establecido en la LEC<br><br>Fecha presentación de la sentencia: 24 de abril de X |
| Cuarta tutoría                                  | Reunión individual entre tutor/a y estudiante antes de entregar la memoria final  | X de mayo de X (en función de lo que establezca la normativa de TFG y el calendario académico)   |
| Entrega de la memoria del TFG                   | Entrega de la memoria objeto de evaluación en el campus virtual por parte del estudiantado  | X de mayo de X (en función de lo que establezca la normativa de TFG y el calendario académico)   |
| Defensa oral                                    | Audiencia previa y vista oral   | X de junio de X (en función de lo que establezca la coordinación de TFG)   |

Ejemplo de cronograma orientativo adaptado a los plazos procesales y a los plazos del TFG

### 3.3. La asignación de roles

En la sesión introductoria la toma de contacto con el estudiantado permite tomar la decisión, por parte del equipo de tutores/as, sobre los roles (actora, demandada y juez/a) que

adoptarán los estudiantes en la simulación, y que se comunicará en la primera tutoría. Uno de los problemas al que nos enfrentamos, como ya se ha aludido, es que no todos los estudiantes han cursado la materia de Derecho internacional privado en el momento en el que se les asigna el TFG y, en consecuencia, es posible que vayan a cursarla paralelamente, cuando, como en nuestro caso, la asignatura es de segundo cuatrimestre.

Sorprendentemente en estos supuestos cuando nos entrevistamos con los estudiantes en la sesión introductoria suelen no ver la dimensión del problema porque manifiestan haber cursado la asignatura de Derecho internacional público, debiendo introducir en ese momento cual es el objeto del Derecho internacional privado y diferenciarlo del Derecho internacional público. Este es el primer impacto.

La solución que hemos promovido es, como los grupos de simulación son de tres estudiantes, procurar que siempre, en la medida de lo posible, la parte demandante sea un estudiante que ya haya cursado Derecho internacional privado en un curso anterior. De este modo, dicho estudiante puede iniciar la simulación con una base de conocimientos, y la parte demandada y el estudiante que realice el papel de juez/a cuando tengan que proceder con sus escritos ya habrán iniciado la asignatura y habrán alcanzado a ver en las obligaciones contractuales la dimensión de las cuestiones de competencia judicial internacional y de ley aplicable. En relación con el juez/a, para llevar a cabo la simulación, aunque no se corresponde con la realidad, el estudiante que asume este rol es también el letrado de la Administración de Justicia y llevará a cabo la notificación, teniendo en cuenta que, es interesante que, en el caso que se les plantea, la demandada se encuentre domiciliada en otro país, para también poder abordar la cooperación y el auxilio judicial en el traslado de documentos, en los que también tendrán que justificarse si es o no necesaria su traducción y sus consecuencias.

### 3.4. Las reglas del juego

Las reglas del juego sobre el desarrollo de la simulación y de la evaluación se exponen en la primera tutoría. Es importante que los estudiantes tomen conciencia que el compromiso que adoptan al desarrollar su TFG a través de la metodología de simulación tiene consecuencias en el TFG de los compañeros que intervienen en su grupo de simulación. Si ellos fallan y no presentan sus escritos, falla la simulación, y, por ende, el TFG del resto de compañeros. Esta toma de conciencia se acompaña con la entrega de un dossier en el que se proporciona al estudiante todos los materiales: presentación, objetivos, metodología, cronograma, supuesto de hecho y detalles a tener en cuenta, relación de documental y testifical que pueden utilizar, criterios de evaluación y recomendaciones. En este dossier, incluso, podría incluirse como anexo un contrato de aprendizaje a firmar por el estudiante y por el tutor/a.

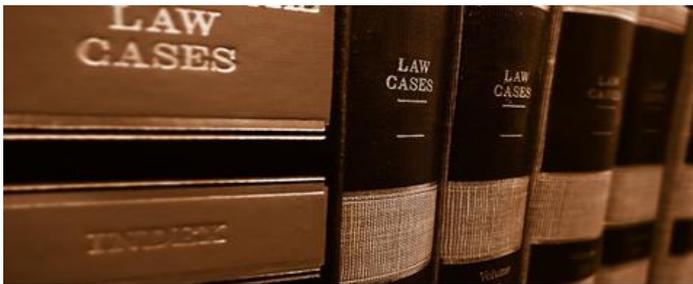
Como medida interna, el equipo de tutores/as adopta un plan de contingencia. Si la parte actora no presenta la demanda, será el tutor/a de la actora la que presentará en el plazo la demanda e interactuará con el estudiante de máster afectado. Si es la demandada la que no presenta la contestación de la demanda, se considerará a la demandada en rebeldía y se continuará con el procedimiento debiendo el juez/a determinar cómo se procede en relación con las normas aplicables según el domicilio de la demandada. Y, si finalmente, el estudiante que falla es el juez/a, será su tutor quien asumirá el rol, impulsando también los actos de los que dependen las funciones del letrado de la Administración de Justicia. Cabe señalar, que, afortunadamente, la motivación de los estudiantes que han participado en la experiencia, no ha dado lugar a tener que acudir a este plan de contingencia.

### 3.5. Formación previa

Una de las cuestiones sobre la cual se informa a los estudiantes en la sesión introductora y que se reitera en la primera tutoría es que su TFG está integrado en un proyecto de innovación docente en el que van a tener que relacionarse en términos profesionales con estudiantes de un máster de traducción profesional, debiéndose asistir a una formación previa obligatoria y de carácter pre evaluativo.

En el transcurso de la formación los estudiantes del Grado en Derecho entran en contacto con los estudiantes del Máster en traducción profesional, y se asigna el traductor/a al grupo de simulación. En este espacio empiezan a ser conscientes de la relación profesional que va a desarrollarse entre ellos, puesto que los primeros serán clientes de los segundos, situándonos en el punto de partida de las competencias interprofesionales que van a desarrollarse durante la simulación.

En esta formación se trabajan los aspectos jurídicos de la traducción (jurada o no) de los documentos que se introducen en el proceso y de la función de interpretación, por parte de una jurista y de una traductora, ocupándonos de que presten atención, a su vez, del tono relacional que van a tener que mantener. Toda comunicación entre el estudiantado de Grado y Máster será enviada en copia a los tutores de ambas titulaciones, puesto que también serán objeto de evaluación, teniendo en cuenta además el margen de tiempo con el que se realiza el encargo de la traducción y el tiempo de ejecución y entrega del encargo, que asimismo tendrá sus consecuencias en la facturación. Podríamos decir que este es el segundo impacto; trabajar con otros profesionales, el coste del encargo y cómo se calcula e incluso imputa dicho coste.



Masters in Professional Translation Seminars

**TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN JURÍDICA: DERECHO Y LENGUA**

María Font, Dpto. Jurídicas.  
Laura Escorihuela, Traductora

28 ENERO 2021 14:00  
ONLINE: [HTTPS://CUTT.LY/LJKKB6G](https://cutt.ly/ljkkb6g)  
Register at [master\\_tra@urv.cat](mailto:master_tra@urv.cat)



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
Departament d'Estudis Anglesos i Alemanys



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
Departament de Dret Privat, Processos i Financer

Ejemplo de difusión de una de las formaciones llevadas a cabo

### 3.6. Acompañamiento e impulso de la simulación

Una vez la simulación se ha puesto en marcha y se ha realizado la primera tutoría y la formación, la función del tutor/a es la de acompañamiento e impulso en la segunda y tercera tutoría.

En la segunda tutoría se atenderá dudas sobre los planteamientos de las partes en relación con el caso y a la proposición de pruebas, en la que debe incidirse en la necesidad de realizar el encargo de traducción con una antelación suficiente para que el traductor pueda llevar a cabo su trabajo del que ha debido tomar conciencia durante la formación dual. Así, ponemos al

estudiante en la posición de enfrentarse a una situación simulada de la práctica profesional antes de proceder a entregar su escrito jurídico, como es el tener que realizar un encargo profesional. Con la demandada, además se abordará la cuestión de las distintas vías para otorgar el poder para pleitos, una vez que el estudiante determine si es necesaria la representación y respecto a qué ley, y, en el caso que, otorgue poderes ante autoridad extranjera y en inglés que plantee si será necesaria la traducción. Con el juez/a esta tutoría aborda también las consecuencias de que alguno de los documentos se presente por las partes sin traducción y cómo vehicular la intervención de un intérprete, en el caso que las partes propongan como prueba la testifical de una persona que ha de intervenir en inglés.

La tercera tutoría, que permite justificar la estrategia y postura adoptada, será con la parte actora antes de entregar la demanda. La demanda se entrega en la secretaría del Departamento de Derecho privado, procesal y financiero, dentro del horario de atención al público (que precisa consultar el estudiante), y que a efectos de la simulación es el Decanato del juzgado. En este sentido, es destacable que contamos en el proyecto con la inestimable colaboración del personal de administración y servicios del Departamento, que simula el registro del escrito y procede a su reparto poniendo sobre aviso al tutor/a. De este modo, el estudiante que realiza las funciones de letrado de la Administración de Justicia procede a la notificación de la demanda a la demandada teniendo en cuenta el instrumento de Derecho internacional privado aplicable, y, en su caso, con los formularios que proceden, nuevamente, poniendo en copia al tutor/a del trámite que realice. Una vez la demandada recibe la notificación, contacta con el tutor/a para proceder a dicha tercera tutoría. El escrito de contestación debe presentarse en los establecidos en la LEC, debiéndose indicar y justificar en la tutoría dicho plazo. De nuevo, la contestación de la demanda se presenta ante la secretaria del referido Departamento, que efectúa la simulación del registro y avisa al tutor/a. Una vez el juez/a tiene a su disposición la demanda y la contestación de la demanda, contacta con el tutor/a para realizar la tercera tutoría a la que nos hemos referido y procederá a dictar sentencia.

### 3.7. Entrega de la memoria y evaluación

La evaluación de la simulación no comprende solamente la entrega de los escritos de demanda, diligencias de notificación, contestación a la demanda y sentencia. Estos escritos forman parte de la simulación, pero lo que se evalúa en la fase escrita es la memoria final que entregan los estudiantes. Antes de dicha entrega tiene lugar una cuarta tutoría en la que los estudiantes pueden plantear sus dudas, pero sin proceder a ofrecer soluciones concretas que puedan influir en las soluciones adoptadas por los estudiantes e invitando en todo momento a la reflexión, especialmente si se advierten planteamientos erróneos.

El contenido que precisa tener esta memoria se pone a disposición en la primera tutoría. A tal efecto, en la memoria que presentan los estudiantes deben:

- Demandante y demandada: argumentar y fundamentar las estrategias para la litigación adoptadas
- Juez/a: argumentar y fundamentar la decisión adoptada
- Destacar los aspectos que se han planteado durante el desarrollo de la simulación, pero que no han podido plasmar en el escrito (por ejemplo, si la otra parte podía haber impugnado la competencia, pero no lo ha hecho, si podía haber impugnado la traducción, pero no lo ha hecho, etc.)
- Argumentar y fundamentar las cuestiones que afectan a la traducción de los documentos, distinguiendo además si se trata de documentos públicos o privados la necesidad de cumplir con requisitos de autenticidad, y de interpretación en el caso de la testifical
- Relacionar las fuentes de consulta debidamente citadas: normativa, jurisprudencia y doctrina

- Relacionar los juicios que el estudiante ha ido a ver para preparar su intervención en la vista oral
- Anexar el escrito jurídico que ha realizado en función de su rol (demanda, contestación a la demanda o sentencia)

Finalmente, en el dossier en el que se detalla el contenido de la memoria también se incorporan los indicadores de evaluación, así como también una serie de recomendaciones. Estamos ante un TFG de Derecho internacional privado, que está incluido en un proyecto de innovación docente, dirigido a la formación de futuros juristas para trabajar con intérpretes y traductores. En consecuencia, se valorará por parte de los tutores/as el dominio por parte del estudiante del Derecho internacional privado, así como los resultados de aprendizaje interpersonales e interprofesionales, indicándose en el dossier que se entrega a los estudiantes lo siguiente:

1. La evaluación de este TFG se centra principalmente en la determinación de los aspectos de Derecho internacional privado que presenta el supuesto de hecho.
2. En este sentido, se valorará y evaluará en los escritos jurídicos presentados por los estudiantes la justificación de la competencia judicial internacional de los tribunales españoles y la determinación de la ley aplicable, que puede ser española o extranjera. En la memoria puede también justificarse la competencia de los tribunales de otro país, en su caso, y una ley aplicable distinta a la aplicada en el escrito jurídico siempre y cuando resulte argumentado jurídicamente. Ello implicará una mayor valoración de la parte escrita del TFG.
3. Se recomienda que los estudiantes en el desarrollo de los roles:
  - Consulten y apliquen la legislación en materia de competencia judicial internacional, así como en materia de ley aplicable, respecto a la relación jurídica entre ambas empresas. Por tanto, se precisa con carácter previo calificar jurídicamente el tipo de contrato.
  - Busquen y aleguen jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea respecto a la cuestión anterior para fundamentar los escritos jurídicos.
  - Una vez determinada la ley de qué país se aplica en el presente contrato, en el escrito jurídico, aporten jurisprudencia a nivel nacional para valorar qué se puede reclamar o qué no en este caso (dependerá de quién sea el cliente o de si se tiene el rol de juez/jueza).
4. Igualmente se valorarán las cuestiones que afectan a la documental en un caso de litigación internacional. A tal efecto, se indica que los estudiantes deben tener en cuenta que: parte de la documentación que servirá de base a la demanda, así como a la contestación está en inglés y que en relación con los testigos que puede solicitarse que comparezcan, algunos lo van a hacer en su propio idioma. En consecuencia, los estudiantes precisan analizar los aspectos idiomáticos, según el derecho procesal aplicable y realizar los encargos de traducción e interpretación que se precisen. A tal efecto, también será evaluable la relación profesional llevada a cabo con los traductores e intérpretes.

## 4. Reflexiones finales

En general, las experiencias de simulación judicial resultan experiencias gratas, en las que el nivel de satisfacción del estudiantado y profesorado es elevado. Es una metodología activa en la que el acompañamiento de los tutores/as genera unas dinámicas de trabajo intensas que despiertan la motivación del estudiante, pero que precisa de una labor previa de diseño y planificación que esté acorde con los recursos de los que el profesorado dispone y con las limitaciones a las que se enfrenta cuando la metodología quiere integrarse en un TFG, máxime

si, como en la experiencia que presentamos, se suman también aquellas que provienen de un Máster. Sin embargo, la riqueza que aporta el colaborar con otras disciplinas, especialmente a través del enfoque profesionalizador adoptado en el marco de este proyecto, no implica mayores retos que una buena predisposición en la coordinación entre el profesorado y la búsqueda de soluciones no pueda superar.

En este sentido, nos gustaría subrayar que la continuidad de dicha experiencia no se ha visto frenada por estos motivos. Más bien al contrario, son otros los que paralizan, esperemos que temporalmente, la continuidad y mejora de proyectos como el que hemos tenido la oportunidad de participar, puesto que los momentos vitales y profesionales en la universidad, como en cualquier otro tipo de organización, vienen marcados por cuestiones de permisos o contratación que hacen que los equipos tengan que reinventarse. Y en esta senda estamos, esperando que en breve podamos iniciar otro proyecto docente, nuevamente en el marco del TFG en Derecho internacional privado, precisamente movidas por las observaciones que hemos querido contextualizar y remarcar en los objetivos. En este *impasse*, hemos permanecido activas en las comisiones de TFG y de formación del Grupo de Innovación docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas, en el que estamos involucradas en el área de Derecho internacional privado, y una de las dificultades a las que nos enfrentábamos, aunque no se ha puesto de relieve, y que fue que la rúbrica de evaluación oral no estaba adaptada en su momento a la metodología de simulación, ha sido resuelta desde el curso anterior, con lo cual, vamos avanzado hacia un contexto en el que la simulación quiere potenciarse.

## Bibliografía

- ARMENGOT VILAPLANA, A. «La metodología docente de la simulación de un proceso», en TURULL ROBINAT. M., ALBERTI ROVIRA, E., *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, ed. Octaedro, Barcelona, 2016, p. 33-36.
- CERRATO GURI, E., GIMÉNEZ COSTA, A., MARÍN CONSARNAU, D., «La metodología de simulación en una asignatura jurídica. Guía de buenas prácticas», en PICÓ I JUNOY, J. (dir.), *El aprendizaje del derecho procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria*. Bosch, Barcelona, 2011, pp. 349-360.
- DÍAZ PITA, M.P. «Los juicios simulados como técnica de aprendizaje colaborativo y de evaluación formativa», en TURULL ROBINAT. M., ALBERTI ROVIRA, E., *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, ed. Octaedro, Barcelona, 2016, pp. 97-100.
- FONT I MAS, M. «Aprendizaje Servicio (ApS) y Clínica Jurídica-ApS: metodologías oportunas para los TFG y TFM en tiempos de IA», pp. 8-20.
- GLANCY, G D. «The Mock Trial: Revisiting a Valuable Training Strategy», en *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, núm. 44 (1), 2016, pp. 19- 27.
- LÓPEZ-RENDO RODRÍGUEZ, C., AZAUSTE FERNÁNDEZ, M., RODRÍGUEZ DÍAZ E.M., «Simulación de juicios, bases de datos y gamificación en Derecho romano», en *RIDROM*, abril, 2021, pp. 575-638
- QUIRÓS FONTS, A. «Las simulaciones en las disciplinas de Derecho internacional y Relaciones internacionales», en GUTIÉRREZ CASTILLO, V.J. (coord.), *El impacto de la investigación en el aula. Libro de resúmenes del I Congreso internacional de innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Editorial Egregius, Camas, 2021, p. 17.
- TORRES SIMÓN, E., RAIGAL-ARAN, J., MARÍN CONSARNAU, D., FONT I MAS, M., PRATS JANÉ, S., PYM, A. «Disseny d'una simulació judicial multilingüe per futurs traductors, intèrprets i operadors jurídics», en *Revista CIDUI*, núm. 5, 2021, pp. 1-13.
- WAY, C. «The Challenges and Opportunities of Legal Translation and Translator. Training in the 21st Century», en *International Journal of Communication*, núm.10, 2016, pp. 1009-1029.

# **COMUNICACIONES PREMIADAS**

# VISUALIZACIÓN PRÁCTICA DE ASIGNATURAS JURÍDICAS ABSTRACTAS: EXPERIENCIA DOCENTE EN MATERIA DE DERECHOS REALES<sup>1</sup>

Juan Carlos VELASCO PERDIGONES  
Profesor Ayudante Doctor de Derecho Civil  
Universidad de Cádiz  
[juancarlos.velasco@uca.es](mailto:juancarlos.velasco@uca.es)

## 1. Introducción

Hoy día, sigue resultando llamativo que en muchas facultades de Derecho se siga aplicando una tradicional metodología docente, la clase magistral, también denominada por algunos autores *lectio monacal*<sup>2</sup>. Dicho sistema docente ha de ser actualizado y debe encaminarse a su complemento mediante la sinergia de otros métodos más dinámicos y atractivos para el alumnado de la era tecnológica, el perfil del siglo XXI. Además, a esto se une las demandas de los agentes económicos y, concretamente, del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES). Este último impone la consecución de competencias y habilidades que vayan más allá de la memorización del conocimiento. El sentido crítico, reflexivo, la resolución de problemas de la vida real, y la aproximación a la práctica son valores que propugna el nuevo panorama universitario.

A lo anterior se une la existencia de muchas asignaturas cuyo contenido es abstracto y, en definitiva, complejo para el alumnado. Tal es el caso de algunos de los temas que componen la asignatura de Derechos Reales (*v.gr.* las servidumbres, el usufructo, la posesión, la propiedad, ciertas formas de adquisición del dominio, entre otros). Este problema se viene observando a través de las correspondientes explicaciones y actividades que se realizan, teniendo en cuenta que, cada vez más, el alumnado es de perfil pasivo y no transmite al profesor que realmente esté comprendiendo el contenido de la asignatura. Son en las pruebas de evaluación donde se experimenta que un número importante de alumnos no ha adquirido de forma nítida los conocimientos de la árida materia.

El presente trabajo tiene por objeto exponer una experiencia docente desarrollada en la asignatura de Derecho Civil II (Derechos Reales) del Grado en Derecho de la Universidad de Cádiz. Dicho proyecto docente está basado en el empleo de una metodología innovadora que permita al alumnado adquirir los conocimientos y competencias de una materia excesivamente abstracta. La consecución de este objetivo se ha de efectuar mediante una planificada y ordenada metodología que transforme la metodología docente tradicional en otra más innovadora, que tenga como objetivo la adquisición de las competencias a través de la práctica. Es decir, mediante una metodología innovadora se pretende que el alumnado adquiera los conocimientos abstractos que componen la asignatura de Derechos Reales y permitan al

---

<sup>1</sup> Esta experiencia docente ha sido reconocida como la mejor experiencia innovadora del I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria *Millenium DIPr*, celebrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza el día 15 de septiembre de 2023.

<sup>2</sup> TOURÓN, J. y MARTÍN, D., *Aprender y enseñar en la Universidad de hoy. Una guía práctica para profesores*, Universidad Internacional de la Rioja, 2019, p. 15.

estudiante adquirir las herramientas para afrontar su próximo futuro profesional, haciéndose de una composición de lugar de aquello que le va a deparar tras acabar sus estudios<sup>3</sup>.

En la mayoría de experiencias docentes y como práctica innovadora, resulta de interés implementar (en parte) el modelo *Flipped Classroom enriquecido*, esto es, un modelo híbrido, en el que converge el citado modelo con otras metodologías activas como el estudio de casos y el de campo, con unas básicas explicaciones previas en la clase presencial. El *Flipped Learning* es un modelo o enfoque que engloba una variedad de estrategias<sup>4</sup>, en el que normalmente interviene la tecnología y el alumno se posiciona en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo ofreció interesantes resultados en las disciplinas jurídicas durante el escenario pandémico del COVID19<sup>5</sup> en contraposición a una situación convencional<sup>6</sup>. En nuestro experimento, el *Flipped Classroom* es utilizado para la transmisión y adquisición previa de los conocimientos teóricos, además de su afianzamiento. Posteriormente, dicho modelo es enriquecido o complementado con una pluralidad de métodos que inciden en la puesta en práctica del conocimiento, con el objeto de visualizar los conceptos teóricos adquiridos y acercar al alumnado a su plasmación práctica.

Una vez desarrollado previamente el modelo *Flipped Classroom* para la adquisición del conocimiento teórico, el método de esta experiencia se centra en la realización de estudios de campo, derivados de un supuesto práctico sobre aquellas materias que lo permitan. Resulta evidente que la asignatura de derechos reales es abstracta, sin embargo, es una materia que se presta a su análisis a través del estudio de campo<sup>7</sup>.

Esta metodología permite al estudiantado adquirir los conocimientos básicos de la materia a través de un acercamiento práctico a la realidad. La visualización de las instituciones y su identificación mediante elementos de la vida real dota al alumnado de muchas de las competencias requeridas por el EEES: comprender, conocer e identificar las principales instituciones jurídicas; saber gestionar la información percibida del exterior; identificar y deslindar las diferentes figuras jurídicas; distinguir los derechos reales de otras instituciones del ordenamiento jurídico-privado; acercarse a la compleja realidad práctica, etc.

## 2. Objeto y objetivos

El objeto principal de este trabajo es exponer y analizar los resultados obtenidos de la aplicación de una experiencia docente en los estudios de Grado en Derecho (2º curso), concretamente en la asignatura de Derecho Civil II (Derechos Reales) de la Universidad de

---

<sup>3</sup> VELASCO PERDIGONES, J.C., «Diversificación metodológica para enseñanza-aprendizaje del Derecho: experiencia docente», en García Ruiz, Fillol Mazo y Carrizo Aguado (Coords.), *La formación en derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos*, Dykinson, Madrid, p. 309. (pp. 308-326). Madrid: Dykinson

<sup>4</sup> TOURÓN, J., «Flipped Learning en 3D. Un nuevo horizonte de posibilidades» (entrada de blog) (3 de abril de 2017). Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2017/04/flipped-learning-en-3d-un-nuevo.html> Última vez consultado: 3 de noviembre de 2023.

<sup>5</sup> Vid. VELASCO PERDIGONES, J.C., (2021). «Modelo Flipped Learning: solución para la disciplina del Derecho en tiempos de pandemia», en GONZÁLEZ-HERMOSILLA (Coord.). *Reflexiones y propuestas para los desafíos de la educación actual*, Adaya Press, Madrid, pp. 22-30.

<sup>6</sup> Vid. VELASCO PERDIGONES, J.C., «El modelo Flipped Classroom en la Educación Superior: experiencias docentes», en COBOS-SANCHIZ, LÓPEZ-MENESES, MARTÍN-PADILLA, MOLINA-GARCÍA y JAÉN-MARTÍNEZ (Coords.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 695-706.

<sup>7</sup> A modo de ejemplo, para el estudio de las diferentes servidumbres, se propondría un supuesto práctico cuya misión sería identificar mediante fotografías los distintos tipos de servidumbres que se relacionan en el supuesto, realizándose simultáneamente una fundamentación o razonamiento del por qué de la catalogación realizada por el alumnado. Se pretende combinar los conocimientos teóricos con la práctica, permitiéndose la identificación de cada una de las instituciones que se estudian en el temario de la asignatura.

Cádiz. Es decir, un estudio empírico que radica en la implantación de una metodología innovadora que permita al alumnado clarificar los conceptos teóricos y abstractos de la asignatura.

Por otro lado, como objetivo general pretendido se ha señalado la sencilla adquisición de los conocimientos teóricos abstractos, principalmente de aquellas instituciones que resultan de excesiva complejidad para el alumnado, teniendo en cuenta las máximas de la experiencia en la impartición de la materia objeto de aplicación. Así, se identifican los siguientes objetivos a afrontar con la experiencia docente:

—Empleo de una experiencia docente innovadora que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje y repercuta en los resultados académicos del alumnado

— Creación de materiales didácticos prácticos que puedan ser utilizados por el alumnado de forma autónoma

—Adquisición del conocimiento por parte del alumnado mediante el empleo de la metodología docente de “estudio de campo”.

—Mostrar y acercar al alumnado a la compleja realidad a la que se enfrenta el ámbito jurídico

— Adquisición de herramientas y habilidades para el desempeño de la futura profesión jurídica a través del estudio de las instituciones mediante su visualización material

### 3. Metodología

#### 3.1 Participantes

Los alumnos participantes se circunscriben a los estudios de Derecho, específicamente a los matriculados en la asignatura de Derecho Civil II (Derechos Reales). Resulta importante que el alumnado haya superado las asignaturas más introductorias del Derecho Civil, tales como Instituciones Básicas del Derecho y Derecho Civil I (relativo a las obligaciones y contratos). No obstante, la metodología que se expone puede ser de interés para otras materias que tengan una especial complejidad por su grado de abstracción requerido al estudiante.

#### 3.2 Desarrollo de la metodología docente

##### 3.2.1 Planificación para la previa adquisición de los conocimientos teóricos

Para abordar el estudio de casos y el de campo es evidente que el alumnado disponga de unos conocimientos previos de la asignatura correspondiente. En nuestro caso, para la enseñanza-aprendizaje de dichos conocimientos se ha empleado el modelo *Flipped Classroom enriquecido*, combinado con unas notas teóricas presenciales. En el modelo citado, el alumno es el actor principal, el protagonista de su aprendizaje. Por su parte, el profesor deja a un lado las clases magistrales tradicionales y de ser el único transmisor del conocimiento, para convertirse en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>8</sup>. Además, algunos procesos de la enseñanza son trasladados a otro lugar ajeno al aula, empleándose una correcta planificación pedagógica en convergencia con la tecnología (mediante el empleo de herramientas digitales)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> VELASCO PERDIGONES, JC., «El modelo Flipped Classroom en la Educación Superior: experiencias docentes», en Cobos-Sanchiz, López-Meneses, Martín-Padilla, Molina-García y Jaén-Martínez (Coords.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*, Dykinson, Madrid, 2022, p. 314.

<sup>9</sup> TOURÓN, J. y MARTÍN, D., *Aprender y enseñar en la Universidad de hoy. Una guía práctica para profesores*, Universidad Internacional de la Rioja, 2019, pp. 150-152

A través del campus virtual, puesto a disposición del profesorado y del alumnado por la Universidad, se han proporcionado materiales teóricos que han de ser trabajados previamente en casa por los alumnos. Los conocimientos adquiridos a través de dichos materiales serán reforzados con la combinación de otros medios, principalmente audiovisuales. Por ello, una vez que el alumnado ha tratado y estudiado el material docente suministrado, el profesor en la clase presencial posterior resuelve dudas, profundiza, interactúa y construye el conocimiento con la participación activa del estudiantado.

A continuación, se proporciona al alumno una serie de materiales complementarios, en nuestro caso, vídeos enriquecidos con preguntas y reflexiones. Para ello, pueden utilizarse herramientas digitales como *PlayPosit* o *Edpuzzle*. El objetivo es que los alumnos profundicen en determinados aspectos prácticos para que puedan entender la aplicación forense de los conocimientos teóricos. El enriquecimiento de los vídeos a través de las herramientas señaladas también pueden proporcionar al docente una retroalimentación de interés, concretamente sobre si el estudiantado ha adquirido los conocimientos y dónde ha de incidirse más por parte del profesorado.

Los materiales audiovisuales ofrecidos abarcan diferentes aspectos de la asignatura, ahondándose en aquellos que suponen una mayor abstracción y complejidad. Así, se pone el foco de atención en los siguientes contenidos:

#### ASIGNATURA: DERECHO CIVIL II (Derechos Reales)

- Concepto de derecho real
- Derecho real vs. derecho de crédito
- Posesión: en concepto de dueño, natural y civil; adquisición y protección
- Modos de adquirir el dominio
- Protección jurídica de la propiedad
- Usufructo
- Servidumbres: legales y personales
- Derecho de superficie
- Prenda e hipoteca
- Aspectos registrales

Una vez adquiridos los conocimientos teóricos y reforzados éstos, se da comienzo a la segunda fase del proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudio de casos y de campo. Por la brevedad editorial exigida, sólo se expondrá el estudio de un único supuesto, relativo a la medianería o pared medianera (*ex arts. 571 y ss. CC*).

#### 3.2.2 Estudio de casos en Derechos Reales

Algunos autores definen «caso» como una relación de hechos que pretenden describir una situación real originada en la sociedad, una persona, familia, grupo o empresa, y su uso metodológico hace entrenar al alumnado en la elaboración de soluciones para los problemas complejos que pueden presentarse en una realidad profesional futura<sup>10</sup>. Si dicho caso es analizado desde una disciplina del saber, en el que se ha diagnosticar una situación o tomar una decisión al respecto, se está ante un estudio de casos propiamente dicho<sup>11</sup>. Mediante el caso, el alumnado recorre un camino que lo lleva a un escenario en el que tiene que identificar, analizar,

---

<sup>10</sup> AA.VV., «La metodología de estudio de caso como método docente», *Revista Espacios*, 40, (17), 2019.

<sup>11</sup> AA.VV., «El método del caso en docencia: aplicación y evaluación», en BUITRAGIO ESQUINAS (Ed.), *Técnicas avanzadas de Enseñanza e Innovación Pedagógica: una aplicación en la Enseñanza Superior*, 2011, pp. 18.

valorar, resolver y posicionarse, teniendo en consideración las distintas dimensiones que conforman la compleja realidad<sup>12</sup>.

Antes de facilitar al alumnado los casos, conviene dar unas mínimas explicaciones para que conozcan la dinámica y que sepan las instrucciones a las que han de atenerse para el correcto desarrollo de la actividad y, así, la consecución del objetivo principal: la adquisición del conocimiento de las instituciones más abstractas de la asignatura.

A modo de ejemplo, se va a desarrollar el proceso de uno de los supuestos prácticos, centrándose en el tema relativo a «la medianería» o «pared medianera». La medianería se da cuando los predios están separados por un elemento común que pertenece a los dueños en comunidad, es decir, a los propietarios contiguos<sup>13</sup>. Su regulación civil viene establecida de los arts. 571 a 579 CC y, serán de aplicación subsidiaria en lo no previsto, las ordenanzas y los usos locales. La medianería tiene carácter presunto, limitándose a sentar las presunciones de existencia, las cuales pueden destruirse mediante pruebas admisibles en Derecho<sup>14</sup>. Por su parte, el art. 573 CC detalla cuándo determinados signos externos son contrarios a la presunción de medianería ofrecida en el art. 572 CC y, por tanto, no se tiene como tal. A este respecto, advierte expresamente el art. 573 CC: «[s]e entiende que hay signo exterior, contrario a la servidumbre de medianería: 1.º Cuando en las paredes divisorias de los edificios haya ventanas o huecos abiertos; 2.º Cuando la pared divisoria esté por un lado recta y a plomo en todo su paramento, y por el otro presente lo mismo en su parte superior, teniendo en el inferior relex o retallos; 3.º Cuando resulte construida toda la pared sobre el terreno de una de las fincas, y no por mitad entre una y otra de las dos contiguas; 4.º Cuando sufra las cargas de carreras, pisos y armaduras de una de las fincas, y no de la contigua; 5.º Cuando la pared divisoria entre patios, jardines y heredades esté construida de modo que la albardilla vierta hacia una de las propiedades; 6.º Cuando la pared divisoria, construida de mampostería, presente piedras llamadas pasaderas, que de distancia en distancia salgan fuera de la superficie sólo por un lado y no por el otro; 7.º Cuando las heredades contiguas a otras defendidas por vallados o setos vivos no se hallen cerradas; En todos estos casos, la propiedad de las paredes, vallados o setos se entenderá que pertenece exclusivamente al dueño de la finca o heredad que tenga a su favor la presunción fundada en cualquiera de los signos indicados».

El caso a analizar se incardina concretamente en el precepto anterior (art. 573 CC) y la determinación de si se está ante un signo externo contrario a la medianería y no ante la servidumbre que señala el art. 572 CC. Para ello, junto a la narración del caso, se proporciona una serie de fotografías y dibujos con el cometido de que el alumnado identifique alguno o algunos de los supuestos enumerados en el art. 573 CC. Una vez resuelto el caso, la segunda parte del ejercicio es la realización de un estudio de campo y, así, profundizar en lo que es objeto de aprendizaje en el supuesto concreto al que se hace alusión: la medianería y los signos externos contrarios.

---

<sup>12</sup> BENITO, A., BONSON, M., ICARÁN, E., «Metodologías activas. Método del caso», en BENITO, A y CRUZ, A., *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea Ediciones, 2005, p. 50.

<sup>13</sup> ORTEGA MELIÁN, C., «Las servidumbres», en AA.VV., *Manual de Derecho civil*, La Ley, Madrid, 2021, p. 259.

<sup>14</sup> Dispone el art. 572 CC: «[s]e presume la servidumbre de medianería mientras no haya un título o signo exterior o prueba en contrario: 1.º En las paredes divisorias de los edificios contiguos hasta el punto común de elevación; 2.º En las paredes divisorias de los jardines o corrales sitios en poblado o en el campo; 3.º En las cercas, vallados y setos vivos que dividen los predios rústicos».

### 3.2.3 Estudio de campo: un ejemplo práctico «la medianería y los signos exteriores contrarios (art. 573 CC)»

El estudio de campo contiene el siguiente enunciado:

Título: «La medianería y los signos exteriores contrarios»

1.- Previo: estudiar la medianería y su regulación legal (arts. 571-579 CC). En el art. 573 CC se establecen una serie de signos exteriores que son considerados contrarios a la existencia de medianería. La actividad que se propone tiene por objeto identificar gráficamente mediante fotografías los signos enumerados en el art. 573 CC.

2.- Por cada supuesto establecido en el anterior precepto, fotografíe al menos un elemento externo contrario a la medianería. Se deberá: i) buscar al menos una constancia gráfica por cada uno de los apartados del art. 573 CC; ii) explicar ante qué supuesto se está de los narrados en el precepto; y, iii) identificar con precisión el lugar donde se ha tomado la instantánea. NOTA.- Puede pasear por su ciudad o pueblo y fotografiar aquellos elementos que considere que entran dentro de los apartados referentes a los signos exteriores contrarios a la medianería.

Ejemplo práctico: signo exterior consistente en la existencia de una piedra pasadera en una pared.

Regulación legal: art. 573.6 CC. «[s]e entiende que hay signo exterior, contrario a la servidumbre de medianería: [...] 6.º Cuando la pared divisoria, construida de mampostería, presente piedras llamadas pasaderas, que de distancia en distancia salgan fuera de la superficie sólo por un lado y no por el otro.

Explicación: En las imágenes que más abajo se plasma, se contempla la presencia las piedras pasaderas a las que hace alusión el apdo. 6º del art. 573 CC. Dichos elementos sobresalen notoriamente respecto del resto. De lo anterior, conforme al precepto antedicho puede afirmarse que dicho elemento exterior configura un muro no medianero.

Lugar:  Calle Puerto, Jerez de la Fra. (Cádiz)



## 4. Competencias objeto de consecución

La literatura académica considera que el aprendizaje basado en competencias representa una combinación de atributos que implican principalmente para el alumnado: i) el desempeño de situaciones que incorporan la idea de juicio; ii) la capacidad interpretativa y toma de decisiones; iii) la integración y relación en determinados contextos enfocados a la práctica profesional; y, iv) la proporción de valores éticos<sup>15</sup> (Vila y Vila, 2007).

La experiencia docente ha pretendido la consecución de las competencias determinadas para la asignatura de Derecho Civil II, reflejadas en la memoria del título. Por la necesaria brevedad del trabajo, sólo se ha expuesto un ejemplo de estudio de campo, pero se ha de indicar que han de abarcarse un amplio número de supuestos, con el objeto de acaparar una parte importante del temario que englobe la totalidad de competencias y habilidades. Así, tanto la memoria del título como la ficha de la asignatura ponen de relieve las siguientes competencias que han de adquirir los alumnos:

### COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES

- Saber definir la categoría de derecho real y distinguirla de otras instituciones jurídico civiles
- Asimilación del régimen jurídico de la propiedad y de los derechos reales limitados
- Aplicación práctica
- Comprender y conocer las principales instituciones jurídicas privadas, su razón de ser, su génesis y realidad actual, así como tener percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos
- Manejar con soltura las fuentes jurídicas y los instrumentos que las difunden
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética

### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Capacidad para comprender y elaborar un razonamiento sobre la materia propia del Derecho de cosas
- Comprensión de la relación jurídico-real y dominio de sus bases (estructura, adquisición y extinción).
- Comprensión del Derecho de cosas como materia básica del Derecho privado patrimonial
- Comprensión de la protección posesoria, como hecho y como derecho a poseer
- Comprensión de la propiedad privada
- Identificación y comprensión del resto de derechos reales: usufructo, servidumbres, superficie, derechos reales de garantía, etc.
- Comprensión del sistema inmobiliario registral

---

<sup>15</sup> VILLA, A. y VILLA, O., «El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades», *EDUCAR*, 40, 2007, pp. 15-48.

## COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- Gestión de la información y de sus fuentes
- Sistematización de conceptos y de las estructuras conceptuales.
- Elaboración argumentada en la decisión de soluciones.

### 5. Evaluación de la actividad y resultados

La evaluación no sólo es una medida, sino que, además, ha de entenderse como un mecanismo de diagnóstico, un juicio de valor sobre una determinada realidad, apoyándose en la comparación<sup>16</sup>. La evaluación es el «proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio, que represente un valor aceptado, como base para la toma de las oportunas decisiones optimizantes de dicha faceta»<sup>17</sup>. En nuestro caso, cuando hablamos de evaluación nos referimos a la evaluación del aprendizaje del alumno a través del proyecto expuesto, es decir, poner la atención en la medida y valor del rendimiento del alumno sobre la adquisición de los conocimientos relativos a los derechos reales estudiados.

Como instrumento de evaluación de la unidad docente relativa a «la medianería», se ha utilizado una escala de valores, la cual contenía una serie de criterios o indicadores relacionados con la consecución de los objetivos y competencias. Al lado de cada criterio se ha establecido un valor numérico que refleje el grado de cumplimiento por el alumnado. En definitiva, determinar el nivel de logro de los objetivos y competencias a través de los instrumentos de medición, definiéndose en éstos los criterios o indicadores vinculados a cada uno de los objetivos y competencias propuestas.

| INDICADORES A MEDIR   | Valor<br>(hasta 1 pto.) |
|---|-------------------------|
| 1.- Distingue la medianería de otras instituciones jurídico-reales  |                         |
| 2.- Conoce el ordenamiento jurídico aplicable a la medianería   |                         |
| 3.- Interpreta correctamente las normas jurídicas referentes a la medianería  |                         |
| 4.- Daría soluciones argumentadas a los problemas que supone la existencia o no de medianería                       |                         |
| 5.- Comprende e identifica los elementos arquitectónicos o materiales de signos externos contrarios a la medianería |                         |
| 6.- Conoce el significado de los signos externos a la medianería  |                         |
| 7.- Conoce los derechos y obligaciones de los medianeros  |                         |
| 8.- Sabe determinar la naturaleza jurídica de la medianería   |                         |
| 9.- Argumenta jurídicamente las decisiones adoptadas  |                         |
| 10.- Es capaz de expresarse con lenguaje jurídico   |                         |
| <b>PUNTUACIÓN TOTAL</b>   |                         |

Tabla 1: Modelo orientativo de instrumento de evaluación de la actividad «La medianería y los signos exteriores contrarios a ésta». Elaboración propia.

<sup>16</sup> DE LA ORDEN, A., «Evaluación y calidad: análisis de un modelo», *Estudios sobre Educación*, 16, 2009, p. 21.

<sup>17</sup> DE LA ORDEN, A., «Evaluación y calidad: análisis de un modelo», *Estudios sobre Educación*, 16, 2009.

La evaluación de la actividad ha arrojado interesantes resultados, ya que, lo que parecía una realidad de compleja asimilación, se ha convertido en un conocimiento más profundo por parte de los destinatarios. La calificación media de la actividad ha rondado en torno al sobresaliente (9,6), encontrando una mayor dificultad por parte del alumnado la identificación del signo correspondiente al apdo. 4 del art. 573 CC [«Cuando sufra las cargas de carreras, pisos y armaduras de una de las fincas, y no de la contigua], siendo (según los operadores jurídicos y la doctrina) el citado supuesto el más difuso y complejo de determinar. Otra de las dificultades transmitidas por el alumnado ha sido los problemas que encuentran éstos para poder expresarse y comunicarse en lenguaje jurídico. Hay que tener en consideración el estadio en el que se desarrolla la actividad que, en el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz, la asignatura de derechos reales (Derecho Civil II) es cursada en 2º.

El alumnado mostraba su satisfacción porque ha comprobado que los elementos teóricos de una norma se habían transformado en algo tangible, pudiendo visualizar el contenido de un concreto precepto en la realidad material. Han pasado de una realidad teórica a una realidad social. Y es que, poder identificar visualmente lo que manifiestan las normas jurídicas, ha de entenderse un ejercicio que permite extraerse a sus destinatarios de la abstracción de muchas de las instituciones que componen el ordenamiento jurídico-privado.

En la evaluación se pudo comprobar que un alto índice de alumnos ha sabido distinguir la medianería de otras instituciones limítrofes, sabiendo identificar el ordenamiento jurídico aplicable y la existencia de signos exteriores contrarios a la medianería. También han identificado y, por ende, comprendido los elementos arquitectónicos de la vida real que, ante su existencia, son contrarios una situación de medianería.

## 6. Aplicación a otras disciplinas

Experiencias innovadoras como la expuesta pueden resultar de utilidad a otras ramas del saber, especialmente a las Ciencias Jurídicas. Son muchos los contenidos del temario de cualquier asignatura que resultan abstractos al alumnado, transformándose en una materia árida, tediosa y de difícil asimilación. Lo relevante a este respecto es saber reconocer las instituciones de mayor complejidad para, posteriormente, diseñar una metodología docente como la aquí expuesta. Una vez determinadas dichas variables, es de especial importancia una buena planificación y un correcto diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando dejar cualquier aspecto a la improvisación.

También es cierto que no todas las materias o instituciones pueden llevarse a la visualización práctica, ya que escapa de los límites materiales o ambientes en los que ha de desarrollarse el estudio de campo. El Derecho Civil, en general, se presta, en un número importante de situaciones, al desarrollo del conocimiento a través del estudio de campo, puesto que es una rama del ordenamiento jurídico muy cercana a la persona, a sus bienes, su familia y al entorno patrimonial más íntimo. Ello permite, con un poco de esfuerzo, que el sujeto se traslade a las instituciones de este ámbito del Derecho. Cualquier persona ha experimentado a lo largo de su vida que en su círculo más cercano han proliferado manifestaciones de esta rama del conocimiento, lo que hace que exista cierta familiaridad con las instituciones que componen la materia objeto de estudio. Menor suerte corren, quizás, otras áreas del saber como el Derecho Internacional Público o el Derecho Eclesiástico del Estado, salvo que su destinatario tenga un especial vínculo, ya sea profesional o de otra índole.

## 7. Reflexiones

La sociedad y el mercado laboral del siglo XXI vienen exigiendo cambios importantes en la preparación del estudiantado, pues ya forma parte de otra época el saturar al alumnado con datos e información que en futuro (no muy lejano) terminará olvidando. Es hora de apostar por el desarrollo personal, el aprendizaje autónomo, continuo y la consecución de las competencias que requiere el actual sistema. En las Facultades de Derecho se ha venido abusando de la clase magistral, las cuales aportan una información que se convierte en efímera. El monólogo en el que el profesor es el único actor principal crea un ambiente poco propicio para desarrollar las competencias y habilidades que demanda el EEES. Ello no quiere decir que no se utilice la clase magistral, pero quizás habría que replantearla y enriquecerla con otras metodologías más activas.

En este trabajo se ha expuesto una metodología o, más bien, una combinación de metodologías, que pretenden que el futuro egresado adquiera competencias que van más allá de la pura y simple memorización. El complejo mundo actual demanda habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación, el uso de la tecnología, comportamientos y actitudes que promuevan la buena ciudadanía, responsabilidad personal y social, etc. Así, la experiencia docente expuesta invita una vez más al cambio de patrón en el modelo de enseñanza-aprendizaje que se ha venido empleando tradicionalmente en el ámbito de las Ciencias Jurídicas. Los resultados muestran la percepción de alumnado altamente satisfecho, reflexivo, crítico, autorrealizado por contribuir a la construcción del conocimiento y cercano a la realidad social que en un futuro próximo le deparará.

La clase magistral tradicional ha de sufrir una transformación, encaminada a servir más bien para puntualizar o aclarar algunos conceptos, debiendo el profesorado interactuar con sus alumnos. Deben incorporarse a la docencia métodos de aprendizaje activo e inductivo que den la oportunidad al alumnado de desarrollar sus capacidades y competencias de forma plena.

El modelo *Flipped Classroom* permite que el estudiante traslade el aula física a otros lugares idóneos para el aprendizaje, dándole un toque lúdico si se emplean determinadas herramientas digitales. Dicho modelo ha de servir para la preparación previa a la clase presencial, en la cual sólo habrá tiempo para puntualizar o profundizar sobre los aspectos teóricos estudiados de forma asíncrona. Gran parte de la clase presencial debe destinarse también al estudio profundo de la materia a través de otras metodologías activas como: el estudio de casos o la preparación para el estudio de campo.

Muchos profesores universitarios han entendido que innovar es transmitir el conocimiento mediante el empleo de una presentación de *power point*, cuando realmente estamos ante una clase magistral con el apoyo de un elemento de la tecnología. El alumnado sigue sin participar en la construcción del conocimiento, sólo escucha y, en alguna que otra ocasión, pregunta sus dudas. Esto no estaría mal si se combinan con otras metodologías docentes que inviten a profundizar, reflexionar, criticar, debatir, comunicar, etc. puesto que siempre se necesita de una base teórica sobre la que trabajar y, en muy contadas ocasiones, será el alumnado el que por su propia iniciativa desee estudiar previamente el contenido del temario.

El inconveniente de emplear nuevas metodologías docentes como las expuestas en este trabajo es la excesiva carga y dedicación que requiere del profesorado implicado que, en bastantes ocasiones, puede sentirse desbordado. De ahí que la clase magistral sea lo más cómodo, requiriéndose exclusivamente preparación y estudio del tema a impartir. No obstante, se confirma que el esfuerzo extra realizado en la implementación de metodologías innovadoras redundará en beneficio de una colectividad importante, de un sector universitario que precisa y demanda de nuestra atención: el alumnado.

## Bibliografía

- AA.VV., «La metodología de estudio de caso como método docente», *Revista Espacios*, 40 (17), 2019.
- AA.VV., «El método del caso en docencia: aplicación y evaluación», en BUITRAGIO ESQUINAS (Ed.), *Técnicas avanzadas de Enseñanza e Innovación Pedagógica: una aplicación en la Enseñanza Superior*, 2011, pp. 11-21.
- BENITO, A., BONSON, M., ICARÁN, E., «Metodologías activas. Método del caso», en BENITO, A y CRUZ, A., *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea Ediciones, 2005, pp. 50-64.
- DE LA ORDEN, A., «Evaluación y calidad: análisis de un modelo», *Estudios sobre Educación*, 16, 2009, pp. 17-36.
- ORTEGA MELIÁN, C., «Las servidumbres», en AA.VV., *Manual de Derecho civil*, La Ley, Madrid, 2021, p. 259.
- TOURÓN, J. y MARTÍN, D., *Aprender y enseñar en la Universidad de hoy. Una guía práctica para profesores*, Universidad Internacional de la Rioja, 2019.
- TOURÓN, J., «Flipped Learning en 3D. Un nuevo horizonte de posibilidades» (entrada de blog) (3 de abril de 2017). Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2017/04/flipped-learning-en-3d-un-nuevo.html> Última vez consultado: 3 de noviembre de 2023.
- VELASCO PERDIGONES, J.C., «Modelo Flipped Learning: solución para la disciplina del Derecho en tiempos de pandemia», en GONZÁLEZ-HERMOSILLA (Coord.), *Reflexiones y propuestas para los desafíos de la educación actual*, Adaya Press, Madrid, 2021, pp. 22-30.
- «Diversificación metodológica para enseñanza-aprendizaje del Derecho: experiencia docente», en García Ruiz, Fillol Mazo y Carrizo Aguado (Coords.), *La formación en derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 308-326.
- «El modelo Flipped Classroom en la Educación Superior: experiencias docentes», en COBOS-SANCHIZ, LÓPEZ-MENESES, MARTÍN-PADILLA, MOLINA-GARCÍA y JAÉN-MARTÍNEZ (Coords.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 695-706.
- VILLA, A. y VILLA, O., «El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades», *EDUCAR*, 40, 2007, pp. 15-48.

# PODCAST COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL

Diego BOZA MARTÍNEZ  
Profesor contratado Doctor. Universidad de Cádiz

Sergio DE LA HERRÁN RUIZ-MATEOS  
Investigador posdoctoral (FPU). Universidad de Cádiz

Alejandra PASTRANA SÁNCHEZ  
Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Cádiz

Dévika PÉREZ MEDINA  
Investigadora posdoctoral. Universidad de Cádiz

## 1. Contexto y objetivos del proyecto

El auge de las nuevas formas de comunicación y de consumo de entretenimiento en los últimos años ha supuesto un cambio de paradigma en cuanto a las formas de transmitir la información. Esta realidad se hace especialmente palpable cuando nos referimos a los segmentos de población más jóvenes que utilizan nuevas herramientas de acceso al material cognoscitivo<sup>1</sup>. Dentro de este ámbito, es evidente el impulso que la transmisión oral del conocimiento ha adquirido a través de la creación y desarrollo de los denominados *podcast*. Un *podcast* es un contenido en audio que el usuario se puede descargar en cualquier momento puesto que se aloja en un servidor<sup>2</sup>. En este sentido, el podcast ha supuesto un regreso de las generaciones más jóvenes a la importancia de la mera palabra como herramienta de transmisión del conocimiento.

En el ámbito universitario resulta especialmente interesante esta nueva realidad puesto que los alumnos y las alumnas a los que nos dirigimos en nuestra docencia oficial son consumidores habituales de este tipo de material. Por ello, como profesores preocupados por lograr mejorar la transmisión del conocimiento y la comprensión de la materia que impartimos, consideramos muy relevante acudir a estos instrumentos novedosos que puedan complementar la docencia que desarrollamos. Esto es especialmente acuciante para los docentes que nos dedicamos al Derecho y, en concreto, al Derecho penal. Y esto es porque la cantidad de información que se produce y que se consume por parte de las y los estudiantes sobre las materias que impartimos es alta. Su imbricación intrínseca con la realidad que viven y su constante presencia mediática hace que la comunidad estudiantil reciba *inputs* de gran intensidad, pero no siempre con la veracidad y calidad suficiente para una formación adecuada. Es por ello que se hacen necesarias herramientas que desde la reflexión académica permitan hacer llegar a la comunidad estudiantil de Derecho, Criminología y sus correspondientes Dobles Grados un conocimiento ajustado y apropiado de las materias.

---

<sup>1</sup> Vid. ARREGUI MONTOYA, R., «Innovación en docencia: el uso de podcast en Derecho penal» en SIMÓN MÁRQUEZ, M. M., et al. (Coomps.), *Innovación docente e investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: experiencias de cambio en la metodología docente*, Dykinson, pp. 417-425.

<sup>2</sup> El término *podcast* proviene de la unión de otros dos términos: *iPod* (como sinónimo de reproductor de formatos digitales) y *broadcasting* (del inglés, radiodifusión). Vid. LEIVA AGUILERA, J. «Podcast», *Anuario ThinkEPI*, 2007, p. 163.

Además, hay que tener en cuenta que las cuestiones jurídicas y, especialmente, las jurídico-penales tienen una gran importancia en el ámbito informativo y, por ende, en la realidad social en la que nos insertamos. Por ello, esta herramienta que se plantea crear no tiene como único público objetivo los estudiantes de los grados, sino que se pretende que sea útil para el conjunto de la comunidad universitaria y, también, para la sociedad. Desde este punto de vista, consideramos pertinente la creación de un canal de *podcast* en el que se trate el Derecho penal desde una perspectiva académica, no exento, por supuesto, de un carácter ameno y distendido que haga su escucha atractiva, siendo un instrumento muy adecuado para complementar nuestra docencia, mejorar el conocimiento jurídico de la comunidad universitaria y alcanzar un análisis certero de las cuestiones penales que puedan tener relevancia social en cada momento.

Así, se planeó llevar a cabo un programa que se emitiera semanalmente durante el segundo semestre del año. De forma general, el contenido de cada programa seguiría un esquema en tres partes: (1) el abordaje de un tema de actualidad en materia penal; (2) una entrevista con un docente universitario *senior* o un operador jurídico relevante; y (3) una píldora de un concepto jurídico-penal relevante para las materias de Derecho penal. Para su elaboración se solicitó a la Universidad de Cádiz una ayuda para “Actuaciones avaladas para la mejora docente”, de la Unidad de Formación e Innovación Docente.

En cualquier caso, aunque es cierto que el *podcast* está viviendo una edad de oro, la utilización del audio para la enseñanza no es una cuestión nueva. Baste echar un vistazo a las últimas publicaciones en innovación docente para comprobar que hace años que éstas han estado orientadas a la creación de materiales audiovisuales que permitieran el aprendizaje fuera del aula y una aproximación a los contenidos de una forma distinta a las clásicas<sup>3</sup>. No obstante, es cierto que la mayoría de las iniciativas, aunque centradas en el *podcast*, no comparten los mismos rasgos: algunas porque el propio *podcast* es creado por los alumnos<sup>4</sup>, como forma de evaluación de algunos de los contenidos de la materia<sup>5</sup> (muy popular sobre todo para el aprendizaje de idiomas<sup>6</sup>). Otras porque la pieza de audio se ha visto como una manera de evitar la clase magistral en el aula, reduciendo en ésta las explicaciones a mínimos y utilizando ese

---

<sup>3</sup> Y no solo en la Universidad, sino que es común encontrar proyectos para todas las etapas: infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Véase para primaria: MELGAREJO MORENO, I., RODRÍGUEZ ROSSELL, M. M., «La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los *podcast* y su naturaleza educativa», *Tendencias pedagógicas*, n. 21, 2013, pp. 29-46; FERNÁNDEZ SESMA, M. G., ALVAREZ FLORES, E. P., & REYES ARIAS, K., «Enseñanza del idioma inglés en educación primaria: Fortalecimiento de vocabulario y pronunciación a través de *podcast*». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 68, 2023, 245–272; o secundaria: NUEZ GARCÍA, C. L., *El Podcast: un recurso didáctico para el aula de música. El Guiniguada*, (19), 2010, 97–110. Muy conocido por haberse hecho con los primeros puestos en las listas de reproducción, el *podcast* sobre historia de España para las pruebas de acceso a la Universidad: <https://www.podiumpodcast.com/podcasts/historia-de-espana-para-selectividad-podium-os/> Véase en la prensa: [https://verne.elpais.com/verne/2019/05/02/articulo/1556789001\\_641072.html](https://verne.elpais.com/verne/2019/05/02/articulo/1556789001_641072.html)

<sup>4</sup> De esta manera se contraponen los modelos de *teaching podcasts* (elaborados por los profesores) y *learning podcasts* (elaborados por los alumnos). Vid. HERRERO MEDINA, M., «El aprendizaje del Derecho a través del *Pocast*», en CHAPARRO MATAMOROS, P. et al. (Dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, 2022, pp. 188 y 191.

<sup>5</sup> Así, véase el proyecto de LÓPEZ RUBIA, M. E., «Los *podcast* como método de aprendizaje autónomo en el área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad del País Vasco», *Lan Harremanak Especial/Ale Berezia*, 2017, pp. 150-163. Aborda ello MOLL NOGUERA, R., «El *podcasting* en la enseñanza del Derecho del Trabajo: una experiencia prometedora», en ROVIRA FERRER, I., ANGLÈS JUANPERE, B., *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Huygens-Universitat Oberta de Catalunya, 2021, p. 270.

<sup>6</sup> CULQUI CULQUI, D. et al., «El *podcast* y la enseñanza del inglés en tiempos de pandemia», *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 39-44. CHACÓN, C. T., PÉREZ, C. J., «El *podcast* como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera», *Pixel bit. Revista de medios y educación*, 39, julio 2011, pp. 41-54. RAMOS GARCÍA, A. M., CAURCEL CARA, M. J., «Los *podcast* como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la Universidad», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15, n. 1, 2011.

tiempo de clase para el desarrollo de otros contenidos o saberes prácticos<sup>7</sup>. Otras iniciativas han integrado durante la impartición de la asignatura *podcasts* de terceros, que han servido para trabajar, reforzar o poner ejemplos de casos<sup>8</sup>. Por otra parte, también existen algunos proyectos que incorporan entrevistas<sup>9</sup>, más parecidas al formato del podcast desarrollado por nosotros en la Universidad de Cádiz. Pero la mayoría de los que incorporan estas lo hacen para un público objetivo profesional o de interés para otros docentes<sup>10</sup>. Otros han utilizado el podcast creado como parte obligatoria de la asignatura, requiriendo no solo su escucha sino también la entrega de actividades adicionales a partir del material sonoro<sup>11</sup>.

En nuestro caso, el podcast se ha creado como un complemento adicional no solo a las explicaciones de clase<sup>12</sup>, sino también a la cultura general jurídico-penal, como un producto de entretenimiento pero de contenido jurídico relevante y certero. En el primer año de la iniciativa no hemos integrado al alumnado en la experiencia de creación del *podcast*, más allá de recibir sus sugerencias para el abordaje de ciertas dudas y contenidos en los episodios. Tampoco se ha exigido su escucha como parte de la evaluación de la materia, pues el enfoque dado al mismo ha querido ser el de entretenimiento, alejando cualquier rasgo de obligatoriedad para su consumo. Aunque, como se verá en el apartado de análisis para el futuro, se piensa en dar más papel al alumno en el programa, de manera que lo sientan como una parte –integral si se quiere– de su formación.

## 2. Damos pena. Metodología para el lanzamiento de un podcast

Bajo el título de Damos Pena, se puso en marcha un *podcast* para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho penal como fruto de la actuación avalada para la mejora docente de la Universidad de Cádiz en el curso 2022-23. El proyecto, como ya se ha afirmado con anterioridad, consistía en la grabación y emisión de 16 episodios de un *podcast* sobre Derecho penal repartidos a lo largo del curso, concretamente, desde enero hasta septiembre, con una periodicidad quincenal. El contenido de cada capítulo debía consistir en un concepto jurídico, una cuestión de actualidad y una entrevista en capítulos de una duración aproximada de 45 minutos. Transcurrido el período de implementación del proyecto, debe afirmarse que el mismo se ha ejecutado en plenitud y, además, con gran éxito de público, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, superando algunas de las expectativas puestas en el mismo. A continuación se muestra el desarrollo del proyecto.

---

<sup>7</sup> MOLL NOGUERA, R., cit., p. 270.

<sup>8</sup> Véase así, integrando podcasts de reportajes de sucesos para el aprendizaje del Derecho penal en ARREGUI MONTOYA, R., «Innovación en docencia: el uso de podcast en Derecho penal», cit.

<sup>9</sup> Vid. ACHOY SÁNCHEZ, J. M., CAMBRONERO TORRES, A., «Las voces del Derecho: estrategia didáctica innovadora en la mediación virtual del aprendizaje», *Intersedes. Revista electrónica de las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica*, Volumen XXIV, Número Especial 1, Enero-Junio, 2023). También con entrevistas a compañeros del área: MOLL NOGUERA, R., cit., p. 27.

<sup>10</sup> Cfr. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/los-mejores-podcasts-educativos/>. También es buen ejemplo de ellos el canal audiovisual de la UNED, que cuenta incluso con programación en RNE: <https://www.rtve.es/play/audios/uned/>

<sup>11</sup> Así, por ejemplo, MORITA-ALEXANDER, A. (et al.), «Podcast y foro electrónico una experiencia para debatir en la licenciatura en derecho», *Actas Congreso Internacional EDUTECH 2011.*, requerían el posterior debate en un foro virtual elaborado al efecto.

<sup>12</sup> Se encuentran también iniciativas con este talante. Así, por ejemplo, ARNAU MOYA, F., «La aplicación del podcast en la enseñanza del Derecho civil», *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 61 - 74.

## 2.1. Diseño

Los primeros pasos fueron de diseño de marca, elección de nombre y establecimiento de los espacios digitales adecuados. Para ello contamos con el apoyo técnico de la profesora titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad Lucía Benítez Eyzaguirre, y una estudiante en prácticas, del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la misma Universidad de Cádiz<sup>13</sup>. Con relación al *namings*, se escogió el nombre Damos Pena. Se trataba de utilizar un nombre llamativo, con el juego de palabras del ámbito penal y el término pena. Junto con el nombre, se diseñó un logotipo y que ha servido de imagen corporativa<sup>14</sup>.

Así mismo, se crearon usuarios en Twitter e Instagram para la difusión del proyecto, así como cuentas en Ivoox, Spotify y Apple Podcast, las plataformas en las que se ha difundido el programa.

Por último, se seleccionaron músicas de fondo que sirvieran de cabecera y de cortinilla entre secciones, escogiéndolas de un repositorio libre de derechos; y se grabó una cabecera con una voz en *off* que anunciaba el nombre del programa.

## 2.2. Preproducción

Con anterioridad a la grabación del primer episodio tuvieron que tomarse una serie de decisiones con respecto al contenido y formato del mismo. Así se decidió la duración de cada una de las secciones (entre cuatro y cinco minutos para las secciones de actualidad y concepto; entre 30 y 35 minutos para la entrevista); el tono, más divulgativo, dado el formato que queríamos adquirir (recuérdese: un público objetivo que no solo eran los estudiantes de nuestra Universidad, sino cualquier persona interesada y sin conocimientos de Derecho). También nos decantamos por utilizar un formato de diálogos en las secciones de actualidad y concepto jurídico, que los hacían menos monótonos que el soliloquio más clásico del aula. También se decidió la estructura que tendrían las entrevistas (de manera que todas comenzaban y terminaban por unas preguntas determinadas<sup>15</sup>) y se procedió a la selección de los invitados y a las temáticas de cada programa (salvo la sección de actualidad que fue escogiéndose semanalmente).

## 2.3. Grabaciones

Algunas grabaciones pudieron realizarse *in situ* en el estudio de radio profesional con el que cuenta del Instituto Universitario de Investigación para el Desarrollo Social Sostenible (INDESS) de la Universidad de Cádiz, entrando los invitados que se hallaban fuera de nuestra provincia mediante medios telemáticos. No obstante, por problemas técnicos tuvimos que trasladarnos a hacerlas en remoto, adquiriendo para ello micrófonos profesionales y buscando ubicaciones silenciosas.

La cabecera y despedida de los programas eran siempre iguales, como un programa al uso, e invitábamos a la audiencia a mandarnos sus sugerencias o dudas por nuestras redes sociales (ello, por ejemplo, nos invitó a hacer dos programas sobre criminología, pues el alumnado se mostraba muy interesado en ello; y a resolver en nuestros conceptos jurídicos dudas que los alumnos nos hicieron llegar vía Instagram).

---

<sup>13</sup> La Universidad aportó fondos para la retribución de las prácticas, aunque solo durante un período de tres meses, por lo que los profesores tuvimos que seguir elaborando solos el montaje de producción y las redes sociales.

<sup>14</sup> El logo fue diseñado y cedido gratuitamente por la egresada de la Universidad de Cádiz (Grado en Publicidad y Relaciones Públicas) Cristina Trujillano Marín.

<sup>15</sup> Con respecto al contenido de las entrevistas, queríamos acercar a los alumnos a los docentes y otros profesionales del Derecho. Por eso, además de preguntarles por las materias de sus investigaciones y discutir sobre Derecho penal, también les preguntamos por qué se decidieron a estudiar Derecho, cuáles son sus funciones como profesionales, y les pedimos consejos para los estudiantes tanto de nuevo ingreso como para los ya egresados.

## 2.4. Posproducción

Para la posproducción utilizamos el *software libre* Audacity, que arroja buenos resultados a la par que es sencillo de manejar por personas no profesionales. Al comienzo de las emisiones del podcast, se grababan las secciones en momentos distintos, lo que obligaba a la posterior corrección del sonido. Posteriormente, para evitar esos desniveles en el tono se comenzó a grabarlo todo en una sola sesión, anterior y posterior a la entrevista. Con respecto al software empleado para la grabación, después de probar varios, el que mejor resultado otorga es la extracción del audio de la grabación que ofrece *Google Meet*.

Después de la grabación se procedía al cortado de las secciones y se incluían los tonos y cortinillas. El proceso terminaba con la escucha del programa completo para su revisión y la posterior subida a Ivoox, Spotify y Apple Podcast. Con anterioridad a la subida, se efectuaban publicaciones *gancho* en las redes sociales. A los pocos días de subir cada programa y siempre antes de la emisión del siguiente, se subieron recortes de las entrevistas para las *stories* de Instagram, seleccionando los momentos que más pudieran llamar la atención.

## 3. Resultados

El objetivo de lanzar 16 capítulos en el período de vigencia fue cumplido. Se entrevistó a 16 expertos y expertas (ocho hombres y ocho mujeres) del ámbito jurídico y de distintas posiciones. De hecho, aunque mayoritariamente han sido profesores universitarios, también se ha entrevistado a dos jueces, dos fiscales y un magistrado del Tribunal Constitucional y ex Ministro de Justicia. Las cuestiones de actualidad han estado relacionadas todas con contenidos de la asignatura Derecho penal II, en cuanto a las cuestiones de delitos concretos. Por su parte, en el apartado de los conceptos se han alternado materias de Introducción al Derecho penal, de Derecho penal I, de Derecho penal II e, incluso, de Criminología. Ha habido tres episodios especiales: uno sobre la libertad sexual (el segundo), otro sobre las ocupaciones (el quinto) y otro sobre menores (el noveno).

El segundo objetivo hacía referencia a obtener un número mínimo de reproducciones. El total de reproducciones alcanzadas superó las 3.000 reproducciones, divididas por plataformas según el gráfico que se adjunta.

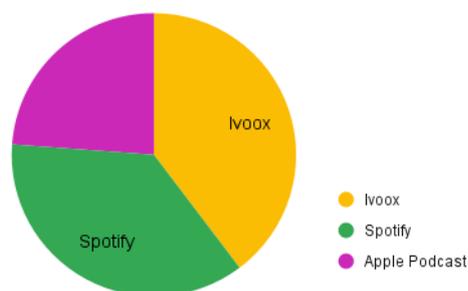


GRÁFICO 1. Escuchas por plataforma

A este respecto, resulta muy importante el nivel de fidelización. Ivoox nos muestra datos de un alto porcentaje de personas que escuchan el episodio completo. En concreto, en más de diez episodios alcanzamos el 100% de continuidad. Aunque el impacto por plataformas ha sido distinto, hemos de señalar que en todas ellas hemos logrado un número relevante de suscriptores, especialmente en Spotify, que es, por otra parte, la plataforma más relevante en cuanto a escuchas, según se señala en la siguiente tabla:

| Plataforma    | Seguidores |
|---------------|------------|
| Ivoox         | 43         |
| Spotify       | 275        |
| Apple Podcast | 29         |

TABLA 1. Seguidores por plataforma

No obstante, la diferencia en seguidores entre Spotify y el resto de las plataformas no se ha plasmado en escuchas. Sobre este particular, Spotify permite realizar una distinción por edad que nos posibilita indicar que el público principal de nuestro programa coincide con el objetivo marcado. Así, el 60% de nuestros oyentes se ubican en la franja de edad que va desde los 18 a los 27, es decir, el ámbito universitario. Sin embargo, resulta muy relevante señalar que un volumen importante de oyentes (23%) se encuentra en la franja de edad entre los 45 y los 59 años, es decir, que también hemos tenido impacto en un público más profesionalizado, especialmente en el ámbito de los docentes universitarios y otros operadores jurídicos.

En cuanto al número de seguidores en redes sociales el impacto ha sido irregular. En Twitter, por ejemplo, hemos alcanzado una cifra de 264 seguidores, lo que queda por debajo de lo previsto inicialmente. Sin embargo, hemos de valorar positivamente el impacto que ha tenido la iniciativa, especialmente en ámbitos externos a la Universidad de Cádiz. Como puede verse, hemos tenido más de 76.000 impresiones de *tweets*. Por ejemplo, el post anunciando el undécimo episodio con la participación de la fiscal Susana Gisbert, alcanzó 6.829 visualizaciones. El de lanzamiento de Damos Pena, 6.338 visualizaciones. El del séptimo episodio, con la presencia de Esther Hava, 6.100 reproducciones. El que anunciaba el quinto episodio, con la entrevista al magistrado Gregorio Callejo, llegó a las 5.611 visualizaciones. Por tanto, a pesar de no alcanzar las expectativas en cuanto a fidelización de seguidores, las hemos superado en relación a las reproducciones. Además, hemos recibido 1.248 visitas al perfil y las menciones recibidas han sido todas ellas elogiosas. En este sentido, el impacto cualitativo ha sido muy positivo: en ese impacto generado han participado algunos de los tuiters más relevantes desde el punto de vista jurídico.

Los miembros del proyecto estamos especialmente satisfechos de los resultados obtenidos, de la implicación de los invitados que han colaborado con nosotros y, sobre todo, del impacto que ha tenido en redes sociales y entre el colectivo de estudiantes quiénes, además, nos han enviado correos y mensajes pidiéndonos temas o agradeciéndonos el trabajo. Además, el proyecto se presentó, por una de sus integrantes, en el *Congreso de Innovación Docente Millenium* (septiembre de 2023), de la Universidad de Zaragoza, donde obtuvo la mención especial al mejor proyecto de innovación docente. La intención de los promotores del proyecto es continuar por un segundo curso, avalados de nuevo por la Convocatoria de Actuaciones Avaladas para la mejora docente de la Universidad de Cádiz.

## 4. Continuidad del proyecto

Con vistas a la siguiente edición del programa, nuestra pretensión es mantener un producto divulgativo aunque más flexible en su forma, de manera que se puedan incorporar otros formatos como debates entre varios invitados, y contar con la participación de jóvenes investigadores en algunos de los programas. Además, queremos utilizar los recursos de los programas ya elaborados y los que están por venir, como materiales a insertar en nuestra plataforma de enseñanza virtual *Moodle*, de manera que, cuando un tema sea tratado en clase, cuenten con un enlace a la sección del *podcast* correspondiente. Así también, como ya podemos mostrar resultados a los alumnos, podremos incorporar a aquellos que quieran formar parte de

la iniciativa, por lo que podremos introducir píldoras de *learning podcast*, elaboradas por los propios alumnos.

Esta mayor implicación (reglada) del alumnado nos permitirá posteriormente evaluar el impacto que el *podcast* tiene en su formación<sup>16</sup>.

## Bibliografía

- ACHOY SÁNCHEZ, J. M., CAMBRONERO TORRES, A., «Las voces del Derecho: estrategia didáctica innovadora en la mediación virtual del aprendizaje», *Intersedes. Revista electrónica de las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica*, Volumen XXIV, Número Especial 1, Enero-Junio, 2023.
- ARNAU MOYA, F., «La aplicación del podcast en la enseñanza del Derecho civil», *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 61 - 74.
- ARREGUI MONTOYA, R., «Innovación en docencia: el uso de podcast en Derecho penal» en SIMÓN MÁRQUEZ, M. M., et al. (Coomps.), *Innovación docente e investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: experiencias de cambio en la metodología docente*, Dykinson, pp. 417-425.
- CHACÓN, C. T., PÉREZ, C. J., «El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera», *Pixel bit. Revista de medios y educación*, 39, julio 2011, pp. 41-54.
- CULQUI CULQUI, D. et al., «El podcast y la enseñanza del inglés en tiempos de pandemia», *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 39-44.
- FERNÁNDEZ SESMA, M. G., ALVAREZ FLORES, E. P., & REYES ARIAS, K. (2023). «Enseñanza del idioma inglés en educación primaria: Fortalecimiento de vocabulario y pronunciación a través de podcast». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 68, 245–272. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.100107>
- HERRERO MEDINA, M., «El aprendizaje del Derecho a través del Podcast», en CHAPARRO MATAMOROS, P. et al. (Dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, 2022, pp. 183-196.
- LEIVA AGUILERA, J. «Podcast», *Anuario ThinkEPI*, 2007, págs. 163-166.
- LÓPEZ RUBIA, M. E., «Los podcasts como método de aprendizaje autónomo en el área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad del País Vasco», *Lan Harremanak Especial/Ale Berezia*, 2017, pp. 150-163.
- MELGAREJO MORENO, I., RODRÍGUEZ ROSSELL, M. M., «La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los podcast y su naturaleza educativa», *Tendencias pedagógicas*, n. 21, 2013, pp. 29-46.
- MOLL NOGUERA, R., «El podcasting en la enseñanza del Derecho del Trabajo: una experiencia prometedora», en ROVIRA FERRER, I., ANGLÈS JUANPERE, B., *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Huygens-Universitat Oberta de Catalunya, 2021.
- MORITA-ALEXANDER, A. (et al.), «Podcast y foro electrónico una experiencia para debatir en la licenciatura en derecho», *Actas Congreso Internacional EDUTECH 2011*.
- NÚEZ GARCÍA, C. L. (2010). *El Podcast: un recurso didáctico para el aula de música. El Guiniguada*, (19), 97–110. Recuperado a partir de <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/425>.
- RAMOS GARCÍA, A. M., CAURCEL CARA, M. J., «Los podcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la Universidad», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15, n. 1, 2011.
- ZAMORA MANZANO, J. L., ORTEGA GONZÁLEZ, T. Y., «Innovación con las TIC píldoras PEP (Proyectos Educativos a través de los Podcast) en Derecho descansamos de las pantallas», en RAVELO GARCÍA A. G., et al. (ed. Lit.), *InnoEduca Tic 2021: Libro de Actas de las VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC Las Palmas de Gran Canaria*, 18 y 19 de noviembre de 2021, pp. 25-29.

---

<sup>16</sup> Se han valorado los ítems de evaluación que se recogen en ZAMORA MANZANO, J. L., ORTEGA GONZÁLEZ, T. Y., «Innovación con las TIC píldoras PEP (Proyectos Educativos a través de los Podcast) en Derecho descansamos de las pantallas», en RAVELO GARCÍA A. G., et al. (ed. Lit.), *InnoEduca Tic 2021: Libro de Actas de las VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC Las Palmas de Gran Canaria*, 18 y 19 de noviembre de 2021, pp. 25-29.

# **COMUNICACIONES**

# EL «ENTENDIMIENTO PROFUNDO» DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO A TRAVÉS DE LA COMPRENSIÓN Y EL RAZONAMIENTO

David CARRIZO AGUADO

Profesor Contratado Doctor de Derecho internacional privado

Universidad de León

“Se puede tener mucha información sobre algo y, sin embargo, entender muy poco”  
David Perkins

## 1. Contexto

### 1.1. Desafío en el aula universitaria

Uno de los grandes retos de la educación superior es aportar un conocimiento que perdure en el tiempo. Sin embargo, hay que partir de la base de que no siempre se aprende de la misma forma o con el mismo objetivo por cuanto a veces se conoce una determinada materia o asignatura a través de la repetición con el fin de conseguir un logro. No cabe duda de que este tipo de aprendizaje no permanece en el futuro.

De esta manera, en calidad de docentes nos vemos impulsados a formular la siguiente cuestión: ¿cómo podemos conseguir entre nuestros discentes transferir un conocimiento que recuerden a largo plazo?

El conjunto del profesorado universitario debe prestar atención no solo a cómo enseñamos sino a qué enseñamos. En este sentido, es menester plantearnos si trasladamos ideas, conceptos y capacidades que van a contribuir realmente a la vida futura de nuestros estudiantes. Sea como fuere, la respuesta a este reto presenta ciertas dudas en tanto que parte del contenido que transferimos a nuestros estudiantes no está cumpliendo esta función.

### 1.2. Conceptualización

Así las cosas, el aprendizaje profundo consiste en dotar de significado una nueva información, es decir, se trata de una estrategia que tiene por finalidad incorporar una perspectiva crítica sobre un determinado aprendizaje y, al hacerlo, favorece su comprensión para permitir su retención a largo plazo. La idea es que dicho aprendizaje sirva ulteriormente para la resolución de un determinado problema en un ámbito determinado. De esta manera, el aprendizaje profundo se centra en la comprensión y en cómo se puede aplicar y fijar un aprendizaje a perpetuidad. Si bien, se complementa con el aprendizaje superficial, en tanto que, ambos son claramente necesarios para el estudiante.

## 2. Objetivo

En lo que respecta al propósito deseado, en primer lugar, se torna necesario destacar varios caracteres del aprendizaje profundo, a saber: motivación intrínseca que fomente el aprender como fuente de satisfacción, aprendizaje centrado en el significado, vinculación de un conocimiento nuevo con otras materias o disciplinas, conexión entre el conocimiento y la vida real y, el fomento de espíritu crítico y el análisis.

*A sensu contrario*, los elementos por los que destaca el aprendizaje superficial suelen ser, la motivación extrínseca donde el principal objetivo es aprender para aprobar una asignatura, el aprendizaje centrado en la acumulación de datos que se adquieren de manera memorística, la escasa relación entre un conocimiento y su aplicación a la vida real y, en último término, pero no menos importante, la ausencia de reflexión.

Con este escenario deben trazarse ciertas estrategias que facilite el aprendizaje profundo. En este sentido, las explicaciones del docente deben implementarse con un aprendizaje respaldado en la comprensión y fijación de unos objetivos claros, asumibles y realistas además de la flexibilización en el proceso de aprendizaje. De esta manera, priorizar una formación útil y significativa es clave y, por ende, la figura del docente debe ser concebida como un facilitador del conocimiento y no como un mero transmisor de información. Así pues, el profesor debe promover metodologías activas en cooperación y pensamiento crítico a la par de fomentar las habilidades y destrezas de los discentes, entender el error como pieza fundamental de cualquier aprendizaje y promover el feedback o la retroalimentación.

## 3. Metodología

### 3.1. Consideraciones iniciales

A fortiori de los razonamientos expuestos resulta pertinente fijar entre nuestros estudiantes los aspectos esenciales para afrontar con éxito el estudio de la asignatura.

Ya ha quedado apuntado que, como docentes debemos asumir el rol de facilitadores del conocimiento e impulsores de la motivación del nuestro alumnado y no el de puramente emisor de la sabiduría adquirida con el transcurso del tiempo. Naturalmente, es harto complicado, pues conectar información -buena parte ya conocida- y al mismo tiempo asociar nuevas técnicas de fijación del conocimiento conlleva a que el abanico de retos resulte palpable.

En este marco de actuación, se ha hecho efectivo la instauración del «aprendizaje profundo» entre los discentes de la asignatura *Derecho Internacional Privado* del 4º curso del Grado en Derecho en la Universidad de León en cada uno de tres los parámetros *infra* enunciados.

1. Esquemas. Los conocimientos se presentan de forma visual y se relacionan entre sí. Cada estudiante puede hacer su propio esquema para consolidar su conocimiento, bien elaborados en papel o bien, utilizando las nuevas tecnologías para su desarrollo digital. La Tics se convierten en un instrumento encaminado a fortalecer el interés de los alumnos por las tareas encomendadas por sus docentes a través de las cuales pueden experimentar mejoras. Su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe promover la creatividad, la expresión personal y contribuir a la formación de una sociedad civil informada, participativa, crítica y seria.

2. Debates y preguntas. Una de las formas de fomentar el aprendizaje profundo consiste en convertir el aula en un espacio de diálogo y reflexión a través de la generación de debates que se plantean con preguntas concretas y directas, al ser posible prácticas, favoreciendo así, el pensamiento crítico de los estudiantes, de manera que puedan cuestionar las ideas y planteamientos que deben ser fundamentados bajo criterios razonados jurídicamente.

3. Problema y solución. Otra buena opción es plantear una situación jurídica en la que los estudiantes deduzcan el problema y, de manera grupal, aporten soluciones fundamentadas.

En cada uno de los ítems expuestos es menester efectuar una presentación clara, directa y sencilla de las cuestiones que mayor problema y relevancia pudieran hallar en la materia objeto de evaluación, teniendo siempre presente que, atraer y motivar constituyen la piedra angular para reforzar la capacidad y argumentación jurídica del alumnado respecto de las tareas planteadas.

### 3.2. Visualización rápida a través de esquemas conceptuales

Mediante la elaboración de esquemas, las posibilidades son variadas dependiendo de la parte del temario de que se trate y del concreto sector del Derecho internacional privado cuyo estudio se esté abordando.

Huelga decir que es una herramienta muy útil para explicar el orden de prelación de fuentes consistente en el empleo de pirámides ficticias, ya que en la disciplina internacional privatista la aplicación de los reglamentos es preferente sobre el resto de los instrumentos, quedando en un segundo y tercer nivel, respectivamente, los convenios internacionales que vinculan a España y la normativa elaborada por el legislador estatal. *Exempli gratia*, en materia civil y mercantil, al abordar el estudio de la competencia judicial internacional, la pirámide estaría compuesta por tres niveles: el *Reglamento (UE) 1215/2012 de 12 de diciembre de 2012 relativo a la competencia judicial, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones judiciales en materia civil y mercantil -Bruselas I bis-*, el *Convenio relativo a la competencia judicial, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones judiciales en materia civil y mercantil -Lugano II-* y la *Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*.

Junto a ello, dado que en cada uno de dichos instrumentos las normas de competencia judicial internacional y de ley aplicable guardan una relación de jerarquía, nuevamente las pirámides ficticias pueden facilitar la comprensión de la asignatura.

De modo particular, en el Reglamento (UE) 1215/2012, la pirámide de los foros estaría compuesta de cuatro niveles, estando el último de ellos subdividido en dos partes: los foros exclusivos, la sumisión tácita, la sumisión expresa y el foro del domicilio del demandado compartiendo nivel de manera alternativa con los foros especiales por razón de la materia. De este modo, a la hora de resolver un supuesto teórico-práctico se intenta enseñar la manera adecuada para su resolución. En primer lugar, se debe comprobar si el asunto versa sobre una materia de competencia exclusiva; después, si se activa la prórroga -tácita o expresa- de competencia y en defecto de todo lo anterior, el foro clásico del domicilio del demandado y alternativamente, los especiales por razón de la materia.

Otro ejemplo, para el sector de la ley aplicable en materia de obligaciones contractuales, sería el referente al contenido esencial del Reglamento (CE) 593/2008 Roma I, cuya pirámide estaría compuesta de dos niveles. En primer lugar, la autonomía de la voluntad conflictual - artículo 3-, y, en segundo término, no teniendo lugar tal elección o siendo esta nula, se recogerían las conexiones objetivas, comprendidas en su artículo 4.

En cualquier caso, los esquemas tienen como finalidad proporcionar al estudiantado un material de apoyo para entender la compleja realidad de esta materia. Incluso, la realización de cuadros-resúmenes a través de los cuales se logra ofrecer una visión sistemática de la materia pueden llegar a ser una herramienta útil para la asimilación de nociones clave en la que prima un sentido práctico, didáctico y sistemático. Además, esta fórmula ofrece la ventaja de agrupar información esencial de una forma clara y ordenada para la necesaria asimilación de conceptos fundamentales.

### 3.3. El debate en el aula universitaria

Las habilidades de comunicación son competencias académicas y profesionales necesarias para la formación y el desarrollo integral de nuestros discentes universitarios. Resulta evidente que, una de las principales funciones del docente es la gestión del aula como un espacio de comunicación y relación interpersonal, por lo que el éxito de nuestra tarea dependerá de una buena expresión oral a la hora de transmitir el conocimiento empleando adecuadamente los recursos comunicativos verbales y no verbales con vistas a que los estudiantes adopten un enfoque similar.

El estudiante del Grado en Derecho, en el ejercicio de su profesión, tendrá que dominar la palabra. Este discente en el futuro ya sea letrado, magistrado, fiscal o docente, entre otras, deberá dirigirse al público, hablar ante un auditorio y, en la mayoría de los casos, elaborar discursos en los que tenga que transmitir conocimientos, pensamientos, aconsejar, persuadir, convencer, influir en decisiones, y entusiasmar al que le escucha. En definitiva, ser un buen orador.

Por consiguiente, resulta pertinente utilizar dos sesiones de dos horas con el propósito de ofrecer unas nociones básicas al conjunto de estudiantes asistentes con determinadas pautas para el desarrollo de un buen *speech*. En la primera sesión, se tratan aspectos tan importantes como el miedo escénico y la ansiedad para pasar a la dialéctica y la retórica como herramientas comunicativas. Además, se introduce al alumno en el campo de las falacias discursivas, desde su detección hasta su estructura lógica. En la segunda sesión, se hace necesaria una aproximación al lenguaje no verbal y la estrategia discursiva.

El objeto vertebral de estas dos sesiones se sustenta en que el alumnado aprenda a expresar de forma ordenada y clara sus razonamientos jurídicos. En concreto, la distinción entre elementos lingüísticos, paralingüísticos y extra-lingüísticos, la economía de discurso, la utilización del silencio, mediciones, palabra y tiempo; corrección de muletillas junto con la potenciación de los recursos personales de la expresión. Además, trabajar los principios de argumentación y el lenguaje corporal, aprendizaje de técnicas de respiración, vocalización y modelación.

### 3.4. La resolución de casos prácticos con preguntas y posibles soluciones

Los estudiantes toman como base teórica el manual *Derecho internacional privado: casos prácticos resueltos y razonados*, Dykinson, Madrid, 2021, coordinado por el que suscribe esta aportación junto con la Profa. García Álvarez. En él, la metodología está concebida desde distintos planteamientos: como método de instrucción, como estrategia de aprendizaje y como enfoque de trabajo. Su principal característica es presentar al estudiante como verdadero protagonista en la construcción de un conocimiento compartido en el aula en tanto que se enfrenta a un problema que tiene verdadero sentido y significado para él, permitiéndole no sólo resolverlo sino también aprender del propio proceso de resolución.

A través de diez sesiones, una semanal de dos horas de duración, los alumnos en grupos de dos a cuatro personas exponen públicamente la resolución de los casos prácticos asignados. El profesor responsable, bajo un estricto seguimiento, debe valorar la claridad expositiva, el grado de participación, el surgimiento de la conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico, y si el trabajo en equipo ha constituido un verdadero análisis de la realidad social desde la perspectiva del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.

### 3.5. Puesta en funcionamiento

A través de la plataforma Google Calendar se procede a presentar al conjunto de estudiantes un cronograma con el fin de que conozcan el día en el que se va a llevar a término algunas de las tres propuestas metodológicas reseñadas bajo la técnica del aprendizaje profundo.

La elaboración de un itinerario orientativo deviene esencial en la organización de cualquier asignatura. El estudiante debe conocer de antemano cuándo se impartirán las distintas lecciones del temario y asimismo las diversas actividades que conforman la asignatura, sin perjuicio de las eventuales imprevisibilidades que pudieran ocurrir. La utilidad de esta herramienta depende en buena medida de la seriedad con la que se la tome el propio docente: solo si el estudiante detecta que nos apoyamos en el cronograma inicialmente establecido –y

lo cumplimos-, lo consultará. De lo contrario, se tratará de una mera ficción para cumplir con los formalismos que las distintas entidades nos exigen.

En este sentido, el objeto a conseguir se apoya en lograr que nuestros alumnos, tanto en forma individual como grupal, desarrollen su capacidad de relacionar ideas y conceptos clave además de ejecutar una exposición argumentada y estructurada, a partir de la búsqueda, obtención y el manejo de las distintas fuentes jurídicas. Igualmente, deben aprender de manera progresiva la dinámica y justificación de los supuestos prácticos de Derecho internacional privado. Entre los mismos se incluyen numerosos casos extraídos de la práctica procesal y de la jurisprudencia española con especial incidencia en aquellos que se han construido sobre los litigios resueltos por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea.

De este modo, los discentes alcanzan una comprensión y asimilación de la importancia que tienen el *maremagnum* de normas que envuelven la disciplina y su consiguiente correcta aplicación práctica. Claro está que, el dominio de la dogmática jurídica propia del Derecho internacional privado constituye el *quid* que proporciona la solución correcta a los numerosos e intrincados casos de Derecho internacional privado. Por ello, no solo es necesario estudiar el fondo teórico sino el entendimiento profundo fomentando la metacognición.

## 4. Reflexiones finales

Resulta apremiante impedir que nuestros estudiantes aprendan solo para aprobar en tanto que memorizan datos que se olvidan a las pocas semanas. En numerosas ocasiones, lo enseñado no guarda conexión con lo que se encuentran extramuros del aula y, por consiguiente, es imperioso poner en práctica determinadas acciones que permitan a los estudiantes seguir aprendiendo e interactuando con la sociedad que les rodea.

En este claroscuro, el aprendizaje profundo tiene una cristalina pretensión, esto es, que el docente no sea el centro del aprendizaje sino un facilitador en tal proceso en tanto que los verdaderos protagonistas pasan a ser los estudiantes que entienden que no solo y exclusivamente la evaluación es la bóveda para su aprendizaje.

Una educación competencial debe nutrirse, entre otras actuaciones, de fomentar la cooperación e implantar metodologías tales como el aprendizaje cooperativo, la evaluación formativa en la que se valore el proceso por encima del resultado y la retroalimentación desde el diálogo y el pensamiento crítico. Cabe admitir que, en la praxis de la enseñanza jurídica hay preponderancia de la clase magistral, provocando, en ocasiones, un aprendizaje de tipo superficial teniendo por consecuencia la memorización de la información como hechos aislados y sin conexión a través de la retención de datos cuyo propósito radica únicamente en superar positivamente la evaluación. Sobre este particular, el docente no debe incurrir en la ausencia de comunicación con sus estudiantes, sino que ha de entablar una relación socioeducativa con el tinte jurídico correspondiente.

Sea como fuere, el enfoque profundo se caracteriza por un alto interés y grado de implicación en lo que se está aprendiendo, orientándose a descubrir significados y estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes. En definitiva, los estudiantes tienen que iniciar sus tareas de estudio con un determinado enfoque que puede variar a partir del análisis de su quehacer y del contexto de aprendizaje. La percepción de los criterios de evaluación, el tipo de contenidos, los estilos de enseñanza y características de la labor encomendada tendrían incidencia en la adopción de uno u otro enfoque didáctico y, por tanto, en la selección de estrategias a utilizar para el logro de la meta determinada.

## 5. Bibliografía consultada

- AGUILAR RUIZ, L. y RODRÍGUEZ BENOT, A.: «Innovación docente en la enseñanza de Derecho. Acciones y experiencias de la Facultad de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla entorno a EEES», *UPO INNOVA: revista de innovación docente*, núm. 1, 2012, pp. 1-11.
- AZCÁRRAGA MONZONÍS, C.: «La vertiente práctica del Derecho internacional privado, tarea del alumno», en GARCÍA AÑÓN, J. (Ed.): *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2009.
- AZCÁRRAGA MONZONÍS, C.: «Algunas propuestas dirigidas a mejorar la docencia del Derecho internacional privado», en *Materiales para la innovación en Docencia Universitaria, Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria*, Valencia, 2010, edición digital.
- CAMPUZANO DÍAZ, B. y RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, M.A.: «Presentación de los proyectos de innovación docente desarrollados por el área de Derecho Internacional Privado de la Universidad de Sevilla», en AYLLÓN DÍAZ-GONZÁLEZ, J.M., *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Universidad de Málaga*, Facultad de Derecho, 2009, pp. 12 y ss.
- CANEDO ARRILLAGA, M.P.: «La posible aplicación de los principios de competencia y buena regulación a la universidad en España. En búsqueda de la excelencia», *AFDUAM*, núm. 24, 2020, pp. 375 y ss.
- CASTELLANOS CLARAMUNT, J., “La importancia del aprendizaje de oratoria en la enseñanza del derecho”, en CASTELLANOS CLARAMUNT, J. (Dir.) y MONTERO CARO, M.D. (Coord.), *Sobre la innovación docente universitaria y el progreso del derecho a la educación*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2023, pp. 21-41.
- CHAPARRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C. y PEDROSA LÓPEZ, J.C. (Dirs.): *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, Universitat de València, 2022.
- CHÉLIZ INGLÉS, M.C.: «Gamificación, redes sociales y Derecho Internacional Privado: la experiencia en el entorno digital de Millennium DIPr», en BUZÓN-GARCÍA, O. (Dir.), *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 1258-1277.
- DIAGO DIAGO, M.P.: «Planificación de competencias cooperativas para el estudio del Derecho Internacional», en DEL VAS GONZÁLEZ, J.M. y AYLLÓN DÍAZ-GONZÁLEZ, J.M. (Coords.), *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Universidad de Málaga (UMA)*, Facultad de Derecho, 2009, pp. 21 y ss.
- DIAGO DIAGO, M.P.: «El Derecho internacional privado como marco de experiencias de innovación docente basadas en la interacción cooperativa», en PARICIO ROYO, J. y otros (Coords.), *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2011, pp. 169 y ss.
- DÍAZ MUJICA, A.E., y PÉREZ VILLALOBOS, M<sup>a</sup>.V., «Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje», *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, vol. 2, núm. 1, 2013, pp. 341-346.
- MANZANO LIZCANO, J.A., «Sistemas de ayuda a la decisión basados en aprendizaje profundo», en GAIRÍN SALLÁN, J. (Dir.), *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo*, Wolters Kluwer España, Madrid, 2016, p. 391 y ss.
- ROJO MARTÍNEZ, J.A., «Cómo conseguir un aprendizaje significativo y profundo utilizando las TIC», en GARCÍA GARCÍA, E. (Coord.), *CUICIID 2018: congreso Universitario Internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy. Contenidos, investigación, innovación y docencia*, 2018, p. 1320 y ss.
- SEBASTIÁN GARÍN, A., «Sobre el aprendizaje profundo y la investigación como método de enseñanza», *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, año 12, núm. 23, 2014, pp. 191-201.
- YZQUIERDO TOLSADA, M.: “La enseñanza del Derecho: lo de antes, lo de ahora, lo de siempre”, *El Notario del Siglo XXI: Revista del Colegio Notarial de Madrid*, núm. 94, 2020, pp.14-19.

# EL CASO PRÁCTICO EN EL AULA COMO FORMA DE APRENDIZAJE

Jésica DELGADO-SÁEZ  
Investigadora posdoctoral USAL<sup>1</sup>

Esther TORRELLES TORREA  
Prof.<sup>a</sup> Titular Derecho Civil USAL<sup>2</sup>

Félix HERNÁNDEZ MERCHÁN  
Prof. Ayudante Doctor Universidad Isabel I<sup>3</sup>

## 1. Planteamiento

La experiencia de innovación docente que se presenta parte de la enseñanza y del aprendizaje en el ámbito universitario. Por un lado, el término enseñanza se refiere a un proceso de ayuda que varía en tipo y en grado como medio de ajuste a las necesidades que surgen a lo largo del proceso de construcción de significados y atribución de sentido que cada uno de los estudiantes lleva a cabo y, por otro lado, por aprendizaje se debe entender el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos y tareas.

Cuando se estudia el término aprendizaje es totalmente necesario referirse a la teoría de Piaget, quien concibe, en términos similares a los expuestos anteriormente, el aprendizaje como «un proceso de adaptación de las estructuras mentales del sujeto a su entorno. Esta adaptación se entiende como la síntesis entre el proceso de asimilación (consistente en la modificación de los datos de la realidad para ser incorporados a las estructuras del sujeto) y el proceso de acomodación (consistente en la modificación de las estructuras del sujeto para ajustarse a las características de los datos del entorno y así poder incorporarlos). Ambos procesos mantienen una relación dialéctica que da lugar a constantes adaptaciones entre las estructuras del sujeto y el medio. En estas adaptaciones, los esquemas de asimilación del sujeto se van reestructurando a partir de procesos de diferenciación y generalización. Estos procesos dan lugar a la conformación de nuevos esquemas de asimilación y estructuras mentales, cada vez más equilibrados y complejos.

De este modo, el modelo teórico postula que todo cambio constituye una adaptación, producto de la síntesis entre los procesos de asimilación y acomodación. La investigación ha diferenciado en forma analítica dos tipos de procesos de adquisición de conocimientos: uno en el que predomina la asimilación, y que consiste en la integración de nuevos conocimientos a estructuras anteriores del sujeto, y otro, en el que hay predominio de la acomodación, y que consiste en una reestructuración de los esquemas de asimilación previos, a raíz de la interacción con el objeto de conocimiento. Estos esquemas de asimilación constituyen representaciones que permiten al sujeto explicar el entorno y atribuir sentido y significado a cualquier objeto percibido como objeto de conocimiento. El proceso de reestructuración se iniciará a raíz de una perturbación producida en el sistema cognoscitivo cuando un dato de la realidad no es inmediatamente asimilable, dando lugar a un conflicto entre un o unos esquemas y algún dato

---

<sup>1</sup> Profesora Asociada Universidad Pontificia de Salamanca. ORCID ID: 0000-0001-5259-0493.

<sup>2</sup> Profesora Titular, Universidad de Salamanca. ORCID ID: 0000-0001-9239-5326.

<sup>3</sup> Profesor Contratado Doctor EUM Fray Luis de León (centro adscrito a UCAV). ORCID ID: 0000-0002-0986-7220

extraído del objeto de conocimiento, o bien entre dos esquemas que aparecen como contradictorios entre sí. Este conflicto produce un desequilibrio en la estructura cognitiva, que debe resolverse modificando algún aspecto o la totalidad de los esquemas implicados»<sup>4</sup>. De esta forma, el aprendizaje requiere la participación directa y activa del estudiante<sup>5</sup>.

Tras estas premisas iniciales, es posible presentar el proyecto que se está desarrollando y que se fundamenta en la aplicación del aprendizaje cooperativo a través del caso práctico o de resolución de problemas en la docencia universitaria.

La técnica del aprendizaje cooperativo está integrada por el proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos, esto es, y valga su repetición, por el aprendizaje y por el acto de cooperar de los alumnos en los distintos grupos. Así, se debe entender por cooperar «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»<sup>6</sup>.

En consecuencia, el aprendizaje cooperativo es un procedimiento «por el cual los miembros de un equipo alcanzan objetivos compartidos y básicamente se refiere a la actividad de pequeños equipos que desarrollan una actividad de aprendizaje y reciben evaluación de los resultados conseguidos. En ciertos momentos se trabaja de forma individual y, en otros, de forma colectiva»<sup>7</sup>.

De esta forma, el aprendizaje cooperativo es una técnica didáctica en la que estudiantes con distintos niveles de habilidad se unen para realizar una tarea puesto que requiere de la construcción conjunta de significados y se desarrolla durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este método, explican JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, «contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos – tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener –, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. En el aprendizaje cooperativo y en el individualista, los profesores evalúan el trabajo de los alumnos de acuerdo con determinados criterios, pero en el aprendizaje competitivo, los alumnos son calificados según una cierta norma. Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en forma apropiada, el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios»<sup>8</sup>.

La implementación de esta técnica de aprendizaje en el aula presenta las siguientes diversas finalidades, entre ellas y, a destacar:

- 1) La correlación positiva de logros.
- 2) La adquisición de objetivos compartidos.
- 3) El desarrollo de procesos de interacción.
- 4) La cooperación como elemento clave para el aprendizaje y
- 5) La respuesta a la diversidad.

En consecuencia, explica AZORIN ABELLÁN, el aprendizaje cooperativo «parte de una situación cooperativa condicional, inherente al proceso; es grupal, es decir, prima la

---

<sup>4</sup> FAIRSTEIN, G., CARRETERO RODRÍGUEZ, M., «La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones», en (coord. TRILLA BERNET, J.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, 4ª ed., Grao, Barcelona, 2007. Recurso online.

<sup>5</sup> JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J., «El aprendizaje cooperativo en el aula», Editorial Paidós Ibérica SA, Barcelona, 1999, p. 5.

<sup>6</sup> JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J., «El aprendizaje cooperativo...», op.cit., p. 5.

<sup>7</sup> MORERA, I., CLIMET, M.-J., IBORRA, S., ATIENZA, J., «Aprendizaje cooperativo», en (ed., LABRADOR PIQUER, M.J., ANDREU ANDRÉS, M.A.), *Metodologías activas*, Editorial de la UPV, 2008, p. 49.

<sup>8</sup> JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J., «El aprendizaje cooperativo...», op.cit., p. 5.

organización del trabajo mediante grupos heterogéneos con objetivos compartidos; es relacionista, ya que un elemento fundamental es la relación interactiva que se produce en el equipo cooperativo; es motivacional, en tanto que parte de la visión del método como oportunidad para generar un impulso positivo hacia el aprendizaje; y es inclusivo, ya que se utiliza como un medio para responder a la diversidad del alumnado»<sup>9</sup>. De esta forma, el aprendizaje cooperativo es una técnica que permite crear una realidad en la que el alcance de las metas personales pasa necesariamente por la consecución de las metas grupales o del equipo y, ello hace que, «el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los estudiantes, aumentando la motivación por el aprendizaje, así como el esfuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente»<sup>10</sup> para la consecución de sus metas.

## 2. Objetivos de la propuesta de innovación docente

El proyecto de innovación docente basado en la resolución del caso práctico o de problemas reales a través del aprendizaje cooperativo presenta la consecución de los siguientes objetivos:

- Fomentar el desarrollo intelectual autónomo del estudiante, así como su capacidad para construir su propio conocimiento de manera colaborativa, significativa y bajo supervisión del profesor.
- Incentivar la motivación del estudiante con la aproximación al contenido de la asignatura.
- Ayudar al alumno a la puesta en práctica del conocimiento obtenido en otras materias relacionadas.
- Fomentar las habilidades lingüísticas y explicativas del alumno a través de la obtención de conclusiones y argumentación jurídica.

## 3. Metodología a seguir en la implementación docente

El aprendizaje cooperativo sugiere un conjunto de procedimientos de enseñanza que suponen la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos en los cuales los estudiantes trabajan conjuntamente y de forma coordinada para resolver una meta común, –en este proyecto, el caso práctico – y, de este modo, profundizar en el aprendizaje. Esta metodología aporta una mejora a la educación, eso sí, siempre y cuando se implanten los elementos básicos y necesarios para que el trabajo en grupo sea realmente cooperativo<sup>11</sup>. Entre estos elementos, que sirven al docente para comprobar la eficacia del grupo de aprendizaje, se encuentran:

- «La interdependencia positiva: la consecución de los objetivos de grupo depende del trabajo de coordinación que sean capaces de hacer los integrantes del grupo.
- Promover la interacción cara a cara.
- Dar responsabilidad a cada estudiante del grupo: es importante fomentar el auto evaluación de la implicación individual en la realización del trabajo conjunto.

---

<sup>9</sup> AZORÍN ABELLÁN, C.M., «El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas», *Perfiles educativos*, 161/2018, p. 183.

<sup>10</sup> DÍAZ-AGUADO, M.J., «Capítulo cuatro. Aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos», en DÍAZ-AGUADO, M.J., ANDRÉS, M.T., *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*, Recurso online, pp. 117-118.

<sup>11</sup> RIERA ROMERO, G., «El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2)/2011, pp. 141-142. En el mismo sentido DOMINGO, J., «El aprendizaje cooperativo», *Cuadernos de Trabajo Social*, 21/2008, pp. 242- 243. AA.VV., *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, (dir. MIGUEL DÍAZ, M.), Universidad de Oviedo, 2005, p. 73.

- Desarrollar las habilidades del grupo y las relaciones interpersonales: los miembros del equipo necesitan aprender a negociar, esperar turnos, saber compartir y exponer diversos puntos de vista.
- La reflexión sobre el trabajo del grupo: el grupo debe ser capaz de reflexionar sobre su propio proceso y de compartirlo con el resto de compañeros y profesorado.
- La igualdad de oportunidades: es necesario que todos los miembros del equipo, sean cuales sean sus posibilidades, vivan situaciones de éxito individuales»<sup>12</sup>.

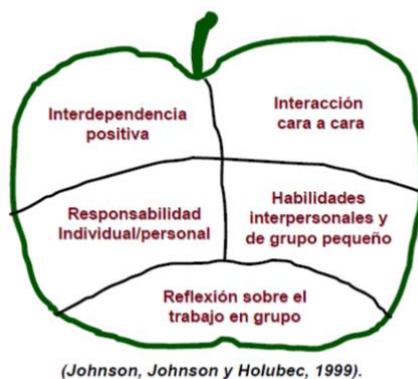


FIGURA 1. Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo<sup>13</sup>

Entre los grupos heterogéneos que se pueden organizar para el desarrollo de la metodología cabe distinguir tres. En primer lugar, la posibilidad de crear grupos formales de aprendizaje cooperativo que funcionarían por un periodo de tiempo que podría ir desde una hora hasta varias semanas de clase. La característica de los grupos formales es que los estudiantes trabajan conjuntamente para lograr metas comunes y ello fomenta que cada estudiante complete la tarea propuesta. Para ello, es necesario formular adecuadamente el supuesto, de forma que, el docente debe «especificar los objetivos de la clase; tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza; explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos; supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes»<sup>14</sup>. Un segundo grupo que se puede encontrar son los grupos de base cooperativos que están previstos para largas duraciones. Los miembros de estos grupos son permanentes y tienen como objetivo posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Y, por último, un tercer grupo sería el grupo de base que permite que los estudiantes entablen relaciones responsables y duraderas que les ayude a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares y a tener un buen desarrollo cognitivo y social<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., *Cooperation and competition: Theory and research*, Edina, MN: Interaction Book Company, 1989. SALVIN, R.E., *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Ally and Bacon, Massachusetts, 1990. DOMINGO, J., «El aprendizaje cooperativo...», op.cit., pp. 242- 243. AA.VV., *Modalidades de enseñanza centradas...*, op.cit., p. 73. RIERA ROMERO, G., «El aprendizaje cooperativo...», op.cit., pp. 141-142.

<sup>13</sup> JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J., *El aprendizaje cooperativo...*, op.cit., p. 5.

<sup>14</sup> *Idem*.

<sup>15</sup> *Ibid* p. 6.

Estos grupos pueden ser organizados siguiendo diferentes técnicas, pero centrando la atención en el proyecto planteado, las más convenientes para grupos pequeños serían el *jigsaw*, puzzle o rompecabezas y *Student Team Learning-STAD*. La primera, presenta una estrategia que consiste en formar pequeños grupos de cuatro a seis participantes y, cada uno de estos participantes prepara un aspecto de la tarea encomendada y se reunirá con otros participantes que tengan la misma responsabilidad en otros grupos. Juntos elaborarán ese determinado aspecto de la tarea y, después, cada uno de ellos aportará los resultados a su grupo primitivo. En cuanto a la segunda técnica, *Student Team Learning-STAD*, será el docente quien proporcione con regularidad información a los estudiantes. De esta forma, cada alumno preparará y estudiará esos materiales ayudándose y ayudando a otros compañeros. Por periodos breves de tiempo se realiza una evaluación individual y, si todos los miembros del grupo han alcanzado un determinado nivel de competencia, se proporcionará un refuerzo al grupo que les permita seguir avanzando<sup>16</sup>.

En definitiva, además de las explicadas, existen multitud de estrategias que el docente puede utilizar, pero la aplicación de cualquier técnica para ser considerada como trabajo cooperativo requiere que la clase consista en que los estudiantes aprendan en vez de que el docente enseñe; que se trabaje con pequeños grupos en los que cada estudiante desempeña una función o rol; que los estudiantes del grupo dependan necesariamente unos de otros; que exista responsabilidad individual y de grupo; que los estudiantes trabajen juntos, en un mismo espacio cercano; que sean capaces de desarrollar habilidades sociales y, que los estudiantes reflexionen sobre su propia efectividad como grupo<sup>17</sup>.

Además, y en cuanto a creación y organización de los grupos y tareas asignadas hay que destacar que, el aprendizaje cooperativo, aplicado a la resolución del caso práctico<sup>18</sup>, se basa en tres actividades diferentes: 1) análisis del caso y resolución. 2) Discusión en el aula y, 3) Conclusión final en el aula facilitada por el profesor. De este modo, el profesor expone el caso a resolver y son los alumnos los que gestionan el proceso de una manera libre. Ello conlleva que, en esa metodología, el profesor debe encontrar un equilibrio entre su exposición en clase y la actividad del equipo y, de esta forma, desempeña diversos roles, pues el profesor es «facilitador» porque refuerza la confianza de los alumnos en su capacidad de aprendizaje autónomo y resolución de problemas. El docente también es «modelo» ya que muestra con su propio comportamiento habilidades cooperativas de interacción positiva. En tercer lugar, el profesor es «monitor» y «observador» porque detecta y ayuda a resolver situaciones problemáticas y refuerza las actuaciones positivas. Y, por último, también es «evaluador» y proporciona retroalimentación sobre el desarrollo del trabajo grupal<sup>19</sup>.

Todo lo anterior produce como resultado un aumento de la interacción entre los estudiantes y el profesor que es considerado un eje fundamental en el ámbito educativo para la renovación pedagógica<sup>20</sup>.

Asimismo, el aprendizaje colaborativo requiere habilidades cooperativas entre los alumnos para un funcionamiento efectivo. Los estudiantes «deben poder ejercer el liderazgo del grupo

---

<sup>16</sup> AA.VV., *Modalidades de enseñanza...*, op.cit., p. 74.

<sup>17</sup> DOMINGO, J., «El aprendizaje cooperativo...», op.cit., p. 237.

<sup>18</sup> Es importante que un equipo utilice técnicas de trabajo en grupo puesto que, de no ser así, se corre el riesgo de utilizar técnicas individualistas que conviertan en improductivo cualquier esfuerzo común. El estudio sistemático de documentos, el análisis de proyectos, el estudio de casos, la tormenta de ideas, los diagramas de causa-efecto, los diagramas de Pareto, las puestas en común, las discusiones de ideas, las decisiones por consenso, etc. son técnicas a tener en cuenta, DOMINGO, J., «El aprendizaje cooperativo...», op.cit., p. 235.

<sup>19</sup> AA.VV., *Modalidades de enseñanza centradas...*, op.cit., p. 74. COLL, C., MAURI, T., ONRUBIA, J., «Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(3)/2006, pp. 30-31. MORERA, I., CLIMET, M-J., IBORRA, S., ATIENZA, J., «Aprendizaje cooperativo...», op.cit., p. 49.

<sup>20</sup> RIERA ROMERO, G., «El aprendizaje cooperativo...», op.cit., p. 138.

ya sea compartiéndolo o por turnos, desplegar capacidades relativas a la toma de decisiones que les afecten a ellos o que afecten a los demás, ser capaces de tener en cuenta las consecuencias de dichas decisiones tanto para sí mismos como para los otros, anteponiendo el interés general al individual, generar confianza en el propio grupo con el que se trabaja, con las personas a su cargo y con las personas que hayan confiado en ellos –esto es, el estudiante debe tener un papel activo y responsable respecto a la tarea encomendada, lo que implica una mayor y mejor comprensión del objetivo de la tarea y de los procesos implicados en su consecución –, comunicar con eficacia en diferentes idiomas, de forma oral y escrita expresándose con corrección, atendiendo al tipo de audiencia, atendiendo las formas ortográficas con rigor, método y seriedad, lograr la eficacia utilizando los recursos razonablemente necesarios para ello y buscando los medios más defendibles medioambientalmente, gestionar conflictos derivados del trato frecuente con personas, de trabajar con diferentes colectivos y sensibilidades, con diferentes culturas, aprender a mediar en conflictos de terceros, tener la suficiente capacidad empática como para poder aportar opiniones satisfactorias dentro de los cauces de lo razonable»<sup>21</sup>, entre otras muchas destrezas.

Ahora bien, el trabajo cooperativo también puede presentar aspectos negativos cuando no se afrontan adecuadamente algunos de sus inconvenientes y, por consiguiente, cabe destacar el «necesario entrenamiento previo de los estudiantes en las destrezas básicas para la interacción y trabajo cooperativo. Por lo tanto, el profesor deberá dedicar tiempo y esfuerzo a crear esas condiciones mínimas de partida y deberá tener en cuenta también que las primeras fases del trabajo en grupo serán lentas y requerirán una supervisión atenta. Aunque, si bien es cierto, quizás el inconveniente más importante de esta técnica sea que precisa por parte del profesorado una confianza real y trasmisible en que los alumnos son capaces de aprender autónoma y responsablemente. Esta confianza pertenece al ámbito actitudinal y a lo más profundo de la personalidad del profesor, de ahí la dificultad de conseguir un cambio significativo en este aspecto»<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> DOMINGO, J., «El aprendizaje cooperativo...», op.cit., pp. 244-245. En el mismo sentido, AA.VV., *Modalidades de enseñanza centradas...*, op.cit., p. 75. MORERA, I., CLIMET, M-J., IBORRA, S., ATIENZA, J., «Aprendizaje cooperativo...», op.cit., p. 46. RIERA ROMERO, G., «El aprendizaje cooperativo...», op.cit., pp. 139 y 147.

<sup>22</sup> AA.VV., *Modalidades de enseñanza centradas...*, op.cit., pp. 75-76.

## Fortalezas

- Los estudiantes aprenden más y recuerdan por más tiempo el contenido.
- Desarrollo de habilidades de razonamiento y pensamiento crítico.
- Autoconfianza estudiantes.
- Clarifica e ideas y proporciona oportunidades para adquirir información.
- Desarrolla destrezas de comunicación.
- Beneficia al estudiante individualmente y al grupo.
- Entrena habilidades sociales necesarias para trabajar en cooperación.
- Imita la colaboración profesional.
- Educa en valores y acciones éticas.
- Enseña a resolver problemas conjuntamente.
- Desarrolla liderazgo, confianza, toma de decisiones, resolución de conflictos, etc.
- Aumenta la autoestima y la motivación.
- Reduce la ansiedad al proporcionar oportunidades alternativas en la evaluación.
- Desarrolla la destreza de la comunicación y mejora el vocabulario.

## Debilidades

- Necesita experiencia previa de trabajo en equipo.
- El elevado número de las clases obliga a tener muchos grupos de trabajo que deben realizar tareas diferentes.
- Dificultad en la aplicación y distribución de los grupos.
- Dificil evaluación.
- Reducción del programa
- Sobreesfuerzo organizativo por parte de los profesores.
- Miedo al fracaso por parte del estudiante.
- Falta de formación del profesorado.

## Oportunidades

- Cada estudiante aporta según sus posibilidades.
- Creación de espacios abiertos al aprendizaje.
- Formación.
- Nuevas prácticas docentes.
- Inclusión de todos los estudiantes.
- Autoconocimiento de las fortalezas de cada estudiante.
- Objetivo común.
- Alumnos activos y participativos.
- Crea nuevos retos.
- Participación de todos los estudiantes.
- Refuerza la autoestima.
- Ayuda entre estudiantes.

## Amenazas

- Coordinación entre profesores.
- Reducción del programa docente.
- La no colaboración de todos los miembros del grupo.
- Falta de aceptación de las normas del aprendizaje cooperativo por parte de los integrantes de los grupos.
- Estudiantes contrarios a la actividad.
- Grupos muy numerosos.
- Temporalización.
- Falta de reflexión.

FIGURA 2. Análisis DAFO aprendizaje cooperativo

En conclusión, el aprendizaje cooperativo supone un enfoque metodológico en el que el trabajo en equipo es un componente fundamental en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esta forma de trabajo se fundamenta en el constructivismo puesto que tiene como punto de partida que los estudiantes deben descubrir su conocimiento, reconstruyendo nuevos conocimientos a través de experiencias de aprendizaje.

## 4. El caso práctico en el aula

Como se ha expuesto anteriormente, el aprendizaje cooperativo es una técnica didáctica en la que estudiantes con distintos niveles de habilidad se unen para realizar una tarea – en esta experiencia la resolución de casos práctico o problemas reales – puesto que requiere de la construcción conjunta de significados y se desarrolla durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. La idea es conseguir que todos los miembros del grupo consigan participar de la enseñanza y, de este modo, el propósito radica en poner de relieve cómo esta metodología puede servir para que los alumnos universitarios participen de su propio aprendizaje y en constituir una herramienta útil que permita al docente solventar con eficiencia algunos inconvenientes derivados de la extensión del temario en determinadas asignaturas. Además, el aprendizaje cooperativo es un método que prioriza la aplicación de habilidades sociales como la cooperación y la colaboración para aprender, para realizar proyectos conjuntos y para solucionar problemas entre pares.

Así, el proyecto pretende que los beneficios del aprendizaje colaborativo, que ya han sido constatados en la práctica en todos los campos de la educación y en todos los niveles

educativos<sup>23</sup>, sean constatados con evidencias. Se trata de plantear un aprendizaje basado en el estudio de casos prácticos o el «aprendizaje basado en problemas» que representen la realidad, ello, conllevará la descripción de una situación jurídica con el mayor detalle posible. Este aprendizaje colaborativo puede llevarse a cabo de diversas formas: a través del propio caso práctico creado para la ocasión, comentarios críticos de sentencias, noticias, lecturas, dictámenes... Se trata de intentar conseguir una analogía de la realidad para que los estudiantes sean capaces de generar sus propias conclusiones a partir de la información del texto facilitado y de las explicaciones dadas en clase por el Profesor; aporte la información inexistente en los datos del caso y necesaria para resolverlo; asocie las evidencias de diferentes partes del caso y consiga integrarlas en una conclusión. En consecuencia, se trata de que los alumnos generen conocimiento a partir de los casos propuestos, pues ese es el fundamento que nos ha llevado a impulsar esta metodología en clase, la constatación de que el aprendizaje cooperativo ayuda a asimilar mejor la materia impartida y supone un repaso de la asignatura, lo cual repercute positivamente en el desarrollo académico del estudiante.

Se ha previsto que el caso práctico se lleve a cabo tras finalizar cada bloque temático con el fin de que los estudiantes cuenten con un mínimo de materia que, al menos, pueda indicarles el inicio de la resolución del caso. La actividad se realizará en clase durante los seminarios programados con una duración, cada uno de ellos, de dos horas.

Debemos tener presente que la complejidad de los supuestos se irá incrementando según avance el cuatrimestre y que es conveniente comenzar con casos sencillos (comentarios de textos o sentencias) para finalizar con los supuestos más complejos (caso práctico creado al efecto, dictámenes...). Así, por ejemplo, podría comenzarse, en la clase de Derecho de Bienes (Grado en Derecho, curso 2º) con los siguientes supuestos prácticos creados para tal efecto:

1) María no se encuentra en su mejor momento ni personal ni laboral y mucho menos económico pues tiene una cantidad considerable de deudas. Sus acreedores están a punto de embargar su casa. María quiere evitar que se realice este embargo y por eso propone a su amiga Marta ir a la notaría y firmar un contrato de compraventa fingido, en virtud del cual Marta compraría la casa a María sin pagar, evidentemente, un solo euro.

Así lo hacen y una vez firmado el contrato, María decide huir de España, por lo menos hasta que se estabilice su situación económica, pidiéndole a Marta que cuide de su casa.

María vuelve diez años después y le pide a Marta las llaves de su casa, pero Marta se niega, ya que según ella ha adquirido la propiedad de la casa por usucapión ordinaria.

- a) Valorar la posibilidad de que prospere dicha alegación
- b) María quiere demostrar que durante al menos un año Marta estuvo viviendo en Londres. ¿Por qué pretende hacer esto?
- c) Imaginemos que Marta decide renunciar a la usucapión presuntamente ganada dado que a ella también quieren embargarle sus acreedores ¿Podría renunciar?

2) Raquel ha comprado un piso situado en un edificio sometido al régimen jurídico de propiedad horizontal. El piso no es muy grande y por ello ha pensado en cerrar el balcón e incorporarlo al salón para ganar algunos metros. Tras tomar la decisión, lo consulta con el Presidente de la Comunidad de Propietarios quien le advierte de que no es posible. Raquel no comprende por qué no puede realizar el cerramiento siendo su balcón.

Durante esta conversación el Presidente aprovechó para comunicarle algunos avisos. Por un lado, que pronto habrá una junta de propietarios en la que se discutirá la instalación de un sistema de placas solares para reducir el consumo de gas en el edificio y, por otro, que el piso que ha comprado adeuda a la comunidad las cuotas correspondientes a los últimos cuatro años y que debe ponerse al día con el pago de cuotas cuanto antes.

---

<sup>23</sup> LÓPEZ ANGUITA, J.A., FRANGANILLO ÁLVAREZ, A., «El aprendizaje cooperativo en las aulas universitarias: un caso práctico desde la docencia en Historia moderna», en AA.VV., (coord. AGUILAR CONDE, P., CÓRDOVA, J.R.), *Técnicas y fórmulas de la nueva docencia*, Titant lo Blanch, 2020, ep. I.

Teniendo en cuenta los hechos, responde razonadamente a las siguientes preguntas:

- a) ¿Por qué no puede cerrar el balcón Raquel a pesar de que sea suyo?
- b) ¿Cómo se determina la cantidad con la que cada propietario debe contribuir a la comunidad?
- c) ¿Tendría que pagar Raquel íntegramente las deudas contraídas por el anterior propietario del piso con la comunidad?
- d) ¿Sería posible que Raquel desconociera que el anterior propietario del piso tenía deudas con la comunidad?
- e) ¿Qué consecuencias tendría que Raquel no pagara las deudas de cara a la próxima junta de propietarios?
- f) ¿Qué mayoría hará falta para aprobar la instalación del sistema de placas solares?
- g) En el último momento, justo antes de la junta de propietarios, el Presidente, harto de tantos problemas, ha dimitido. El vecino designado por sorteo como nuevo Presidente se niega a aceptar el cargo, ¿es posible?

Teniendo en consideración los supuestos modelo, el proyecto – resolución de caso práctico a través de aprendizaje cooperativo – desarrolla los principales elementos que el estudiante debe tener en consideración al enfrentarse a un caso para conseguir los objetivos previamente delimitados. En este sentido, los estudiantes deben proporcionar la mayor parte del contenido de la discusión de un caso, previamente habrán seguido la técnica de aprendizaje cooperativo - puzzle, por lo que resulta imprescindible la preparación previa por parte del alumno y el trabajo en grupo. Estos deben ser conscientes de que su participación activa dentro y fuera del aula es indispensable en la generación de conocimiento. Además, el sistema de aprendizaje colaborativo que forma parte de la propia enseñanza de la actividad, incentiva que todos los estudiantes asuman responsabilidades equivalentes y permite al docente encargar tareas que requieren bastante trabajo y que sean inasumibles por una sola persona.

La evaluación de la implantación de esta metodología docente se realizará mediante el Cuestionario Escala de Motivación Situacional (SIMS) de MARTÍN-ALBO, NUÑEZ y NAVARRO<sup>24</sup> que consta de 16 ítems para valorar el grado de satisfacción e implantación de la actividad realizada en grupos cooperativos. Cada ítem se acompaña de una escala numérica de 7 valores, donde la puntuación más baja es 1 (no se corresponde en absoluto) y la más alta es 7 (se corresponde totalmente). Este cuestionario se realizará al finalizar el trimestre y permitirá al docente conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con la implantación de esta metodología basada en el aprendizaje cooperativo siguiendo la técnica puzzle.

## Bibliografía

- AA.VV., *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, (dir. MIGUEL DÍAZ, M.), Universidad de Oviedo, 2005. Disponible en: [https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)
- AZORÍN ABELLÁN, C.M., «El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas», *Perfiles educativos*, 161/2018, pp. 181-194. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-161-el-metodo-de-aprendizaje-cooperativo-y-su-aplicacion-en-las-aulas.pdf>
- COLL, C., MAURI, T., ONRUBIA, J., «Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(3)/2006, pp. 29-39. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030210.pdf>
- DÍAZ-AGUADO, M.J., «Capítulo cuatro. Aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos», en DÍAZ-AGUADO, M.J., ANDRÉS, M.T., *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos*

---

<sup>24</sup> MARTÍN-ALBO, J., NUÑEZ, J. L., NAVARRO, J. G., «Validation of the Spanish version of the Situational Motivation Scale (EMS) in the educational context». *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2)/2009, 799-807.

- heterogéneos*, Recurso online, 1994, pp. 117-118. Disponible en: <https://www.educatolerancia.com/pdf/Educacion%20Intercultural%20y%20Aprendizaje%20Cooperativo%20en%20Contextos%20Heterogeneos.pdf>
- DOMINGO, J., «El aprendizaje cooperativo», *Cuadernos de Trabajo Social*, 21/2008, pp.231-246. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/38812746.pdf>
- FAIRSTEIN, G., CARRETERO RODRÍGUEZ, M., «La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones», en AA.VV., (coord. TRILLA BERNET, J.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, 4ª ed., Grao, Barcelona, 2007.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., *Cooperation and competition: Theory and research*, Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Editorial Paidós Ibérica SA, Barcelona, 1999. Traducido por VITALE, G. Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- LÓPEZ ANGUITA, J.A., FRANGANILLO ÁLVAREZ, A., «El aprendizaje cooperativo en las aulas universitarias: un caso práctico desde la docencia en Historia moderna», en AA.VV., (coord. AGUILAR CONDE, P., CÓRDOVA, J.R.), *Técnicas y fórmulas de la nueva docencia*, Tirant lo Blanch, 2020, ep. I.
- MARTÍN-ALBO, J., NÚÑEZ, J. L., NAVARRO, J. G., «Validation of the Spanish version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the educational context». *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2)/2009, 799-807.
- MORERA, I., CLIMET, M.-J., IBORRA, S., ATIENZA, J., «Aprendizaje cooperativo», en AA.VV., (ed., LABRADOR PIQUER, M.J., ANDREU ANDRÉS, M.A.), *Metodologías activas*, Editorial de la UPV, 2008.
- RICO GÓMEZ, M.L., PONCE GEA, A.I., MONTENEGRO RUEDA, M., «Aprendizaje cooperativo: *labore*, equipo y esfuerzo», en AA.VV., (coord. MORENO GUERRERO, A.J., TRUJILLO TORRES, J.M., AZNAR DÍAZ, I.), *Metodologías activas para la enseñanza universitaria*, Grao, Barcelona, 2021, pp. 65-74.
- RIERA ROMERO, G., «El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2)/2011, pp. 133-149. Disponible en: <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>
- SALVIN, R.E., *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Allyn and Bacon, Massachusetts, 1990.
- SOLA RECHE, J.M., «Metodologías activas de aprendizaje: aproximación al concepto», en AA.VV., (coord. MORENO GUERRERO, A.J., TRUJILLO TORRES, J.M., AZNAR DÍAZ, I.), *Metodologías activas para la enseñanza universitaria*, Grao, Barcelona, 2021, pp. 7-14.

# APLICACIÓN DE LOS MODELOS DE LENGUAJE EN LAS AULAS: ¿BIENVENIDO CHATGPT?

Begoña FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ<sup>1</sup>  
Universidad de Granada

## 1. Necesidades a las que responde la experiencia

La implementación de la experiencia docente que se recoge en el presente trabajo está prevista para el curso académico 2023/2024. Esta experiencia viene fomentada por el aumento del uso de los modelos de lenguaje por parte de los alumnos y ha sido elaborada tomando como base la *Guía de inicio rápido: ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior*<sup>2</sup> desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), como parte de la Agenda Mundial de Educación 2030.

La experiencia docente consiste en la resolución en clase de un caso práctico de Derecho Internacional Privado<sup>3</sup> utilizando un modelo de lenguaje. El caso práctico está relacionado con una de las unidades didácticas recogidas en la asignatura (a elección del docente) para poder integrarlo dentro de las actividades prácticas y de evaluación continua de la asignatura. Previamente el caso práctico habrá sido resuelto por los alumnos para poder contrastar las respuestas con las emitidas por el modelo de lenguaje.

Para la práctica de la actividad, se utilizará como ejemplo de modelo de lenguaje *ChatGPT*<sup>4</sup> por ser el modelo que se encuentra en mayor auge a día de hoy, y al haber aparecido en el curso 2022/2023 de forma asidua en las aulas en el desarrollo de casos prácticos y trabajos de fin de grado por parte de los alumnos.

El problema docente que se trata de abordar en el presente trabajo es de gran relevancia dado el elevado riesgo social e incluso legal que puede acarrear la utilización de la información generada por estos sistemas para el alumno si no es contrastada y verificada.

En el plano académico, tres son los principales riesgos a los que nos podemos enfrentar si no hay conocimiento respecto al funcionamiento de estos modelos de lenguaje y no se hace un buen uso práctico de los mismos:

En primer lugar, la desinformación. Existe un elevado riesgo de desinformación entre el alumnado debido a la generación de información falsa o engañosa mediante el uso de *ChatGPT*, información que luego será utilizada por estos a la hora de desarrollar tareas, trabajos finales e incluso para la preparación de exámenes. Este fenómeno es similar al conocido como *fake*

---

<sup>1</sup> Doctoranda Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas: Derecho Internacional, de la Unión Europea y Comparado de la Universidad de Granada. Granada, España. Correo electrónico de contacto: begofr@correo.ugr.es

<sup>2</sup> SABZALIEVA, E. y VALENTINI, A. *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. UNESCO. 2023. Disponible en: [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-e-Inteligencia-Artificial-en-la-educacio%CC%81n-superior-Gui%CC%81a-de-inicio-ra%CC%81pido\\_FINAL\\_ESP.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-e-Inteligencia-Artificial-en-la-educacio%CC%81n-superior-Gui%CC%81a-de-inicio-ra%CC%81pido_FINAL_ESP.pdf)

<sup>3</sup> Si bien el presente trabajo se ha hecho relacionado con la asignatura de Derecho Internacional Privado para poder concretar los problemas de uso de esta herramienta en la materia, se plantea realizar la experiencia en todas las asignaturas de las que tenga docencia asignada en el curso 2023/2024.

<sup>4</sup> Se omite poner la versión del modelo ante la posibilidad de existir una nueva en el momento de impartición de la clase. Se utilizará la última versión existente al momento de implementar la actividad. *ChatGPT* disponible en: <https://openai.com/ChatGPT>

*news*, con la diferencia de que es el propio alumno quien, al ser el que interactúa con el modelo de lenguaje, genera el contenido incorrecto de forma directa.

Aun sin ser consciente, esta producción directa le da al alumno un grado de confianza elevado en el resultado obtenido, confianza que le permite validar el mismo sin hacer una reflexión crítica de la información producida ni una contrastación con textos legales, jurisprudencia y doctrina existente en la materia.

En segundo lugar, la disminución de pensamiento crítico. El uso abusivo e indiscriminado a la hora de realizar tareas en las que puedan valerse de este tipo de sistemas amenaza con disminuir el fomento del pensamiento crítico y la razón del alumno.

La posibilidad de obtener lo que el alumno considera como una respuesta válida a través de la simple redacción, o incluso copia y pega, de los enunciados de un trabajo en una página web, desincentiva de manera significativa el ejercicio pensamiento y la crítica personal por parte del alumno. Desincentivo que probablemente se expanda no sólo al plano de la vida académico del alumno.

La falta de desafío intelectual al recurrir a soluciones fáciles y rápidas de obtener, como la mera búsqueda y reproducción de información, en lugar de la reflexión y el análisis crítico plantea una amenaza al desarrollo integral de los alumnos afectando no sólo sus habilidades académicas sino su capacidad para enfrentar desafíos en la vida real.

En tercer lugar, el plagio y los posibles delitos relativos a la propiedad intelectual e industrial asociados. En este sentido, se ha de prestar mayor atención pues es un problema que sale de la esfera del alumno y puede llegar a afectar a terceros.

La información generada a través de *ChatGPT* prescinde de referencias respecto al creador de la obra de la cual está extrayendo -y probablemente duplicando- la información. Esto hará que el alumno, una vez que incorpore esta información a un trabajo y la haga propia, también estará incurriendo en dicha omisión y se pondrá en la figura de autor de la obra. Este tipo de acciones, en caso de incurrir en plagio, podrán acarrearle al alumno no sólo las correspondientes sanciones y responsabilidades disciplinarias académicas estipuladas por la Universidad a la que pertenezca sino, y más importante, responsabilidad civil y penal frente a terceros.

La sinergia de los tres riesgos identificados genera grandes peligros para el alumno, no sólo durante su etapa universitaria ni de forma exclusiva en la esfera administrativa.

## 2. Objetivos perseguidos

El objetivo perseguido por la experiencia docente descrita es doble.

En primer lugar, pretende fomentar el pensamiento analítico de los alumnos frente a los modelos de lenguaje que cada vez surgen de forma más frecuente en la sociedad y son de fácil acceso.

En segundo lugar, busca afianzar los conocimientos de la asignatura por parte de los alumnos.

En concreto, se persigue transmitir al alumno la comprensión del funcionamiento técnico de estos modelos, su posible utilidad práctica, no sólo en su vida académica sino laboral y personal, mientras que se asientan los conocimientos de la materia.

## 3. Metodología empleada

La metodología que se desarrolla para conseguir el objetivo es la contrastación en clase con los alumnos de un caso práctico que previamente habrá sido resuelto por el alumno y

corregido en clase, con la resolución llevada a cabo por *ChatGPT* del mismo caso práctico. Esta actividad será desarrollada en cinco partes.

Primera, resolución del caso. Resolución en clase por parte del alumno de un caso práctico de Derecho Internacional Privado relativo a una de las unidades docentes de la guía de la asignatura y su posterior corrección con el docente. Esta primera parte puede ser desarrollada por el alumno en casa pero deberá ser corregida en clase con el docente.

Segunda, introducción a los modelos de lenguaje. En esta sesión el docente introduce al alumnado al concepto de modelo de lenguaje y su funcionamiento técnico. Se hará hincapié en la falta de referencias, por parte de estos modelos, de los textos de los que se ha extraído o deducido la información. A la hora de informar acerca del funcionamiento técnico de los modelos de lenguaje es conveniente que el docente se apoye en imágenes, vídeos o material visual para mayor comprensión por parte de los alumnos.

Tercera, uso conjunto del modelo de lenguaje. En esta etapa es conveniente fomentar la participación del alumno en la proposición del contenido y redacción de las preguntas o enunciados que se irán formulando a *ChatGPT* (o modelo de lenguaje que se utilice) para la resolución del caso. Es aconsejable que se proyecte la interacción que se está llevando a cabo con el modelo de lenguaje para que sea visualizado por los alumnos.

Cuarta, contrastación y validación de la información. Una vez obtenida del modelo de lenguaje la información relativa al caso práctico, se contrasta y valida de forma conjunta por el docente y los alumnos. Esta etapa puede realizarse una vez obtenida toda la información necesaria para la resolución del caso o bien, tras cada una de las interacciones que se realicen con el modelo de lenguaje. En este último caso, se podrá interactuar con el modelo de lenguaje de cara a corregir posibles respuestas incorrectas que haya emitido como podría ser, por ejemplo, en el caso de que en la respuesta cite normativa inglesa, determinar que emita respuestas con base exclusivamente en la normativa española.

Quinta, puesta en común. En esta última etapa se abre una ronda de debate en la que se fomenta que los alumnos pongan en común los conocimientos adquiridos con la actividad así como que emitan las preguntas que les haya podido generar. El docente fomentará el diálogo y la reflexión acerca de los posibles usos de los modelos de lenguaje y sus amenazas. Asimismo, señalará la perspectiva de futuro de este tipo de modelos y tecnologías similares de cara a advertir al alumno sobre el uso de estos de manera desinformada.

La organización planteada para el desarrollo de estas cinco etapas es una clase práctica. Esto será posible si en la primera etapa el caso práctico ya se trae resuelto a clase. La duración mínima estimada para la experiencia docente es de dos horas, debiendo ocupar la tercera y quinta fase el mayor tiempo.

La puesta en práctica de las diferentes etapas puede modificarse según estime oportuno el docente. Por ejemplo, la interacción conjunta con el modelo de lenguaje (tercera etapa) puede realizarse de manera individual por parte de los alumnos a través de sus propios dispositivos.

## 4. Resultados esperados

La relevancia de los resultados que se esperan obtener de esta experiencia docente es elevada dado que, pese a centrarse en la experiencia con *ChatGPT* en una materia concreta como el Derecho Internacional Privado, la práctica está orientada a fomentar el pensamiento crítico del alumno frente al uso de estos modelos y sistemas similares tanto presentes como futuros no sólo en su vida académica sino laboral.

## 5. Transferencia a otras disciplinas

Los modelos de lenguaje no pertenecen al ámbito del Derecho Internacional Privado. Su uso se produce de manera indiscriminada entre otras ramas del Derecho y del conocimiento. Es el propio usuario el que a través de sus preguntas y enunciados desarrolla el tema sobre el que el modelo construye el contenido, por lo que la experiencia docente podrá replicarse en cualquier área de Derecho.

Los procesos que esta experiencia ayudará a mejorar al alumno son el análisis de texto (en este caso, del resultado obtenido al usar el modelo de lenguaje), el pensamiento crítico (confrontación del resultado con normativa, textos y conocimiento), la validación de textos, la capacidad de síntesis y desarrollo de textos y el conocimiento de estas nuevas herramientas emergentes.

## 6. Reflexiones finales

La experiencia docente planteada acerca al alumno y al profesorado al uso consciente y responsable de herramientas emergentes como son los modelos de lenguaje. Tener un conocimiento informado acerca del funcionamiento de estos y los posibles riesgos a la hora de su uso indiscriminado, invertirá la tendencia establecida de rechazo y bloqueo a las herramientas tecnológicas desconocidas, en este caso concreto, a los modelos de lenguaje.

## Bibliografía

SABZALIEVA, E. y VALENTINI, A. *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. UNESCO. 2023.

# APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA LA CONSECUCCIÓN DE UN RESULTADO DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE INTRODUCCIÓN AL DERECHO

Rebeca Herrero Morant<sup>1</sup>  
Prof. Dr. de Derecho mercantil  
Universidad de Zaragoza – IEDIS

## 1. Contexto de la experiencia

La experiencia de aprendizaje que presentamos se realizó en la asignatura de Introducción al Derecho. Esta asignatura, con la misma denominación o similar, se imparte en los diferentes grados de la Facultad de Economía y Empresa. Sin embargo, la actividad a la que nos vamos a referir se realizó exclusivamente en el Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza en los cursos 2021-2022 y 2022-2023. La citada asignatura se imparte en el primer semestre del primer curso de la titulación, implementándose esta actividad en las sesiones de tipo P6, es decir, en las sesiones de trabajo dirigido de tres de los grupos de docencia del Grado de ADE, lo que supone unos 400 alumnos matriculados. Sin embargo, al ser una actividad voluntaria, tal y como expondremos a continuación, el total de alumnos que finalmente participaron en la actividad fue de 97, cerca de un 25 por cien.

La asignatura de Introducción al Derecho, de carácter básico y transversal para las titulaciones en las que se incluye, tiene como objetivo principal que los estudiantes adquieran un conocimiento general de la estructura de nuestro ordenamiento jurídico y de las instituciones básicas del Derecho privado relacionadas con la empresa (Derecho civil y Derecho mercantil). Este conocimiento se considera esencial para el futuro profesional de los estudiantes, ya que, una base jurídica mínima debería ayudarles en el desempeño de sus labores de gestión, asesoramiento y evaluación en las organizaciones.

La enseñanza en la asignatura de Introducción al Derecho presenta unas peculiaridades respecto al conjunto de la docencia de materias jurídicas debido a que los alumnos no son de Derecho, sino que cursan otros estudios, en este caso de base económico-empresarial. Es por ello por lo que es importante tener presente este contexto, el cual es diferente al de otras asignaturas de Derecho privado, especialmente porque aquí solo se busca dotar a los estudiantes de unas nociones jurídicas básicas que les ayuden tanto a lo largo del grado universitario, como en futuro profesional. No son estudiantes que vayan a desarrollar una actividad jurídica profesional tras sus estudios universitarios.

Entre los diversos resultados de aprendizaje de la asignatura se incluye que los alumnos sepan: «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». Sin duda, este resultado de aprendizaje incidirá en el futuro profesional de los alumnos por dos vías, tanto porque deban asesorar a posibles clientes o empleadores sobre cuestiones de Derecho de sociedades y, en particular, de constitución de

---

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el contexto del PIIDUZ 2023/4579: «El aprendizaje basado en problemas desde una óptica multidisciplinar en la Facultad de Economía y Empresa».

sociedades mercantiles; así como porque puede que decidan convertirse en emprendedores y realizar su actividad empresarial a través de sociedades mercantiles.

Tradicionalmente este resultado de aprendizaje se ha trabajado con los estudiantes mediante dos metodologías docentes clásicas: con las clases magistrales (participativas o no) y con la resolución de una colección de casos en las sesiones de prácticas. Si bien esta organización docente permite a los estudiantes afianzar los conocimientos teóricos respecto a la constitución de las sociedades mercantiles (resultado de aprendizaje concreto que queríamos trabajar) lo cierto es que en la realidad los estudiantes no sabían cómo debían proceder para constituir verdaderamente una sociedad. Cuando se les planteaba una situación similar a la realidad en la que deberían poner en práctica los conocimientos, no sabían qué aplicar, en qué orden, ni para qué circunstancias; únicamente sabían aplicar los conocimientos teóricos en los casos de laboratorio trabajados en las sesiones prácticas.

Esto nos hizo reflexionar sobre las metodologías docentes que estábamos aplicando para alcanzar el resultado de aprendizaje que queríamos trabajar: «Constituir los tipos sociales más comunes como formas jurídicas de empresa [...]». En vista de esto, a continuación se presenta un análisis sobre una experiencia docente que se planteó.

## 2. Objetivos perseguidos

El *objetivo principal* de esta intervención educativa era que los estudiantes mejoraran sus conocimientos sobre Derecho de sociedades, en particular, sobre su proceso de constitución. Pero no queríamos que solo memorizaran los conceptos, sino que buscábamos que supieran aplicarlos, para que fuera un aprendizaje significativo. De esta forma, no solo los prepararíamos para superar la asignatura, sino que también les estaríamos formando para su futura incorporación al mercado laboral.

Por otro lado, por la configuración y el desarrollo de la actividad también se han trabajado otros *subobjetivos*. Entre ellos, podemos destacar los siguientes: (i) se ha mejorado el proceso de aprendizaje al aplicar metodologías docentes activas como es el «aprendizaje basado en problemas». Aunque hablaremos en más detalle en la siguiente sección, podemos indicar que gracias a esta metodología los estudiantes se ponen en el centro de su propio proceso de aprendizaje, enfrentándose ya desde el primer curso a problemas similares a los de su futura vida laboral. (ii) En segundo lugar, se refuerzan conocimientos incluidos en el programa docente de la asignatura de Introducción al Derecho, en especial, en las lecciones 8 a 10 correspondientes a las sociedades mercantiles. (iii) Asimismo, se han trabajado diversas competencias transversales, como es habitual en la metodología aplicada, destacando el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo y la capacidad para resolver problemas. Respecto a esta última competencia, será importante que los alumnos mejoren su habilidad para procesar textos jurídicos, mejoren el pensamiento crítico y su expresión escrita, así como, en general, su manejo de bases de datos jurídicas. (iv) Finalmente, también la actividad también ha permitido trabajar algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la Naciones Unidas, en especial, el objetivo 4 sobre la educación de calidad y el objetivo 8 relativo a el trabajo decente y el crecimiento económico.

## 3. Metodología empleada

### 3.1. Aprendizaje basado en problemas

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo principal era que los estudiantes alcanzaran el resultado de aprendizaje relativo a la constitución de un empresario social, y que hasta el momento, utilizando metodologías docentes tradicionales no se había conseguido

completamente, consideramos que la mejor opción era utilizar una metodología docente activa. En concreto, para elegir qué tipo, tuvimos en cuenta las peculiaridades de la asignatura de Introducción al Derecho: se imparte a estudiantes universitarios de titulaciones de la rama de economía y empresa, que son de nuevo ingreso y sin formación jurídica previa. Seguramente, por estos motivos, es habitual que los alumnos presenten ciertas reticencias sobre la utilidad y aplicabilidad de una asignatura jurídica para su futuro profesional, lo que hace que no consigan conectar la teoría con la práctica. En otras palabras, se aprecia una brecha entre los conocimientos teóricos y lo que saben aplicar.

Por todo lo señalado, parecía que lo idóneo era exponer a los estudiantes a una situación lo más real posible, en la que tuvieran que poner en práctica la teoría para facilitar que la entiendan no la apliquen sin más. Es por ello por lo que se optó por aplicar la metodología de «aprendizaje basado en problemas» (ABP)<sup>2</sup>. Metodología que cada vez se utiliza más en la docencia de asignaturas jurídicas con buenos resultados respecto al resultado de aprendizaje que queríamos trabajar y, en especial, por su aplicabilidad laboral<sup>3</sup>. De forma sucinta, podemos indicar que esta metodología docente activa se centra en que los alumnos aprendan por medio de la resolución de problemas «reales», problemas a los que podrían enfrentarse en su futuro profesional. Se basa en la teoría del construccionismo, la cual considera el aprendizaje es más significativo cuando las personas construyen sus propios conocimientos partiendo de los conocimientos previos, unido a la idea de DEWEY de aprender haciendo (*learning by doing*)<sup>4</sup>. Según este autor, los conocimientos se adquieren mejor practicando y deduciendo cuáles son necesarios para resolver los problemas planteados. De esta forma los alumnos aplican y refuerzan conocimientos previos, pero también adquieren nuevos para completar el conocimiento necesario para poder actuar adecuadamente. El problema que se diseñe dirigirá el proceso de aprendizaje y, en nuestro caso, pivotaba sobre el proceso de constitución de una sociedad mercantil.

Indicar asimismo que esta metodología habitualmente se trabaja por equipo buscando que existe un aprendizaje colaborativo entre los miembros, con la supervisión docente<sup>5</sup>. Esta forma de trabajar permite aprovechar las sinergias positivas que se general al colaborar en el proceso de aprendizaje. No hay que olvidar también el papel clave del profesor que deberá realizar

---

<sup>2</sup> Metodología que, entre otros, trabajan MOUST, J. H. C.; BOUHUIJS, P.; SCHMIDT, H. G. *Problem-based Learning: a student guide*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1998; y, entre nosotros, especialmente desde el punto de vista jurídico, BRANDA, L.A. «L'aprenentatge basat en problemes», en VV.AA. *L'aprenentatge basat en problemes*, IDES Universidad Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2009, pp. 11-47, consultado el 17 de octubre de 2023 en [https://www.uab.cat/iDocument/185/237/eines\\_6,0.pdf](https://www.uab.cat/iDocument/185/237/eines_6,0.pdf).

También se pueden citar, más recientemente, FERNÁNDEZ, J. C., FERNÁNDEZ, C. M.; y POLO, S. M. T. «Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad», *Iatreia*, 32, 2017, pp. 73-93, consultado el 14 de octubre de 2023 en <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8714>; RESTREPO GÓMEZ, B. «Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria», *Educación y educadores*, 8, 2005, pp. 9-20, consultado el 14 de octubre de 2023 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>; y RODRÍGUEZ, M. B. J., ORDOÑEZ, D. M. M. & MENESES, S. L. C. «Strengthening of Reasoning Levels in higher education students through the use of Learning Strategies (Problem-Based Learning and Collaborative Learning) Using ICT's», *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(45), 2018, pp. 477-502, consultado el 14 de octubre de 2023 en <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2102>.

<sup>3</sup> Destaca en este sentido el trabajo de FONT RIBAS, A. «La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en derecho», *Revista de Derecho mercantil*, 287, 2013, pp. 237-284.

<sup>4</sup> DEWEY, J. *Experience and Education*, New York, 1938, 1997 ed.

<sup>5</sup> GABRIELSSON, S. *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera-Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo*, Lunds Universitet, 2012, consultado el 14 de octubre de 2023 en <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=2341608&fileOid=2362725>.

tutorías para revisar que la actividad se desarrolla adecuadamente, otorgando el *feedback* necesario para poder ajustar el trabajo que están elaborando los estudiantes.

En la aplicación de la metodología ABP, además de la competencia de trabajo en equipo, también se desarrollan otras competencias y habilidades, como son el pensamiento crítico y creativo, el aprendizaje autónomo y el manejo de fuentes de información (en Derecho de bases de datos jurídicas)<sup>6</sup>. Todas estas competencias se consiguen trabajar al diseñar la actividad poniendo al estudiante como un sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje, el cual, para poder resolver los problemas planteados, tal y como hemos anticipado, deberá complementar sus conocimientos con los que construya consultando las fuentes bibliográficas proporcionadas por las asignaturas, las bases de datos accesibles desde la biblioteca de su centro universitario y la colaboración del profesorado en las sesiones de seguimiento.

Una vez analizada la información disponible sobre esta metodología nos quedaba decidir el problema que iba a guiar nuestro proceso de aprendizaje. Como decíamos, el desarrollo de la metodología ABP gira en torno a un problema que, tal y como define RESTREPO<sup>7</sup>, podría ser de diferentes tipos: comprender un fenómeno social o profesional, o, en general un fenómeno complejo, resolver una incógnita, aclarar una situación o relacionar variables dentro de un conflicto o enigma. 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<sup>8</sup>. En nuestro caso el problema se centrará en la actividad emprendedora, centrándonos en la necesidad de constituir una sociedad mercantil, además de resolver los primeros dilemas a los que nos podemos enfrentar al iniciar una actividad empresarial. Como indicábamos, este problema empresarial dirigirá el proceso de aprendizaje.

Finalmente, nos queda indicar como será el proceso de evaluación en este tipo de actividades basadas en la metodología ABP. Si tomamos en consideración las características de la actividad, en la cual se van a evaluar diversos aspectos y que no serán resultados exactamente comparables, parece conveniente evaluar la actividad mediante rúbricas de evaluación. En estas rúbricas se indicarán los criterios de evaluación y los diferentes grados de consecución de los mismos, de forma que tanto los estudiantes como los docentes tengan claros los objetivos a alcanzar y evaluar. Como decimos, este instrumento no solo facilita la objetivación de la evaluación de los objetivos por parte del docente, sino que también permite a los alumnos anticiparse a qué y cómo se les va a evaluar. Además, si se trata de una actividad intermedia, previa a la evaluación final, les permitirá además apreciar en qué aspectos necesitan mejorar de cara a la evaluación final de la asignatura. A la hora de diseñar la rúbrica se tuvieron en cuenta algunas de las variables para la aplicación de ABP introducidas por BERAJANO y LIRIO<sup>9</sup>: estimular el pensamiento, análisis y razonamiento, asumir el aprendizaje autorregulado, utilizar el conocimiento previo, proponer un contexto realista, permitir descubrir los objetivos de aprendizaje, activar la curiosidad, elegir tópicos relacionados con el área de conocimientos específico para el que se forma y asegurar contextos amplios.

### 3.2. Diseño de la actividad

---

<sup>6</sup> LOZANO RAMÍREZ, M. C. «El aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios», *Tendencias pedagógicas*, 37, 2020, pp. 90-103, consultado el 14 de octubre de 2023 en [https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021\\_37\\_008](https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_37_008).

<sup>7</sup> RESTREPO GÓMEZ, B. «Aprendizaje basado en problemas (ABP)...», *op. cit.*, p. 12.

<sup>8</sup> 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». *Medical Education*, 37, 2003, pp. 1001-1007, consultado el 14 de octubre de 2023 en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1046/j.1365-2923.2003.01630.x>.

<sup>9</sup> 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.), Madrid, Narcea, 2008, pp. 35-52.

Una vez expuesto el marco teórico se procedió a diseñar la actividad de aprendizaje. Esta actividad consistió en la elaboración de un pequeño dossier por parte de grupos de entre cuatro y cinco estudiantes. Estos debían, entre otras cosas, resolver una serie de problemas: señalar los pasos que tomarían y ante quién, para constituir una sociedad mercantil (se limitó a sociedades de responsabilidad limitada, por ser el modelo más habitual en el mercado); tomar una serie de decisiones empresariales para iniciar una actividad económica; plasmar estas decisiones en los estatutos sociales; y convocar una primer junta general. Se esperaba que los estudiantes no transcribieran la teoría, sino que se pusieran en situación, utilizando los recursos que tenían a su alcance, especialmente formularios e información de fuentes jurídicas válidas. Al fin y al cabo, no son estudiantes del Grado de Derecho y las materias jurídicas deben ser un complemento para su futuro profesional, conocimientos que les permitan realizar su trabajo de forma correcta, sin esperar que redacten desde cero los documentos que necesiten.

A continuación, se transcriben la información que debía contener el Dossier de la actividad «Constitución de una sociedad de responsabilidad limitada»:

- 1. Pasos a seguir (de carácter jurídico) para la constitución de la sociedad de responsabilidad limitada. Señalar ante quién se deberán presentar los socios fundadores y qué trámites tendrán que realizar.*
- 2. Decisiones que se han adoptado respecto a la sociedad a constituir. Como mínimo deberán indicar la denominación, domicilio, objeto social, nombres de los socios fundadores, capital social, aportaciones sociales, n.º de participaciones que corresponde a cada socio, forma del órgano de administración y el nombramiento del/los administrador/es de la sociedad. Salvo los nombres de los socios fundadores que deberán coincidir con los miembros del equipo, salvo uno, el resto de los datos pueden ser inventados.*
- 3. Estatutos de la sociedad que reflejen las decisiones que se hayan adoptado y que incluyan las menciones mínimas que deben contener a este documento social. Para ello se podrán utilizar, si así lo consideráis conveniente, los Estatutos-Tipo aprobados por el «Real Decreto 421/2015, de 29 de mayo, por el que se regulan los modelos de estatutos-tipo y de escritura pública estandarizados de las sociedades de responsabilidad limitada, se aprueba modelo de estatutos-tipo, se regula la Agenda Electrónica Notarial y la Bolsa de denominaciones sociales con reserva».*
- 4. Opcional: señalar qué información se reflejará en la escritura pública de constitución.*
- 5. Redactar la convocatoria de la junta general extraordinaria de socios en la que se busca poder ampliar el capital y permitir que entre a ser socio un compañero que faltaba. Indicar el procedimiento de publicación. Tenga en cuenta si considera necesario hacer alguna mención en los estatutos sociales en este sentido.*

Las indicaciones que acabamos de señalar, junto con el resto de información sobre la actividad, incluyendo los objetivos a conseguir, se presentaron en la segunda semana del curso en una sesión de tipo 6 (sesiones de trabajos dirigidos para la aplicación de competencias). Entre las indicaciones se dieron las pautas para constituir los equipos y se anunciaron las siguientes sesiones, teniendo al menos una sesión grupal de seguimiento y una sesión final de entrega del trabajo. Se señaló asimismo que el trabajo se debía entregar como un dossier impreso o en formato pdf, siguiendo los apartados señalados en las instrucciones.

Por último, queremos indicar que todos los trabajos se evaluaron y calificaron, sin embargo, debido a que en la guía docente la evaluación de la asignatura se realiza exclusivamente a través de dos parciales, sin considerar otros aspectos, la evaluación de la actividad propuesta fue formativa, no sumativa. Esto justificó que la actividad se planteara como voluntaria pero muy recomendable, especialmente porque facilita el proceso de aprendizaje y la futura evaluación escrita. Recordar que, aunque era voluntaria, en los dos

cursos en los que se ha aplicado, se alcanzó casi un 25 por cien de participación respecto al total de matrícula.

## 4. Resultados obtenidos

En cuanto a los resultados de la actividad, académicamente más del 90 por cien de los estudiantes que participaron en la actividad superaron la asignatura sin dificultades. Los trabajos presentados fueron de una calidad notable o excelente. Obviamente, debemos considerar que, al ser una actividad voluntaria, puede existir un sesgo por cuanto suelen ser los estudiantes más motivados y aplicados los que participarán en esta actividad. No obstante, señalar que las notas medias del segundo parcial (el que evalúa cuestiones relativas a sociedades de capital, entre otras materias) fueron superiores a los cursos en los que no se aplicó la actividad, por lo que este podría ser un indicador de que no se trataba de un mero sesgo.

Se apreció que la mayoría de los trabajos incluyeron los pasos y la información necesaria para poder completar el proceso de constitución de una sociedad mercantil. Destaca la utilización adecuada de modelos y formularios. Cabe recordar en este punto que no son estudiantes del Grado de Derecho por lo que no tenía sentido esperar que redactaran los documentos desde cero. Puntualmente se apreciaron defectos graves, por ejemplo, haber utilizado un modelo de convocatoria de una junta general de vecinos de una propiedad horizontal y no para una sociedad mercantil. Por otro lado, en cuanto a su apreciación subjetiva, los alumnos señalaron casi unánimemente que tras la actividad consideraban que sabían cómo actuarían si quisieran constituir una sociedad.

Por todo lo expuesto podemos concluir que se consiguió el objetivo principal de la actividad, que no era otro que mejorar los resultados respecto al resultado de aprendizaje relativo a la constitución de sociedades mercantiles.

## 5. Continuidad de la actividad y transferencia a otras disciplinas

Considerando los resultados obtenidos, estimamos que la actividad debería extenderse a más grupos docentes de la asignatura de Introducción al Derecho. Ahora bien, tras revisar con detenimiento los dossiers entregados, se observó que los estudiantes, a la hora de definir el objeto social (qué iban a producir o vender) de la sociedad, estos aplicaban también conocimientos de la asignatura de Introducción al Marketing, asignatura que se imparte al mismo tiempo que Introducción al Derecho. Esto nos hizo recapacitar sobre la idea de que el conocimiento y su aplicación en el mundo laboral no se realiza por compartimentos estancos (asignaturas) sino que existe una interconexión de las materias a la hora de solucionar problemas profesionales. En este sentido, finalmente optamos por no solo ampliar la actividad al resto de grupos de la asignatura de Introducción al Derecho, sino extenderlo a otras asignaturas que se imparten en ese primer semestre del primer curso de los grados de Administración y Dirección de Empresas, Finanzas y Contabilidad y Marketing e Investigación de Mercados. Es por ello por lo que en los últimos meses hemos iniciado el proceso para implementar un proyecto de innovación docente con las asignaturas de Introducción al Marketing y Contabilidad Financiera I. En este proyecto, además de trabajar resultados de aprendizaje concretos, se está dando un peso especial a la transversalidad del conocimiento y de las competencias. Esperamos en el futuro poder presentar los resultados que se obtengan de esta nueva versión de actividad basada en ABP.

## 6. Reflexiones finales

Analizados los resultados obtenidos de esta propuesta docente podemos subrayar la importancia de realizar actividades docentes en las que se fomente el aprendizaje activo de los estudiantes para que este sea más significativo. No es suficiente que los estudiantes adquieran los conocimientos, sino que debemos ayudarles a saber aplicarlos y a adquirir nuevos que completen la formación académica. En este sentido, las metodologías docentes activas, entre las que se encuentra el ABP, juegan un papel fundamental, ya que el estudiante pasa a ser el centro de su propio proceso de aprendizaje, no un mero sujeto pasivo. Como hemos indicado en el apartado anterior, además, esperamos que el aprendizaje en los próximos cursos sea más completo al incluir en próximos cursos el factor de la transversalidad.

## 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.), Madrid, Narcea, 2008, pp. 35-52.
- BRANDA, L.A. «L'aprenentatge basat en problemes», en VV.AA. *L'aprenentatge basat en problemes*, IDES Universidad Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2009, pp. 11-47, consultado el 17 de octubre de 2023 en [https://www.uab.cat/iDocument/185/237/eines\\_6,0.pdf](https://www.uab.cat/iDocument/185/237/eines_6,0.pdf).
- DEWEY, J. *Experience and Education*, New York, 1938, 1997 ed.
- FERNÁNDEZ, J. C., FERNÁNDEZ, C. M.; y POLO, S. M. T. «Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad», *Iatreia*, 32, 2017, pp. 73-93, consultado el 14 de octubre de 2023 en <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8714>.
- FONT RIBAS, A. «La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en derecho», *Revista de Derecho mercantil*, 287, 2013, pp. 237-284.
- GABRIELSSON, S. *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera-Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo*, Lunds Universitet, 2012, consultado el 14 de octubre de 2023 en <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=2341608&fileOid=2362725>.
- 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». *Medical Education*, 37, 2003, pp. 1001-1007, consultado el 14 de octubre de 2023 en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1046/j.1365-2923.2003.01630.x>.
- LOZANO RAMÍREZ, M. C. «El aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios», *Tendencias pedagógicas*, 37, 2020, pp. 90-103, consultado el 14 de octubre de 2023 en [https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021\\_37\\_008](https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_37_008).
- MOUST, J. H. C.; BOUHUIJS, P.; SCHMIDT, H. G. *Problem-based Learning: a student guide*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1998.
- RESTREPO GÓMEZ, B. «Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria», *Educación y educadores*, 8, 2005, pp. 9-20, consultado el 14 de octubre de 2023 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>.
- RODRÍGUEZ, M. B. J., ORDOÑEZ, D. M. M. & MENESES, S. L. C. «Strengthening of Reasoning Levels in higher education students through the use of Learning Strategies (Problem-Based Learning and Collaborative Learning) Using ICT's», *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(45), 2018, pp. 477-502, consultado el 14 de octubre de 2023 en <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2102>.

# CÓMO MEJORAR LA ACCESIBILIDAD DEL ALUMNADO A LOS CONTENIDOS DEL GRADO EN DERECHO. EJEMPLO DE UN TEMA DE LA ASIGNATURA DE “DERECHO DE LOS MERCADOS FINANCIEROS”

Briseida Sofía Jiménez-Gómez<sup>1</sup>  
Profesora contratada doctora (acred.)  
Universidad Complutense de Madrid

## 1. Objetivos perseguidos y relevancia del problema docente que aborda el trabajo

En la actualidad, la tipología del alumnado que accede a un Grado, en concreto a un Grado en Derecho, es muy variada, en diferentes aspectos. Por ejemplo, en edad, podemos tener alumnos que acaban de terminar el Bachillerato y otros que han accedido con prueba de madurez hasta para mayores de 40 años. También podemos tener alumnos que han necesitado de adaptaciones para acceder al conocimiento por diferentes motivos, por ejemplo, por dislexia; o alumnos con dificultades visuales o auditivas.

Una de las funciones del profesorado será preocuparse por mejorar la accesibilidad de las enseñanzas que imparte a cualquiera de sus alumnos<sup>2</sup>. La accesibilidad de los contenidos puede ayudar también a la inclusión de los alumnos<sup>3</sup>.

Por otra parte, la movilidad del alumnado es un hecho hace ya unas décadas. Y en virtud de ella, podemos encontrar en nuestras aulas alumnos de otros países europeos, y también hispanoamericanos; pero también de cualquier otra parte del mundo, desde asiáticos hasta africanos, etc.

Esta diversidad necesita ser abordada por el profesorado. Si bien es cierto que, por ejemplo, cualquier alumno que se matricula en una asignatura del Grado de Derecho en una universidad española, tiene que conocer el idioma, o al menos eso se presupone; sin embargo, como no nativo, puede tener dificultades en determinados momentos en su acercamiento a los contenidos.

En otro orden de cosas, para el profesorado es importante ser eficiente. A la hora de crear contenidos, resulta fundamental realizarlos en un formato que pueda compartirse y utilizarse en diferentes plataformas educativas, evitando tener que trabajar doblemente según la plataforma educativa usada. Para ello la estandarización SCORM brinda una herramienta muy útil.

---

<sup>1</sup> ORCID 0000-0003-0862-8188.

<sup>2</sup> Vid., por ejemplo, GRZONA, M. A., «La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica». *Investigación y postgrado*, ISSN 1316-0087, Vol. 29, Nº. 2, 2014 (Ejemplar dedicado a: Octubre), págs. 137-149, disponible en scielo.

<sup>3</sup> Vid., JIMÉNEZ-GÓMEZ, B.S., «Diversidad e inclusión a través de la tecnología en el estudio del Derecho de defensa de la libre competencia» en GARCÍA CARPINTERO, E., MIRANDA CARREÑO, R. (eds.), *El papel de las universidades en los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Innovación docente y experiencias significativas*, Madrid, España, 2023, pp. 88-89.

## 2. Metodología empleada

### 2.1. Uso de herramientas digitales

En primer lugar, SCORM es el acrónimo en inglés de *Shareable Content Object Reference Model* o lo que significa en español Modelo Referenciado de Objetos de Contenido Compartible. Se trata de uno de los estándares para entrega de contenidos e-learning más utilizados, por los beneficios que aporta al proceso de aprendizaje y su gestión.

Al final, un curso o paquete SCORM no es más que un archivo comprimido en formato *.zip*, en cuyo interior puede contener desde texto, imágenes, audios, vídeos, etc.<sup>4</sup>. El formato SCORM permite que los contenidos creados sean accesibles desde diferentes plataformas de gestión de contenidos. Además, los contenidos creados pueden ser reutilizables en diferentes cursos, lo cual permite mejorarlos o adaptarse a diferentes contextos. La característica que resulta más reseñable es la accesibilidad de los contenidos SCORM desde cualquier dispositivo y en cualquier momento<sup>5</sup>.

La herramienta para crear un paquete SCORM ha sido eXe-Learning<sup>6</sup>, que es un editor de contenidos interactivo gratuito y de código abierto, que permite la creación de contenidos educativos sin necesidad de ser un experto en lenguaje HTML o XML.

Algunos de los recursos que se pueden utilizar con eXe-Learning son los siguientes:

- Permite crear un árbol de navegación básico que facilitará la navegación.
- Permite escribir texto y copiarlo desde otras aplicaciones.
- Permite incluir imágenes, pero no es un editor de imágenes como Photoshop o Gimp.
- Permite incluir sonidos, pero deben estar grabados previamente con otra aplicación.
- Permite incluir vídeos y animaciones, pero no permite crearlas.
- Permite incluir actividades sencillas: preguntas de tipo test, de verdadero/falso, de espacios en blanco...
- Permite embeber elementos multimedia como vídeos, presentaciones, textos o audios.
- Permite incluir actividades realizadas con otras aplicaciones.

Resumiendo, elegimos este editor, porque es una herramienta sencilla, que ofrece buenas utilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 2.2. Ejemplo desarrollado: El contrato de seguro

El ejemplo desarrollado es el Tema 7 “EL CONTRATO DE SEGURO” incardinado en la asignatura “Derecho de los mercados financieros”, optativa de 4º curso del Grado en Derecho de la Universidad Complutense de Madrid.

En primer lugar, hemos procedido a descargar la herramienta eXe-Learning en el enlace <https://exelearning.net/>. Y a partir de ahí hemos elaborado la estructura del tema, con sus seis apartados, subdivididos a su vez en subapartados.

Hemos incluido algunas preguntas, unas de tipo elección múltiple, otras de opción verdadero o falso, y alguna de completar huecos. Seguidamente lo hemos exportado en diferentes formatos:

---

<sup>4</sup> VID., «FORMATO SCORM, ¿QUÉ ES Y PARA QUÉ SIRVE?», *BLOG TRES PUNTO ELEARNING*, DISPONIBLE EN [HTTPS://WWW.TRESPUNTOELEARNING.COM/FORMATO-SCORM/](https://www.trespuntoelearning.com/formato-scorm/), ÚLTIMA CONSULTA EL 30 DE NOVIEMBRE DE 2023.

<sup>5</sup> VID., «FORMATO SCORM: 7 PRINCIPIOS PARA CONTENIDOS ELEARNING», *BLOG CAE INNOVATIVE LEARNING SOLUTIONS*, DISPONIBLE EN [HTTPS://WWW.CAE.NET/ES/PRINCIPIOS-FORMATO-SCORM-ELEARNING/](https://www.cae.net/es/principios-formato-scorm-elearning/), ÚLTIMA CONSULTA 30 DE NOVIEMBRE DE 2023.

<sup>6</sup> VID., «CREAR MATERIALES ACCESIBLES CON EXELEARNING», 13/01/2021, DISPONIBLE EN [HTTPS://EXELEARNING.NET/CREAR-MATERIALES-ACCESIBLES-CON-EXELEARNING/](https://exelearning.net/crear-materiales-accesibles-con-exelearning/), ÚLTIMA CONSULTA 30 DE NOVIEMBRE DE 2023.

- En paquete SCORM, para ser usado en la página web de la asignatura; Esta exportación se hace desde “Archivo”, se pulsa “Exportar”, luego “estándar educativo” y luego, SCORM2004.
- En archivo con extensión *epub*, colgada también en la web, para que los alumnos puedan visualizar el contenido en libros digitales, eReaders. Este formato se adapta automáticamente al tamaño de pantalla del dispositivo. Se puede visualizar en tabletas y en smartphones.
- En archivo con extensión *.elp*, para guardar en el drive personal, y poder hacer las actualizaciones pertinentes y necesarias en cualquier momento.

### 2.3. Diferencial de accesibilidad

Aconsejamos las siguientes recomendaciones para hacer que los textos sean accesibles: usar tipografías fáciles de leer, como Verdana, Arial u Open Sans. Los enlaces a hipervínculos debieran aparecer resaltados y en su caso, subrayados. No se debe usar espacios o saltos de línea para el interlineado. La redacción deberá ser clara, con los contenidos estructurados y párrafos de longitud moderada. También deber haber suficiente contraste entre el color del texto y el color de fondo.

Sin embargo, resulta destacable que, a pesar de intentar hacer textos accesibles, cada alumno puede que requiera de adaptaciones individuales. Por ello, para solucionar el problema planteado de falta de accesibilidad, hemos añadido los siguientes elementos de accesibilidad a través de un script que hemos colocado en “Propiedades/HEAD”:

- Traductor de idiomas: especialmente para la integración de alumnos de otras culturas. Está situado en la parte superior del documento. Al pinchar en el traductor nos aparecen todos los idiomas, al seleccionar un idioma, el texto se traduce automáticamente al idioma seleccionado. Esto puede facilitar el acceso a alumnos que no son nativos en español, y puede aclararles algún concepto al poderlo ver traducido a su idioma, de manera directa. Igualmente, el colocar este traductor facilita usar los materiales en un grado bilingüe.
- Zoom: para facilitar la accesibilidad visual. También situado en la parte superior del documento. Clicando en el icono + se puede aumentar el tamaño de la grafía hasta que sea necesario para el usuario. Una opción de accesibilidad no solo para personas con problemas visuales graves, sino incluso para personas con miopía, que podrán leer más a gusto que con el tamaño estándar.
- Lector de texto: para facilitar la accesibilidad auditiva. En este caso se selecciona el texto que se quiere escuchar de manera oral, y se clica en el lector. Se facilita la accesibilidad para personas con problemas visuales, pero también se adopta un modo de presentar el contenido que favorece a personas con un estilo de aprendizaje diferente a la mera lectura, pues pueden escuchar los contenidos en cualquier momento y lugar.
- Selección y cambio de fuente: para mejorar la legibilidad y contraste. Aquí aparecen múltiples opciones de fuentes de grafía, con lo que se puede elegir la que más se acomode al alumno concreto, favoreciendo su lectura.
- Adaptador de texto para estudiantes con algún tipo de dislexia. Esta adaptación es especialmente importante, pues encontramos un porcentaje significativo de alumnado que presenta problemas de dislexia, y al adaptar la letra especialmente para afrontar esta particularidad, se les facilita mucho su lectura y, por ende, su motivación y su actitud ante el aprendizaje del contenido.

Se muestran en la siguiente captura de pantalla los recuadros donde aparecen las herramientas de accesibilidad, dentro del documento del paquete SCORM:

IMAGEN 1: HERRAMIENTAS DE ACCESIBILIDAD



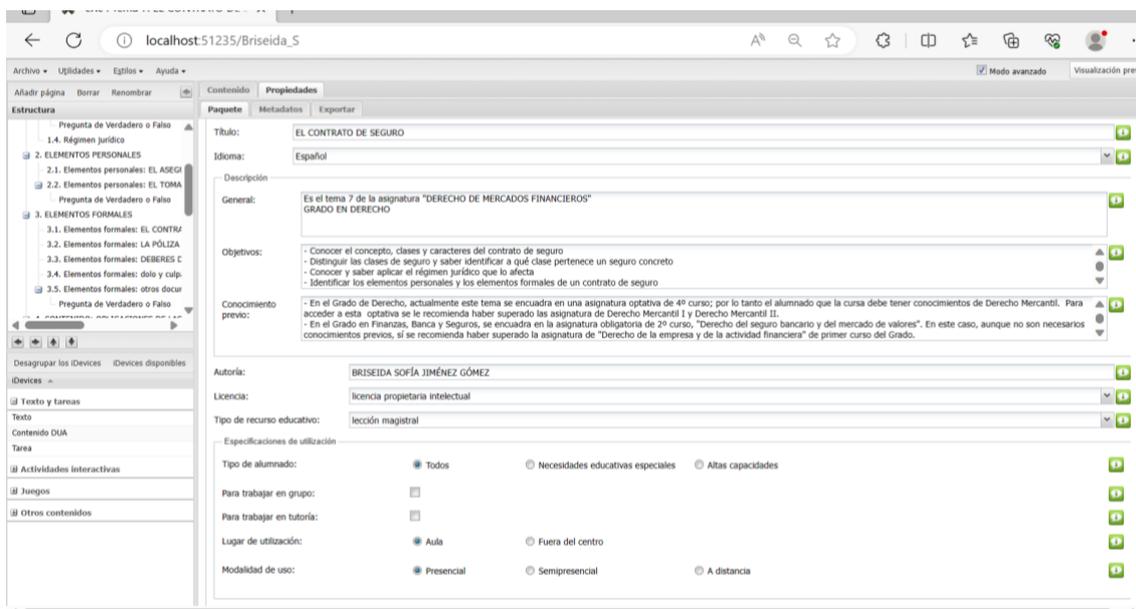
Fuente: Elaboración propia (autora)

## 2.4. Creación de contenidos y datos relevantes

Un aspecto no menos importante son los *metadatos*. Metadato es una palabra compuesta de la preposición griega «meta», que significa «más allá», y la palabra latina «datum», que quiere decir «lo que se da»; por lo que su significado equivaldría a «datos sobre los propios datos». Los metadatos estructuran los contenidos e informan sobre ellos. En este caso nos interesa que el contenido que creamos aparezca con el título, la descripción general, los objetivos, los conocimientos previos necesarios, la autoría, la licencia, el tipo de recurso educativo, el tipo de alumnado al que va dirigido (todos, con necesidades especiales o altas capacidades), lugar de la utilización (en el aula o fuera del aula) y modalidad de uso (presencial, semipresencial o a distancia).

En la siguiente imagen se incluye la captura de pantalla del apartado «Propiedades», donde se han incluido los datos: título, idioma, autoría, nivel al que se destina el recurso, descripción de dónde se programaría, objetivos, conocimientos previos, licencia, tipo de alumnado etc....

IMAGEN 2: PROPIEDADES



Fuente: Elaboración propia (autora)

### 3. Resultados obtenidos

Estos contenidos se han trabajado en la clase de modalidad presencial; aunque todos los contenidos han estado disponibles en la página web de la asignatura, con el fin de que el alumnado tuviera acceso a los mismos, para facilitar su repaso, su estudio, y, sobre todo, mejorar su accesibilidad.

Esta tecnología permite implementar el sistema de “*blended learning*” que promueve el aprendizaje proactivo<sup>7</sup>. Posibilita a los estudiantes preparar la clase presencial con antelación a través del entorno del campus virtual mediante las herramientas innovadoras que se prueban y, tras la clase magistral, puede comprobar si ha asimilado la lección con otras actividades.

Además, estos contenidos virtuales también podrían usarse para la modalidad de educación a distancia.

Sin embargo, lo más revelador es la mejora de la accesibilidad de la experiencia innovadora llevada a cabo durante el curso 2023/2024. En particular, copio como ejemplo las respuestas de una de mis alumnas acerca de los materiales colgados en el campus virtual con el formato mencionado en los epígrafes anteriores, ya que son muy significativas de los buenos resultados obtenidos.

- ¿Ha encontrado los materiales más accesibles? «Sin duda, ha sido un descubrimiento saber que existe este formato».
- ¿Por qué? «Al poder cambiarlo de fuente, e incluso una específica para dislexia, hace posible que se pueda comprender todo en menos tiempo y en una única lectura, al menos al leerlo todo de continuo sin necesidades.»
- ¿Qué problema tiene? «Actualmente sufro TDHA y confundo varias letras y palabras que contienen esas letras.»
- ¿En qué ha ayudado estos contenidos virtuales en mitigar su problema? «Gracias a poder contar con una fuente específica para la dislexia, hace que se “pinten” o “resalten” ciertas partes de las letras con las que suele haber más dificultad (como muestra de ejemplo B y D minúsculas, que las confundo con mucha frecuencia) y mejora en tanto se puede hacer una lectura continua, sin parones y, por lo tanto, con las mismas condiciones que los compañeros.»
- ¿Cree que mejorará su rendimiento académico con esta visualización de los contenidos jurídicos? «Sin duda sí, ya que da a personas que tengan condiciones similares las mismas oportunidades. Hace que sea más sencillo que el formato tradicional.»
- Escriba alguna sugerencia que con respecto al tema considere oportuna. «Como sugerencia propondría que todos los profesores lo implementasen al menos una vez en su vida académica, ya que notarían los resultados y también sin eliminar el formato tradicional, podrían ir incluyendo poco a poco en el CV por parte de los administradores o gestores de los mismos (*sic*), facilitándoles a los profesores esta herramienta, cursos sobre ella, o intentar llevar a cabo un programa que automatice textos en este formato.»

### 4. Transferibilidad de los diseños y tecnologías utilizados a otras ramas del Derecho

Resulta factible exportar este diseño y tecnología a otras disciplinas jurídicas, ya que la tecnología es neutra. Su diseño dependerá de los contenidos que vayamos introduciendo como

---

<sup>7</sup> *Vid.*, por ej., GARCÍA MARTÍNEZ, L.M.: «La dinamización de la docencia híbrida en Derecho Mercantil a través del campus virtual» en [Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»](#) / coord. por [Hernández Yáñez, L.](#), Ediciones Complutense, Madrid, 2022, págs. 113-121

profesores y el formato depende de nuestro esquema inicial. El script de accesibilidad puede añadirse a cualquier rama del Derecho o área de conocimiento.

Por tanto, resulta posible la expansión a otras disciplinas universitarias.

## 5. Reflexiones finales

Habida de cuenta de la diferente tipología del alumnado que accede a un Grado de Derecho, una de las funciones del profesorado será preocuparse por la mejora de la accesibilidad de la enseñanza docente que imparte. En el ejemplo de la práctica innovadora presentada se ha elegido el tema del contrato de seguro, contenido incluido en la asignatura “Derecho de los mercados financieros”. Se ha usado el editor de contenidos eXe-Learning, mediante el cual se facilita introducir imágenes, vídeos y audios; así como tareas (preguntas de elección múltiple, rellenar huecos, ...). Como aspecto innovador a este paquete se le ha añadido un script de accesibilidad para el alumnado con problemas de dislexia, o con problemas visuales o auditivos, así como un traductor para alumnos cuya lengua nativa sea distinta del español. La transferibilidad del resultado es relevante también para los programas docentes jurídicos bilingües.

Además, uno de los aspectos reseñables del programa eXe-Learning es su descarga gratuita y libre, así como la posibilidad de catalogar los contenidos virtuales y publicarlos en diferentes formatos. En la práctica puede ser exportable al Moodle o campus virtual de la Universidad a través de la creación de un paquete SCORM; también puede ser exportado en otros formatos que sean necesarios como el formato con extensión *epub* para e-Readers.

Por último, mejora la eficiencia del profesorado en la creación de contenidos docentes, puesto que, al usar un formato con extensión *.elp*, puede guardarse en el drive y actualizarse en cualquier momento, y también facilita la portabilidad a diferentes plataformas educativas.

## Bibliografía

- GARCÍA MARTÍNEZ, L.M., «La dinamización de la docencia híbrida en Derecho Mercantil a través del campus virtual» en [Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»](#) / coord. por [Hernández Yáñez, L.](#), Ediciones Complutense, Madrid, 2022, págs. 113-121.
- GRZONA, M. A., «La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica». [Investigación y postgrado](#), ISSN 1316-0087, [Vol. 29, N.º. 2, 2014](#) (Ejemplar dedicado a: Octubre), págs. 137-149, disponible en scielo.
- JIMÉNEZ-GÓMEZ, B.S., «Diversidad e inclusión a través de la tecnología en el estudio del Derecho de defensa de la libre competencia» en GARCÍA CARPINTERO, E., MIRANDA CARREÑO, R. (eds.), *El papel de las universidades en los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Innovación docente y experiencias significativas*, Madrid, España, 2023, pp. 88-89. ISBN: 978-84-09-55515-4.
- TAFUR PERAL, A., *Manual Práctico para hacer textos accesibles para estudiantes con diversidad funcional*. Universidad Complutense de Madrid, 2011, disponible en <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-83274/Manual%20Pr%C3%A1ctico%20para%20Hacer%20Textos%20Accesibles%20para%20Estudiantes%20con%20Diversidad%20Funcional.pdf>

# EL MÉTODO DEL ESTUDIO DEL CASO DESDE LA TRANSVERSALIDAD: EMPRESAS, DERECHOS HUMANOS Y MEDIOAMBIENTE EN EL AULA UNIVERSITARIA

Maria Chiara MARULLO  
Prof.<sup>a</sup> Permanente Laboral  
Derecho Internacional Privado  
Universitat Jaume I  
[marullo@uji.es](mailto:marullo@uji.es)

Núria REGUART SEGARRA  
Prof.<sup>a</sup> Ayudante Doctora  
Derecho Eclesiástico del Estado  
Universitat Jaume I  
[reguart@uji.es](mailto:reguart@uji.es)

## 1. Introducción

La transversalidad y la interdisciplinariedad están erigiéndose, cada vez con mayor determinación, como dos cualidades básicas de las que no pueden prescindir los planes de estudios superiores. También en la enseñanza del Derecho se está poniendo el énfasis en la interconexión intrínseca que existe entre sus distintas ramas, abandonándose, de esta manera, una concepción errónea y obsoleta acerca de las asignaturas del Grado como compartimentos estancos<sup>1</sup>. Este mismo espíritu es precisamente el que ha guiado la redacción y posterior promulgación de la nueva Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario<sup>2</sup>, así como los nuevos sistemas de acreditación estatal a las distintas figuras de profesorado universitario<sup>3</sup>, lo que implica, a su vez, que también la investigación académica va a tener que presentar un marcado carácter interdisciplinar. Esto es algo que, desde nuestras respectivas experiencias, ya estábamos tratando de poner en práctica, en concreto, en el ámbito de nuestra actividad investigadora. Reflejo de ello es nuestra participación en el Grupo Emergente de la Generalitat Valenciana “Oportunidades y desafíos en la implementación de las normas de debida diligencia empresarial en materia de derechos humanos y medioambiente”<sup>4</sup>, que, bajo la dirección de la Prof.<sup>a</sup> Maria Chiara Marullo, reúne a más de una decena de profesoras y profesores de distintas universidades españolas y áreas de conocimiento con el fin de abordar la problemática planteada desde una perspectiva transversal.

Con el firme propósito de trasladar lo anterior a las aulas universitarias, proyectamos introducir esta interdisciplinariedad en nuestras respectivas asignaturas: Derecho Eclesiástico del Estado y Derecho Internacional Privado. Y ello con la particularidad de que cada una de ellas se encuentra en un curso distinto del Grado en Derecho y, por tanto, el alumnado que las

---

<sup>1</sup> REGUART SEGARRA, N. «Las competiciones de juicio simulado desde la perspectiva del coach: a propósito de la primera edición de la Moot Court AEDEUR», *Revista de Educación y Derecho*, núm. 27, 2023, p. 10.

<sup>2</sup> Publicada en «BOE» núm. 70, de 23 de marzo de 2023. Accesible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500> (último acceso 9 de noviembre de 2023).

<sup>3</sup> Al respecto, véase el Real Decreto 678/2023, de 18 de julio, por el que se regula la acreditación estatal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso a plazas de dichos cuerpos.

<sup>4</sup> Proyecto CIGE/2022/63, otorgado por la Conselleria d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana (231206.01/1).

curso no ha desarrollado las mismas competencias<sup>5</sup>, al encontrarse en fases muy distintas en la evolución de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la nueva reforma del plan de estudios de este Grado, que pretende implantarse en nuestra Universidad en el curso académico 2024/25, ambas asignaturas sufren notorias modificaciones: la primera de ellas, si bien sigue ostentando la consideración de asignatura de formación básica de primer curso, pasa a denominarse “Derecho y Factor Religioso”; la segunda, por su parte, abandona el tercer curso para pasar a convertirse en asignatura obligatoria de cuarto curso, el último de la titulación. Esta diversa localización de las asignaturas mencionadas en el primer y último año, respectivamente, va a tener una relevancia particular en el diseño de la innovación que proyectamos, cuyos objetivos y metodología pasamos a detallar a continuación.

## 2. Objetivos y metodología

A través del método del estudio del caso<sup>6</sup>, proponemos introducir asuntos reales de gran actualidad e interés para toda la comunidad internacional vertebrados en torno a tres ejes interconectados: empresas, derechos humanos y medioambiente. Y es que el estudio de la protección, reconocimiento y alcance de los derechos humanos, así como de sus más cruentas violaciones actuales, representa uno de los temas clave que cualquier estudiante de Derecho debe abordar en sus años de formación universitaria<sup>7</sup>. Más allá de esto, tampoco podemos olvidar que en nuestros tiempos ya es un hecho constatado que la actividad humana afecta directamente al sistema climático, hasta el punto de que se están alcanzando las cotas más elevadas de emisiones de gases de efecto invernadero de origen antropogénico<sup>8</sup>, entre las que ocupan una posición destacada las generadas por actividades y proyectos de desarrollo operados por grandes empresas transnacionales<sup>9</sup>. En consecuencia, se precisa impulsar, en las aulas universitarias, el estudio y correcta aplicación de instrumentos jurídicos internacionales

---

<sup>5</sup> Al respecto, véase, en general, DE MIGUEL DÍAZ, M. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, Universidad de Oviedo, Ministerio de Educación y Ciencia, Oviedo, 2005; Ídem, *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza Editorial, Madrid, 2006.

<sup>6</sup> Es en la Universidad de Harvard donde el método del estudio de caso se crea e introduce como herramienta docente. En la actualidad, es empleado por las más prestigiosas escuelas de negocios del mundo, a la vista de su innegable utilidad en diferentes áreas, no solo en el Derecho, sino también en otros campos como Administración de empresas, Marketing, Sociología, Psicología, Gestión Financiera, etc. Sobre este tema, entre otros, *vid.* CASTELLANOS VERDUGO, M., CARO GONZÁLEZ, F. J., FRESNEDA FUENTES, S. «El método del caso en docencia: aplicación y evaluación», en *III Jornadas de Investigación e Innovación Docente*, Edición Digital Atres, Sevilla, 2010, pp. 16-26; FERNÁNDEZ-IZQUIERDO, M.A., MUÑOZ-TORRES, M.J., RIVERA-LIRIO, J.M., FERRERO-FERRERO, I., ESCRIG-OLMEDO, E. y MARULLO, M.C. «The ‘case study’ as a teaching tool for the integration of Sustainable Development Goals», en *EDULEARN18 Proceedings*, IATED, 2018; PÉREZ FUENTES, G.M., «Estudio de casos y hechos como modalidad activa de la enseñanza del Derecho», *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 (bis), 2016, pp. 280-302.

<sup>7</sup> REGUART SEGARRA, N. y MARULLO, M.C. «El aprendizaje colaborativo de los derechos humanos en tiempos del covid-19», en ORTEGA GIMÉNEZ, A., ARRABAL PLATERO, P. y MORENO TEJADA, S. (coord.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19)*, Thomson Reuters Aranzadi, 2021, p. 236.

<sup>8</sup> Informe del Grupo de Trabajo sobre el marco conceptual de la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio, *Ecosystems and Human Well-being: A Framework for Assessment*, Washington D.C., Island Press, 2003; Informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático «Summary for Policymakers», en PACHAURI, R.K. y MEYER, L.A. (eds.), *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, IPCC, Ginebra, 2014, pp. 2-31.

<sup>9</sup> En este sentido, *vid.* MARULLO, M.C., SALES PALLARÉS, L., ZAMORA CABOT, F.J. (dirs.) y REGUART SEGARRA, N. (coord.), *Empresas transnacionales, derechos humanos y cadenas de valor: nuevos desafíos*, Cóllex, 2023.

a casos reales en los que actividades empresariales han generado no solo violaciones de derechos humanos, sino también un grave impacto ambiental. Así, nuestra propuesta parte de la necesidad de que el estudiantado de grado (en concreto, de las asignaturas ya mencionadas<sup>10</sup>) sea conocedor de este tipo de problemáticas y sepa otorgar la respuesta jurídica adecuada a cada caso concreto a través de la elaboración de análisis jurídicos críticos y rigurosos.

Con la utilización del método del estudio de caso, nuestra intención es acercar al estudiantado a la realidad y los desafíos actuales de la comunidad internacional, entre otros, los problemas relativos a las actividades empresariales y sus impactos sobre las comunidades locales donde estas se desarrollan. Es precisamente la elección de casos sobre vulneraciones de derechos humanos, daños medioambientales y comunidades afectadas lo que hace necesaria la coordinación y planificación entre las dos asignaturas (Derechos Internacional Privado y Derecho y Factor Religioso) del Grado en Derecho de la Universitat Jaume I. Esta coordinación y planificación tiene que ser aún más efectiva sobre todo de cara a las actividades realizadas en las aulas, ya que las dos asignaturas tienen objetivos de formación distintos y se desarrollan en cursos diferentes. Cabe mencionar que este método de enseñanza-aprendizaje ya se viene empleando en ambas asignaturas desde hace diversos cursos académicos, con una tendencia positiva que ha demostrado sus beneficios y su utilidad en el aula. El estudiantado ha participado activamente en las diferentes actividades planteadas y relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible<sup>11</sup>, lo que ha tenido un efecto cascada en los resultados de aprendizaje obtenidos y en la evaluación final de la asignatura. Es por ello por lo que consideramos que la tendencia seguirá siendo positiva, tanto en términos de participación como de resultados, con esta novedosa propuesta transversal e interdisciplinar.

A la vista de lo anterior, queda patente que esta innovación educativa se enfoca en un doble objetivo: por una parte, potenciar el desarrollo de competencias básicas en la formación de un jurista, como lo son la capacidad de razonamiento crítico y fundamentación jurídica en casos transversales complejos, en las que más adelante se profundizará; y, por otra, contrastar los resultados obtenidos en las dos asignaturas para tratar de identificar cuáles son las diferencias sustanciales en el desarrollo de las competencias mencionadas en el alumnado de primer y cuarto curso y qué cambios deberían introducirse en la docencia para tratar de paliar, en la medida de lo posible, las inevitables deficiencias del sistema.

### 3. Diseño y desarrollo de la innovación

Podemos distinguir diversas fases en el desarrollo de la innovación diseñada. En una primera fase, el estudiantado de cada una de las asignaturas deberá elegir un caso en el que confluyan los tres elementos indicados: empresas, derechos humanos e impacto ambiental<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> En general, véase LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A. «Buenas prácticas en la docencia de la asignatura de Derecho y factor religioso: reflexiones desde la experiencia», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. 48, 2018, pp. 1-25; REGUART SEGARRA, N. y CAMARERO SUÁREZ, V. «La evolución en el aprendizaje del alumnado a través de la contrapráctica en la asignatura de Derecho Eclesiástico del Estado», en VENDRELL VIDAL, E. y VEGA CARRERO, V. (eds.), *In-Red 2020. VI Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red*, Universitat Politècnica de València, 2020, pp. 61-70.

<sup>11</sup> Vid. APARICIO CHOFRÉ, L., BOHORQUES MARCHORI, L., DE PAREDES GALLARDO, C., ESCAMILLA ROBLA, C., GIMÉNEZ FITA, E. y QUILEZ MORENO, J.M. «Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios», *Revista de Educación y Derecho*, N.º Extra 1 (Educación Superior, Derechos Humanos y Objetivos de Desarrollo Sostenible), 2021, pp. 1-26.

<sup>12</sup> En concreto, en el caso de la asignatura de Derecho y Factor Religioso, el derecho humano afectado deberá estar relacionado con la libertad de religión o de creencias (*vid., inter alia*, el art. 18 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, art. 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, art. 9 del Convenio Europeo de Derechos Humanos, art. 8 de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos y art. 12 de la Convención Americana de Derechos Humanos).

Tras ello, deberá estudiar el caso escogido, de forma individual y en profundidad, a partir de una plantilla modelo proporcionada por las profesoras<sup>13</sup>, que contendrá los aspectos esenciales en los que deberán basar su análisis jurídico. Las profesoras habrán delimitado previamente tanto el espacio como el número de palabras de que pueden hacer uso en sus trabajos, tratando de potenciar con esta medida su capacidad de síntesis y argumentación jurídica. Asimismo, se muestran proclives a orientar y aconsejar al alumnado en la elección de los casos de estudio, especialmente en el supuesto de los que cursan la primera anualidad del Grado, que son quienes con mayor probabilidad precisarán de este apoyo adicional. Se espera que el estudiantado, en esta primera fase, lleve a cabo un verdadero trabajo autónomo que lo capacite para entrar en la segunda fase de la actividad diseñada con un conocimiento importante del caso estudiado y de la temática general planteada. En consecuencia, se estima que el tiempo aproximado que debe dedicarle a este estudio individual y previo gira en torno a las 4 horas.

En una segunda fase, cada estudiante pondrá en común, en una lección práctica diseñada a tal efecto, sus respectivas fichas para observar similitudes y diferencias entre su análisis jurídico y el de sus compañeros, fomentando la evaluación entre iguales<sup>14</sup> en grupos de hasta cinco personas, lo que favorecerá, a su vez, el aprendizaje colaborativo<sup>15</sup>. A ello le seguirá, en esa misma sesión práctica, un debate entre todo el alumnado participante<sup>16</sup>. En él, la profesora asumirá el rol de moderadora del debate, de modo que otorgará los turnos de palabra, evitará que no se escuchen entre ellos y, por encima de todo, impedirá que los alumnos y alumnas abandonen los argumentos estrictamente jurídicos para esgrimir meras opiniones personales alejadas del ámbito jurídico-práctico. Por su parte, el alumnado deberá participar activamente en el debate y en las reflexiones que puedan originarse. Así, deberá dejar a un lado sus miedos e inseguridades para ser capaz de hablar enfrente de sus compañeros defendiendo su propia postura sin que ello le suponga un excesivo esfuerzo emocional<sup>17</sup>.

Cabe mencionar que se dará comienzo a esta lección práctica con una exposición a cargo de la profesora en la que se tratará de plantear la problemática estudiada por el alumnado de un modo en que a este le pueda resultar comprensible y cercano. Así, se abordará, en primer lugar y de modo sucinto, la más próxima actualidad jurídica y jurisprudencial ante una cuestión que cada vez goza de mayor concienciación pública, a modo de contextualización necesaria para poder entrar, a continuación, en la puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje señaladas. Por tanto, esta sesión práctica estará dividida en 3 partes bien diferenciadas: exposición inicial

---

<sup>13</sup> Véase el Anexo I del presente capítulo.

<sup>14</sup> VALVERDE ESTEVE, T. «La evaluación entre iguales: una experiencia práctica en Didáctica de la Educación Física», *Revista de Educación y Derecho*, núm. 19, 2019, pp. 1-14; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., IBARRA SAIZ, M. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. «Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas», *Revista de Investigación en Educación*, vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 198-210; IBARRA SAIZ, M., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y GÓMEZ RUIZ, M.A. «La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad», *Revista de Educación*, 359, 2012, pp. 206-231.

<sup>15</sup> BARKLEY, E.F., CROSS, K.P. y MAJOR, C.H. *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*, Morata, Madrid, 2007; ARAMENDI JAUREGUI, P., BUJAN VIDALES, K., GARÍN CASARES, S. y VEGA FUENTE, A. «Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad», *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 18, núm. 1, 2014, pp. 413-429; REGUART-SEGARRA, N., MARULLO, M.C., CAMARERO-SUÁREZ, V., ZAMORA-CABOT, F.J. y CARCELLER-STELLA, J.J. «Integrating the ‘Business and Human Rights’ discourse into the university classroom through collaborative learning», *Proceedings of INTED2019 Conference*, IATED, 2019, pp. 1142-1148.

<sup>16</sup> REGUART SEGARRA, N. y CAMARERO SUÁREZ, V. «Los seminarios como modalidades organizativas para generar la interacción y el debate entre el alumnado», en *IV Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y II Taller de Innovación Educativa. Competencias: Formación y Evaluación*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, 2017, pp. 417-424.

<sup>17</sup> REGUART SEGARRA, N. y CAMARERO SUÁREZ, V. «La evolución en el aprendizaje del alumnado...», cit., p. 67.

a cargo del docente (10’); evaluación entre iguales y aprendizaje colaborativo (50’); debate grupal (40’).

| <b>MÉTODO</b>                      | <b>TIEMPO</b> | <b>MODALIDAD</b> | <b>CARÁCTER</b> |
|------------------------------------|---------------|------------------|-----------------|
| <b>1. ESTUDIO DE CASO</b>          | 4 horas       | Individual       | Previo          |
| <b>2. EVALUACIÓN ENTRE IGUALES</b> | 50 minutos    | Colectivo        | En el aula      |
| <b>3. APRENDIZAJE COLABORATIVO</b> | 50 minutos    | Colectivo        | En el aula      |
| <b>4. DEBATE</b>                   | 40 minutos    | Colectivo        | En el aula      |

TABLA 1. Estrategias de aprendizaje y diseño de la innovación

La combinación de estas estrategias de aprendizaje incrementará la capacidad de comprensión del alumnado acerca de las violaciones de derechos humanos causadas por actores corporativos en todo el mundo, así como el impacto ambiental que se deriva de sus actividades y, en especial, mejorará sus habilidades de trabajo en equipo, al tiempo que les ayudará a desarrollar su capacidad de razonamiento crítico y fundamentación jurídica sobre temas de máxima actualidad. A su vez, el empleo de estos métodos aspira a prevenir que el estudiantado sea demasiado dependiente del docente, cuyo rol únicamente consistirá, a grandes rasgos, en llevar a cabo las siguientes acciones:

- 1) Determinar los resultados de aprendizaje que se pretende extraer de la tarea.
- 2) Clarificar el sistema de evaluación que se seguirá.
- 3) Delimitar el tipo de controversias que podrán ser objeto de análisis.
- 4) Proporcionar el marco normativo aplicable<sup>18</sup>.
- 5) Dividir al alumnado en grupos de cinco, una vez superada la primera fase de la actividad.
- 6) Supervisar el proceso de evaluación entre iguales y aprendizaje colaborativo.
- 7) Establecer las condiciones y términos en los que se desarrollará el debate en clase.

Asimismo, consideramos conveniente que el alumnado sea conocedor de que la actividad forma parte de una innovación docente que se está llevando a cabo en colaboración con otra área de conocimiento y con alumnado de otro curso, para tratar de dejar constancia, así, del interés que el profesorado universitario tiene en la mejora constante de su propia docencia con el fin de que esto acabe repercutiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.

#### 4. Resultados esperados y sistema de evaluación

Con el desarrollo de esta actividad innovadora que combina hasta 4 métodos de enseñanza-aprendizaje se pretende que el estudiantado adquiera las siguientes competencias, que pueden encuadrarse en 3 bloques:

- Profunda comprensión de conceptos abstractos y de su aplicabilidad. Capacidad para comprender y aplicar los principios, instituciones y fuentes del derecho eclesiástico del Estado y del derecho internacional privado, en cada caso, y para comprender el tratamiento normativo y jurisprudencial del factor religioso y analizar los conflictos jurídicos por él generados en el seno de nuestras sociedades multiculturales. En este sentido, no solo las explicaciones por parte del docente, sino también aquellas a cargo de compañeros de clase contribuyen al aprendizaje y fomentan una mejor comprensión en la persona que explica. Asimismo, una exposición por parte de un igual, que por lo

<sup>18</sup> Consúltense el Anexo II al presente capítulo.

general empleará términos y estilos más cercanos, tiene un valor añadido para quienes reciben la explicación.

- Habilidades intelectuales de orden elevado, como el análisis, la valoración crítica y la creatividad, cuyo desarrollo precisa de un rol activo por parte del alumnado. Aquí se incluyen competencias como la capacidad de razonamiento crítico en el análisis del ordenamiento, así como de fundamentación jurídica y síntesis argumentativa en la resolución de casos de cierta complejidad e interés para la comunidad internacional. La adquisición de estas competencias es posible en todas las fases de la actividad diseñada, por cuanto no solo pueden potenciarse mediante el trabajo autónomo, sino que también un grupo de estudiantes representa el escenario idóneo para contrastar sus propios análisis y valoraciones con otras perspectivas que pueden diferir de las propias<sup>19</sup>.
- Desarrollo de la capacidad para expresarse oralmente con claridad y con un correcto uso del lenguaje jurídico. Las sesiones de trabajo en grupo, de por sí, tienden a mejorar este tipo de habilidades, junto con otras competencias relacionadas, como la planificación de actividades, la asertividad o la claridad expositiva. Al mismo tiempo, favorecen el desarrollo de competencias en torno a las relaciones interpersonales. Y ello a pesar de que el estudiantado de enseñanzas universitarias suele mostrarse reacio a la interacción y al debate en clase como consecuencia de diversos factores, entre los que podemos destacar el miedo al fracaso o al error. De ahí que revista tal relevancia la correcta elección de metodologías docentes con las que aquellos lleguen a sentirse seguros de sí mismos y cómodos con la materia, lo que les ayudará a superar esas emociones que pueden obstaculizar la adquisición de las competencias esperadas. En este sentido, consideramos fundamental incidir en la importancia del trabajo autónomo previo, que repercutirá en el nivel de conocimiento del tema a debate por parte del alumnado y puede llegar a motivar la desaparición, o al menos la aminoración, de las emociones indicadas<sup>20</sup>.

Tras la finalización de esta actividad por parte del estudiantado, la innovación docente que estamos planteando continuará su desarrollo en el plano estrictamente académico y únicamente con la participación coordinada de las profesoras. El sistema de evaluación estará basado en una rúbrica diseñada de común acuerdo y proporcionada al alumnado con carácter previo a la realización de la actividad, con miras a que sean conocedores de los parámetros que se emplearán para valorar su grado de desempeño.

| <b>IDENTIFICACIÓN</b> | <b>PORCENTAJE DE LA NOTA FINAL</b> | <b>DESCRIPCIÓN</b>   |
|-----------------------|------------------------------------|--|
| <b>A</b>              | 20%                                | Grado de comprensión de la problemática objeto de estudio                |
| <b>B</b>              | 20%                                | Capacidad de expresión escrita y comunicación oral del estudiantado      |
| <b>C</b>              | 20%                                | Capacidad de razonamiento crítico del estudiantado                       |
| <b>D</b>              | 20%                                | Capacidad de trabajar en grupo y evaluar constructivamente a sus iguales |
| <b>E</b>              | 20%                                | Interés y participación del estudiantado en el debate generado en clase  |

TABLA 2. Rúbrica de evaluación de la actividad para el alumnado

<sup>19</sup> REGUART SEGARRA, N. y MARULLO, M.C. «El aprendizaje colaborativo...», cit., pp. 239-240.

<sup>20</sup> REGUART SEGARRA, N. y CAMARERO SUÁREZ, V. «Los seminarios como modalidades organizativas...», cit.

Cada profesora evaluará al estudiantado de su asignatura con base en la rúbrica indicada. Una vez haya reunido todas las evaluaciones de sus respectivos grupos, que, en el caso de la asignatura de Derecho y Factor Religioso, suelen estar compuestos por alrededor de 80 estudiantes y en el de Derecho Internacional Privado por otros 80 más, sacará una media ponderada del grado de desempeño en cada uno de los 5 parámetros establecidos a tal efecto. Con estos datos, ya podrán comparar los resultados obtenidos y observar la evolución que previsiblemente habrá desde el rendimiento de alumnado de primer curso a alumnado del último curso del Grado. A la vista de los resultados extraídos, pueden plantearse tres escenarios:

- A. Tendencia positiva. El alumnado muestra una clara mejora en los tres bloques de competencias que pretendían potenciarse con esta actividad, es decir, una mayor y más profunda comprensión de conceptos abstractos y de su aplicabilidad; una mayor capacidad de análisis jurídico-práctico, valoración y razonamiento crítico y creatividad, así como de fundamentación jurídica y síntesis argumentativa; y también se observa una notoria mejoría en el desarrollo de la capacidad para expresarse oralmente con claridad y con un correcto uso del lenguaje jurídico. Este sería el escenario idóneo con el que se confirmaría que las metodologías docentes empleadas a lo largo del Grado en Derecho son óptimas para la completa formación de futuros juristas.
- B. Tendencia negativa. En este caso, se apreciaría todo lo contrario, es decir, un empeoramiento de todas las destrezas mencionadas. Este escenario, además de desesperanzador, parece altamente improbable, pues la propia inercia de ir superando asignaturas y cursos académicos debería impulsar la mejora de las competencias descritas o, al menos, su continuidad en el tiempo.
- C. Continuidad. En este supuesto, más que una clara mejora o perfeccionamiento, lo que se apreciaría es una continuidad o estancamiento en el desarrollo de las competencias señaladas, de manera que quedaría patente la necesidad de introducir nuevas metodologías docentes con las que conseguir el objetivo propuesto.

Como es obvio, solo cuando se haya llegado hasta esta última fase de la innovación diseñada podrán plantearse acciones de mejora docente para tratar de paliar las deficiencias observadas.

## 5. Reflexiones conclusivas

Para concluir, cabe destacar que la actividad innovadora planteada combina hasta 4 métodos de enseñanza-aprendizaje con un doble objetivo: por una parte, potenciar el desarrollo de las competencias indicadas, que se consideran básicas en la formación de un jurista; y, por otra, contrastar los resultados obtenidos en las asignaturas de Derecho Internacional Privado y Derecho y Factor Religioso para tratar de identificar cuáles son las diferencias sustanciales en el desarrollo de las competencias mencionadas en el alumnado de primer y último curso del Grado en Derecho en la Universitat Jaume I y qué cambios deberían introducirse en la docencia para tratar de paliar, en la medida de lo posible, las inevitables deficiencias del sistema.

Esto último es precisamente lo que presentamos como la mayor novedad en la actividad diseñada, que pone en común los resultados obtenidos en dos grupos de estudiantado de diversos niveles académicos con la finalidad de introducir nuevas metodologías docentes que se muestren adecuadas para impulsar el desarrollo de las competencias esperadas. Y, además, va a centrarse en asuntos reales de gran actualidad e interés para toda la comunidad internacional vertebrados en torno a tres ejes interconectados: empresas, derechos humanos y medioambiente. Con ello, pretendemos impulsar, en las aulas universitarias, el estudio y correcta aplicación de instrumentos jurídicos internacionales a casos reales en los que actividades empresariales han generado no solo violaciones de derechos humanos, sino

también un grave impacto ambiental. Partimos, de este modo, de la necesidad de que el estudiantado de grado sea conocedor de este tipo de problemáticas y sepa otorgar la respuesta jurídica adecuada a cada caso concreto a través de la elaboración de análisis jurídicos críticos y rigurosos.

Con la utilización del método del estudio de caso, nuestra intención es acercar al estudiantado a la realidad y los desafíos actuales de la comunidad internacional. Si bien este método de enseñanza-aprendizaje ya se viene empleando en ambas asignaturas desde hace diversos cursos académicos, con una tendencia positiva que ha demostrado sus beneficios y su utilidad en el aula, estamos convencidas de que la tendencia seguirá siendo positiva, tanto en términos de participación como de resultados, con esta novedosa propuesta transversal e interdisciplinar.

## Bibliografía

- APARICIO CHOFRÉ, L., BOHORQUES MARCHORI, L., DE PAREDES GALLARDO, C., ESCAMILLA ROBLA, C., GIMÉNEZ FITA, E. y QUILEZ MORENO, J.M. «Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios», *Revista de Educación y Derecho*, N.º Extra 1 (Educación Superior, Derechos Humanos y Objetivos de Desarrollo Sostenible), 2021, pp. 1-26.
- ARAMENDI JAUREGUI, P., BUJAN VIDALES, K., GARÍN CASARES, S. y VEGA FUENTE, A. «Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad», *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 18, núm. 1, 2014, pp. 413-429.
- BARKLEY, E.F., CROSS, K.P. y MAJOR, C.H. *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*, Morata, Madrid, 2007.
- CASTELLANOS VERDUGO, M., CARO GONZÁLEZ, F. J., FRESNEDA FUENTES, S. «El método del caso en docencia: aplicación y evaluación», en *III Jornadas de Investigación e Innovación Docente*, Edición Digital Atres, Sevilla, 2010, pp. 16-26.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza Editorial, Madrid, 2006.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, Universidad de Oviedo, Ministerio de Educación y Ciencia, Oviedo, 2005.
- FERNÁNDEZ-IZQUIERDO, M.A., MUÑOZ-TORRES, M.J., RIVERA-LIRIO, J.M., FERRERO-FERRERO, I., ESCRIG-OLMEDO, E. y MARULLO, M.C. «The ‘case study’ as a teaching tool for the integration of Sustainable Development Goals», en *EDULEARN18 Proceedings*, IATED, 2018.
- IBARRA SAIZ, M., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y GÓMEZ RUIZ, M.A. «La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad», *Revista de Educación*, 359, 2012, pp. 206-231.
- LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A. «Buenas prácticas en la docencia de la asignatura de Derecho y factor religioso: reflexiones desde la experiencia», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. 48, 2018, pp. 1-25.
- MARULLO, M.C., SALES PALLARÉS, L., ZAMORA CABOT, F.J. (dirs.) y REGUART SEGARRA, N. (coord.), *Empresas transnacionales, derechos humanos y cadenas de valor: nuevos desafíos*, Cóllex, 2023.
- PÉREZ FUENTES, G.M., “Estudio de casos y hechos como modalidad activa de la enseñanza del Derecho”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 (bis), 2016, pp. 280-302.
- REGUART SEGARRA, N. «Las competiciones de juicio simulado desde la perspectiva del *coach*: a propósito de la primera edición de la Moot Court AEDEUR», *Revista de Educación y Derecho*, núm. 27, 2023, pp. 1-30.
- REGUART SEGARRA, N. y MARULLO, M.C. «El aprendizaje colaborativo de los derechos humanos en tiempos del covid-19», en ORTEGA GIMÉNEZ, A., ARRABAL PLATERO, P. y MORENO TEJADA, S. (coord.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19)*, Thomson Reuters Aranzadi, 2021, pp. 235-241.
- REGUART SEGARRA, N. y CAMARERO SUÁREZ, V. «La evolución en el aprendizaje del alumnado a través de la contrapráctica en la asignatura de Derecho Eclesiástico del Estado», en Vendrell Vidal, E. y Vega Carrero, V. (eds.), *In-Red 2020. VI Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red*, Universitat Politècnica de València, 2020, pp. 61-70.
- REGUART-SEGARRA, N., MARULLO, M.C., CAMARERO-SUÁREZ, V., ZAMORA-CABOT, F.J. y CARCELLER-STELLA, J.J. «Integrating the ‘Business and Human Rights’ discourse into the university

- classroom through collaborative learning», *Proceedings of INTED2019 Conference*, IATED, 2019, pp. 1142-1148.
- REGUART SEGARRA, N. y CAMARERO SUÁREZ, V. «Los seminarios como modalidades organizativas para generar la interacción y el debate entre el alumnado», en *IV Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y II Taller de Innovación Educativa. Competencias: Formación y Evaluación*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, 2017, pp. 417-424.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., IBARRA SAIZ, M. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. «Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas», *Revista de Investigación en Educación*, vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 198-210.
- VALVERDE ESTEVE, T. «La evaluación entre iguales: una experiencia práctica en Didáctica de la Educación Física», *Revista de Educación y Derecho*, núm. 19, 2019, pp. 1-14.

*Anexo I. Plantilla de la innovación diseñada para su seguimiento por parte del alumnado.*

| <b>FICHA</b>   |  |
|--|--|
| <b>Nombre del conflicto o proyecto:</b>                |  |
| <b>Lugar:</b>  |  |
| <b>Empresa(s):</b>                                     |  |
| <b>Actividad o sector:</b>                             |  |
| <b>Principales ataques contra personas defensoras:</b> |  |
| <b>Principal impacto ambiental:</b>                    |  |
| <b>Principal impacto espiritual:</b>                   |  |
| <b>Descripción (1.000 palabras):</b>                   |  |
| <b>Fuentes consultadas:</b>                            |  |
| <b>Imágenes:</b>                                       |  |

*Extensión máxima: 2 páginas.*

*Anexo II. Marco normativo aplicable con carácter general para el estudiantado participante.*

| NORMA INTERNACIONAL  | DESCRIPCIÓN   |
|--|---|
| <a href="#">Declaración Universal de Derechos Humanos</a>  | Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948 como norma común para todos los pueblos y todas las naciones, establece derechos humanos fundamentales que deben ser protegidos universalmente.   |
| <a href="#">Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos</a>  | Adoptado por la Asamblea General el 16 de diciembre de 1966, entró en vigor el 23 de marzo de 1976. Compromete a sus Partes a respetar los derechos civiles y políticos de las personas, incluido el derecho a la vida, la libertad de religión, la libertad de expresión y la libertad de reunión, derechos electorales y derechos al debido proceso y a un juicio justo.  |
| <a href="#">Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales</a>  | Adoptado por la Asamblea General el 16 de diciembre de 1966, entró en vigor el 3 de enero de 1976 y cuenta en la actualidad con 171 Estados parte. Parte del reconocimiento de que no puede realizarse el ideal del ser humano libre a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos.  |
| <a href="#">Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas</a>   | Adoptada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007, es el instrumento internacional más completo sobre los derechos de los pueblos indígenas y establece un marco universal de normas mínimas para su supervivencia, dignidad y bienestar.  |
| <a href="#">Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas</a>  | Adoptada por la Asamblea General de la OEA el 15 de junio de 2016, aborda cuestiones que no estaban cubiertas por la DNUDPI, incluidas situaciones específicas relevantes para la región, como los derechos de los pueblos indígenas en “aislamiento voluntario o contacto inicial” y los de los pueblos afectados por conflictos armados.  |
| <a href="#">Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial</a>   | Adoptada por la Asamblea General el 21 de diciembre de 1965, compromete a sus miembros a la eliminación de la discriminación racial y a la promoción del entendimiento entre todas las razas.   |
| <a href="#">Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer</a>  | Adoptada en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas como una declaración internacional de derechos de las mujeres, proporciona la base para hacer realidad la igualdad entre mujeres y hombres garantizando el acceso igualitario de las mujeres y la igualdad de oportunidades en la vida política y pública, así como en la educación, la salud y el empleo.  |
| <a href="#">Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones</a>                           | Proclamada por la Resolución 36/55 de la Asamblea General, de 25 de noviembre de 1981, pone el foco en la dignidad y la igualdad inherentes a todos los seres humanos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Se trata del primer documento de las Naciones Unidas que contiene principios, derechos y libertades directamente relacionados con la libertad religiosa.   |
| <a href="#">Tribunal Permanente de los Pueblos</a>   | Se estableció en Bolonia en 1979 como una institución permanente que podría convertirse en un instrumento y plataforma para dar reconocimiento, visibilidad y voz a los pueblos que sufren violaciones de sus derechos fundamentales.   |
| <a href="#">Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional</a>   | Establece una institución permanente que tiene la facultad de ejercer su jurisdicción por los crímenes de preocupación internacional más graves y que será complementaria de las jurisdicciones penales nacionales.   |
| <a href="#">Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio</a>   | Adoptada por la Asamblea General el 9 de diciembre de 1948, insta a todos los Estados parte a que prevengan y castiguen las acciones de genocidio en guerra y en tiempos de paz.  |
| <a href="#">Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes</a>   | Adoptada por la Asamblea General el 10 de diciembre de 1984, este tratado tiene como objetivo prevenir la tortura y otros actos de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en todo el mundo.  |
| <a href="#">Convenio núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales</a>   | Adoptado por la Organización Internacional del Trabajo el 27 de junio de 1989, sigue siendo el único instrumento jurídicamente vinculante sobre los derechos de los pueblos indígenas a día de hoy.   |
| <a href="#">Principios Rectores sobre las Empresas y los Derechos Humanos de las Naciones Unidas</a>   | Este instrumento consta de 31 principios que implementan el Marco de “Proteger, Respetar y Remediar” de las Naciones Unidas sobre la cuestión de los derechos humanos y las empresas transnacionales y otras empresas comerciales. Fue desarrollado por el Representante Especial del Secretario General, John Ruggie, y fue aprobado por unanimidad por el Consejo de Derechos Humanos de la ONU el 16 de junio de 2011.   |
| <a href="#">Acuerdo Regional sobre el acceso a la información, la participación pública y el acceso a la justicia en asuntos ambientales en América Latina y el Caribe</a> | Adoptado el 4 de marzo de 2018 en Escazú (Costa Rica), tiene como objetivo garantizar la plena y efectiva implementación en América Latina y el Caribe de los derechos de acceso a la información ambiental, participación pública en el proceso de toma de decisiones ambientales y acceso a la justicia en cuestiones ambientales, y la creación y fortalecimiento de capacidades y cooperación, contribuyendo a la protección del derecho de toda persona de las generaciones presentes y futuras a vivir en un medioambiente sano y al desarrollo sostenible. |

# INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO A TRAVÉS DEL CINE<sup>1</sup>

Alfonso ORTEGA GIMÉNEZ  
Profesor Titular de Derecho internacional privado  
Universidad Miguel Hernández de Elche  
[alfonso.ortega@umh.es](mailto:alfonso.ortega@umh.es)

## 1. Las relaciones entre el cine y el derecho

La necesidad de “innovar” en la docencia y de “transformar” la pedagogía universitaria, de utilizar nuevos recursos docentes para atraer la atención del alumnado, para conseguir un mejor aprendizaje por parte del estudiantado y la incorporación del cine como herramienta en la docencia del Derecho internacional privado son la razón de ser este trabajo.

Hoy en día resulta una obviedad decir que el cine juega un papel mucho más amplio para la sociedad que el de mero entretenimiento. Es indudable afirmar que este arte funciona como un espejo y reflejo de realidades tan complejas como la filosofía, la política, la economía y, por supuesto, el Derecho.

El cine refleja diversas facetas de la vida que tienen que ver con disciplinas científicas y humanísticas (como, entre otras muchas, la historia, la literatura o la medicina), entre las cuales ocupa un lugar destacado el Derecho, lo que parece lógico dada su constante presencia en la vida social y sus posibilidades dramáticas.

El carácter reflexivo y de debate del cine, consiguiendo crear perfectas radiografías sociales, hace que sea el medio perfecto para llevar el derecho al espectador, más cuando el público es estudiante de las titulaciones de la rama de ciencias sociales y jurídicas.

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

Este trabajo se presenta con el objetivo de poner en común la experiencia de trabajo llevada a cabo en la Universidad Miguel Hernández de Elche, a través de la utilización del séptimo arte en la docencia relativa a las asignaturas impartidas en el área de Derecho internacional privado.

El cine ha servido para explicar contenidos teóricos de “Derecho internacional privado” y de “Derecho de la Nacionalidad y de la Extranjería” de un modo práctico y efectivo, tales como, entre otros: la celebración y efectos de los matrimonios internacionales; el fenómeno de los matrimonios de conveniencia; la regularización de extranjeros; el acceso a la justicia desde una perspectiva internacional; la aplicación de las normas procesales del foro a los procedimientos internacionales; la activación del foro de necesidad en Derecho internacional privado; la

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido realizado en el seno del PIE22-022, Grupo Permanente de Innovación Educativa en Cine y Enseñanza del Derecho: el reto de la orientación profesional de los alumnos de titulaciones jurídicas desde el cine”, de la Universidad de Málaga, cuyo Coordinador es Antonio J. Quesada Sánchez.

inmunidad de jurisdicción y sus límites; la integración de la población inmigrante; la “doble discriminación” de la mujer inmigrante; la adopción internacional, etc. Todo lo cual nos ha permitido realizar una auténtica comparación entre los distintos sistemas jurídicos de distintas familias jurídicas, como, por ejemplo, *Common Law vs. Civil Law*, entre otras cuestiones jurídicas relevantes para analizar las relaciones privadas internacionales.

Desde nuestra área de conocimiento y siempre con el objetivo de acercar a nuestros estudiantes a la práctica del Derecho, a través de la solución de casos reales, se consideró la oportunidad que brinda el cine para apoyar las acciones de innovación docente, y de acuerdo con ello se introdujo en el estudio de la materia estos recursos: cine histórico, biografías, hechos históricos relevantes, cine-documental, análisis sobre evoluciones de comportamientos, costumbres, conductas humanas, etc., considerando el propio cine como objeto de estudio se puede abordar su estudio como el “séptimo arte”.

El objetivo principal es involucrar a los estudiantes de nuestras asignaturas del Grado en Derecho, DADE y Relaciones Laborales, en la solución de casos extraídos de la práctica jurídica real. Este acercamiento se produce en dos etapas: una primera con la visualización de la película y valoración de las problemáticas planteadas; y una segunda en la búsqueda de soluciones extraídas de la práctica. Esto es, soluciones que por analogía pueden encontrarse en los diferentes tipos de resoluciones (judiciales o no), emitidas por las autoridades españolas o europeas y en la normativa de producción internacional y nacional respecto a otros casos reales de igual calificación jurídica. Así se promueve el análisis y el debate de los contenidos recogidos en los programas de las asignaturas y de los cursos que organizamos y los estudiantes pueden ver reflejada la realidad multicultural que aborda el Derecho internacional privado en cada uno de los sectores de regulación.

## 2. Los objetivos generales de las sesiones

- Desde el punto de vista docente, se trata de involucrar a los estudiantes en la búsqueda de respuestas judiciales y administrativas a los casos prácticos planteados en clases, mediante la visualización de películas vinculadas con los temas objeto de estudio.
- Logar que los estudiantes, a través del trabajo en equipo, y utilizando los materiales de clase, y las herramientas que tienen a su disposición elaboren resoluciones que previamente han identificado para solucionar los supuestos reales que se les presentan en clases.
- Asimismo, se logra que el alumnado observe otras realidades jurídicas y se familiarice con términos y conceptos diversos de los del entorno jurídico más cercano, tanto de Europa, como de otras realidades socio jurídicas.
- Y se fomenta el aprendizaje autónomo, se consigue que el alumnado tome conciencia de las propias capacidades y conocimientos y saber aprender de modo independiente sobre una cuestión concreta.

## 3. Los resultados obtenidos

Todas estas acciones están estrechamente vinculadas con que nuestros estudiantes sean capaces de:

- a. Promover la creatividad, innovación e iniciativa, aprendiendo sobre la solución de problemas reales.
- b. Promover enfoques de aprendizaje activo.
- c. Atender a la medición del aprendizaje en términos competenciales.

- d. Favorecer el aprendizaje personalizado enfocado a garantizar competencias Siglo XXI.

A través de la proyección y posterior análisis de las películas seleccionadas es posible obtener una aproximación jurídica a las materias antes señaladas, teniendo en cuenta que nuestras asignaturas se imparten en un entorno multicultural, particularmente representativo en la provincia de Alicante que ocupa el tercer lugar de España en cuanto a número de extranjeros. El objeto de la proyección de estas películas en la docencia en grados o másteres oficiales de la UMH, así como en los cursos de veranos y de post grado que venimos organizando desde hace más de 10 años, es profundizar de un modo ameno, ágil y versátil en esta materia. Se pretende que el alumnado se siga identificando con las situaciones jurídicas relativas a la realidad de las personas inmigrantes y que sea consciente de que nuestra cultura tiene – también- una importante tradición emigrante y que compruebe que el que tiene enfrente no es “diferente”, sino que, en cierto modo, “todos lo somos”, porque, como decía aquél: “Todos somos extranjeros en algún lugar del mundo”.

Para la consecución de estos objetivos, bajo la dirección del profesor Alfonso Ortega Giménez, se han elaborado varios títulos utilizados en la docencia de nuestras asignaturas, como son:

ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso y HEREDIA SÁNCHEZ, Lerdys Saray (Dirs.), CASTELLANOS CABEZUELO, Ángela (Coord.), *Arte, Cine, Derecho y Comercio internacional*, Editorial Aranzadi, S.A.U., Cizur Menor (Navarra), 2023.

ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso (Dir.), CASTELLANOS CABEZUELO, Ángela (Coord.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección “Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 4.2022”, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2022.

ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección “Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 3.2021”, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2021.

ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección “Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 2.2018”, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2018.

ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección “Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 1.2017”, 1ª edición, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2017.

ORTEGA GIMÉNEZ, A., PÉREZ TORTOSA, F., y PASTOR VALCÁRCCEL, M. C., (Coords.) y otros, *Cine y Derecho en 21 películas. Materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2013.

ORTEGA GIMÉNEZ, A., y CREMADES GARCÍA, P., (Coords.) y otros, *Cine y Derecho en 13 películas*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2008.

El visionado de los títulos expuestos ha resultado muy positivo, tanto en la visión del profesorado como del alumnado. Para los profesores, porque nos ha permitido interactuar con los estudiantes desde una perspectiva más cercana a la realidad de los supuestos que permiten apoyar la impartición de la docencia sobre la base de casos reales. Ello nos ha permitido alejarnos de la tradicional visión teórica y “teoricista” del Derecho y motivar a nuestros estudiantes en el proceso docente.

Desde el punto de vista del alumnado, éstos han podido apreciar el carácter real y práctico de las materias tratadas en clases. Además, ha resultado ser el complemento perfecto para atraer la atención del alumno y mostrarle una realidad que no solo se queda en la pantalla.

Los profesores del área de Derecho internacional privado de la UMH continuaremos trabajando para potenciar y fomentar el uso docente del séptimo arte para nutrir los contenidos prácticos de las asignaturas que impartimos.

En definitiva, como ideas finales se pueden resumir las siguientes:

1. Con la proyección de las películas en el aula se involucra de forma totalmente activa a los estudiantes, ya que, del resultado de su trabajo individual, o por equipos (cuando proceda) se verá nutrida por los casos reales que se les acercan a través del cine.

2. La metodología de trabajo empleada abandona la idea de la clase “clásica” en Derecho, enfocada en la teoría jurídica, a involucrar a los estudiantes en la faceta práctica desde la primera clase hasta el final.

3. Las asignaturas que se imparten en nuestra área de conocimiento son de final de carrera, por lo que de antemano nuestros estudiantes están motivados y comprometidos con el ejercicio profesional, que ya aprecian como un hecho cercano, por lo que involucrarles en acciones de este tipo les acerca a lo que puede ser parte de su actividad profesional real.

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

Las relaciones entre el Cine y el Derecho internacional privado siempre han existido pues el fenómeno migratorio, desde tiempos inmemoriales, ha sido puesto en valor a través del Cine. Ha sido el Cine quien, desde sus inicios, ha reflejado los dramas humanos de la sociedad, entre ellos la necesidad de los seres humanos de dejar su propia tierra para “sobrevivir” en otro país.

Han sido numerosas las historias narradas en el Cine sobre la inmigración de africanos y latinoamericanos hacia Europa y que han reflejado la preocupación de la ciudadanía por los inmigrantes que deben vivir en el continente europeo. El Cine también habla de la emigración, tanto interior como hacia el exterior (recordemos la emigración española, en tiempos inmemorables, a Suiza, Francia o a Alemania) dando cuenta, aunque fuera someramente, de una parte, de nuestra historia reciente que desgraciadamente está volviendo a ser de intensa actualidad. Vamos a poner dos ejemplos: *Bajo el sol de la Toscana* y *Green Card*.

## 4. Reflexión final

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

Desde el punto de vista del estudiantado, nos permite que puedan apreciar el carácter real y práctico de las materias tratadas en clases. Además, de resultar el complemento perfecto para atraer la atención del alumnado y mostrarle una realidad que no solo se queda en la pantalla. Permite, por tanto, interactuar con el estudiantado desde una perspectiva más cercana a la realidad de los supuestos que permiten apoyar la impartición de la docencia sobre la base de

casos reales. Así, nos podemos alejar de la tradicional visión teórica y “teoricista” del Derecho y motivar al estudiantado en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, como profesor universitario y siempre con el objetivo de acercar al estudiantado a la práctica del Derecho, a través de la solución de casos reales, la oportunidad que nos brinda el cine para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de acuerdo con ello introducir en el estudio de la materia el cine como recurso para la enseñanza y el aprendizaje ¡es una pasada.!

## Bibliografía consultada y recomendada

- CEBRIAN SALVAT, A./LORENTE MARTÍNEZ, I. (Dir.) *Innovación docente y Derecho internacional privado*, Ed. Comares, 2019.
- GAYAN RODRIGUEZ, E/ PAZ LAMELA R. /VARA PARRA, J., *El Derecho Internacional Privado en el cine Materiales didácticos para un sistema ECTS*, MeuBook, S.L. La Coruña, 2012.
- ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso y HEREDIA SÁNCHEZ, Lerdys Saray (Dir.), CASTELLANOS CABEZUELO, Ángela (Coord.), *Arte, Cine, Derecho y Comercio internacional*, Editorial Aranzadi, S.A.U., Cizur Menor (Navarra), 2023.
- ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso (Dir.), CASTELLANOS CABEZUELO, Ángela (Coord.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección “Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 4.2022”, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2022.
- ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección “Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 3.2021”, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2021.
- ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso; HEREDIA SÁNCHEZ, Lerdys y LORENTE MARTÍNEZ, Isabel, “La utilización del séptimo arte en la docencia de derecho internacional privado en la Universidad Miguel Hernández de Elche”, Formación práctica del Derecho y TIC - Capítulo 4, en Delgado García, Ana Maria y Beltrán de Heredia Ruiz, Ignasi (Coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, Universitat Oberta de Catalunya, HUYGENS Editorial, 2020, pp. 287-300.
- ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección “Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 2.2018”, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2018.
- ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección “Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 1.2017”, 1ª edición, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2017.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A., PÉREZ TORTOSA, F., y PASTOR VALCÁRCEL, M. C., (Coords.) y otros, *Cine y Derecho en 21 películas. Materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2013.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A., y CREMADES GARCÍA, P., (Coords.) y otros, *Cine y Derecho en 13 películas*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2008.

# CHAT GPT COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL Y DE LA UNIÓN EUROPEA

Dra. María Dolores Ortiz Vidal

Profesora Contratada Doctora en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales  
Universidad de Murcia

## 1. Introducción

A finales de noviembre de 2022, la empresa *OpenAI* lanzó la herramienta de Inteligencia Artificial generativa *ChatGPT* (marca generalizada a partir de las siglas en inglés *Chat Generative Pre-Trained Transformer*)<sup>1</sup>. *ChatGPT* es un sistema de *chatbot* inspirado en el modelo de lenguaje por Inteligencia Artificial. Éste cuenta con más de 175 millones de parámetros y está entrenado para realizar tareas relacionadas con el lenguaje, que abarcan desde la traducción hasta la generación de texto.

El uso de las herramientas de Inteligencia Artificial es una práctica cada vez más habitual. Prueba de ello es que Sam Altman (el CEO de la empresa *OpenAI*) anunció que, un año después del lanzamiento de *ChatGPT*, cien millones de personas utilizan semanalmente la aplicación. Esta noticia permite afirmar que la Inteligencia Artificial será la principal causa de la próxima revolución social que, según el estudio de *McKinsey Global Institute*, podría llegar a eliminar hasta 800.000 empleos en 2030<sup>2</sup>.

En particular, *ChatGPT* se entrena a base de texto, lo que significa que se le pueden formular preguntas y la herramienta responde. Para ello, combina la información y los patrones que aprende a partir del entrenamiento, elaborando respuestas coherentes (que no necesariamente ciertas) a las preguntas que se le han planteado<sup>3</sup>. Por tanto, *ChatGPT* es capaz de mantener conversaciones fluidas y naturales con los usuarios. Además, tiene la capacidad de aprender de las interacciones anteriores, lo que le permite mejorar su rendimiento y también en sus respuestas, en la medida en la que conversa con los usuarios. El continuo sistema de corrección entrena a la herramienta para que, en un futuro – más o menos lejano – sus contestaciones sean más apropiadas.

Ahora bien, la capacidad de *ChatGPT* para generar texto está limitada por su entrenamiento y por su programación. Por este motivo, *ChatGPT* no tiene, ni tendrá la capacidad para producir conocimiento por sí misma. Ello se debe a que la producción del conocimiento es una tarea muy compleja, pragmática y constructivista que trae como resultado la existencia de múltiples fuentes de información que son procesadas con la mente humana, en un ejercicio crítico y reflexivo<sup>4</sup>. Desde esta perspectiva, *ChatGPT* nunca podrá utilizar la creatividad, ni tampoco el razonamiento porque no es un ser humano.

---

<sup>1</sup> <https://openai.com/blog/chatgpt>

<sup>2</sup> MANYIKA, J., “Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills and wages”, 28 de noviembre de 2017: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages>

<sup>3</sup> FERNÁNDEZ MARFIL, L.A., SÁNCHEZ GARZA, J.A., MARTÍNEZ GARZA, D.E., «Evaluación del ChatGPT como herramienta para desarrollar nuevo conocimiento», *Revista Mexicana de Comunicación*, núm. 151-152, 2023.

<sup>4</sup> En relación con la producción del conocimiento, véase el trabajo de LATOUR, B., *L'espoir de Pandore. Pour une vision réaliste de l'activité scientifique*, La Découverte, Paris, 2007. Más reciente, RUFFINI, M. L., «El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad», *Revista Cinta de Moebio*, núm. 60, 2017, pp. 306-315.

Sin embargo, paradójicamente, cabe poner de manifiesto que *ChatGPT* aprobó cuatro exámenes finales diferentes en una Facultad de Derecho norteamericana de primer nivel y la versión más moderna – que la empresa *OpenAI* lanzó el 14 de marzo de 2023 – obtuvo una puntuación del percentil 90 en el examen uniforme de la Abogacía de los Estados Unidos, que incluía preguntas de opción múltiple y también preguntas escritas de desarrollo<sup>5</sup>.

Este hecho evidencia el impacto que *ChatGPT* ha tenido en el ámbito de la educación superior. Ante esta realidad, en el curso académico 2023/2024, pondré en marcha la siguiente experiencia docente: el uso de *ChatGPT* y la creación de foros de discusión sobre temas especializados de las asignaturas “Derecho Internacional Público” e “Instituciones y Derecho de la Unión Europea”.

## 2. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la mencionada experiencia docente pueden concretarse en los siguientes:

Objetivo 1. Integración de la tecnología en el ámbito de la educación superior: familiarizar al alumnado con el uso de herramientas tecnológicas y de inteligencia artificial, como *ChatGPT*, para que puedan ampliar y profundizar sus conocimientos en el campo del Derecho de la Unión Europea, en un ambiente educativo productivo y seguro. Para ello, se permitirá al estudiantado interactuar con el asistente virtual.

Objetivo 2. Utilización adecuada de la herramienta *ChatGPT*: trabajar conjuntamente, con el estudiantado, sobre el correcto empleo del instrumento. En concreto, se trabajará sobre cómo crear una óptima *prompt*, con la finalidad de que el programa de inteligencia artificial pueda responder, de forma oportuna, a la problemática jurídica que se le ha formulado. A este respecto, se recordará en el aula que el usuario es el único responsable del hecho de compartir información personal o sensible durante la conversación en línea<sup>6</sup>.

Objetivo 3. Potenciación de un debate constructivo: estimular al estudiantado en la participación de discusiones respetuosas y constructivas, con el objetivo de que éste pueda intercambiar ideas y aprender de los demás. Para ello, se organizarán debates estructurados, bajo la supervisión del docente – que también desempeñará el papel de moderador – en los que los alumnos presentarán argumentos contrapuestos en el marco de la temática específica de discusión y defenderán sus puntos de vista en un entorno de respeto mutuo.

Objetivo 4. Desarrollo de la habilidad de la comunicación oral y escrita: ayudar al estudiantado a expresar su opinión y su postura, de manera clara, fundada en la evidencia y en el razonamiento sólido. Para ello, se trabajará con los alumnos la estructura del argumento y la identificación de sus puntos clave. Además, se potenciará la necesidad de que la posición argumental vaya acompañada de su evidencia, tal y como podría ser una norma, una decisión judicial o un informe elaborado por una autoridad competente.

Objetivo 5. Mejora de la comprensión del tema: utilizar el foro de discusión como herramienta para evaluar la comprensión y el compromiso del alumnado con el tema, a través de su activa participación y de sus contribuciones al debate. Para ello, se proporcionará a los estudiantes una introducción detallada sobre el tema en cuestión y se les recomendará la lectura de los documentos legales que procedan y de cualesquiera otros recursos – tales como estudios doctrinales y decisiones judiciales – que les permitan profundizar en la temática objeto de discusión.

---

<sup>5</sup> BARRIO ANDRÉS, M., «ChatGPT y su impacto en las profesiones jurídicas», *Diario LaLey*, núm. 10285, Sección Tribuna, 12 de mayo de 2023.

<sup>6</sup> En este sentido, véase el trabajo de VERDÍN MANSILLA, I. M., «Los retos, usos y prácticas éticas de la inteligencia artificial por profesionales del Derecho», *Revista Auctoritas Prudentium*, núm. 29, 2023, pp. 1-13, esp. p. 7.

Objetivo 6. Fomento del pensamiento crítico: animar al estudiantado a analizar y cuestionar la normativa de la Unión Europea, a considerar la existencia de diferentes puntos de vista y la necesidad de defender y argumentar una concreta posición jurídica. Para ello, se formularán preguntas abiertas y atractivas, que requieran que el alumnado identifique el problema y se pronuncie sobre la cuestión legal desde distintas perspectivas, valorando las consecuencias jurídicas de cada posición y los conflictos de intereses relacionados con la temática.

Objetivo 7. Mejora de la capacidad de investigación: el alumnado aprenderá a buscar, localizar e identificar fuentes jurídicas confiables, con la finalidad de poder utilizar la información que se le proporciona de manera eficiente en su argumentación. Para ello, se trabajará, efectivamente, con la biblioteca y con sus bases de datos. De esta manera, los estudiantes podrán acceder a recursos legales actualizados y aprenderán a valorar la calidad de las fuentes de información, así como a discernir entre fuentes académicas y las que no lo son.

Objetivo 8. Promoción del aprendizaje colaborativo: fomentar la colaboración entre los estudiantes, permitiéndoles trabajar juntos, en equipo, para poder dar respuesta a preguntas complejas y debatir sobre temas relacionados con el Derecho de la Unión Europea. Para ello, se organizarán, en el aula, sesiones de estudio en grupo en las que el alumnado podrá revisar materiales, discutir conceptos legales y resolver el problema de manera conjunta.

Objetivo 9. Aumento del interés del estudiantado por el Derecho de la Unión Europea: entusiasmar al alumnado con la asignatura para inspirar en él la necesidad de explorar, investigar y estudiar. Cuando el estudiante se siente motivado, está más dispuesto a invertir tiempo y esfuerzo en el estudio, lo que conducirá a un aprendizaje más profundo y significativo de la asignatura.

### 3. Metodología

El funcionamiento de la herramienta *ChatGPT* es muy sencillo. Es gratuita y se puede acceder a ella a través del enlace [chat.openai.com](https://chat.openai.com). Basta con registrarse mediante de la indicación de un correo electrónico y su correspondiente contraseña para poder iniciar una conversación. Una vez que el usuario inicia la sesión, entra en el *chat* y, en la barra situada en la parte inferior de la pantalla, puede escribir lo que quiera.

En concreto, el usuario interactúa con *ChatGPT* a través de *prompts* – que son frases o preguntas que guían el diálogo entre ambos interlocutores –. La dificultad radica en escribir una *prompt* adecuada a la respuesta que se pretende obtener. Para ello, habrá que situar a la herramienta en un contexto específico y formular una pregunta clara, definida y precisa porque, tal y como se ha indicado, la respuesta que se reciba por parte de *ChatGPT* dependerá, fundamentalmente, de la información que se proporcione.

*ChatGPT* otorga una respuesta muy rápida. La velocidad con la que la herramienta genera el texto es sorprendente, teniendo en cuenta la calidad de los recursos que produce, en cuanto a redacción se refiere. *ChatGPT* es capaz de entablar una conversación natural con el usuario, cuya generación de texto puede ser muy variada en relación con la temática, el estilo, la longitud e incluso el idioma.

Sin embargo, el uso de *ChatGPT* ha revelado la existencia de riesgos asociados a la falta de análisis y de reflexión, lo que trae como consecuencia una conclusión precipitada e inexacta. Valga como muestra el siguiente ejemplo real – el asunto *Couso* –, en el que se sitúa a *ChatGPT* en contexto y se le formula una pregunta:

*El día 8 de abril de 2003, a las 11 horas, el tanque estadounidense Abrams M1 disparó un proyectil contra el Hotel Palestina. El Sr. José Couso – nacional español – fue alcanzado por el impacto, mientras estaba filmando desde la habitación 1403. Falleció poco después en el Hospital Ibn Nafis de Bagdad. En ese mismo ataque, murió también el Sr. Taras Protsyuk – nacional ucraniano – de la Agencia británica Reuters, que estaba alojado en la habitación*

1503 y otros tres periodistas fueron heridos de gravedad. ¿Pueden los familiares del Sr. Couso solicitar protección diplomática?

La respuesta de *ChatGPT*:

*Sí, en situaciones como la descrita, los familiares del Sr. José Couso podrían solicitar protección diplomática por parte del Estado al que él pertenecía, en este caso, España. La protección diplomática es un mecanismo mediante el cual un Estado busca proteger los derechos e intereses de sus nacionales en el extranjero cuando estos han sido violados por otro Estado.*

*ChatGPT* proporciona una contestación genérica que podrá ser tomada como referencia para profundizar en los aspectos más controvertidos de la protección diplomática para crear el foro de discusión. Por ejemplo, en la conversación establecida con *ChatGPT*, se le podría preguntar *¿Qué Estado tendría que activar la protección diplomática, en el supuesto de que el Sr. Couso tuviera la doble nacionalidad española y portuguesa?*

La respuesta de *ChatGPT*:

*En el caso hipotético de que el Sr. Couso tuviera doble nacionalidad española y portuguesa, la decisión sobre qué Estado debe activar la protección diplomática dependería de varios factores, incluidos los tratados bilaterales entre España y Portugal y las circunstancias específicas del caso.*

*ChatGPT* otorga, una vez más, una vaga contestación, lo que obligará al estudiantado a localizar el Convenio bilateral al que se refiere (en el caso en el que exista), a determinar cuáles son los factores que permitirían al Estado activar la protección diplomática y las circunstancias específicas del caso que facultarían a la familia de la víctima para poder solicitar dicha protección.

A lo anterior, *ChatGPT* añade:

*En situaciones de doble nacionalidad, los Estados suelen tener acuerdos y reglas específicas para determinar cuál de ellos ejercerá la protección diplomática en un caso particular. Estos acuerdos pueden basarse en criterios como la residencia habitual, el lugar de nacimiento, o la elección del individuo en cuestión.*

Sin embargo, es importante señalar que *ChatGPT* no se pronuncia sobre el principal rasgo que caracteriza la protección diplomática, que es el hecho de que su ejercicio por parte del Estado es siempre voluntario. Además, *ChatGPT* tampoco menciona la Sentencia del Tribunal Supremo núm. 998/2021, de 9 de julio de 2021, por la que se condena al Estado español a pagar a la familia del cámara una indemnización de 182.290 euros, siendo esta resolución una pieza clave para el estudio de la protección diplomática en el asunto *Couso*.

En consecuencia, en el aula se pondría de manifiesto que la ausencia de ideas novedosas, la paráfrasis y la dudosa veracidad del contenido de la respuesta dada por parte de *ChatGPT* comporta una desventaja en el ámbito de la educación superior porque uno de sus principales objetivos es potenciar el pensamiento crítico del estudiantado.

## 4. Resultados

Los resultados que se pretenden obtener en el próximo curso académico con la citada experiencia docente se centran en ayudar a la mejora del aprendizaje de los estudiantes a través de los objetivos que se expusieron en el epígrafe anterior. A este respecto, cabe recordar que la experiencia docente indicada resultará útil al estudiantado para aprender a utilizar correctamente la herramienta *ChatGPT*; potenciar los debates constructivos, a través del desarrollo de la comunicación oral y escrita; repasar y profundizar el contenido de los aspectos más controvertidos de los temas de las dos asignaturas; localizar e identificar fuentes jurídicas confiables; conocer el nivel de aprendizaje que han adquirido; autoevaluar su capacidad para

aplicar el conocimiento teórico en un contexto real y, en consecuencia, poder contraargumentar la respuesta dada por *ChatGPT*.

## 5. Transferencia de la experiencia a otras disciplinas

El diseño de esta experiencia docente se puede transferir a otras disciplinas y, en particular, a cualquier otra área de conocimiento del Título del Grado en Derecho. Prueba de ello es que esta actividad docente se enmarca en la convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia (R-817/2023, de 23 de mayo).

En concreto, la Dra. Eva M. Rubio Fernández lidera el Proyecto de Innovación Docente *Iuris IA*, que se desarrollará en el presente curso académico y que se integra en el grupo de innovación docente del que formo parte, cuya Investigadora Principal es la Dra. Esperanza Orihuela Calatayud. Dicho Proyecto de Innovación Docente cuenta con la presencia de profesorado de distintas ramas del Derecho, entre las que cabe citar: Derecho financiero y tributario, Derecho internacional público y privado y Derecho procesal. Cada miembro del equipo desarrollará esta experiencia docente en la asignatura que imparte.

## 6. Reflexión final

La Inteligencia Artificial y, en concreto, la herramienta *ChatGPT* ha despertado gran interés por su implicación en el ámbito de la educación superior y, en particular, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal y como ha quedado acreditado a lo largo de este trabajo. Por esta razón, se ha considerado oportuna su incorporación en la docencia del presente curso académico, con el objetivo de valorar y evaluar sus ventajas e inconvenientes.

*ChatGPT* podría resultar útil para la creación de recursos educativos, dada su capacidad para generar texto autónomo. Además, también sirve para resumir, detectar palabras clave o incluso generar un artículo a partir de un párrafo. Sin embargo, se debe ser consciente de los límites que presenta la herramienta, que pueden concretarse en su entrenamiento y en su programación. Además, se corre el riesgo de que, después de situar a *ChatGPT* en contexto y formularle la pregunta, la información que proporcione sea errónea y/o sesgada, tal y como se ha detectado en el ejemplo del asunto *Couso*.

Por estas razones, desde mi punto de vista, en el marco de la educación superior, *ChatGPT* podría utilizarse como complemento – con las debidas precauciones –, pero nunca como reemplazo del docente porque la creatividad, la reflexión, la producción del conocimiento original, el análisis jurídico-crítico y la resolución de problemas son, a priori, sus puntos más débiles.

En definitiva, *ChatGPT* es un modelo lingüístico entrenado en un gran *corpus* de texto, que carece de conocimientos jurídicos y de la experiencia que pueda tener un jurista real para detectar y comprender los matices y las complejidades de cualquier asunto legal. Por este motivo, el uso de *ChatGPT* podría llevar al estudiantado a confiar en la generación automática del texto, sin la debida comprensión del tema, mermando el desarrollo de habilidades tan esenciales como la investigación, el pensamiento crítico, la interpretación de fuentes o la capacidad de expresar sus propias ideas de manera coherente<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> En esta línea de pensamiento se ha expresado Jenna Lyle (portavoz del Departamento de Educación de Nueva York) al afirmar que: "...aunque la herramienta puede proporcionar respuestas rápidas y sencillas a las preguntas, no desarrolla el pensamiento crítico, ni la capacidad de resolver problemas, que son esenciales para el éxito académico y vital" (<https://code.intef.es/noticias/chatgpt-un-riesgo-o-una-oportunidad-para-el-sector-educativo/>).

## 7. Bibliografía

- ARAGÜEZ VALENZUELA, L., «La profesión de la abogacía a través de la IA: ChatBots y nuevos desafíos para el asesoramiento jurídico», *Revista de Estudios Europeos*, N.º extraordinario monográfico 2, 2023, pp. 52-71.
- BARRIO ANDRÉS, M., «ChatGPT y su impacto en las profesiones jurídicas», *Diario LaLey*, núm. 10285, Sección Tribuna, 12 de mayo de 2023.
- FERNÁNDEZ MARFIL, L.A., SÁNCHEZ GARZA, J.A., MARTÍNEZ GARZA, D.E., «Evaluación del ChatGPT como herramienta para desarrollar nuevo conocimiento», *Revista Mexicana de Comunicación*, núm. 151-152, 2023.
- LATOUR, B., *L'espoir de Pandore. Pour une vision réaliste de l'activité scientifique*, La Découverte, Paris, 2007.
- ROMERO-RODRÍGUEZ, P., «La incorporación del ChatGPT en la Educación Superior: una mirada desde el paradigma de la complejidad», *593 Digital Publisher CEIT*, vol. 8, núm. 5, 2023, pp. 213-225.
- RUFFINI, M. L., «El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad», *Revista Cinta de Moebio*, núm. 60, 2017, pp. 306-315.
- SARRAZOLA-ALSATE, A., «Uso de ChatGPT como herramienta en las aulas de clase», *Revista de la Escuela de Ingeniería de Antioquía*, vol. 20, núm. 40, 2023, pp. 1-23.
- VERDÍN MANSILLA, I. M., «Los retos, usos y prácticas éticas de la inteligencia artificial por profesionales del Derecho», *Revista Auctoritas Prudentium*, núm. 29, 2023, pp. 1-13.

# PRESENTACIONES DIGITALES EN LA ERA DE LA INMEDIATEZ

María José PALAZÓN PAGÁN  
Universidad Internacional de Valencia

## 1. Contexto y necesidades a las que intenta responder el proyecto

En la era digital y de la velocidad en la que nos encontramos los medios de comunicación y las redes sociales intentan captar la atención de los usuarios a través de mensajes cada vez más cortos y vídeos muy breves, porque entienden que, de lo contrario, el espectador desconecta. Y esta es una realidad cierta en este campo, los textos más largos o los vídeos más extensos los ve mucha menos gente que aquellos que tienen una duración mucho más reducida<sup>1</sup>. Consumir contenido lo más rápido posible, no aburrir y mantener *enganchado* al que está al otro lado de la pantalla son los objetivos de estas empresas con presencia online en este momento digital, todo ello basado en una campaña de captación de público elaborada partiendo de estudios de marketing realizados a nivel mundial.

La cuestión que aquí se nos plantea y que a la par nos genera una gran preocupación es que esta velocidad e inmediatez está intentando imponerse en el ámbito docente, ya es más recomendable, según algunas escuelas y universidades, sustituir las clases tradicionales por píldoras formativas de cinco minutos aproximadamente o webinars breves que no superen los veinte minutos, aun sabiendo que con la extensión de estos instrumentos no se puede llegar jamás a abordar todo el contenido que una materia educativa exige ni con la forma ni metodología que la misma precisa.

Todo esto se ha trasladado, en cierto sentido, al ámbito docente universitario, donde se pretende, especialmente por parte de algunos directores de ciertas entidades o coordinadores de algunos programas de estudios, que los profesores llevemos a cabo nuestra tarea docente en el campo de la educación superior teniendo en cuenta esa velocidad e inmediatez que se utiliza por ciertos medios de comunicación, sin detenerse a analizar que son campos totalmente distintos, uno es el del entretenimiento y el ocio junto con la venta, mientras que el otro está dirigido a educar, enseñar y formar profesionales.

En este proyecto se intenta responder a la necesidad de plantearnos si esto es realmente positivo, si beneficia a nuestros alumnos y a su aprendizaje de algún modo, o si, por el contrario, esta extrapolación de conceptos ajenos totalmente al campo docente, y propios de la industria del entretenimiento y la comunicación, puede acarrear consecuencias muy negativas a nuestra tarea instructora, tanto presente como futura.

## 2. Objetivos perseguidos

El objetivo de este artículo es presentar en las siguientes líneas el proyecto de investigación e innovación docente que pretendemos desarrollar en este curso 2023/2024 en el campo universitario, con el fin de comprobar y concluir cuál es la mejor forma de realizar presentaciones digitales para nuestras clases, que, por supuesto, intenten no aburrir al alumno

---

<sup>1</sup> Trebolle, I. «La era del consumo rápido, ¿cómo los vídeos cortos han cambiado la industria?», en *Flat 101 Digital Business*, consultado el 10 de diciembre de 2022 en la web: <https://www.flat101.es/blog/marketing/la-era-del-consumo-rapido/>.

pero que tampoco eliminen los elementos esenciales que una enseñanza universitaria exige al ir dirigida al estudio de una ciencia en cuestión, algo para nada baladí.

En el momento histórico en el que nos encontramos, el uso de los medios tecnológicos en todos los campos de nuestra vida, tanto personal como profesional, está absolutamente extendido, y esto hacía prever que más temprano que tarde acabaría impactando fuertemente en el campo de la enseñanza. Actualmente la docencia online cada vez cobra más presencia, dado que, aunque desde hace algunos años su impulso venía siendo muy importante, este terminó por dispararse con la pandemia mundial del COVID-19, lo que no ha dado lugar a la vuelta a las aulas para la docencia presencial en muchos casos. Esto nos vuelve a mostrar otra arista más de la realidad en la que vivimos por la cuál es imprescindible tener en cuenta la trascendencia de utilizar estos medios digitales adecuadamente, dado que en este tipo de docencia online serán el instrumento que más capte la atención del alumno.

Todo ello nos lleva a una necesaria investigación para conseguir, no solo que estas herramientas digitales sean lo más útiles posibles para el profesorado a la hora de explicar su materia, sino que también sean suficientemente eficaces para ayudar al alumno a la hora de seguir correctamente el ritmo de la clase, saber diferenciar los conceptos primarios de los secundarios dentro de la materia, y asimilar, en la medida de lo posible y de manera relativamente fácil, aquellos puntos o takeaways que deba llevarse consigo el estudiante tras la explicación, por considerarse los más relevantes de todo lo expuesto esa jornada en el aula, ya sea presencial o virtual.

Hoy en día está sobradamente extendido el uso y hasta el abuso de las presentaciones digitales por parte del profesorado, especialmente en el campo universitario, que es el que a nosotros nos compete. La utilización de ciertos programas informáticos o webs de diseño, como es el caso de Power Point, Prezi u otros similares, con el fin de elaborar una serie de proyecciones que puedan servirnos de soporte a nuestras explicaciones de grado y posgrado, no es algo a valorar negativamente, pero, desde luego implica conocer con carácter previo cómo elaborar adecuadamente cada una de estas presentaciones para que las mismas aporten más beneficios que perjuicios a nuestra tarea educativa y a la fase de aprendizaje del alumnado.

Hay muchos puntos a tener en cuenta con el fin de lograr una presentación digital útil para la explicación de una materia. Todos ellos pueden converger a la vez o presentarse solo parcialmente, esto dependerá de la implicación del docente y su conciencia sobre la importancia de una correcta elaboración y preparación de dicha presentación para desarrollar su trabajo educativo, así como de la propia materia o ciencia en particular a tratar. Entre ellos citaremos algunos de los que consideramos más relevantes: planificación de la presentación digital y elaboración de un guion previo a su elaboración, correcta labor de titulación de todos y cada uno de los puntos principales a tratar antes de comenzar el abordaje del contenido, marcar el mejor orden de los apartados para la correcta asimilación de conceptos, fijar los temas a tratar en clase para completar la programación elaborada y aprobada previamente, delimitar los puntos más necesarios de asimilación o takeaways, adaptar la presentación a la audiencia y al estudiantado al que se dirige la clase, intentar abordar el desarrollo textual de los apartados de manera simplificada, fijar con carácter previo el número de diapositivas aproximado que deseamos tenga nuestra presentación, asimilar que no toda explicación docente debe aparecer en pantalla, dedicar un tiempo prudencial a cada una de las diapositivas en el momento de su proyección, elaborar el texto intentando que este sea escueto y contenga lo imprescindible, descubrir cómo sacar la máxima utilidad a las presentaciones digitales a través del estudio y la investigación realizada por otros expertos al respecto, evitar aburrir al alumnado con nuestras presentaciones extensas que pueden llegar a ser tediosas y provocar confusión al mismo, y, finalmente, realizar una evaluación y revisión constante de nuestra técnica de elaboración de presentaciones digitales para mantenerla actualizada a cada momento en que deba ser aplicada y conforme al contexto del mismo.

Aun conociendo todos estos tips o claves para elaborar las mismas de la mejor manera posible para hacer uso de ellas en nuestras clases, se nos indica o se nos impone en muchas ocasiones, por las instituciones educativas para las que trabajamos, que el uso de las presentaciones digitales debe ser siempre obligatorio para la explicación del temario, cuando los docentes conocemos que esto no es imprescindible, y en el caso de que se utilicen, no es imperioso, como nos intentan inculcar o exigir desde algunas entidades, que esa presentación sea muy extensa, es más, en la mayoría de las ocasiones eso será un punto que dificultará el aprendizaje del alumno. No se puede pretender que una presentación deba contener absolutamente todo lo que vamos a explicar en esa clase, tanto aspectos esenciales como aspectos secundarios, de manera que el alumno, según ciertas direcciones de coordinación, no desconecte en ningún momento, porque por la limitación horaria para la impartición de cada materia con la que contamos hace esto imposible de realizar sin afectar al aprendizaje del alumno. Del mismo modo, tampoco es viable que nos exijan que todo el contenido a asimilar esté en la presentación para que el alumno pueda aprobar la materia estudiando exclusivamente las diapositivas que la componen, porque su texto coincide en su totalidad con el único objeto de estudio de esa asignatura por parte del estudiante.

Para buscar los objetivos perseguidos por la investigación que ahora mismo se presenta, debemos dejar claros, con carácter previo, algunos conceptos que entendemos esenciales o puntos de partida con el fin de ir más orientados hacia la obtención de respuestas productivas a las preguntas que nos formularemos en la presente investigación. Entre ellos consideramos básicos los siguientes:

- Que el número de diapositivas que componen una presentación digital no debe ser nunca muy elevado. Una de las claves para saber si el número de proyecciones utilizadas en clase ha sido excesivo es preguntar al alumno si recuerda aproximadamente cuántas fueron, en caso de que no sea así, estamos hablando de una cantidad ingente de imágenes de pantalla cuyo contenido al mismo le va a costar bastante recordar.
- Relacionado con el anterior punto debemos afirmar que si la presentación es muy extensa el tiempo que cada diapositiva esté en pantalla será insuficiente para que el alumno compruebe con detenimiento su contenido, pueda vislumbrar claramente el esquema que se indica o los puntos principales que allí se muestran y diferenciarlos, así como tomar notas al respecto.
- Si el paso de las mismas no puede ser demasiado veloz, el contenido de estas tampoco puede ser excesivo, porque del mismo modo, el exceso de texto en pantalla dificultará al alumno la lectura y entendimiento correcto de éste, amén de que el tamaño de fuente será menor y, por ende, más difícil de visualizar.
- En consecuencia, de lo manifestado, llegamos y partimos también de la conclusión para nuestra investigación de que no todo lo que como docentes vayamos a decir en clase debe estar expuesto en la pantalla, por cuestiones de tiempo y forma, como ya indicamos, pero también por el interés de mostrarle claramente al alumno cuáles son los ítems básicos a estudiar en cada clase, sabiendo diferenciarlos de los secundarios o meramente ejemplificativos.
- Finalmente, si estimamos todo lo manifestado hasta ahora, también debemos partir de la idea de que las presentaciones no son el manual de estudio de la asignatura, son simplemente un soporte para el docente, para mostrar los puntos clave y más importantes de su explicación, así como una ayuda dirigida al alumno con el fin de asimilar los mismos y no perder el hilo conductor de la exposición, o, en el caso de que esto ocurra, poder recuperarlo fácilmente. En ningún caso podemos justificar el exceso de contenido de las presentaciones en que ello será el único material a estudiar por el alumno, puesto que éste no debe perder su postura activa en la búsqueda de

información, estudio de bibliografía recomendada y consulta de distintas fuentes, incluidas digitales, para comprender primero y asimilar después lo que se exigirá a un estudiante que ha cursado esta materia.

En el caso en el que nos sometamos a elaborar una presentación digital que busque cumplir estos parámetros de rapidez y velocidad que hoy día se nos exigen en algunas ocasiones, que no cumplen con lo manifestado previamente, y que contempla al alumno más como un espectador que como un pupilo, las diapositivas en clase deben ir variando cada veinte o treinta segundos y, por lo tanto, una presentación digital, por ejemplo, para el caso de una clase de una hora, se hará excesiva en cuanto a extensión. Algo que nos parece totalmente desorbitado para lo que intentamos transmitir. El hecho de que una diapositiva esté en pantalla un breve periodo de tiempo y que enseguida cambie, para que el alumno supuestamente no desconecte, implica bombardear una cantidad de información textual que el mismo no será capaz de asimilar. Así nos parece al menos en este punto de partida de la investigación.

Nuestra consideración inicial es que las diapositivas y presentaciones digitales pueden ser útiles para apoyarnos en nuestra labor docente, pero que simplemente sirvan, como ya manifestamos con otras palabras, como sostén al profesor para poder explicar la materia, y a los alumnos para poder entender cuáles son los puntos esenciales y claves de la misma que deben estudiar. Esos puntos básicos y principales son los que deben quedar reflejados en las diapositivas, mientras que los aspectos secundarios pueden ser explicados oralmente por el profesor en clase, en muchos supuestos a modo ejemplificativo, sin que queden reflejados en pantalla, con el fin de no confundir la importancia entre unos ítems y otros a tratar y posteriormente a asimilar por el alumnado.

Esto nos hace entroncar también con la idea de que no hay que eliminar la necesidad ni la capacidad que debe inculcarse al alumno de que adopte una postura proactiva en su aprendizaje a la hora de buscar, por ejemplo, doctrina o jurisprudencia sobre el tema a tratar en el caso del Derecho, además de bucear, por supuesto, en la bibliografía recomendada. De nuevo debemos recordar que el alumno no es un mero espectador, es un participante en el proceso de aprendizaje de una ciencia, de hecho, es el más importante del mismo, puesto que el profesor realizará su tarea mejor o peor según cada caso, pero las riendas de su trayectoria académica corresponderán al propio alumno.

Del mismo modo, estimamos que ciertas imposiciones de este tipo extrapoladas de otros ámbitos sociales al docente, al final, ponen en jaque la libertad de cátedra, la cual no puede quedar ceñida o cercenada por una serie de exigencias simplemente formales y digitales que limiten de manera preocupante tanto nuestra labor como el aprendizaje del alumno.

Por todo ello consideramos es necesario realizar un proyecto de investigación, que es el que aquí presentamos y actualmente estamos desarrollando, en el que, teniendo en cuenta las opiniones de distintos alumnos en el campo universitario, y, después de haberles mostrado distintos tipos de presentaciones digitales usadas en clase, más extensas, más breves, y con distinto contenido, podamos como investigadores obtener una evaluación de los mismos y a la vez descubrir, a través de ese feedback, cuál es la mejor forma de elaborar presentaciones digitales para la docencia universitaria, y aquellas que más facilitan la asimilación de conocimientos a los alumnos pero sin exonerarlos de tener una postura positiva en la adquisición de los oportunos conocimientos profesionales que han elegido obtener.

### 3. Metodología empleada

La metodología utilizada en esta investigación estimamos será fundamentalmente cualitativa con grupos focales de estudiantes, y análisis de datos obtenidos de otras investigaciones realizadas previamente en el campo educativo con puntos en común al de la presente. El razonamiento inductivo o por inducción es el que nos permitirá llegar a una serie de conclusiones esperadas y que deseamos mostrar posteriormente en otro artículo. Conclusiones que creemos deben ser tenidas en cuenta por los docentes, especialmente en el campo universitario, a la hora de elaborar presentaciones digitales en las que se apoyen sus clases y explicaciones en este momento actual, en el que en tantas ocasiones, se nos cuestiona nuestro conocimiento para saber elegir el mejor método docente a aplicar.

Con respecto a la determinación del marco conceptual de esta investigación, partimos del interés por conocer algunos de los aspectos esenciales que deben tener en cuenta los profesores a la hora de elaborar una presentación digital que va a ser usada en sus clases, especialmente en el ámbito universitario. Tratar de extraer conclusiones de la utilización de diversos tipos de diapositivas, en distintas explicaciones, materias, y niveles universitarios, así como con alumnado de distintos países, todo ello constituye un objetivo clave marcado con el fin de poder alcanzar conclusiones positivas para nuestra mejora como docentes.

Se parte de la base de un alumnado muy variado, de distintas asignaturas y estudios, pertenecientes a diferentes instituciones educativas, lo que conllevaba también distintos niveles de exigencia para su calificación positiva, con el fin de intentar buscar soluciones lo más globales y útiles posibles en el campo de la docencia universitaria, y, en especial, de la correcta utilización de las presentaciones digitales en el aula, tanto presencial como virtual, en relación con las exigencias de tiempo que se nos marcan o de contenido de las mismas.

### 4. Resultados esperados

Con esta investigación intentaremos descubrir la serie de puntos o claves que los alumnos consideran los más útiles para su aprendizaje y que, como investigadores, podamos comprobar a través de las evaluaciones posteriores, han servido para una mejor asimilación de los conocimientos expuestos en clase, a la vez que sean los que se muestren como resultados a tener en cuenta por la comunidad docente para el desarrollo de una labor eficaz en este extremo.

Los resultados, por tanto, a encontrar son principalmente las pautas esenciales para elaborar una presentación digital educativa en esta era de la inmediatez en la que tenemos que combinar en muchos casos, la utilización de herramientas digitales actualizadas constantemente, manejar un marco temporal para impartir una asignatura cada vez más reducido, intentar no aburrir al alumno en clase, condensar las explicaciones más importantes en las diapositivas a proyectar y hacer ver claramente al alumno cuáles son los takeaways esenciales a asimilar cada día.

Desde luego unas conclusiones que estimamos serán útiles pero de las cuales no podemos intuir el alcance que tendrán ni por dónde irán orientadas, aunque tengamos muy claros los puntos de partida desde los que comenzamos, que no son sino resultado de otras investigaciones anteriores que al respecto ya hemos realizado, y que se exigían como fase previa a este posterior investigación.

## 5. Continuidad de la investigación y transferencia a otras disciplinas

Obviamente esta tarea investigadora se va a realizar en el campo del Derecho, aunque en disciplinas variadas dentro del mismo, más exactamente, Derecho Penal, Derecho Procesal Penal, Protección de Datos y LegalTech.

Sin duda los resultados esperados estarán marcados por un aprendizaje en la mayoría de los supuestos netamente jurídico, pero la idea, dado que se parte de un concepto docente neutro, por decirlo de alguna manera, y tan extendido en todas las ciencias, como es la utilización de presentaciones digitales para la enseñanza, creemos permitirá que estos resultados se puedan trasladar y aplicar sin problema a otras materias totalmente diferentes en cuanto a contenido.

Por otra parte, nuestra idea no es quedarnos solamente en esta investigación sectorial sobre cómo elaborar presentaciones en el campo universitario de una manera eficiente en este era de la velocidad, sino también seguir investigando con el uso de otras herramientas digitales por parte del profesorado para mejorar nuestra labor docente en el presente y en el futuro más próximo, considerando especialmente el gran avance de las nuevas tecnologías como la IA que ya se está utilizando en gran medida en otros sectores profesionales. Eso sí, velando siempre porque estas seas de nuevo un apoyo para el docente y el alumno y no instrumentos para exonerar de ciertos derechos y deberes en el procedimiento docencia-aprendizaje a los implicados.

## 6. Reflexiones finales

Como consecuencia de este proyecto de investigación esperamos obtener unos resultados positivos, especialmente en el campo de la docencia universitaria en el ámbito jurídico, como nos ocurrió con anteriores investigaciones cuyas conclusiones nos han servido de punto de partida para ésta que ahora se presenta, pero si es posible, también extrapolarlo a otro tipo de ciencias y titulaciones.

Ya que la era digital en la que vivimos y la inmediatez que se nos pretende imponer en todos los campos de nuestra vida nos han llevado a momentos de cuestionamiento sobre si realmente estamos haciendo lo mejor como docentes y lo más beneficioso para el alumnado, estimamos no podemos mirar a otro lado y dejar sin realizar una investigación que puede aclararnos conceptos importantes para nuestro trabajo, gracias a una labor de campo basada en escuchar a los propios alumnos tras exponerles distintos ejemplos de presentaciones digitales e intentar enseñar el contenido de una materia con los mismos.

Deseamos que el resultado del mismo sea realmente beneficioso y así será transmitido cuando finalice el desarrollo de la citada investigación tras la extracción de las oportunas conclusiones, a ser posible en el congreso que se celebre el año próximo 2024.

## Bibliografía y webgrafía

- APPERSON, J.M., LAWS, E.L., SCEPANSKY, J.A. *An assessment of student preferences for PowerPoint presentation structure in undergraduate courses*. Comput Educ, n ° 50, 2008, pág. 148 a 153.
- DUARTE, N. *Slide:ology: The art and science of creating great presentations*. O'Reilly Media, Massachusetts (EE.UU.), 2008.
- GARRIDO-HERNASAIZ, H., CANTERO GARCÍA, M., RODRÍGUEZ-REY, R., ALONSO-TAPIA, J. *Calidad de las presentaciones de diapositivas en la docencia universitaria, Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación*, Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación, 2018, pág. 11 a 18.

- LÓPEZ, D. *Reflexiones sobre el uso de transparencias en clase*. Actas las XX JENUI Oviedo, 2014, pág. 11 a 18.
- REYNOLDS, G. *Presentation zen design: simple design principles and techniques to enhance your presentations*, 2ª Edición, New Riders, Thousand Oaks (EE.UU.), 2013.
- SAINZ PULIDO, A. *Las presentaciones digitales como elemento dinamizador en el desarrollo de la práctica docente*, Revista digital de innovación y experiencias educativas, n ° 17, 2009, consultado el 9 de diciembre de 2023 en la web: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_17/ADOLF\\_O\\_SAINZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_17/ADOLF_O_SAINZ_1.pdf) .
- SAVOY, A., PROCTOR, R.W., SALVENDY, G. *Information retention from PowerPoint™ and traditional lectures*. Computers and Education Journal, Elsevier, n ° 52, 2009, pág. 858 a 867.
- TEJADA LLASCA, P. J. y CAHUANA-APARCO, J. *Uso de Power Point en clases ¿es necesario estudiarlo?*, Revista Médica de Chile, n °144, 2016, pág. 680 a 684.
- TREBOLLE, I. «La era del consumo rápido, ¿cómo los vídeos cortos han cambiado la industria?», en *Flat 101 Digital Business*, consultado el 10 de diciembre de 2022 en la web: <https://www.flat101.es/blog/marketing/la-era-del-consumo-rapido/>

# INCORPORACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS Y CONTRIBUCIÓN AL LOGRO DE LA AGENDA 2030: ESPECIAL REFERENCIA A LA DOCENCIA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

Eva María Rubio Fernández

Profesora Colaboradora (LOU) de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales  
Universidad de Murcia

## 1. Contexto

La conciencia sobre la incorporación de la inteligencia artificial (en adelante, IA) por parte del alumnado a la ejecución de las tareas de aprendizaje señaladas ha llevado a la toma de decisiones que impedían su uso, en diferentes niveles educativos<sup>1</sup>. Decisiones que, procediendo de las más diversas ubicaciones geográficas, parecen estar siendo revertidas al hilo de debates donde una de las argumentaciones predominantes y, a la postre, dirimientes de estos está siendo la soflama «la prohibición es inútil», en lo que se presenta como una versión actualizada y ciertamente más estilosa de la más tradicional «es imposible poner puertas al campo».

Carente el sistema universitario español de un estudio previo que demuestre el alcance del uso fraudulento de las herramientas de inteligencia artificial (en adelante, IA), el posicionamiento está viéndose condicionado por lo se espera serán dos consecuencias indefectibles: el uso generalizado de esta herramienta por el alumnado para obtener de una forma más certera, rápida y eficaz la superación de asignaturas, y la profunda transformación de los mercados de trabajo, en los cuales concurrirá el desembarco y posible colonización de estas herramientas, quedando en manos (mentes sería más apropiado) humanas la función de minimizar su impacto o asegurar la asimilación y/o homogeneidad en su implementación y

---

<sup>1</sup> Véanse los bloqueos y prohibiciones de uso de la aplicación Chat GPT adoptados por el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (a nivel de centros públicos), el Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York o por los Estados australianos de Nueva Gales del Sur o Queensland, así como los avisos de las consecuencias de su uso lanzados por la Universidad Sciences Po (París), el Imperial College (Londres), la Universidad de Cambridge o la Universidad de Oxford (M. Elsen-Rooney, «NYC education department blocks ChatGPT on school devices, networks», *Chalkbeat. New York*, de 4 de enero de 2023, disponible en: <https://ny.chalkbeat.org/2023/1/3/23537987/nyc-schools-ban-chatgpt-writing-artificial-intelligence>; A. Johnson, «ChatGPT In Schools: Here's Where It's Banned—And How It Could Potentially Help Students», *Forbes*, de 18 de enero de 2023, disponible en: <https://www.forbes.com/sites/ariannajohnson/2023/01/18/chatgpt-in-schools-heres-where-its-banned-and-how-it-could-potentially-help-students/>; R. Limón, «Chat GPT ya supera al Rincón del Vago», *El País*, de 9 de septiembre de 2023, disponible en: <https://elpais.com/tecnologia/2023-09-09/chatgpt-ya-supera-al-rincon-del-vago.html>; Universidad de Cambridge, «Artificial Intelligence», *Plagiarism and Academic Misconduct*, actualizado a 7 de septiembre de 2023, disponible en: <https://www.plagiarism.admin.cam.ac.uk/what-academic-misconduct/artificial-intelligence>; Universidad de Oxford, «Unauthorised use of AI in exams and assessment», *AAD Communications*, de 6 de febrero de 2023, disponible en: <https://academic.admin.ox.ac.uk/article/unauthorised-use-of-ai-in-exams-and-assessment>; Universidad de Sciences Po, «ChatGPT : Sciences Po fixe des règles et lance une réflexion sur l'IA dans l'enseignement supérieur», *Accueil*, de 9 de febrero de 2023, disponible en: <https://www.sciencespo.fr/fr/actualites/sciences-po-fixe-des-regles-claires-sur-lutilisation-de-chat-gpt-par-les-etudiants> (consultados todos los enlaces el 11 de septiembre de 2023).

resultados<sup>2</sup>. Dos suertes de premisas que, a fecha de hoy, se ven retroalimentadas, precisamente, por las conclusiones ampliamente difundidas sobre la inevitabilidad de la incorporación de esta tecnología.

Pudiendo encontrarnos bien ante una realidad<sup>3</sup>, bien ante lo que felizmente podríamos considerar una actuación preventiva, donde el profesorado se dispone a adelantarse a los acontecimientos generalizados, este proyecto de innovación educativa busca conseguir información de forma *directa* a través de respuestas y evidencias concretas de cara a la necesaria reflexión sobre las bondades y maldades de la IA en la educación universitaria.

Resulta conveniente señalar que, teniendo presente la experiencia previa del equipo del proyecto, la exploración de la introducción de la IA en la metodología empleada para fomentar los procesos de aprendizaje de calidad y, más concretamente, para engarzarla con la docencia orientada a la efectiva realización de la Agenda 2030, se presentaba como un paso, en gran medida, lógico. Así, gran parte del profesorado participante pertenece al Grupo de Innovación Docente «Innovación y mejora docente en las Ciencias Jurídicas», cuya responsable principal es la Dra. Dña. Esperanza Orihuela Calatayud, habiéndose producido en esta ocasión la incorporación de integrantes de otros grupos, como es el caso del Grupo de Innovación Docente «Innovación y buenas prácticas docentes, con perspectiva de género», cuya responsable principal es la Dra. Dña. M.<sup>a</sup> Carmen López Aniorte. Además de ampliar de este modo el impacto interdisciplinar, ello supone que la ejecución de este proyecto viene respaldada por las conclusiones y la mejora en las habilidades y competencias docentes de sus integrantes, obtenidas de numerosos proyectos previos relacionados con la incorporación de las nuevas tecnologías y las metodologías participativas y colaborativas a la docencia, al igual que de las acciones efectuadas respecto de la transferencia-difusión del conocimiento y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS), muchas de ellas en el marco de estructuras permanentes existentes en nuestra institución (léase, UMU IURIS o los correspondientes Grupos de Transferencia de Conocimiento).

Ahondando en la responsabilidad que tiene la Universidad de Murcia como agente aplicador del Derecho Internacional<sup>4</sup>, así como de la asunción de compromisos voluntarios sobre la que también se basa el logro de la Agenda 2030, nuestra institución ha mostrado un fuerte compromiso con la citada agenda, materializado desde 2019 con el proyecto «17 ODSesiones. Objetivos de Desarrollo Sostenible», que cuenta con la colaboración de diferentes entidades del Tercer Sector, y entre cuyas ejecuciones se destaca la convocatoria de los Premios ODSesionad@s al mejor TFG, TFM y tesis doctoral basado en los ODS, que cuenta ya con tres ediciones, y la creación del Aula 2030. Sostenibilización curricular y Universidad<sup>5</sup>. Un

---

<sup>2</sup> Véase, por ejemplo, MARTÍN, M. J., «Transformación digital, la vía para la revolución flexible», en CRUE, *Tendencias TIC 2022: Teletrabajo en la Universidad*, 2022, pp. 34-41, p. 41, disponible en: [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2022/05/teletrabajo\\_WEB.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2022/05/teletrabajo_WEB.pdf) (consultado el 11 de diciembre de 2023).

<sup>3</sup> Sirva como ejemplo el webinar sobre Inteligencia Artificial (IA), organizado por el Grupo 9 de Universidades (G-9) y su Comisión Sectorial de Transformación Digital, celebrado el 13 de junio de 2023 con la conferencia impartida por C. González Morcillo, titulada «Tus estudiantes usan ChatGPT y lo sabes. Cómo el uso de la IA requiere cambios profundos en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios», disponible audiovisualmente en: <https://www.youtube.com/watch?v=CpYHp0Dsf9E>.

<sup>4</sup> Cualquier duda al respecto queda disipada con el art. 29 de la Ley 25/2014, de 27 de noviembre, de Tratados y otros Acuerdos Internacionales (BOE núm. 288, de 28 de noviembre de 2014, pp. 96841-96859).

<sup>5</sup> Inicialmente planteado con una duración de dos años, esta se ha visto ampliada hasta 2025. Sobre dicho proyecto, además de la información disponible en su página web (<https://www.um.es/web/17ods sesiones/inicio>), puede consultarse en RODRÍGUEZ, E. M., LÓPEZ, I., Y MARÍN, L., «ODSesiones, un proyecto de cambio social que empieza en la Universidad de Murcia», en E. GONZÁLEZ LORCA y R. MÍNGUEZ VALLEJOS (coord.), *Transformar la educación para cambiar el mundo: I Jornadas nacionales de educación para el desarrollo y objetivos de desarrollo sostenible*, Servicio de Publicaciones y Estadística. Consejería de Educación y Cultura (Región de Murcia), 2021, pp. 65-100, disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.11914/4804>.

proyecto innovador cuyo impacto y trascendencia va consolidándose y ampliándose como demuestra el hecho de que, tras la celebración del encuentro «Universitari@s ODSesionad@s», con un centenar de participantes de Consejos de Estudiantes nacionales, se haya decidido su implementación a nivel nacional en más de cuarenta universidades públicas, con marcado liderazgo discente<sup>6</sup>.

Por ende, la promoción institucional, con carácter general, de la incorporación de dicha Agenda a las metodologías empleadas en los estudios de grado y posgrado de nuestra institución, con carácter general, cuenta con el antecedente de la inclusión como línea de actuación específica en las convocatorias de proyectos de innovación docente, siendo el primer balance obtenido de la misma la concesión y ejecución de veintiocho proyectos en el curso académico 2022/2023<sup>7</sup>.

Por ende, se ha adoptado la «Estrategia para integrar la sostenibilidad en las enseñanzas de la Universidad de Murcia» (2023) que, en consonancia con lo recogido en el 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* (Exposición de motivos y art. 4.2) y compartiendo el transformador espíritu de las «Directrices para la Sostenibilización Curricular. CRUE», adoptadas el 18 de abril de 2005 por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible la Conferencia de Rectorados («Rectores») de las Universidades Españolas<sup>8</sup>, se ha decidido estructurar en dos fases.

La primera de ellas ha contado como objetivo el diagnóstico de la contribución de las asignaturas a la realización de dicha Agenda y su introducción en las Guías Docentes, siendo su realización promovida por las instrucciones suministradas por el Equipo Rectoral y exhaustivamente fiscalizada en su cumplimiento (y corrección) por Direcciones de Departamento, Decanato y Vicerrectorados, de forma que todas las Guías Docentes de los estudios de grado y posgrado de la institución contienen la referencia de su aportación (o, en su caso, inexistencia de la misma) a la realización de los ODS. La segunda de sus fases persigue garantizar el diseño de acciones formativas e incorporación de contenidos relacionados con los ODS en el aprendizaje, con la correspondiente tramitación de las memorias de verificación, así como la extensión de la Estrategia a estudios de Posgrado, extremo este parcialmente ejecutado en lo que a las Guías Docentes se refiere. Actuaciones que evocan la pionera acción llevada a cabo por la Universidad Politécnica de Madrid durante el curso académico 2019/2020, que supuso la inclusión en sus Guías Docentes de un apartado específico destinado a la explicación de las actividades curriculares relacionadas con los ODS a desarrollar en la asignatura correspondiente<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad Española a Distancia (UNED), el 13 de noviembre de 2023, contó con el apoyo del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (Gabinete de Prensa. Universidad de Murcia, «Más de 40 universidades españolas implantarán el proyecto ‘ODSesiones’ de la Universidad de Murcia», de 13 de noviembre de 2023, disponible en: <https://www.um.es/web/sala-prensa/-/m%C3%A1s-de-40-universidades-espa%C3%B1olas-implantar%C3%A1n-el-proyecto-ods-esiones-de-la-universidad-de-murcia>.

<sup>7</sup> Véase la información relativa a la convocatoria 2022/2023, disponible en: <https://www.um.es/web/innovacion/proyectos/convocatorias>.

<sup>8</sup> Texto disponible en: [https://www.um.es/documents/10908394/12705734/CRUE\\_sostenibilizacion\\_curricular.pdf/7db00090-d141-430f-988d-6bcb5f4a6e84](https://www.um.es/documents/10908394/12705734/CRUE_sostenibilizacion_curricular.pdf/7db00090-d141-430f-988d-6bcb5f4a6e84).

<sup>9</sup> Véase Ejemplo práctico en docencia formal, «Creación de un apartado específico sobre ODS en las Guías Docentes de todas las asignaturas de la UPM», en MIÑANO, R. y GARCÍA HARO, M. (Editores), *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores*, Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS), Madrid, 2020, pp. 14-15, disponible en: [https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/05/Dossier-REDS\\_Casos-ODS-Univ-2020\\_web.pdf](https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/05/Dossier-REDS_Casos-ODS-Univ-2020_web.pdf).

Este fuerte respaldo a la Agenda 2030 ha llevado a la Universidad de Murcia a ser líder en el impulso nacional de la misma, de acuerdo con lo señalado por *THE Impact Ranking*, 2023<sup>10</sup>.

Por su parte y en lo que a nuevas tecnologías se refiere, con la vista puesta en el Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes (*DigiCompEdu*)<sup>11</sup>, la Universidad de Murcia mediante su «Estrategia Digital», está llevando un proceso de adaptación de los procedimientos y servicios ofrecidos por la institución (entre los cuales se halla la docencia) a los avances tecnológicos, lo que ha conducido a la adopción del «Plan de Transformación Digital de la Universidad de Murcia (2021-2024)». Plan donde se contempla la necesidad de progresar en la mejora mediante soluciones y herramientas corporativas que aporten valor a la educación digital, sacando el máximo partido a las soluciones de Tecnología Educativa (*EdTech*), junto con la IA.

Este marco institucional y el señalado bagaje en innovación docente, transferencia y difusión constituyen los anclajes del proyecto de innovación docente «IURIS IA: exploración del uso de la inteligencia artificial en la enseñanza del Derecho en el marco de la Década de Acción (Agenda 2030)», concedido mediante resolución definitiva R-1443/2023, de 6 de octubre, dentro de la «Convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia para el curso 2023/2024» (Resolución Rectoral R-817/2023, de 23 de mayo).

La solicitud de dicho proyecto se enmarcó en la Línea 9. ODS y Agenda 2030 de esta convocatoria, que busca «impulsar iniciativas que fomenten la incorporación en el aula de los ODS y la Agenda 2030, en su triple dimensión económica, social y medioambiental» y donde finalmente han sido concedidos treinta y ocho proyectos. Una decisión acertada dado su alcance multidimensional y su virtualidad para promover habilidades transversales y competencias claves (p. ej., pensamiento sistémico y crítico, autoconciencia o las relacionadas con la colaboración o la responsabilidad social), que, a su vez, son necesarias para que el alumnado se convierta en agente ejecutor efectivo de los ODS y las Universidades contribuyan al logro de las metas del ODS 4. Educación de Calidad<sup>12</sup>.

Nos encontramos, pues, ante un planteamiento dual en el diseño de la innovación docente propuesta que sigue las recomendaciones formuladas desde diversas instituciones. Así, desde la UNESCO, se ha señalado el gran potencial de la IA para la consecución de los ODS, en general, y del ODS 4, en particular, como queda recogido en la Declaración de Qingdao sobre *Aprovechar las oportunidades digitales. Liderar la transformación de la Educación* (2015)<sup>13</sup>, y, el Consenso de Beijing sobre *la Inteligencia Artificial y la Educación* (2019)<sup>14</sup>. Potencial que también ha sido identificado por la Asamblea General de Naciones Unidas<sup>15</sup> e inspira la plataforma de Naciones Unidas dirigida a la celebración de cumbres globales, *AI for Good*, que

---

<sup>10</sup> Véase Gabinete de Prensa. Universidad de Murcia, «‘THE Impact Rankings’ sitúa a la UMU líder nacional en su impulso de los ODS», de 4 de septiembre de 2023, disponible en: <https://www.um.es/web/sala-prensa/-/the-impact-rankings-sit%C3%BAa-a-la-umu-l%C3%ADder-nacional-en-su-impulso-de-los-ods>.

<sup>11</sup> Véase KAMPYLIS, P., PUNIE, Y., y DEVINE, J., *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes*, Informe del Centro Común de Investigación (Joint Research Center) de la Comisión Europea, 2015, traducido por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), 2016, disponible en: [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/promocion-de-un-aprendizaje-eficaz-en-la-era-digital-un-marco-europeo-para-organizaciones-educativas-digitalmente-competentes\\_171017/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/promocion-de-un-aprendizaje-eficaz-en-la-era-digital-un-marco-europeo-para-organizaciones-educativas-digitalmente-competentes_171017/).

<sup>12</sup> Véase Sustainable Development Solutions Network (SDSN) Australia/Pacífico, *Cómo empezar con los ODS en las Universidades. Una Guía para las Universidades, los Centros de Educación Superior y el Sector Académico*, edición en español, 2017, p. 12, disponible en: <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>.

<sup>13</sup> Texto disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>.

<sup>14</sup> Texto disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>.

<sup>15</sup> Véase resolución 73/17, sobre *el impacto del cambio tecnológico rápido en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus metas*, de 26 de noviembre de 2018, para. 2.

busca maximizar la contribución ética de la IA a la implementación de la Agenda 2030, así como conectar a los sectores público y privado de toma de decisiones para encontrar soluciones globales a través de su uso y debatir marcos de gobernanza global de dicha tecnología<sup>16</sup>.

Empero, este proyecto parte de un enfoque crítico, pues, como ha señalado el Comité de Aprendizaje y Enseñanza de la Asociación Europea de Universidades, los beneficios potenciales de la IA solo se materializarán si se utiliza de manera «efectiva y adecuada»<sup>17</sup>, en línea con la recomendación de la UNESCO a los Estados sobre la promoción de la utilización responsable y ética de la IA en la enseñanza y formación de docentes<sup>18</sup>. Una idea de contención de esta tecnología que conecta con los diversos desarrollos e iniciativas que, desde el marco institucional internacional, se suceden desde distintas perspectivas<sup>19</sup> y que ha de ser tenida en cuenta igualmente respecto de la realización de la Agenda 2030, al poder incidir en la existencia y alcance de la desigualdad y la discriminación, afectando «negativamente a las personas, las sociedades, las economías y el entorno humano», como ha sido apuntado por la doctrina<sup>20</sup> y el sistema de Naciones Unidas<sup>21</sup>, y donde cabría añadir a la Naturaleza, en virtud de la perspectiva ecocéntrica.

Siendo estas las premisas de partida del proyecto, cabe señalar que la asignatura de Derecho Internacional Público presenta una especial idoneidad para el trabajo relacionado con la adquisición del conocimiento y comprensión del marco de los ODS, de su propósito y de sus aplicaciones<sup>22</sup>, y, además, es impartida por la autora durante el curso académico 2023/2024 en el Grado en Derecho (primer cuatrimestre) y en el Grado en Ciencia Política, Gobierno y Administración Pública (segundo cuatrimestre), siendo en ambos casos, de carácter obligatorio, impartidas en segundo curso y con una carga crediticia de 6 ECTS.

## 2. Objetivos perseguidos

Como objetivo general, la presente innovación educativa busca introducir la IA en la metodología docente como una de las herramientas para maximizar la contribución del alumnado al logro de la Agenda 2030 en el marco de la Década de Acción (promovida por el

---

<sup>16</sup> Organizada por la Unión Internacional de Telecomunicación en asociación con cuarenta organismos y agencias de la familia de Naciones Unidas, y coauspiciadas sus cumbres por el gobierno suizo, mayor información sobre esta plataforma puede consultarse en: <https://aiforgood.itu.int/>.

<sup>17</sup> Véase su Posición «Artificial intelligence tools and their responsible use in higher education learning and teaching», publicada el 14 de febrero de 2023 y disponible en: [https://www.eua.eu/resources/publications/1059:artificial-intelligence-tools-and-their-responsible-use-in-higher-education-learning-and-teaching.html?utm\\_source=twitter&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=social-twitter-14-02-2023](https://www.eua.eu/resources/publications/1059:artificial-intelligence-tools-and-their-responsible-use-in-higher-education-learning-and-teaching.html?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=social-twitter-14-02-2023).

<sup>18</sup> Véase UNESCO, Recomendación sobre *la Ética de la Inteligencia Artificial*, adoptada el 23 de noviembre de 2021, recomendación n.º 104 (texto disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa)).

<sup>19</sup> Véase, al respecto, GARCÍA SAN JOSÉ, D., «Implicaciones jurídicas y bioéticas de la Inteligencia Artificial (IA). Especial consideración al marco normativo internacional», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, vol. 13, núm. 1, pp. 255-276, doi: <https://doi.org/10.20318/cdt.2021.5959>.

<sup>20</sup> Véase DRNAS DE CLÉMENT, Z., «Inteligencia artificial en el Derecho Internacional, Naciones Unidas y Unión Europea», *Revista Estudios Jurídicos. Segunda Época*, núm. 22, 2022, p. 5, doi: <https://doi.org/10.17561/rej.n22.7524>.

<sup>21</sup> Véase United Nations System Chief Executives Board for Coordination, *A United Nations system-wide strategic approach and roadmap for supporting capacity development on artificial intelligence (Summary of deliberations. Addendum)*, Doc. CEB/2019/1/Add.3, de 17 de junio de 2019, en cuyo párrafo 9 se recogen los principios acordados por el Comité de Alto Nivel sobre Programas para guiar el desarrollo y la eventual implementación de esta perspectiva estratégica para todo el sistema de Naciones Unidas.

<sup>22</sup> Véase Sustainable Development Solutions Network (SDSN) Australia/Pacífico, *Cómo empezar con...*, op. cit., *ibid.*

Secretario General de Naciones Unidas)<sup>23</sup>, desde una doble base: la de la adquisición de las competencias y resultados de aprendizaje de las asignaturas concernidas y, en concreto, de la de Derecho Internacional Público; y, la de la colaboración y participación del alumnado en las dinámicas planteadas en el aula. Resulta necesario aclarar que se trata de un primer ejercicio de exploración del uso de este desarrollo tecnológico, alejado del planteamiento de su introducción plena o siquiera principal.

Respecto de sus objetivos específicos, estos son el resultado bien de la reformulación de las competencias recogidas en las Memorias de las Titulaciones en las que se iba a desarrollar, especialmente, las de los dos Grados señalados, en los cuales se ubica la asignatura en la que nos centraremos, para adaptarlas tanto a la Agenda 2030, como al uso de la IA, bien de la formulación *ex novo* para acoger ambos instrumentos. De este modo, dichos objetivos son la promoción del compromiso y la motivación del alumnado con y respecto del logro de la Agenda 2030 y su aprendizaje en las asignaturas jurídicas mediante la exploración del uso de la inteligencia artificial; la potenciación de la educación en valores, centrados en la persona y la Naturaleza, para mejorar la identificación de los aspectos jurídicos relevantes de la realidad social, ambiental y económica y la aportación a una sociedad libre, justa, equitativa, plural y sostenible; el ahondamiento en el conocimiento del alumnado sobre la inteligencia artificial, su alcance y consecuencias; la profundización en la capacidad de gestión de la información y el conocimiento en el ámbito del Derecho mediante la utilización efectiva y adecuada de la inteligencia artificial; el incremento de las habilidades relacionadas con el aprendizaje colaborativo y, por tanto, con la capacidad de trabajar en equipo en el futuro profesional; la consideración de la ética y la integridad intelectual como parte esencial del aprendizaje y de la futura práctica profesional; así como, la consolidación de las habilidades de comunicación y expresión oral del alumnado. Inevitable resulta apuntar que, con ello, se ha comenzado el proceso de reflexión acerca de la inminente adaptación formal de nuestros estudios a la sostenibilización curricular.

### 3. Metodología empleada

Estimándose oportuno incidir desde el inicio en la trascendencia del logro de la Agenda 2030, así como en los perfiles de un uso adecuado de la IA acorde con los valores a ser transmitidos desde la Universidad, en la primera sesión de la asignatura se ha programado introducir la trascendencia de la Agenda 2030 y de los ODS recogidos en las respectivas Guías Docentes (concretamente, los ODS5, ODS10, ODS16, en la medida en que son aquellos en los que la incidencia de cualquier materia jurídica es fácilmente detectable, así como en el caso concreto de esta asignatura los ODS1, ODS 13, ODS14 y ODS15, con la indicación de que está vinculada, directa o indirectamente, en su plenitud con la Agenda 2030). Las características de la Agenda reciben una referencia general, con la precisión de futura profundización y, puesto que, la autora, a resultas de una evaluación docente previa en la que obtuvo la máxima calificación, ya incluyó referencias a la Agenda 2030 en los apartados de la Guía relativos a la metodología y a la evaluación, estas también son abordadas.

En ella, se avanza al alumnado el uso de la IA en las metodologías elegidas del proceso de aprendizaje, con una breve justificación de su inclusión y se distribuye un breve cuestionario, anónimo, para obtener datos acerca de su nivel previo de conocimiento, posicionamiento y uso de la inteligencia artificial<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Véase A. Guterres, *Remarks to High-Level Political Forum on Sustainable Development*, de 24 de septiembre de 2019, disponible en: <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2019-09-24/remarks-high-level-political-sustainable-development-forum>.

<sup>24</sup> Este ha sido elaborado teniendo presente las respuestas a la primera pregunta: 1. Respecto de la inteligencia artificial: a) La he usado, pero nunca para mis procesos de aprendizaje; b) La he usado y, alguna vez, he probado

Seguidamente, se expone la interrelación evidenciada con la Agenda 2030, las motivaciones de fondo que llevan a la introducción de este desarrollo tecnológico en la metodología docente y se distribuye un nuevo escrito mediante el cual cada estudiante se compromete a revelar la fuente de información al profesorado cada vez que recurra a IA en el marco de su aprendizaje en la asignatura, así como su compromiso a utilizarla en las actividades propuestas solo cuando así sea indicado por el cuerpo docente, también habilitado en el Aula Virtual. Con él se trata de trabajar la ética, la integridad intelectual, la educación en valores y la contribución a la no discriminación y ODS relacionados (principalmente, ODS 5 y 10).

Si bien se solicita la firma de este escrito a todo el alumnado, se tiene presente que puede existir parte del mismo que tenga serias reticencias sobre el uso de esta tecnología. En este caso, se les pide que, compartiendo la necesidad de prepararse previamente los extremos sobre los que versarán estas actividades con el resto que sí la utilice, asuman un papel relevante a la hora de aportar la voz «humana» en los debates y puestas en común de su resolución, pudiendo cambiar cuando lo deseen de posición. Ello, a su vez, trabaja en el plano colectivo la adaptación a entornos laborables con variedad metodológica, así como el respeto y valoración de la diversidad.

Como cierre de esa sesión, se les indica la ubicación en el Aula Virtual del formato original de la Agenda (esto es, la resolución 70/1 de la Asamblea General, de 25 de septiembre de 2015) y se les pide su consulta porque al inicio de la sesión siguiente se preguntará aleatoriamente cuál es el ODS y meta que más ha despertado su atención.

En el proyecto se ha plasmado una variedad importante de metodologías para dar entrada a las diferentes preferencias y experiencias sobre la adquisición de las diferentes competencias de las asignaturas impartidas por el profesorado participante, siendo la premisa de partida generalizada la preparación previa de los contenidos a trabajar sin uso de la IA.

Inicialmente, se previó dar por sentado alumnado que debía utilizar la IA, con salvedades en los supuestos de reticencia. Sin embargo, sus respuestas al cuestionario llevaron a pautar el permiso en su uso y la decisión individual.

Dicho uso se ha contemplado tanto en la modalidad grupal, incidiendo así en la obtención de los beneficios que se derivan de la clase invertida, el aprendizaje colaborativo y por pares, como en la modalidad individual. Para la primera, se previó su posible recurso para tres tipos de actividades. Por una parte, se barajó la consistente en responder a un cuestionario interactivo (utilizando Wooclap) y posterior visionado de un material audiovisual, en abierto o, al menos, gratuito<sup>25</sup>, donde se hallaran las respuestas, debiendo detectar las diferencias y, a la postre, la capacidad de la herramienta para responder correctamente, así como, en su caso, el alcance correcto o no de su uso de la IA.

Por otra, se plantearon casos prácticos sobre los ODS (y sus metas) señalados en la Guía Docente, para ser efectuados previa o simultáneamente durante las franjas horarias señaladas a tal efecto en el horario, con uso total o parcial de la IA, según lo indicado. Su programación sería puntual, siendo los más numerosos aquellos que, sin recurso a la IA, vinieran vinculados directa o indirectamente con la Agenda 2030. Se diseñó que, tras las respuestas dadas, se iniciaría el debate sobre si las respuestas brindadas por esta herramienta son idénticas o diferentes y, en este último caso, el motivo de ello (lo que permite trabajar las capacidades

---

a utilizarla para tareas y trabajos de las asignaturas; c) Nunca la he usado. Las dos primeras, conducen a las mismas cinco preguntas y la tercera, deriva a otras cuatro reformuladas para adaptarlas. Su contenido gira alrededor de: qué desarrollo de la IA han usado/conocen; su posición respecto a informar al profesorado; el detalle de dicha información; y, sus conclusiones/pensamientos iniciales sobre la IA.

<sup>25</sup> Por ejemplo, una actividad diseñada alrededor del episodio «Viaje al centro de la ONU» del programa *En Portada* (RTVE), emitido el 29 de octubre de 2015 y disponible en: <https://www.rtve.es/play/videos/en-portada/portada-viaje-centro-onu/3340287/>, donde se presta especial atención al proceso de negociación de la Agenda 2030.

alrededor de la idoneidad de los *prompt* o preguntas a los *bots* o *chatbots*), con la precisión de que, en caso de realización previa, debían valorar la respuesta dada por la IA (acierto en las bases jurídicas referidas, ausencias de dichas bases, referencias jurídicas, etc.) de cara a su puesta común y matización, precisión o resolución por la docente. La duración de las sesiones prácticas (una hora por grupo de prácticas) no permitió la ejecución de esto último, primándose el aprendizaje de la asignatura sobre el de la herramienta (una labor docente ni remunerada, ni reconocida autónomamente, ni generadora de franjas horarias adicionales de carácter obligatorio para el alumnado).

También se diseñó la grabación de podcasts o la elaboración de mini-píldoras (grabaciones con imagen) donde se preguntase a la IA qué normas existen o deberían adoptarse para que se produzca en 2030 el logro de una meta concreta de los ODS trabajados en la asignatura, a su elección, y la opinión jurídicamente fundada ante la respuesta dada. Su programación al final del cuatrimestre, para que pudiera ser efectuada con un mayor nivel de análisis y pensamiento crítico a la par que continuara profundizando en sus habilidades de comunicación y expresión oral con lenguaje técnico de la asignatura, resultó ser inapropiada. Teniendo presente sus peticiones, se reformuló en una actividad de perfil sencillo, con posible plena realización con IA, de forma que el estudiantado optase por su ejecución en lugar de primar la preparación de los exámenes de otras asignaturas.

En cuanto a la ejecución individual, inicialmente, se planteó explorarla a través de la búsqueda de la definición y alcance de conceptos seleccionados, su comparativa con Manual de referencia y la identificación de las posibles diferencias o similitudes y sus causas. Se abandonó ante su escasa ejecución según las instrucciones y porque el poco alumnado asistente a las sesiones «teóricas», no obligatorias para estar en el sistema presencial, era predominantemente reticente al uso de la IA.

Puesto que dichas actividades forman parte del sistema presencial, con evaluación continua en la parte práctica, su calificación responde a los criterios señalados en la Guía y al respeto de lo recogido en las fichas de las Memorias de las Titulaciones. Por ende, se diseñaron otros indicadores, entre ellos, el relativo a la capacidad de identificar la trascendencia de la Agenda 2030 en el diseño, aplicación y cumplimiento de las normas y obligaciones jurídicas, internacionales y nacionales y de contribuir a la salvaguarda de una sociedad libre, justa, equitativa, plural y sostenible (con valores de Excelente, Notable, Aceptable e Inapreciable).

Siendo conveniente la retroalimentación, también estaba planificada la distribución de una breve encuesta para su valoración sobre la contribución del uso de la IA a su implicación y motivación activa con la consecución de la Agenda 2030, así como de su aprendizaje de la asignatura, en general. No obstante, los cambios realizados respecto del diseño inicial han llevado a declinar su ejecución en la asignatura impartida en el primer cuatrimestre y a sopesar su recopilación tras cada actividad en la que se haya permitido el uso de la IA.

## 4. Resultados obtenidos/esperados

Se ha de comenzar con la precisión de que los resultados compartidos necesitan ser objeto de una reflexión más pausada y enriquecida con aquellos que se produzcan en el segundo cuatrimestre.

A pesar de lo transmitido generalizadamente, los cuestionarios iniciales sobre uso de la IA evidenciaron que el alumnado de segundo curso del Grado en Derecho apenas la habían utilizado para su aprendizaje<sup>26</sup>. Así, el 50% respondió que nunca lo habían usado, el 29,2% lo

---

<sup>26</sup> Ello coincide con una consulta oral efectuada por la autora al alumnado de un grupo de primer curso de este Grado donde de sesenta y cinco asistentes, solo siete reconocieron haber usado la IA para tareas o trabajos de aprendizaje.

había usado, pero no para tareas o trabajos de aprendizaje, y solo el 20,8% lo había usado «alguna vez» para estas. Respecto de estas, todas lo habían hecho sin indicación docente previa, lo cual podría ser el resultado de que el profesorado nunca lo haya pautado, y de ellas, solo una había informado al profesorado de su uso, sin darle detalles acerca de cuál había sido el alcance (reproducción literal, obtención de nuevas ideas, verificación de la corrección de lo respondido, etc.). Una consideró que la IA había servido para mejorar su aprendizaje sin dar valor a su incidencia en la calificación, mientras que el resto consideró que le había servido para superar o mejorar la calificación y, en cierta medida, para mejorar su aprendizaje.

En cuanto al estudiantado que lo había utilizado para otros motivos y al que nunca lo había utilizado, un poco menos del 50% afirmó que no informaría siempre al profesorado de dicho uso para el aprendizaje, un 26,3% contestó que sí lo haría y el resto no se pronunció. Aún con ello, solo un 15,8% señaló que no daría detalles de dicho uso al profesorado.

Respecto a su conocimiento de desarrollos de IA, la respuesta claramente mayoritaria fue Chat GPT, seguida de los asistentes virtuales de páginas web. La totalidad de quienes reconocieron haber recurrido a la IA para tareas y trabajos la habían utilizado, existiendo algún uso adicional muy minoritario de Chat Bing y LLaMA. Aún con ello, se decidió no recomendar el recurso a un solo desarrollo al entender que ello es una promoción y acción de mejora de un producto del sector privado que no otorga remuneración alguna ni a la Universidad de Murcia, ni a las personas usuarias, ni tiene opciones de suscripción en función de la situación socioeconómica de estas. Incluso respecto de su versión gratuita, se valoró que este desarrollo privado no suministra información sobre los sesgos de sus algoritmos, ni valora o asume el coste ambiental y sanitario que supone su uso y que será finalmente afrontado por el sector público (esto es, la ciudadanía). Aunque así se transmitió al alumnado, siguió siendo el desarrollo mayoritariamente elegido en los casos de uso de la IA.

En cuanto al escrito sobre el compromiso de información sobre su uso, se ha de señalar que su efectividad se limitó a la primera sesión, puesto que posteriormente el alumnado no se mostró proclive a complimentarlo y entregarlo.

Sobre el uso efectivo en el aprendizaje, se debe señalar que el hecho de ser optativo derivó en que la mayoría del alumnado eligió eludir la IA para efectuar las actividades propuestas, fuera en supuestos de realización simultánea en clase (a la postre, la mayoría) o previa, con la excepción en este último caso, de la actividad final, donde hubo un incremento en su uso procedente del estudiantado que hasta ese momento lo había declinado. Cabe apuntar también que, en el caso de alumnado con uso de la IA, hubo abandonos de esta en favor de la utilización de herramientas *tradicionales* (Manual recomendado, documentación jurídica, materiales audiovisuales o buscadores de Internet). En alguno de estos casos y en el que se reconoció (en clase) el uso de la IA para verificación de respuesta u obtención de ideas se comprobó que el ritmo del aprendizaje era parejo al del alumnado que, fuertemente implicado, estaba siguiendo las indicaciones docentes sobre el aprendizaje sin IA.

Igualmente, resulta importante señalar que, en esta deriva, las puestas en común han tenido mucha influencia, ya que rápidamente el alumnado pudo comprobar que las mejores respuestas (y, en definitiva, calificaciones) se obtenían por el recurso a materiales tradicionales y el compromiso activo en el proceso de aprendizaje. También la tuvo la realización semanal de actividades prácticas presenciales, derivada de la decisión del Consejo de Gobierno de eliminar los créditos de seminario en el Grado en Derecho. Al conllevar un aumento considerable del volumen global de trabajo en el cuatrimestre, el alumnado solicitó la realización simultánea de las mismas, incrementándose así la orientación *directa* de la docente en su ejecución y una mayor integración de lo trabajado. Algo que permite confirmar que el éxito de los cambios introducidos por el proceso de Bolonia requiere de la metodología basada en sistemas de tutorización, constante y en gran medida personalizada, explorada por reconocidas

universidades anglosajonas privadas y que, curiosamente, se está reivindicando como la metodología apropiada para lograr el uso adecuado y responsable de la IA<sup>27</sup>.

## 5. Impacto de la experiencia y posible transferencia

Teniendo presente que este proyecto presenta una doble dimensión (la relacionada con la Agenda 2030 y los ODS y la relativa a las metodologías colaborativas y participativas), se considera que sirve de dinamizador y de conformador de un insumo “ilustrado” al vivo *crowdsourcing* que está generando el uso de la IA en la Educación Superior.

Con ocasión de la finalización del primer cuatrimestre y el comienzo del segundo, está programada la celebración de una reunión de seguimiento y retroalimentación entre el profesorado participante para la puesta en común de los puntos fuertes y aspectos de mejora detectados. Con ello, se incide en su formación colaborativa, por lo demás, interdisciplinar (hablamos de profesorado de las Áreas de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, Derecho Internacional Privado, Derecho Financiero, Derecho Procesal y Derecho del Trabajo), y la optimización de los resultados. De su celebración se espera la mejora en el diseño y materialización de las acciones formativas efectuadas o su sustitución para perfeccionar los enfoques pedagógicos en el uso de la IA.

Por otra parte, se prevé que los resultados de este proyecto nutran no solo al estudiantado y profesorado participantes, sino también a otro alumnado dependiente de la Facultad o perteneciente a la Universidad de Murcia, a través de la interacción que se puede producir a nivel personal o educativo en acciones interdisciplinarias o generales.

Más allá de los procesos de reflexión sobre las mejores aplicaciones de la IA, sus limitaciones y las posibles superaciones de estas, su ligazón de uso al logro de los ODS supone la oportunidad no solo de potenciar la adquisición de competencias en las asignaturas correspondientes vinculadas a dicha agenda, sino también de conocer y usar la IA desde una perspectiva que prime el interés colectivo, la preservación del ecosistema y el respeto de los valores de la sociedad a los que se pertenece, aunque sobre ello aún no se hayan obtenido evidencias a resultas de esta innovación docente. Además, en la medida en que los desarrollos de IA aprenden del uso que de ellos se hace, podría esperarse que este tipo de innovación contribuya a su mejora y mayor alineación con los valores sociales y ambientales y con el estado de Derecho. No obstante, se trata de un impacto de cuantificación difusa e incierta que escapa de las capacidades de la docente y que cabe considerar menor visto el uso que el alumnado ha efectuado de la IA.

## 6. Conclusiones/reflexiones finales

Pudiendo existir otra realidad respecto de otras asignaturas o tareas derivadas de otras metodologías (p. ej., comentarios de sentencias), parece que nos encontramos ante una tecnología de escasa implantación en el alumnado de, al menos, los primeros años del Grado en Derecho, y que este, quizá por los motivos apuntados, no parece proclive a utilizar la IA o a seguir utilizándola si no se les impone o les reporta una recompensa. Con la salvedad de lo

---

<sup>27</sup> Planteada la cuestión a resultas del artículo de opinión de A. Wooldridge, «Can Oxford and Cambridge Save Harvard from ChatGPT?», *Bloomberg*, de 23 de agosto de 2023, disponible en acceso restringido en: [https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2023-08-23/can-oxford-and-cambridge-save-harvard-from-chatgpt?leadSource=reddit\\_wall](https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2023-08-23/can-oxford-and-cambridge-save-harvard-from-chatgpt?leadSource=reddit_wall), las referencias a su contenido se hallan en R. Ravaglia, «ChatGPT In School And College: Performance Enhancing Or Substance To Ban», *Forbes*, de 11 de septiembre de 2023, disponible en: <https://www.forbes.com/sites/rayravaglia/2023/09/11/chatgpt-in-school-and-college-performance-enhancing-or-substance-to-ban/>.

que pueda acaecer en el segundo cuatrimestre o de los resultados obtenidos por el resto del equipo del proyecto, podríamos afirmar, por tanto, que, en la actualidad, innovaciones educativas como esta convierten al profesorado universitario en agente activo principal de la incorporación de la IA al aprendizaje.

Dejando a un lado las reservas que ello despierta, ello aumenta la necesidad de contar, antes de que se respalde institucionalmente su incorporación en la docencia a nivel general y respecto de la promoción profesional, con un análisis lo más completo posible sobre el uso de la IA por nuestro alumnado de primer ingreso, el matriculado en cursos superiores o en las asignaturas TFG o TFM, para poder detectar tendencias por titulaciones, curso o finalidad de la utilización que guíen nuestras metodologías. Por otra parte, es conveniente sopesar la conveniencia de planificar acciones extracurriculares ajustadas a la titulación para el aprendizaje del uso de la herramienta, así como acciones de formación y coordinación docente específicas relacionadas con esta tecnología. Así mismo, se impone un estudio profundo acerca del desarrollo a promover, más allá de que sea el más conocido o usado por alguna ventaja competitiva de mercado alejada de consideraciones relacionadas con la triple dimensión del desarrollo sostenible. Por ende, cabe reflexionar sobre el impacto y las necesidades que la enseñanza de su uso responsable y ético va a tener tanto en el trabajo docente del personal docente e investigador, como en las políticas de profesorado de las Universidades. Tareas complejas de ejecutar en los tiempos convulsos de emergencia y escasez que se atisban en el horizonte, pero que deberían ser, estas sí, indefectibles.

## Bibliografía

- DRNAS DE CLÉMENT, Z., «Inteligencia artificial en el Derecho Internacional, Naciones Unidas y Unión Europea», *Revista Estudios Jurídicos. Segunda Época*, núm. 22, 2022, p. 5, doi: <https://doi.org/10.17561/rej.n22.7524>
- GARCÍA SAN JOSÉ, D., «Implicaciones jurídicas y bioéticas de la Inteligencia Artificial (IA). Especial consideración al marco normativo internacional», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, vol. 13, núm. 1, pp. 255-276, doi: <https://doi.org/10.20318/cdt.2021.5959>.
- KAMPYLIS, P., PUNIE, Y., y DEVINE, J., *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes*, Informe del Centro Común de Investigación (Joint Research Center) de la Comisión Europea, 2015, traducido por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), 2016, disponible en: [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/promocion-de-un-aprendizaje-eficaz-en-la-era-digital-un-marco-europeo-para-organizaciones-educativas-digitalmente-competentes\\_171017/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/promocion-de-un-aprendizaje-eficaz-en-la-era-digital-un-marco-europeo-para-organizaciones-educativas-digitalmente-competentes_171017/)
- MARTÍN, M. J., «Transformación digital, la vía para la revolución flexible», en CRUE, *Tendencias TIC 2022: Teletrabajo en la Universidad*, 2022, pp. 34-41, p. 41, disponible en: [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2022/05/teletrabajo\\_WEB.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2022/05/teletrabajo_WEB.pdf)
- MIÑANO, R. y GARCÍA HARO, M. (Editores), *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores*, Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS), Madrid, 2020, pp. 14-15, disponible en: [https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/05/Dosier-REDS\\_Casos-ODS-Univ-2020\\_web.pdf](https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/05/Dosier-REDS_Casos-ODS-Univ-2020_web.pdf)
- RODRÍGUEZ, E. M., LÓPEZ, I., Y MARÍN, L., «ODSesiones, un proyecto de cambio social que empieza en la Universidad de Murcia», en E. GONZÁLEZ LORCA y R. MÍNGUEZ VALLEJOS (coord.), *Transformar la educación para cambiar el mundo: I Jornadas nacionales de educación para el desarrollo y objetivos de desarrollo sostenible*, Servicio de Publicaciones y Estadística. Consejería de Educación y Cultura (Región de Murcia), 2021, pp. 65-100, disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.11914/4804>.

# CASOS PRÁCTICOS Y MEJORAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN LA ASIGNATURA DE DERECHO MERCANTIL

Paula Saez Alvarez  
Universidad de Cádiz

## 1. Contexto y necesidades a las que responde la experiencia

El método del caso práctico se basa en la “presentación al alumno de un caso práctico en el que se plantea un determinado problema que tiene que resolver acudiendo a los conocimientos previamente adquiridos”<sup>1</sup>. Esta técnica se basa en un aprendizaje activo centrado “en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo”<sup>2</sup>. Esta estrategia de aprendizaje y apuesta por la innovación docente se ha puesto en marcha tanto en el Grado en Derecho como en el Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE en adelante). Conocer el Ordenamiento jurídico no solo es relevante en la carrera universitaria de Derecho, sino que es un conocimiento transversal aplicable en muchas disciplinas, como en el grado en ADE, en el que se cursan diversas asignaturas de contenido jurídico con el fin de los estudiantes logren aprender la materia de cara a su futuro laboral y profesional.

En el grado en Derecho, las asignaturas sobre Derecho mercantil tienen el fin de dar a conocer la regulación y resolver de forma elemental y general las cuestiones teórico-prácticas relativas a la aplicación de las instituciones mercantiles vigentes en el Derecho mercantil español. En el grado en ADE, se pretende que los futuros alumnos egresados conozcan unas nociones básicas de Derecho relacionadas con el mundo empresarial. Pese a la relevancia que pueda tener en el mundo económico y laboral, esta asignatura, por lo general en el grado en ADE, resulta compleja.

## 2. Objetivos perseguidos

Esta actividad de innovación docente se basa en el aprendizaje de un epígrafe del temario a través de un caso práctico. En general, se busca que “el estudiante el que construya buena parte de su conocimiento de forma activa para mejorar su rendimiento y capacidad crítica”<sup>3</sup>. El objetivo pasa porque los alumnos sean capaces de ver lo que están estudiando en la práctica; así como que sean capaces de retener, con mayor facilidad, el estudio de la materia que se está impartiendo en cada clase, sobre todo en aquellas en las que se pretende ahondar más. No obstante, la finalidad perseguida en los distintos grados ha sido diferente, pues se ha tratado de responder a necesidades distintas de los alumnos de cada grado.

---

<sup>1</sup> FERNANDO PABLO, M.-M., “El aprendizaje basado en problemas: Una metodología eficaz aplicada a la docencia jurídico-administrativa”, *La evaluación e Innovación Docente en el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2013, páginas 175-184, p. 176.

<sup>2</sup> UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, Servicio de Innovación Educativa, “Guía rápida para nuevas metodologías del servicio: El Método del Caso”, 2008, p. 4.

<sup>3</sup> OROMÍ VALL-LLOVERA, S., PEREIRA PUIGVERT, S.-S., “Metodología activa del caso práctico en grupos numerosos”, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, / coord. por Maxim Turull i Rubinat, Enoch Albertí Rovira, 2016, páginas 225-228, p. 225.

En primer lugar, en el grado en Derecho el objetivo perseguido ha sido la profundización de la materia que se ha explicado previamente en clase. En este sentido, veremos que se ha seguido una lección magistral de cualquier contenido del programa y, posteriormente, los alumnos han podido profundizar en esa materia con la resolución de diversos casos prácticos tales como comentarios de sentencias o supuestos con origen en hechos reales.

En segundo lugar, en el grado en ADE, el objetivo ha sido el acercamiento entre la teoría y la práctica. Pese a la relevancia que pueda tener en el mundo empresarial y laboral que los futuros egresados de ADE conozcan unas nociones básicas de Derecho, esta asignatura, por lo general, les resulta demasiado compleja para ahondar en ella. Teniendo en cuenta el contexto en el que se imparte esta asignatura, se propone la resolución de estos casos para que los alumnos puedan entender mejor la materia y les resulte más sencillo su estudio de cara a las pruebas de evaluación. El objetivo de esta cooperación es que los alumnos no sólo reciban la visión más próxima al empresario, sino también que tengan claro cuál es el régimen laboral en una empresa. En general, el objetivo perseguido de esta técnica en el grado de ADE es “facilitar al alumnado la adquisición de ciertas competencias, entre las que cabe destacar, (...) la de conocer y comprender el lenguaje y el aparato conceptual propio de la ciencia jurídica, incorporar los condicionamientos jurídicos a la planificación de la actividad empresarial, entender la articulación jurídica de las instituciones económicas, prever las consecuencias jurídicas de determinadas actuaciones, localizar y manejar fuentes o identificar los aspectos jurídicamente relevantes de la realidad social y económica”<sup>4</sup>.

### 3. Metodología empleada.

El estudio del caso se ha desarrollado en el grado en Derecho, durante el segundo y tercer curso; así como en el grado en Administración y Dirección de empresas, en primer curso; de modo que el área de conocimiento se extiende desde las Ciencias Jurídicas a las Ciencias Económicas y Sociales. En ambos casos ha sido en la Facultad de Derecho (sede de Algeciras y Cádiz) y con alumnos variados, dependiendo del curso y grupo.

Esta actividad se ha desarrollado en dos etapas: la lección teórica y el caso práctico.

En la primera etapa, el docente ha explicado un tema concreto de la asignatura. En la segunda etapa, pasado un tiempo prudencial desde la lección teórica, el docente ha llevado un caso práctico que venía a aplicar lo explicado en la teórica a la práctica. El caso práctico lo han tenido disponible los alumnos previamente a la clase en la que se va a desarrollar el supuesto, con el fin de facilitar que lo traigan impreso o, simplemente, descargado. Sería ideal que los alumnos lo pudieran traer leído de casa, aunque no ha sucedido en ninguna clase en la que se ha puesto en marcha esta iniciativa. Durante la lección en la que se ha realizado esta actividad, los estudiantes han dispuesto de tiempo más que prudencial para realizarla, de modo que el docente pueda estar siempre disponible para resolver dudas o ir haciendo con ellos el caso práctico, a modo de guía. La actividad también se puede hacer de manera individual o en pequeños grupos, aunque con la idea de que todos los estudiantes trabajen en el supuesto. Finalmente, en esta segunda etapa se procede a la resolución del caso práctico, de modo que se van desgranando los hechos del caso; posteriormente se pueden ir realizando una serie de preguntas que sirvan de guía para exprimir lo máximo posible del enunciado. En este punto es labor primordial del docente relacionar el supuesto práctico con los contenidos teóricos que se han explicado previamente en clase, especialmente aquellos en los que sea más oportuno detenerse y profundizar más. Para finalizar, será relevante sacar pequeñas conclusiones que

---

<sup>4</sup> COLAO MARÍN, P.-Á., «Enseñanza y aprendizaje del derecho tributario, y ejercicio profesional, en ADE» en *Revista De Educación Y Derecho, Education And Law Review*, número 12, abril, 2015, pp. 2-22, p. 5.

relacionen la materia que es objeto de estudio y que se muestra en la realidad del caso, de modo que los alumnos puedan retener con mayor facilidad ciertos conceptos.

A modo de ejemplo, ilustraremos tres casos prácticos que pueden servir como guía para esta actividad de innovación docente.

El *primer caso práctico* versa sobre la aplicación de las normas jurídicas. Como contenido teórico en la clase magistral se había explicado la escala de fuentes en el Derecho español, con sus particularidades en el Derecho mercantil. El enunciado del caso es el siguiente:

“El señor Blanche se dedica a fabricar zapatos de lujo; algunos de los pares de su colección han figurado en películas y han sido portados por numerosas estrellas de cine. Cada par de zapatos de los que fabrica tienen un precio mínimo de venta al público de 690€. El señor Blanche ha decidido exportar sus productos a España, así que contrata con una famosa cadena de zapaterías con sede en Algeciras y extensión por todo el territorio peninsular. Como tiene raíces españolas, ha decidido que este contrato se va a regular por la ley de dicho país. En el contrato figura que la primera entrega de zapatos se hará el próximo 31 de octubre de 2022. El señor Blanche entregará 100 cajas de zapatos especialmente confeccionados y la empresa zapatera pagará, a cambio, 50.000€. Cuando llega el día 31, el señor Blanche entrega su mercancía, pero no recibe dinero a cambio. Cuando reclama, la empresa zapatera le dice que “ya le pagará cuando pueda”, porque no habían fijado ninguna fecha de pago en el contrato y, por ende, puede esperar hasta que a ella le venga bien para pagar.”

Tras el tiempo preciso para que los estudiantes puedan plantear sus primeras ideas y cuestiones sobre el enunciado, se pregunta sobre los hechos del caso que se pueden seguir, bien en la pizarra, bien en una diapositiva, con el fin de que los alumnos vean, a modo de esquema, un resumen de *lo que está realmente sucediendo* en el supuesto práctico. Posteriormente, se plantean una serie de cuestiones tales como “1. ¿Qué puede hacer el señor Blanche? (Consulte los artículos 1.128 del CC y 61 del CCom).

2. ¿Y si las partes hubieran pactado en el contrato que la fecha para el pago era el mismo día 31 de octubre? ¿Y el 1 de noviembre?

3. ¿Y si en el contrato las partes hubieran hecho referencia a los principios UNIDROIT?”

De este modo, se repasaría con el caso práctico la jerarquía normativa de aplicación en España (pirámide de Kelsen); se verían de nuevo aspectos diferenciadores entre el sistema de fuentes habitual en España y el del Derecho mercantil; se observarían aspectos prácticos como la voluntad de las partes y fijar un día festivo como fecha de cumplimiento de un contrato; y se volverían a repasar aspectos del Derecho internacional aplicable a los contratos mercantiles.

El *segundo caso práctico* que se pone de ejemplo trata sobre la convocatoria de la Junta General, uno de los pilares principales objeto de estudio en el Derecho de sociedades. El enunciado de este caso práctico dicta del siguiente modo “Pablo Picasso, consejero delegado de la sociedad CUADROS DE MÁLAGA, S.A. domiciliada en la calle Barbo, número 14, de Algeciras, decide convocar Junta General. En el Boletín Oficial de la Provincia de Cádiz como en el periódico “El Correo de Andalucía” aparece publicado el siguiente anuncio:

“Por acuerdo del administrador Pablo Picasso, se convoca a los Accionistas a la Junta General Ordinaria que se celebrará en el Hotel Westin Palace, sito en la Plaza de las Cortes número 7, de Madrid, el próximo día 12 de diciembre de 2022 a las 12,00 horas en primera convocatoria o, de no alcanzarse el quórum necesario, el día siguiente, 13 de diciembre de 2022 en el mismo lugar y hora, en segunda convocatoria, al objeto de deliberar y resolver acerca de los asuntos comprendidos en el siguiente orden del día:

1º.- Censura de la gestión social correspondiente al ejercicio 2022.

2º.- Aprobación, si procede, de las cuentas anuales del ejercicio de 2022.

3º.- Aprobación, si procede, de la propuesta de aplicación del resultado del ejercicio de 2022.

4º.- Nombramiento o reelección de miembros del Consejo de administración.

5º.- Modificación, si procede, del artículo 3 de los Estatutos Sociales, al objeto de trasladar el domicilio social a la ciudad de Sevilla.

Derecho de información: Se hace constar el derecho que corresponde a todos los socios de examinar en el domicilio social de la entidad el texto íntegro de la modificación estatutaria propuesta en el punto 5º del orden del día.

En Algeciras, a 28 de noviembre de 2022

Pablo Picasso, Consejero Delegado”

Siguiendo la metodología anterior, los alumnos contarían con el tiempo suficiente para que pudieran analizar el caso y sacar algunos datos contrarios a Derecho que se reflejan en el caso práctico. De la misma forma, se plantean una serie de preguntas para que los alumnos puedan responderlas en clase como las que se muestran a continuación:

1. “¿Qué clase de Junta General identificamos? ¿Es posible convocarla en la fecha establecida?”
2. ¿Cumple la convocatoria con los contenidos mínimos obligatorios? ¿Y con los requisitos de publicidad?”
3. ¿Es completa la información relativa al derecho del socio?”
4. ¿Qué quórum se necesita en primera convocatoria? ¿Y en segunda?”
5. ¿Es relevante el número de socios presentes para la constitución de la Junta y para la celebración de los acuerdos?”
6. ¿Podrían impugnarse los acuerdos fruto de esa Junta? ¿Por qué?”

El *tercer caso práctico* versa sobre el régimen de matrimonio de la persona casada con un empresario (hoy en día derogado, aunque sirve para ilustrar esta estrategia). El enunciado es el que sigue “D. Antonio Álvarez es titular de una tienda de electrodomésticos que abrió en Huelva en 2015 y está casado desde 2018, en régimen de gananciales, con Dña. Pilar Pérez.

El patrimonio familiar lo componen:

- El piso donde residen, adquirido por el matrimonio en 2019 gracias a los beneficios obtenidos de la tienda (ganancial *ex comercio ex art. 1347.1º C.C.*).
- Una casa en la playa que compraron cuando les tocó el “Euromillón” en 2020 (presunción bien ganancial *ex art. 1355 C.C.*).
- Una cuenta corriente con 40.000 € en la que D. Antonio ingresa las ganancias de la tienda (ganancial *ex art. 1347 1º y 2º*)
- Una finca de pocas hectáreas que D. Antonio compró en 2010 (privativo Antonio *ex art. 1346. 1º C.C.*).
- Una colección de obras de arte, de cierto valor, que Dña. Pilar heredó a la muerte de su padre en 2021 (privativo *ex art. 1346.2º C.C.*).

Por desgracia el negocio últimamente no marcha bien. Ante esta situación y con la intención de salvaguardar el patrimonio familiar, la esposa decide acudir a un notario para dejar constancia en escritura de su oposición a que D. Antonio siga desarrollando su actividad comercial, y con tal documento público se dirige al Registro Mercantil de Huelva. Su oposición queda reflejada en el Registro mediante la pertinente inscripción el 1 de enero del presente año, publicándose en el BORME 10 días después.

A fecha de hoy la tienda continúa abierta, pero el BBVA reclama a D. Antonio un préstamo por importe de 200.000€ que solicitó en 2015 para montar el negocio. Y “Moulinex” le reclama el importe del último pedido entregado en marzo del presente año (12.000€).”

Tras la exposición del caso, se realizó un análisis del patrimonio de este matrimonio. A continuación, se plantearon las siguientes preguntas en clase:

“1) En el caso de que D. Antonio no pague el préstamo concedido por el BBVA ¿qué bienes del matrimonio podrían ser ejecutados?”

2) En el caso de que D. Antonio no pague su deuda a “Moulinex” ¿cuáles son los bienes del matrimonio susceptibles de ser embargados?”

3) ¿Qué debería hacer el matrimonio para que en un futuro los bienes propios de Doña Pilar respondan de las resultas del negocio de D. Antonio?

4) Sobre la base de los arts. 6 y ss. de la Ley 14/2013, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización ¿Podría D. Antonio evitar un posible embargo del piso por parte del BBVA y Moulinex?”

Con los ejemplos anteriores se pone de manifiesto cómo se puede realizar esta estrategia de innovación docente, en la que la participación del alumno es esencial; no obstante, también es relevante el compromiso del docente, pues de ello dependerá que la clase sea más o menos motivante para los estudiantes. Así, “el éxito del método dependía en gran medida de la aceptación y compromiso por parte de los alumnos”<sup>5</sup>.

## 4. Resultados

Como resultados, ha variado sutilmente del grado en ADE al grado en Derecho, pero en todos los grupos se ha admitido que era más cómodo estudiar la teórica con un caso práctico. *A priori*, se puede concluir que esta actividad ha sido más provechosa en los grupos pertenecientes a Derecho que a ADE, pese a la importancia que tiene en el grado en Administración y Dirección de empresas el estudio de los casos prácticos por ser situaciones más próximas con su futuro laboral y por ser una enseñanza menos teórica. Los aspectos, en cualquier caso, necesarios para que esta actividad funcione es un compromiso tanto del alumnado como del profesorado. Es decir, que el profesor se comprometa a realizar estudios de casos de calidad y realistas; y que los alumnos los trabajen y estudien para fomentar el debate y la argumentación.

Aun así, puede señalarse que la participación de los alumnos ha sido superior que en las clases teóricas y, no sólo eso, sino que también los estudiantes se hayan familiarizado más con el uso del Boletín Oficial del Estado (BOE) y otras bases de datos jurídicas. Así, esta técnica “favorece que el alumno domine la consulta de códigos legislativos, conozca la estructura de las resoluciones judiciales (aprendiendo a extraer lo más relevante) y utilice manuales (y no solamente los apuntes de clase) para profundizar más en la respuesta a las preguntas formuladas y ser capaz de construir su propia opinión crítica”<sup>6</sup>.

## 5. Conclusiones y aplicación de la estrategia de innovación docente en los próximos cursos

Tras la aplicación de esta actividad en los cursos señalados, conviene destacar que es una actividad cuyo éxito depende, primordialmente, del grado de compromiso tanto del docente como del estudiantado. Un caso práctico en el que el profesor haya dedicado tiempo a redactar y relacionar con las noticias actuales y con la materia que se da en clase es esencial, así como una actitud participativa de los estudiantes para que estas actividades cobren sentido. El fin de esta tarea, además, es fomentar el trabajo autónomo<sup>7</sup> del alumno, aunque garantizándole, como

---

<sup>5</sup> VASSEROT, C-V., “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2009, volumen, 2, número 4, pp. 193-206, p. 196.

<sup>6</sup> OROMÍ VALL-LLOVERA, S., PEREIRA PUIGVERT, S-S., “Metodología activa del caso práctico en grupos numerosos”, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, / coord. por Maxim Turull i Rubinat, Enoch Albertí Rovira, 2016, pp. 225-228, p. 228.

<sup>7</sup> OROMÍ VALL-LLOVERA, S., PEREIRA PUIGVERT, S-S., “Metodología activa del caso práctico en grupos numerosos”, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, / coord. por Maxim Turull i Rubinat, Enoch Albertí Rovira, 2016, pp. 225-228, p. 225.

contraprestación positiva, una mayor profundidad en el estudio de las materias de clase de manera práctica, con el fin de que sea más llevadero el estudio de la asignatura. Igualmente, si los alumnos adquieren este compromiso, se espera que aumente la participación del alumnado en clase<sup>8</sup>, no sólo en las lecciones que versan sobre el caso práctico, sino también en las teóricas.

Los resultados anteriores se han recogido con el fin de implantar más este estudio de caso durante los próximos cursos. En cualquier caso, se han advertido dos elementos a mejorar de cara a los cursos venideros. El primero es trabajar el caso de materias previas, no de la misma clase. En algunas ocasiones, se ha explicado una materia y se ha realizado el caso práctico durante la misma sesión. Lo anterior parece ser un error, pues los alumnos aún no están familiarizados con el contenido que se ha dado en dicha clase. Es probable que sea mejor dejar al menos una semana entre lo explicado en clase y la actividad del caso práctico con la esperanza de que los estudiantes puedan asentar los conocimientos explicados en clase.

En segundo lugar, el segundo punto de mejora en los próximos cursos se basa en la incorporación de un caso práctico en el examen. Los alumnos, que han venido haciendo este trabajo durante el curso, pueden ver en la evaluación una *recompensa* en tanto en cuanto los casos del examen estarán inspirados en los vistos en clase, de modo que estas actividades también les sirvan como método de estudio.

## 6. Bibliografía

- COLAO MARÍN, P.-Á., «Enseñanza y aprendizaje del derecho tributario, y ejercicio profesional, en ADE» en *Revista De Educación Y Derecho, Education And Law Review*, número 12, abril, 2015, páginas 2-22.
- FERNANDO PABLO, M.-M., “El aprendizaje basado en problemas: Una metodología eficaz aplicada a la docencia jurídico-administrativa”, *La evaluación e Innovación Docente en el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2013, páginas 175-184.
- OROMÍ VALL-LLOVERA, S., PEREIRA PUIGVERT, S.-S., “Metodología activa del caso práctico en grupos numerosos”, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, / coord. por Maxim Turull i Rubinat, Enoch Albertí Rovira, 2016, páginas 225-228.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, Servicio de Innovación Educativa, “Guía rápida para nuevas metodologías del servicio: El Método del Caso”, 2008.
- VASSEROT, C.-V., “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2009, volumen, 2, número 4, páginas 193-206.

---

<sup>8</sup> VASSEROT, C.-V., “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2009, volumen, 2, número 4, pp. 193-206, p. 195.

# GAMIFICACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO.

## USO DE *KAHOOT!* COMO METODOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL

Silvia Irene VERDUGO GUZMÁN

Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola. Fundación San Pablo Andalucía CEU  
sverdugo@ceu.es

ORCID: 0000-0001-9851-4795

### 1. Necesidades a las que responde la experiencia

Los docentes de hoy en día se enfrentan a nuevas realidades y estudiantes. Así, surge la necesidad de recurrir a nuevos métodos y técnicas en el aula universitaria, en este caso, mediante la gamificación, que consiste en el uso de diversos juegos en contextos que no son juegos (docencia universitaria con énfasis en la enseñanza del derecho), se ha ido asentando como una metodología innovadora que mejora la calidad educativa en la Universidad. Dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior la finalidad de las enseñanzas gira en torno al uso de métodos de aprendizaje atractivos y orientados a los estudiantes. En este sentido, y dependiendo del nivel formativo, el docente debe establecer un momento concreto para aplicarla dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y también escoger un tipo de herramienta para diseñar y desarrollar en el aula donde imparte su docencia.

El presente capítulo presenta una experiencia práctica en el uso de la herramienta de gamificación juego *Kahoot!* como estrategia para obtener un aprendizaje significativo en la enseñanza del Derecho Penal, para los futuros juristas que a día de hoy se encuentran inmersos en las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). Este capítulo ofrece una experiencia de gamificación para la enseñanza del Derecho Penal Internacional<sup>1</sup>, que ha sido aplicada con una triple finalidad: promover la interacción entre los alumnos (que en este caso se trata de personas en su mayoría ya inmersas en el mundo profesional, por lo que se torna una dificultad adicional el uso de gamificación), medir el grado de conocimiento sobre los contenidos y las competencias adquiridas el pasado curso académico y motivar a los estudiantes haciendo más atractiva la enseñanza de esta materia<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> La autora de este Capítulo, es profesora en la Facultad de Derecho de la Universidad Internacional de La Rioja, que se caracteriza por su enseñanza 100% online, donde cada profesor tiene habilitada un aula virtual para realizar su docencia, que en este caso utiliza el programa de Adobe Connect, que es, «un *software*, que sirve para comunicarse telemáticamente y ayuda a realizar sesiones virtuales en directo con las personas que se conecten mediante reuniones confiables, personalizadas y de alta calidad. Así, permite crear diseños utilizando *Pods* de tamaño variable, cuyo diseño se puede personalizar con contenido y funcionalidades para un segmento concreto», en AdobeConnect.com. Recuperado el 10.12.2023 en: [https://www.adobe.com/products/adobeconnect.html?s\\_iid=70114000-002ChdJAAS](https://www.adobe.com/products/adobeconnect.html?s_iid=70114000-002ChdJAAS) Última consulta: 10.12.2023.

<sup>2</sup> En este sentido, Llorent – Vaquero, destaca su utilidad como herramienta de evaluación interactiva inmediata, así como el elemento de motivación que supone para el alumnado, quedando evidenciado con la óptima acogida que recibe por parte de los estudiantes, en Llorent - Vaquero, M., «Gamificación y evaluación interactiva inmediata mediada por TIC», en *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona, España, 2018, pág. 2693.

En línea con lo anterior, se expondrán diversos planteamientos y situaciones que permiten a la profesora detectar las ventajas y desventajas por el uso de *Kahoot!* como método de innovación docente en el contexto de la gamificación<sup>3</sup>. La experiencia en primera persona ha sido fundamental para dar este paso, ya que se a primera vista da la impresión de ser un juego que se utiliza en cursos infantiles, por los llamativos colores, animales y otros elementos que lo hacen muy atractivo para niños, pero también, como se podrá comprobar en este capítulo, ha servido para su uso con adultos, gracias a su adaptación en la asignatura que imparte la profesora titular.

Por lo anterior, nos atrevemos a señalar que el juego, su dinámica y posibilidad de aplicación en el mundo de la docencia de posgrado han permitido su atrevido uso a nivel de la universidad, en este caso, enfocados en el aprendizaje del Derecho Penal Internacional de manera virtual. Será entonces descrita la experiencia docente durante un curso académico 2022/2023, de cara a destacar los aspectos positivos y negativos de su utilización en el contexto de la asignatura de Crímenes Internacionales II y Derecho Penal Internacional<sup>4</sup>, que se imparte en el Primer cuatrimestre del año académico. Al finalizar este Capítulo, se expondrán los resultados plasmados y se presentan algunas conclusiones respecto a la experiencia docente.

## 2. Metodología empleada

Con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos al comienzo de la asignatura, junto al temario, cabe poner en marcha un proceso que incremente la motivación de los estudiantes que se refleje en una actitud comprometida con su formación, dentro de la metodología de gamificación, se ha optado por la aplicación de la herramienta *Kahoot!*<sup>5</sup>. En este sentido, confirma Álvarez Martínez, que, «(l)a implementación de la gamificación en el ámbito del Derecho, ha venido abriéndose espacio en la metodología docente de carácter tradicional - especialmente en la última década- y se perfila como herramienta en las disciplinas jurídicas que integran el grado de Derecho y los estudios de Máster»<sup>6</sup>.

*Kahoot!* se trata de un juego inmersivo, cuyo objetivo es contestar unas preguntas cortas que son elaboradas previamente por el profesor, quien debe crearse una cuenta gratuita mediante un *email* para poder hacer uso de la herramienta. Una vez dentro del programa, debe

---

<sup>3</sup> Es una palabra que deriva del término anglosajón *game* (juego), y se resume en el uso de juegos como un área de gran potencial en la enseñanza universitaria actual. *Kahoot!*, (que se encuentra disponible en forma gratuita en el sitio web: kahoot.it), según Rodríguez Fernández, como herramienta de gamificación en la metodología docente ha dado lugar a nuevas posibilidades para alumnos y profesores, pues se perfila como un sistema de juego que permite la gamificación y la inclusión del *smartphone* en el aula, en RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, L. «Smartphones y aprendizaje: el uso de *Kahoot!* en el aula universitaria», en *Revista Mediterránea de Comunicación*, Universitat d'Alicant, 8 (1), 181-190, Alicante, 2017, pág. 181. Recuperado el 10.12.2023, de: <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.13>

<sup>4</sup> Sin ánimo de profundizar, resumidamente podemos señalar que se trata del área jurídica que podría referirse a un derecho penal supranacional, esto es, regulaciones por medio de las cuales se tutelan bien jurídicos colectivos y también normativización de la responsabilidad penal por la comisión de crímenes a nivel internacional.

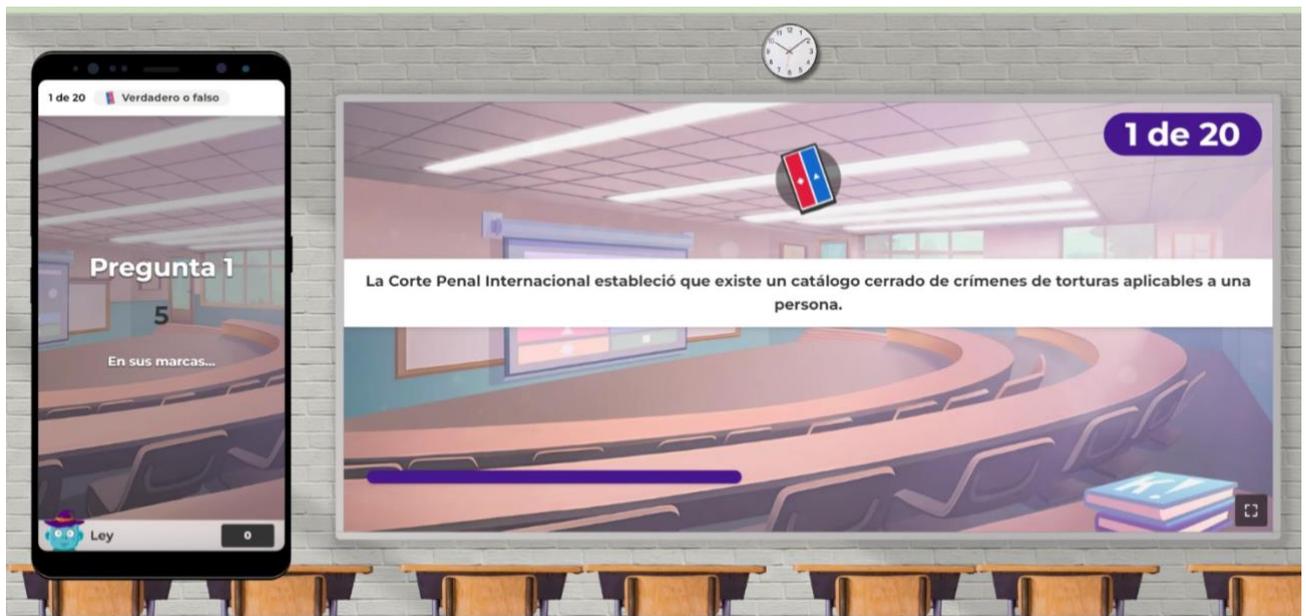
<sup>5</sup> Conviene confirmar que mediante el uso de la gamificación debe estar clara una triple finalidad, siguiendo a Wisner Glusko, «(...) promover la interacción entre los alumnos, medir el grado de conocimiento sobre los contenidos y las competencias adquiridas el pasado curso académico y motivar a los estudiantes haciendo más atractiva la enseñanza de esta materia», en WISNER GLUSKO, C., «Gamificación aplicada al Desarrollo del interés del alumnado por el contenido de una asignatura del grado en derecho», en *Revista de Investigación Educativa del Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU*, núm. 23, Sevilla, España, 2020, pág. 83. Recuperado el 10.12.2023, de: <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/261>.

<sup>6</sup> ÁLVAREZ MARTÍNEZ, G., «Una manifestación de la gamificación en derecho: La utilización de *Kahoot!* como epílogo en el aprendizaje del derecho: la utilización de *Kahoot!* Como epílogo en el aprendizaje de Derecho Mercantil II», en *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales*, editorial Dykinson, Madrid, 2021, pág. 678.

crear un juego *-create a new Kahoot!-*, que permite varias opciones: creación de preguntas con selección múltiple, verdadero o falso, *puzzle*, etc. Escogida la modalidad, el profesor crea las preguntas que considere oportunas y a su vez va marcando cuál es la correcta, se define el tiempo máximo que tiene el alumno para responder, y también es posible colocar ciertos diseños predeterminados e incluso sonidos. Nuestra experiencia ha sido con la modalidad de preguntas de verdadero o falso, con 30 segundos de tiempo para responder.

Una vez creado el juego, cuando el profesor abre la sesión en que participarán los asistentes se muestra una pantalla de inicio que tiene un “PIN”, que los alumnos deben ingresar para poder incluirse en el juego mediante un teléfono móvil, *tablet* u ordenador. Una vez estén todos incorporados en el juego, serán mostradas las preguntas creadas previamente por el profesor en la pantalla de su aula virtual en Adobe Connect (que es la que utiliza la profesora para impartir las clases de su asignatura), a los alumnos que asisten en directo a la clase. Estas preguntas van circulando por una cantidad breve de tiempo (30 segundos), y los participantes deben presionar un botón con la alternativa “verdadero” o “falso” al estar conectados en el juego correspondiente.

A continuación, en la imagen se aprecia cómo el alumno visualiza la pantalla del profesor con el juego en directo, quien va narrando las preguntas en voz alta, mientras avanza la cuenta regresiva. Se muestra cómo sería la pantalla que visualizan los alumnos:



Fuente: elaboración propia derivada de juego en directo con alumnado en Kahoot!

Después de terminados los 30 segundos de tiempo para responder, saldrá en la pantalla un listado con los alumnos participantes en el juego y mostrando la cantidad que puntos que lleva cada uno e indicando el lugar del *ranking* en que se encuentran. Posteriormente saldrá otra pregunta y así sucesivamente, hasta completar todas las que hay en ese juego concreto, para mostrar finalmente al alumno campeón de esa competición académica con un listado de los 10 primeros lugares. En nuestro caso particular, se ha procedido a estimular la participación de los alumnos con asignación de puntos o valoraciones positivas aplicadas a las calificaciones finales. En la siguiente imagen se muestra la participación realizada por los alumnos en clases en directo:



Fuente: elaboración propia derivada de juego en directo con alumnado en Kahoot!, en esa ocasión utilizando la herramienta Zoom.

A continuación, se aprecia el resulta de 10 preguntas que fueron elaboradas en el marco de uno de los temas que contiene el Programa de la asignatura de Crímenes II, y a la derecha se muestra el porcentaje de alumnos que acertaron a cada respuesta en forma correcta, donde su utilidad se encuentra porque así se podrá concluir si los alumnos han entendido o no el tema referente a esa pregunta, su nivel de dificultad, *etc.*:

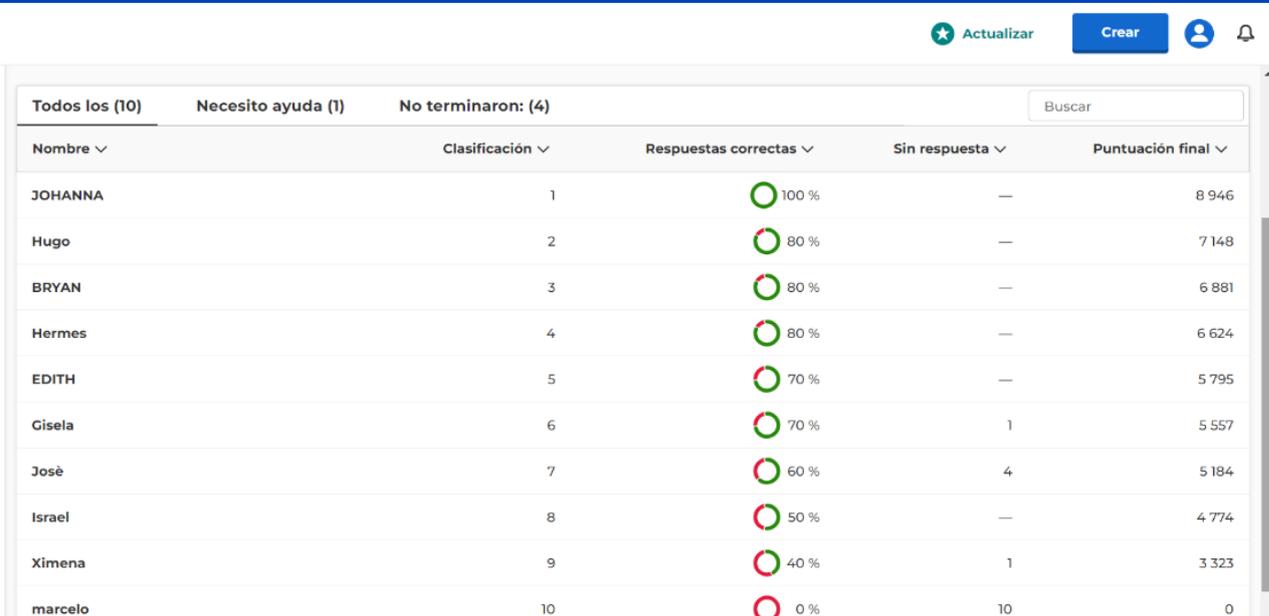
| Todos los (12) |  | Preguntas difíciles: (1) | Actualizar          |     | Crear |  |
|----------------|--|--------------------------|---------------------|-----|-------|--|
| Pregunta       |  | Tipo                     | Correcto/incorrecto |     |       |  |
| 1              | La Convención Internacional sobre la Represión y Castigo del Crimen de Apartheid de 1973, trata ...      | Verdadero o falso        |                     | 54% |       |  |
| 2              | Comunidad Internac. ha catalogado el Apartheid dentro de crímenes de lesa humanidad y no pr...           | Verdadero o falso        |                     | 46% |       |  |
| 3              | El Apartheid se estructura en 3 pilares, y no se contempla uno sobre "fragmentación territorial"         | Verdadero o falso        |                     | 54% |       |  |
| 4              | La Convención Internacional para la Eliminación d todas las Formas de Discriminación de 1965, pr...      | Verdadero o falso        |                     | 62% |       |  |
| 5              | El Apartheid no se caracteriza por ser sistemático, institucionalizado y opresivo de la discriminac...   | Verdadero o falso        |                     | 54% |       |  |
| 6              | El Apartheid tiene como propósito la dominación que se conlleva respecto a un grupo racial de p...       | Verdadero o falso        |                     | 69% |       |  |
| 7              | Los 3 pilares del Apartheid en Sudáfrica no fueron la discriminación, fragmentación territorial y r...   | Verdadero o falso        |                     | 77% |       |  |
| 8              | Vida, integridad física y moral, dignidad, libertad individual, seguridad personal: son bienes juridi... | Verdadero o falso        |                     | 77% |       |  |
| 9              | Cuba, Ecuador y Nicaragua tienen regulados en su Código Penal específicamente el crimen de A...          | Verdadero o falso        |                     | 23% |       |  |
| 10             | La expresión «segregación racial» refiere a las políticas de segregación q establecen un sistema ...     | Verdadero o falso        |                     | 62% |       |  |

Fuente: elaboración propia derivada de juego en directo con alumnado en Kahoot!

Al acabar la ronda de preguntas y obtener al alumno campeón, se debe comprobar si ha sido atractivo para los participantes, si han aprendido y si se ha fomentado un clima positivo

de competitividad. En nuestro caso, ha sido así, por lo que como herramienta de gamificación se considera oportuna sin lugar a dudas. Además, corroborado con Wisner Glusko, quien, utilizando otros medios de gamificación, ha podido constatar cómo el empleo del juego y del pensamiento crítico, ha contribuido al desarrollo de competencias esenciales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior tales como: el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la aplicación de los conocimientos a la resolución de problemas y la creatividad<sup>7</sup>.

De cara a comprobar si el uso de *Kahoot!* era o no efectivo en los resultados de aprendizaje, se incluyeron en el examen final ciertas preguntas que fueron resueltas por los estudiantes en juegos que se realizaron durante el curso. Con ello se pudo comprobar que efectivamente gran parte del alumnado que participó en sesiones del juego que se realizaron en clases, había acertado en las respuestas de su examen final, por lo que ha sido valorado positivamente su inclusión en el contexto de la asignatura. A continuación, se expone el listado de alumnos que participó en una de las sesiones y la cantidad de respuestas correctas que obtuvo cada uno, más su puntaje final:



| Nombre  | Clasificación | Respuestas correctas | Sin respuesta | Puntuación final |
|---------|---------------|----------------------|---------------|------------------|
| JOHANNA | 1             | 100 %                | —             | 8 946            |
| Hugo    | 2             | 80 %                 | —             | 7 148            |
| BRYAN   | 3             | 80 %                 | —             | 6 881            |
| Hermes  | 4             | 80 %                 | —             | 6 624            |
| EDITH   | 5             | 70 %                 | —             | 5 795            |
| Gisela  | 6             | 70 %                 | 1             | 5 557            |
| Josè    | 7             | 60 %                 | 4             | 5 184            |
| Israel  | 8             | 50 %                 | —             | 4 774            |
| Ximena  | 9             | 40 %                 | 1             | 3 323            |
| marcelo | 10            | 0 %                  | 10            | 0                |

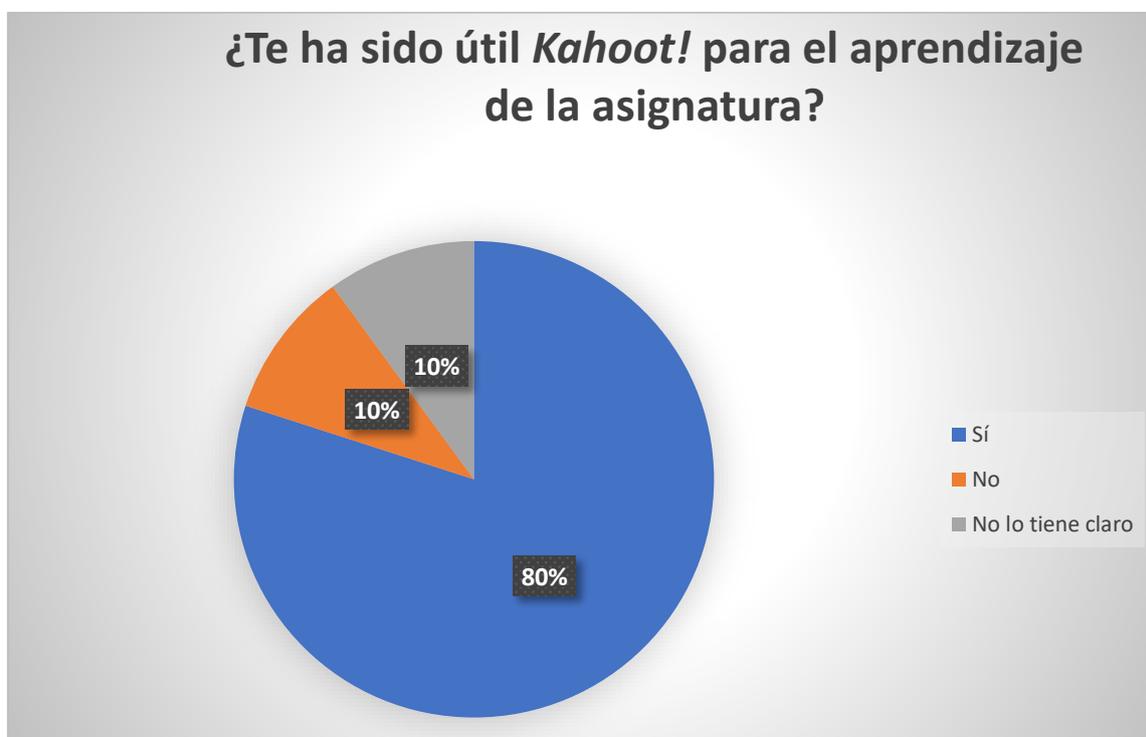
Fuente: elaboración propia derivada de juego en directo con alumnado en *Kahoot!*

### 3. Resultados obtenidos

Es primordial medir el éxito de cualquier actividad de innovación docente para valorar la consecución de los objetivos propuestos. Al finalizar la experiencia de gamificación con *Kahoot!*, se realizó una encuesta de satisfacción entre los alumnos participantes. La misma recogía 10 preguntas, con respuesta de si/no para las vinculadas a experiencias anteriores de los alumnos sobre gamificación y, con una escala de puntuación de 1 a 5 (siendo 5 “si, mucho” y 1 “no, nada”) para valorar la propia experiencia en el aula de la profesora de la asignatura.

<sup>7</sup> WISNER GLUSKO, C., «Gamificación aplicada al Desarrollo del interés del alumnado por el contenido de una asignatura del grado en derecho», en *Revista de Investigación Educativa del Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU*, núm. 23, Sevilla, España, 2020, pág. 459. Recuperado el 10.12.2023, de: <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/261>.

Para la totalidad de los alumnos encuestados, el juego les ha ayudado a participar en clases que se realizan en directo. El 80% ha valorado la experiencia de gamificación con la mejor calificación (5); y más del 80% ha valorado con 4 y 5 que la realización del juego los ha motivado para afrontar la nueva asignatura con mayor entusiasmo. Para el 90% de los encuestados la participación de este juego les ha ayudado a recordar y aplicar conceptos del curso anterior. En cuanto a algunos de los resultados obtenidos, se muestra el siguiente gráfico:



Fuente: elaboración propia.

En el mismo orden de ideas, cabe señalar que gracias a esta una metodología se obtuvo un panorama general por parte de la profesora respecto al nivel de aprendizaje del alumnado, así como también respecto a ellos mismos: sus impresiones respecto al repaso de conceptos fundamentales de los temas enseñados en la asignatura, el interés por estudiar y profundizar, etc. Los resultados fueron demostrados con las altas calificaciones que tuvieron los alumnos que participaron con el juego en diversas etapas de desarrollo del temario de la asignatura, pues quedó reflejado el resultado en sus exámenes de final de curso.

De cara a comparaciones con otras experiencias docentes, se podría considerar la experiencia de Manzano León *et al.*, respecto a la aplicación de otra herramienta de gamificación (*Breakout Edu*), pues, «(l)a modalidad online ha favorecido el anonimato como forma de expresión, lo que ha permitido que el alumnado pueda manifestarse sin limitaciones ni miedos. Esta experiencia de contar en un espacio atemporal ha creado un nuevo marco de evaluación del programa que ha permitido comprender y conocer cuáles han sido sus dificultades y motivaciones con la puesta en marcha de este innovador proceso de aprendizaje en el aula»<sup>8</sup>. Y es que, con razón, en nuestro caso, al tratarse de una Universidad que funciona online al 100%, donde es bastante difícil captar imágenes o sentimientos de los alumnos, con el uso de *Kahoot!* al menos una idea de cómo es el alumno participando en estas iniciativas.

<sup>8</sup> MANZANO-LEÓN, A., SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, M., TRIGUEROS-RAMOS, R., ÁLVAREZ-HERNÁNDEZ, J., & AGUILAR-PARRA, J.M. «Gamificación y *Breakout Edu* en Formación Profesional. El programa «Grey Place» en Integración Social. EDMETIC», en *Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 1-20, 2019, pág. 10. Recuperado el 10.12.2023, de: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12067>

## 4. Transferencia a otras asignaturas de posgrado en Derecho

La propuesta de su implementación a nivel general como método de refuerzo en las enseñanzas del Derecho es indiscutible. La profesora ha seguido utilizando la herramienta para repasar los conceptos fundamentales de sus asignaturas vinculadas al Derecho Penal, explicación de crímenes, delitos y otros problemas que afectan a la sociedad en general desde la perspectiva jurídico - penal. Y, se confirma, siguiendo a Pérez-Segura *et al.*, que, «de este modo de ganancias como el desarrollo de capacidades reflexivas y el fomento del personamiento crítico son resultados patentes de aplicación de metodologías innovadoras en el plano universitario»<sup>9</sup>.

Además, cabe apuntar, como un detalle no menor, que la profesora ha recibido excelentes evaluaciones por parte del alumnado (en las encuestas del profesorado que se realizan cada curso por la Universidad), ya que muestran su satisfacción por todo lo aprendido en el aula y en los comentarios generales, la mayoría manifiesta su satisfacción por la metodología utilizada para realizar los refuerzos de los contenidos aprendidos. La conclusión final es que se va a seguir utilizando en las próximas asignaturas que imparte la profesora.



### INFORME ACREDITACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO Curso 2022-2023

**PROFESOR:** SILVIA IRENE VERDUGO GUZMAN

**TITULACIÓN:** Máster Universitario en Derecho Penal Internacional y Transnacional (Plan 2020)

**ASIGNATURA:** Crímenes Internacionales II

**CURSO/CUATRIMESTRE:** 1º / Primer cuatrimestre

**FECHA ENCUESTA:** febrero de 2023

| PROMEDIOS   |      |
|-------------|------|
| PROFESOR    | 9,83 |
| TITULACIÓN  | 8,79 |
| FACULTAD    | 8,46 |
| UNIVERSIDAD | 8,48 |

## 5. Reflexiones finales

<sup>9</sup> PÉREZ SEGURA, J., SÁEZ-SÁNCHEZ, M., GIL-MADRONA, P. «Iniciación a la investigación cualitativa: una experiencia universitaria de postgrado», en *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigador*, Ediciones OCTAEDRO, Barcelona, 2018, pág. 2267. Recuperado el 10.12.2023, de: <file:///C:/Users/Downloads/Libro%20Experiencias%20pedag%C3%B3gica%20e%20innovaci%C3%B3n%20educativa.pdf>

Desarrollar y aplicar las dinámicas propias de gamificación en las asignaturas de Derecho Penal han sido positivos para los objetivos propuestos. Ello supone una motivación para una futura utilización de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

Los resultados obtenidos de las encuestas del alumnado avalan el logro de los objetivos planteados. Ha quedado demostrado, por un lado, que la gamificación promueve la participación del alumnado y su deseo de aprender y, por otro, que es muy importante reforzar el trabajo en equipo y de forma colaborativa desde el primer día de clase. Además, los resultados de los alumnos que participaron de los diversos juegos a lo largo del curso se reflejan en sus calificaciones finales.

Se confirma que es posible utilizar herramientas de gamificación para la enseñanza del Derecho Penal, y es especialmente positivo aplicar herramientas como *Kahoot!* como un método de refuerzo en su aprendizaje. La profesora ha seguido utilizando la herramienta para repasar los conceptos fundamentales de sus asignaturas vinculadas al Derecho Penal, explicación de delitos y otros problemas que afectan a la sociedad en general desde la perspectiva jurídica.

Finalmente, cabe apuntar que la profesora ha recibido excelentes evaluaciones por parte del alumnado (en las encuestas del profesorado) ya que muestran su satisfacción por todo lo aprendido en el aula. La conclusión final es que se va a seguir utilizando en las próximas asignaturas que imparte la profesora.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, G. «Una manifestación de la gamificación en derecho: La utilización de Kahoot! como epílogo en el aprendizaje del derecho: la utilización de Kahoot! Como epílogo en el aprendizaje de Derecho Mercantil II», en *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales*, editorial Dykinson, Madrid, 2021.
- BARRAZA-MACÍAS, A. «Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa», en *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31, 2005. Recuperado el 10.12.2023, de: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>.
- CORTIZO-PÉREZ, J., CARRERO-GARCÍA, F., MONSALVE-PIQUERAS, B., VELASCO-COLLADO, A., DÍAZ DEL DEDO, L. & PÉREZ-MARTÍN, J. «Gamificación y docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos», en *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*, 2011. Recuperado el 10.12.2023, de: [https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46\\_Gamificacion.pdf](https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf)
- HALDÓN CONTRERAS, P. «La gamificación en el aprendizaje del Derecho Privado Romano», en *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior*, editorial Asociación Universitaria de Educación y Psicología, Madrid, 2021.
- PÉREZ SEGURA, J., SÁEZ-SÁNCHEZ, M., GIL-MADRONA, P. «Iniciación a la investigación cualitativa: una experiencia universitaria de postgrado», en *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona, 2018. Recuperado el 10.12.2023, de: <file:///C:/Users/sverdugo/Downloads/Libro%20Experiencias%20pedag%C3%B3gica%20e%20innovaci%C3%B3n%20educativa.pdf>
- LLORENT-VAQUERO, M. «Gamificación y evaluación interactiva inmediata mediada por TIC», en *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona, 2018. Recuperado el 10.12.2023, de: <file:///C:/Users/sverdugo/Downloads/Libro%20Experiencias%20pedag%C3%B3gica%20e%20innovaci%C3%B3n%20educativa.pdf>
- LÓPEZ PICÓ, R. «Kahoot!: Una herramienta informática para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Procesal», en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, vol. 24, Coruña, 2020. Recuperado el 10.12.2023, de: <https://revistas.udc.es/index.php/afd/article/view/afdudc.2020.24.0.7499>
- MANZANO-LEÓN, A., SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, M., TRIGUEROS-RAMOS, R., ÁLVAREZ-HERNÁNDEZ, J., & AGUILAR-PARRA, J.M. «Gamificación y *Breakout*. Edu en Formación Profesional. El programa

- “Grey Place”», en *Integración Social. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 1-20, 2020. Recuperado el 10.12.2023, de: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12067>
- PÉREZ SEGURA, J., Sáez-Sánchez, M., Gil-Madrona, P. «Iniciación a la investigación cualitativa: una experiencia universitaria de postgrado», en *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona, 2018. Recuperado el 10.12.2023, de: <file:///C:/Users/sverdugo/Downloads/Libro%20Experiencias%20pedag%C3%B3gica%20e%20innovaci%C3%B3n%20educativa.pdf>
- POQUET CATALÁ, R. «Gamificación en el actual contexto docente: el Kahoot!», en *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2021.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, L. «Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot! en el aula universitaria», en *Revista Mediterránea de Comunicación*, Universitat d’Alicant, 8 (1), 181-190, Alicante, 2017. Recuperado el 10.12.2023, de: <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.13>
- WISNER GLUSKO, C. «Gamificación aplicada al Desarrollo del interés del alumnado por el contenido de una asignatura del grado en derecho», en *Revista de Investigación Educativa del Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU*, núm. 23, Sevilla, España, 2020. Recuperado el 10.12.2023, de: <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/261>

# UNA PROPUESTA ADAPTADA DEL MÉTODO *PUZZLE* O *JIGSAW* EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO MERCANTIL

Ciara Vicente Mampel  
Prof.<sup>a</sup> Ayudante de Derecho Mercantil  
Instituto de Derecho del Transporte (IDT), Universitat Jaume I  
vicentec@uji.es

## 1. Introducción

El cambio que para la docencia universitaria en Derecho ha supuesto la introducción del sistema de Bolonia implica una mayor orientación a la práctica. Esta circunstancia no es una novedad y constituye la razón por la cual los Planes de estudios del Grado en Derecho parten, en la actualidad, de un perfil académico-profesional que recoge los conocimientos y las competencias que se desea que el alumnado desarrolle y alcance para su inmersión profesional en cualquiera de los ámbitos para los que habilita la titulación, sean genéricas o específicas<sup>1</sup>. No obstante, aunque hoy día la docencia se plantea desde una perspectiva cada vez menos teórica, la mejora de estas competencias todavía suele quedar limitada. Por ello, es importante continuar desarrollando iniciativas en las aulas universitarias que, además de enfrentar al alumnado a situaciones muy próximas a las del ejercicio de su profesión, fomenten el estudio autónomo, el pensamiento sintético y reflexivo, la capacidad para expresarse oralmente con claridad y con un correcto uso del lenguaje jurídico, así como cualesquiera otras habilidades que deben conformar el perfil de los profesionales del Derecho. En este contexto, no ha lugar a dudas de la especial relevancia que adquieren hoy día los métodos de trabajo cooperativos y basados en proyectos, así como las simulaciones y casos prácticos<sup>2</sup>. No obstante, no son solo

---

<sup>1</sup> Al respecto, véase VILLA, A. y POBLETE, M., *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Ediciones Mensajero, Bilbao, 2007, pp. 27-33; GOÑI, M. y MESEGUER, S. «Diseño curricular centrado en las competencias que debe adquirir el estudiante del Grado en Derecho», *Formación Universitaria*, Vol. 3, núm. 10, 2010, pp. 37-46.

<sup>2</sup> Especialmente los primeros, concretamente, la participación de los estudiantes en simulaciones que amulen el funcionamiento de tribunales arbitrales o de justicia (*moot courts*) han experimentado un auge importante a lo largo de las últimas décadas. Sobre la cuestión, *inter alia*, ARROYO VENDRELL, T. «La implementación de las experiencias motos en el Grado en Derecho», en Turull i Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (eds.), *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro ICE-UB, Barcelona, 2016, pp. 37-40; PUETZ, A. «La participación en competiciones de arbitraje como herramienta didáctica en la enseñanza del Derecho», en *Jornada Nacional sobre estudios universitarios y I Taller de Innovación Educativa*, Universitat Jaume I, Universitat Jaume I de Castellón, pp. 396-406; BOBOC, S. «La participación de los estudiantes del grado en Derecho en la competición internacional de arbitraje y derecho mercantil como herramienta para la adquisición de competencias propias de la titulación. Docencia y Derecho», *Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 12, [https://www.uco.es/docencia\\_derecho/index.php/reduca/article/view/148](https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/148) (fecha de última consulta 10 de enero de 2024); BOBOC, S. y VICENTE MAMPEL, C. «El desarrollo de las competencias orales en el Grado en Derecho a través de la participación en competiciones de arbitraje (*moot courts*)», *Revista de Educación y Derecho (Education and Law Review)*, núm. 21, 2020, <https://raco.cat/index.php/RED/article/view/367651/461543> (fecha de última consulta 10 de enero de 2024); PERALES VISCASILLAS, M. P., ARROYO VENDRELL, T., RODRÍGUEZ DELGADO, J. P. y LASTIRI SANTIAGO, M. «El Moot Madrid como herramienta de aprendizaje», en V. L. Gutiérrez Castillo (coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*, 2021, pp. 196-223; ARMENGOT VILAPLANA, A. «La simulación de un proceso civil: una metodología consolidada», en J. Picó i Junoy, V. Pérez Daudí, C. Navarro Villanueva y E. Cerrato Guri (dirs.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho Procesal*, Bosch, Barcelona, 2021, pp. 293-303; REGUART SEGARRA, N. «Las competiciones de juicio simulado desde la perspectiva del coach: a propósito de la primera

estas las actividades que pueden aplicarse con éxito en la formación jurídica universitaria para cumplir con dichos propósitos<sup>3</sup>.

El presente trabajo tiene por objeto plantear una propuesta de mejora educativa en la enseñanza del Derecho mercantil que implementa el denominado método de rompecabezas, también conocido como técnica puzzle o *jigsaw*. Su finalidad es potenciar alguna de las competencias que deben adquirir los estudiantes a los que se dirige la propuesta, al tiempo que les proporciona una experiencia de aprendizaje inmersiva y participativa en un entorno de *cooperative learning*. A continuación, se analizan los fundamentos teóricos de la innovación y su aplicación práctica en el contexto específico en el que se proyecta, para después exponer a modo de conclusión las posibles implicaciones de su implementación en el desarrollo académico y profesional de los futuros juristas.

## 2. Fundamentos teóricos de la innovación: objetivos y metodología

El objetivo general de la innovación cuyo desarrollo se propone es, como se ha señalado, mejorar las competencias para la futura inserción profesional de los alumnos de Derecho a los que va dirigida. Por su parte, los objetivos específicos son dos: por un lado, mejorar los conocimientos teóricos de los estudiantes respecto de los contenidos sobre los que se enmarca la mejora educativa. Por otro lado, incrementar su participación activa en los debates en el aula, de modo que la clase no quede reducida a un plano teórico, sino que se alcance, en la medida de lo posible, un mayor dinamismo y una relación bidireccional entre el alumnado y el profesor.

Con estos propósitos, se plantea introducir una propuesta en la enseñanza del Derecho mercantil, que consiste en aplicar un modelo metodológico basado en combinar la tradicional lección expositiva o magistral, orientada a la adquisición de contenidos, con una herramienta didáctica de naturaleza activa, en especial, el denominado método de rompecabezas, también conocido como técnica puzzle o *jigsaw*. Esto es, se busca integrar en el aula una actividad en un contexto de clase-grupo que sirva de elemento coadyuvante de las sesiones teóricas (*interactive lecture*), con vistas a alcanzar una mayor participación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que adquieren las competencias necesarias para su desarrollo profesional.

El método del rompecabezas es una técnica de aprendizaje cooperativo alternativa a las metodologías de enseñanza tradicionales que, en lugar de agrupar la clase alrededor de un profesor, se basa en dividir a los estudiantes en grupos pequeños e interdependientes y asignar a cada uno de ellos una parte de un tema para estudiar<sup>4</sup>. Al terminar, los estudiantes juntan las diferentes *piezas* de información o conceptos relacionados con el tema objeto de estudio para formar una imagen completa de *rompecabezas*. De esta forma se persigue que los estudiantes

---

edición de la Moot Court AEDEUR», *Revista de Educación y Derecho (Education and Law Review)*, núm. 27, 2023, <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/40245/39397> (fecha de última consulta 10 de enero de 2024); y la bibliografía en ellos citada.

<sup>3</sup> Ya no es inusual, por ejemplo, el planteamiento de propuestas de aprendizaje a través de la gamificación en el ámbito de la enseñanza del Derecho. Sirva, entre otros, VICENTE MAMPEL, C. «La implementación de técnicas de gamificación en Derecho Mercantil en un entorno de aprendizaje virtual», en J. J. Gázquez Linares *et al.* (comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Dykinson, Madrid, 2020, pp. 327-335; GILBERT GASCÓN, A. «La evaluación continua en derecho mercantil a través de los cuestionarios Kahoot!», en V. L. Gutiérrez Castillo / V. Bastante Granell (coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, 2022, pp. 113-133.

<sup>4</sup> También conocida como la técnica puzzle de Aronson, vid., AROSON, E., et al. *The jigsaw classroom*. Sage., Oxford, England, 1978, 197 pp.; id. «Jigsaw Groups and the Desegregated Classroom: In Pursuit of Common Goals», *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 5, núm. 4, pp. 438-446.

trabajen de manera individual, primero, y colectiva, después, la comprensión y resolución de cada una de esas partes a partir de la información proporcionada por el profesor, así como de la que tienen disponibles a través de las diferentes fuentes de información puestas a su alcance.

En concreto, la dinámica de la actividad es la siguiente. En primer lugar, el profesor selecciona el contenido sobre el que va a desarrollarse la innovación, que debe poder dividirse o fragmentarse en secciones más pequeñas, aunque lo suficientemente autónomas como para que los estudiantes puedan analizarlas y comprenderlas por separado. En segundo lugar, la clase se divide en grupos de entre 4 y 6 personas (en función de la extensión y complejidad de la materia objeto de estudio), encomendando a cada una de ellas la búsqueda, lectura y análisis de una sección específica del contenido que se le ha asignado. Cada persona será responsable de comprender su sección en profundidad y el grupo lo será de hacer lo propio respecto de la totalidad de la materia. Para ello, debe otorgarse un tiempo suficiente de trabajo autónomo en el que los estudiantes deberán investigar y preparar por separado la sección que tienen asignada, haciendo uso de todos los recursos disponibles a su alcance (doctrina, jurisprudencia, materiales docentes disponibles en el aula virtual, internet, etc.) y plasmarlo en cualquier tipo de soporte físico o virtual de forma coherente y estructurada con los parámetros previamente planteados y señalados por el profesor en una plantilla que se les facilitará al inicio de la sesión. A continuación, cada estudiante se reúne con los miembros de los demás grupos que tengan asignado el estudio de la misma sección o *pieza* de información, con el fin de desarrollar una reunión de expertos o especialistas en la que deben exponer, poner en común y debatir en detalle toda la información que cada uno ha obtenido de forma individual del tema en cuestión. Tras esta reunión entre pares o iguales, la actividad finaliza con el regreso de los estudiantes a sus correspondientes grupos de origen para transmitir oralmente y de la manera más clara posible la información recabada en la reunión de expertos, pudiendo hacer el resto de los miembros del grupo las preguntas y observaciones que estimen oportunas. Finalmente, tras exponer cada miembro los resultados obtenidos en el análisis individual y el debate de expertos, debe ponerse en común el contenido de las distintas *piezas* de rompecabezas que han sido asignadas a cada miembro del grupo hasta completarlo. Así, el alumnado recopila y elabora el contenido íntegro de un tema, que ha sido previamente fragmentado con el objeto de realizar la actividad y que finalmente será evaluado mediante la técnica del debate colectivo con la explicación por parte del representante de cada grupo de las principales conclusiones alcanzadas, sobre las que recibirán *feedback* inmediato por el profesor.

Debe destacarse que la idoneidad de la innovación propuesta obedece a los propios objetivos que su implementación persigue en el ámbito de la educación superior<sup>5</sup>, en general, y de la enseñanza del Derecho, en particular<sup>6</sup>, entre los que debe destacarse los siguientes:

---

<sup>5</sup> Cfr. por ejemplo, las experiencias docentes de MAYORGA FERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> J. «La técnica del puzzle como estrategia de aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico», *Publicaciones*, núm. 42, 2012, pp. 89-106; JIMÉNEZ, J. M., VARGAS M. V. y SANTAMARÍA M. L. M. «Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el método Jigsaw en asignaturas de estadística», *Documentos de trabajo. Seminario permanente de Ciencias Sociales*, Vol. 3, núm. 1, 2007, [https://scholar.google.es/scholar?hl=ca&as\\_sdt=0%2C5&q=método+puzzle+arson&btnG=#d=gs\\_cit&t=1704889541809&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AYb-2ff5auykJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dca](https://scholar.google.es/scholar?hl=ca&as_sdt=0%2C5&q=método+puzzle+arson&btnG=#d=gs_cit&t=1704889541809&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AYb-2ff5auykJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dca) (fecha de última consulta 10 de enero de 2024); GALINDO REYES, F. C. y DE LA VARGA SALTO, J. M.<sup>a</sup> «El Método Puzzle como técnica para el aprendizaje cooperativo de los mapas estratégicos: una experiencia en la asignatura de “Administración de Organizaciones”», *Docencia y Metodología Y Experiencias Docentes*, 2016, [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11068/Doc\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11068/Doc_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (fecha de última consulta 10 de enero de 2024).

<sup>6</sup> Al respecto, vid., con más detalle, AÑÓN ROIG, M.<sup>a</sup> J. «Teorías de la justicia y aprendizaje cooperativo: estrategias y evaluación a través del método de grupo puzzle», *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, núm. 13, 2006, <https://www.uv.es/cefd/13/anyon.pdf> (fecha de última consulta 10 de enero de 2024); HERNÁNDEZ SAINZ, E. «La utilización de la técnica del puzzle para potenciar los efectos positivos del

- Fomentar la colaboración y la interacción positiva del alumnado, al permitir que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, comunicarse eficazmente y colaborar de manera conjunta en la resolución de problemas.
- Mejorar la comprensión de los contenidos de la asignatura, dado que obliga a los estudiantes a profundizar en la comprensión de un tema concreto mediante la investigación individual y el posterior debate colectivo entre iguales. Ello, a su vez, fomenta el pensamiento crítico y la aplicación autónoma de conceptos.
- Promover la responsabilidad individual del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, al corresponder a cada estudiante la comprensión, el estudio y la enseñanza de la *pieza* del rompecabezas concreta que tiene asignada.
- Mejorar y desarrollar habilidades de presentación y oratoria, permitiendo a los estudiantes adquirir experiencia en la presentación efectiva de la información a sus compañeros.
- Estimular el pensamiento analítico y reflexivo, así como la resolución de problemas, en la medida en que corresponde a los estudiantes conectar las *piezas* del rompecabezas, al tiempo que debaten en grupo la información que cada uno a obtenido individualmente. En efecto, corresponde al alumnado analizar y sintetizar la información obtenida para la elaboración del tema propuesto, lo que a su vez promueve su capacidad para la resolución de problemas.

### 3. Diseño y desarrollo de la innovación en la enseñanza del Derecho mercantil

La planificación y el diseño de la innovación necesariamente deben servirse del método científico general propio de la investigación educativa y de las ciencias sociales, esto es, la investigación/acción, que incluye, entre sus fases, el diagnóstico y estudio del problema; la elaboración del plan/acción; la acción y observación; y la reflexión<sup>7</sup>. Pues bien, dejando a salvo que se trata de una mera propuesta todavía pendiente de aplicación en el aula, debe destacarse que la mejora educativa se proyecta dentro del grupo B de la asignatura de Derecho mercantil II del Grado en Derecho de la Universitat Jaume I de Castellón en la que actualmente se imparte docencia, con un total de 35 estudiantes matriculados. El reducido número de estudiantes matriculados, que nunca es coincidente con el de asistentes a las sesiones, es favorecedor para el desarrollo de la innovación propuesta, pues, a menor número de participantes, mayor es la interacción entre grupos, lo que a su vez aumenta la participación individual de cada estudiante.

Se trata de una asignatura obligatoria de tercer curso cuya docencia inicia y finaliza en el primer semestre del tercer curso académico de los estudios del Grado, que se dedica *grosso modo* al estudio de las sociedades mercantiles y en la que la prueba de evaluación final consiste en la realización de un examen oral. Ambos extremos son relevantes para entender la justificación de la necesidad e interés de la propuesta planteada, pues delimita el problema objeto de innovación. Y es que, según se ha constatado a través de nuestra experiencia docente,

---

aprendizaje a través de la jurisprudencia en la enseñanza del derecho», en *UNIVEST 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo*, Universidad de Girona, 2013, <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8172/149.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (fecha de última consulta 10 de enero de 2024); CARRILLO ZENENO, J. A. y ORMAZA VINTIMILLA, A. D., «Análisis del método ABP y la técnica del rompecabezas de Aronson aplicado a la enseñanza de los sistemas de información», *Revista Killkana Sociales*, Vol. 5, núm. 3, 2021, pp. 11-22, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8319486.pdf> (fecha de última consulta 10 de enero de 2024).

<sup>7</sup> Así, MARQUÉS, M. y FERRÁNDEZ-BERRUEDO, R. «Investigación Práctica en Educación: Investigación-Acción», en J. M. Santos Gago y P. Escudeiro (eds.), *TICAI 2012: TICs para el Aprendizaje de la Ingeniería*, IEEE, Sociedad de Educación, 2012, pp. 33-37.

por un lado, es escasa la participación de los alumnos en los debates de clase y, por lo general, son pocas sus habilidades de expresión oral y oratoria, a pesar de que se encuentran en el tercer curso académico. Además, la tasa de alumnos que se presentan al examen oral suele ser negativa si se atiende al total de alumnos matriculados en la asignatura, lo que evidencia la inseguridad con la que se enfrentan a este tipo de pruebas finales. Pese a ello, los planes docentes actuales no incluyen ninguna asignatura de oratoria y retórica jurídica que permita a los estudiantes desenvolverse con soltura en estas situaciones, que a fin de cuentas son habilidades necesarias para su futura inmersión profesional. Por otro lado, es necesario reforzar —más allá de la mera exposición contenidos— el estudio de algunos temas del programa de la asignatura, parcialmente desligados del grueso del temario, pero estrechamente relacionados con aquel, y que, lamentablemente, no pueden abordarse con tanta profundidad en el aula, al tratarse de una asignatura semestral. Tal sería el caso, por ejemplo, del estudio de sociedades mercantiles con especialidades en su régimen jurídico, como las sociedades profesionales, las sociedades laborales o las sociedades de base mutualista, distintas de las sociedades personalistas (sociedades colectivas) y las capitalistas (sociedades de responsabilidad limitada y anónimas), que ocupan una extensión considerable en el programa; o de la última parte de la asignatura, que se dedica al análisis del régimen jurídico de los títulos valores.

Pues bien, desde la perspectiva de los dos extremos expuestos, se prevé el diseño y desarrollo de la innovación en los siguientes términos:

1) Selección de contenido. En esta fase en la que se selecciona el contenido objeto de desarrollo con la actividad, se propone el estudio de las sociedades de capital especiales y otras formas societarias (lecciones 10.<sup>a</sup> y 12.<sup>a</sup>, siguiendo el programa actual de la asignatura), en particular, de aquellas que, a nuestro juicio, merecen ser estudiadas con mayor profundidad, a saber: *a)* sociedades laborales; *b)* sociedades profesionales; *c)* sociedad cooperativa; y *d)* sociedad de mutuas de seguros.

2) División de grupos. Esta es lo que podría considerarse, verdaderamente, una primera fase de la sesión programada para el desarrollo de la innovación, en la se procede a dividir la clase en grupos. Así, por ejemplo, si hipotéticamente atendemos a que asisten a la sesión 16 alumnos —haciendo una media estimada los alumnos matriculados este año en la asignatura (35)— se constituirán cuatro grupos de 4 personas cada uno. Siguiendo la metodología empleada, cada grupo conformará lo que se denomina *grupo base o puzzle*. En este momento es cuando se procede al reparto a cada estudiante de las partes o secciones del contenido objeto de estudio, para después realizar de manera autónoma e individual el análisis sobre la materia asignada a partir de los recursos disponibles. En concreto, la distribución sería la siguiente:

| Grupo base | Estudiantes/Actividad |    |    |    |
|------------|-----------------------|----|----|----|
|            | 1                     | 2  | 3  | 4  |
| 1          | a)                    | b) | c) | d) |
| 2          | a)                    | b) | c) | d) |
| 3          | a)                    | b) | c) | d) |
| 4          | a)                    | b) | c) | d) |

TABLA 1. División grupos base o puzzle. Fuente: elaboración propia.

3) Reunión de expertos. Una vez finalizado el tiempo designado para que los estudiantes realicen la preparación individual, se pasa a la siguiente fase en la que se reúnen los expertos. Aquí deberán abordar en detalle el contenido de los resultados obtenidos con su estudio y plasmados en la plantilla, y debatir todas las cuestiones y dudas que hayan tenido al realizar la actividad. Surgen, así, los grupos de expertos, que estarán conformados por los estudiantes que en cada grupo base tengan asignados el mismo número y, por tanto, el mismo contenido. En concreto, finalizaría aquí la primera sesión programada para realizar la actividad, siendo la distribución de grupos la siguiente:

Estudiantes/Actividad

| Grupo de expertos | 1    | 2    | 3    | 4    |
|-------------------|------|------|------|------|
| 1                 | 1.a) | 2.a) | 3.a) | 4.a) |
| 2                 | 1.b) | 2.b) | 3.b) | 4.b) |
| 3                 | 1.c) | 2.c) | 3.c) | 4.c) |
| 4                 | 1.d) | 2.d) | 3.d) | 4.d) |

TABLA 2. División grupo de expertos. Fuente: elaboración propia.

4) Vuelta al grupo original. Tras la puesta en común con el resto de los expertos de los resultados obtenidos y el debate entre iguales, la segunda sesión comenzaría con el regreso de los estudiantes a sus grupos de origen. En ellos, cada uno deberán transmitir oralmente y de la manera más clara posible la información recabada en la reunión de expertos, pudiendo hacer el resto de los miembros del grupo las preguntas y observaciones que estimen oportunas. Finalizaría aquí la tercera fase de la actividad, en la que se pondrá en común el contenido de las distintas *piezas* de rompecabezas que han sido asignadas a cada miembro del grupo hasta completarlo.

5) Evaluación. La cuarta y última fase de la actividad corresponde a la evaluación. Esta se desarrollará al final de la segunda sesión a través de la técnica del debate colectivo, en la que cada grupo expondrá las principales conclusiones alcanzadas respecto de un tipo social estudiado, a petición del profesor. En este momento el profesor adopta el rol de moderador y da *feedback* inmediato a los estudiantes. Alternativamente, se podría realizar un cuestionario sobre todo el contenido trabajado en la actividad y con el que demostrar el dominio del conocimiento adquirido por los estudiantes.

## 4. Resultados esperados: a modo de conclusión

El área de la docencia que se pretende resolver mediante la innovación educativa que se plantea consiste, como se ha señalado, en mejorar las competencias para la futura inserción profesional de los alumnos a los que va dirigida. En este sentido, el método del rompecabezas, combinado con las tradicionales lecciones expositivas, sin duda se plantea como una herramienta docente idónea para que estos adquieran algunas de las aptitudes necesarias para un ejercicio adecuado de la profesión. Prueba de ello es que mediante esta técnica se pretende favorecer la adquisición y comprensión de conceptos jurídicos de forma eficaz y duradera, aspecto que se comprobará no solo con la evaluación de la actividad que se plantea, sino, sobre todo, en la prueba de evaluación final de la asignatura. De hecho, se prevé una tasa de respuesta más positiva que la obtenida en años anteriores respecto de los contenidos abordados con la actividad para los alumnos participantes. Además, se pretende incrementar la motivación del alumnado participante en su proceso de aprendizaje y capacitarle para aprender de manera autónoma, al tiempo que se adaptan al entorno jurídico actual, de carácter global, plural y cambiante. En fin, se obliga a los estudiantes a consultar todo tipo de fuentes (bibliografía, jurisprudencia, recursos de internet, etc.).

Con todo ello, se busca potenciar entre el alumnado participante y al que va dirigido la propuesta de mejora educativa el desarrollo de, al menos, cinco de las ocho competencias genéricas del Grado. En concreto, el aprendizaje autónomo (G1); la capacidad de análisis y de síntesis (G2); la capacidad de organización y planificación (G3); las habilidades en relaciones interpersonales (G5); y la resolución de problemas (G7).

## Bibliografía

- ANÓN ROIG, M.<sup>a</sup> J. «Teorías de la justicia y aprendizaje cooperativo: estrategias y evaluación a través del método de grupo puzzle», *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, núm. 13, 2006, <https://www.uv.es/cefd/13/anyon.pdf>.
- AROSON, E., et al. *The jigsaw classroom*. Sage., Oxford, England, 1978.
- «Jigsaw Groups and the Desegregated Classroom: In Pursuit of Common Goals», *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 5, núm. 4, pp. 438-446.
- ARMENGOT VILAPLANA, A. «La simulación de un proceso civil: una metodología consolidada», en J. Picó i Junoy, V. Pérez Daudí, C. Navarro Villanueva y E. Cerrato Guri (dirs.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho Procesal*, Bosch, Barcelona, 2021, pp. 293-303.
- ARROYO VENDRELL, T. «La implementación de las experiencias motos en el Grado en Derecho», en Turull i Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (eds.), *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro ICE-UB, Barcelona, 2016, pp. 37-40.
- BOBOC, S. «La participación de los estudiantes del grado en Derecho en la competición internacional de arbitraje y derecho mercantil como herramienta para la adquisición de competencias propias de la titulación. Docencia y Derecho», *Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 12, [https://www.uco.es/docencia\\_derecho/index.php/reduca/article/view/148](https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/148).
- BOBOC, S. y VICENTE MAMPEL, C. «El desarrollo de las competencias orales en el Grado en Derecho a través de la participación en competiciones de arbitraje (moot courts)», *Revista de Educación y Derecho (Education and Law Review)*, núm. 21, 2020, <https://raco.cat/index.php/RED/article/view/367651/461543>.
- CARRILLO ZENENO, J. A. y ORMAZA VINTIMILLA, A. D., «Análisis del método ABP y la técnica del rompecabezas de Aronson aplicado a la enseñanza de los sistemas de información», *Revista Killkana Sociales*, Vol. 5, núm. 3, 2021, pp. 11-22, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8319486.pdf>.
- GALINDO REYES, F. C. y DE LA VARGA SALTO, J. M.<sup>a</sup> «El Método Puzzle como técnica para el aprendizaje cooperativo de los mapas estratégicos: una experiencia en la asignatura de “Administración de Organizaciones”», *Docencia y Metodología Y Experiencias Docentes*, 2016, [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11068/Doc\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11068/Doc_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- GILABERT GASCÓN, A. «La evaluación continua en derecho mercantil a través de los cuestionarios Kahoot!», en V. L. Gutiérrez Castillo / V. Bastante Granell (coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, 2022, pp. 113-133.
- GOÑI, M. y MESEGUER, S. «Diseño curricular centrado en las competencias que debe adquirir el estudiante del Grado en Derecho», *Formación Universitaria*, Vol. 3, núm. 10, 2010, pp. 37-46.
- HERNÁNDEZ SAINZ, E. «La utilización de la técnica del puzzle para potenciar los efectos positivos del aprendizaje a través de la jurisprudencia en la enseñanza del derecho», en *UNIVEST 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo*, Universidad de Girona, 2013, <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8172/149.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- JIMÉNEZ, J. M., VARGAS M. V. y SANTAMARÍA M. L. M. «Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el método Jigsaw en asignaturas de estadística», *Documentos de trabajo. Seminario permanente de Ciencias Sociales*, Vol. 3, núm. 1, 2007, [https://scholar.google.es/scholar?hl=ca&as\\_sdt=0%2C5&q=método+puzzle+arosen&btnG=#d=gs\\_cit&t=1704889541809&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AYb-2ff5auykJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dca](https://scholar.google.es/scholar?hl=ca&as_sdt=0%2C5&q=método+puzzle+arosen&btnG=#d=gs_cit&t=1704889541809&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AYb-2ff5auykJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dca).
- MARQUÉS, M. y FERRÁNDEZ-BERRUECO, R. «Investigación Práctica en Educación: Investigación-Acción», en J. M. Santos Gago y P. Escudeiro (eds.), *TICAI 2012: TICs para el Aprendizaje de la Ingeniería*, IEEE, Sociedad de Educación, 2012, pp. 33-37.
- MAYORGA FERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> J. «La técnica del puzzle como estrategia de aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico», *Publicaciones*, núm. 42, 2012, pp. 89-106.
- PERALES VISCASILLAS, M. P., ARROYO VENDRELL, T., RODRÍGUEZ DELGADO, J. P. y LASTIRI SANTIAGO, M. «El Moot Madrid como herramienta de aprendizaje», en V. L. Gutiérrez Castillo (coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*, 2021, pp. 196-223.
- PUETZ, A. «La participación en competiciones de arbitraje como herramienta didáctica en la enseñanza del Derecho», en *Jornada Nacional sobre estudios universitarios y I Taller de Innovación Educativa*, Universitat Jaume I, Universitat Jaume I de Castellón, pp. 396-406.
- REGUART SEGARRA, N. «Las competiciones de juicio simulado desde la perspectiva del coach: a propósito de la primera edición de la Moot Court AEDEUR», *Revista de Educación y Derecho (Education and Law Review)*, núm. 27, 2023, <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/40245/39397>.
- VICENTE MAMPEL, C. «La implementación de técnicas de gamificación en Derecho Mercantil en un entorno de aprendizaje virtual», en J. J. Gázquez Linares et al. (comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Dykinson, Madrid, 2020, pp. 327-335.

VILLA, A. y POBLETE, M. *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Ediciones Mensajero, Bilbao, 2007.