



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Nuevos enfoques en la docencia y la investigación de las ciencias jurídicas y otras disciplinas

Coords.

Carlos Soria Rodríguez

Julia Manetsberger

Dykinson, S.L.

NUEVOS ENFOQUES EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS Y OTRAS DISCIPLINAS



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

NUEVOS ENFOQUES EN LA DOCENCIA
Y LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS
Y OTRAS DISCIPLINAS

Coords.

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
JULIA MANETSBERGER

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

NUEVOS ENFOQUES EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS
Y OTRAS DISCIPLINAS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 237 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-691-0

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
-------------------	----

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
JULIA MANETSBERGER

SECCIÓN I.

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN Y EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS: PROYECTOS, REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

CAPÍTULO 1. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN ENFOQUE DINÁMICO PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHO INTERNACIONAL	15
--	----

LORENA CALLER TRAMULLAS

CAPÍTULO 2. EL ORIGEN DEL DERECHO CONSUEUDINARIO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FUTUROS TRADUCTORES Y JURISTAS	30
---	----

VALERIA HERNÁNDEZ GARCÍA
IRENE BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 3. DE SÉNECA A LA RETROALIMENTACIÓN MODERNA: ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	44
---	----

SANDRA ALONSO TOMÉ

CAPÍTULO 4. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN DERECHO MEDIANTE LA PROTECCIÓN DEL DERECHO DE ACCESO A LA JUSTICIA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	59
--	----

JAVIER GARCÍA MEDINA

CAPÍTULO 5. INTEGRATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND ASSOCIATED EUROPEAN UNION POLICIES IN ACADEMIC WORKS: DEVELOPMENT OF ONLINE TOOLS	79
--	----

JULIA MANETSBERGER
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
NATACHA CABALLERO GÓMEZ
NABIL BENOMAR
HIKIMATE ABRIQUEL

CAPÍTULO 6. LA NECESIDAD DE INCLUIR UNA ASIGNATURA DE COMUNICACIÓN EN LOS PLANES DOCENTES DE LA CARRERA DE DERECHO PARA EDUCAR A LOS FUTUROS LÍDERES POLÍTICOS QUE HAN DE GARANTIZAR EL PRINCIPIO CONSTITUCIONAL DE SEGURIDAD JURÍDICA EN LAS LEYES	96
---	----

IBIZA MELIÁN

CAPÍTULO 7. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA DOCENCIA PARA CONTRARRESTAR EL IMPACTO DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO	115
ANGÉLICA MARÍA OCHOA DÍAZ	
CAPÍTULO 8. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL MEDIANTE UNIDADES DIDÁCTICAS CON ÉNFASIS EN ROBÓTICA EDUCATIVA	134
JOSE ENRIQUE ARGEL BURGOS JHONNYS JAVIER PADILLA PITALUA	
CAPÍTULO 9. LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA: CONECTANDO EL APRENDIZAJE CON EL DESARROLLO PERSONAL.....	152
SANDRA ALONSO TOMÉ	
CAPÍTULO 10. LA FORMACIÓN ÉTICA DEL JURISTA: DOCENCIA Y TUTORÍA COMO TRANSMISIÓN DE VALORES	169
CARLOS DE LARA VENCES	
CAPÍTULO 11. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA TUTORIZACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS FUTUROS JURISTAS	184
NIEVES ROJANO MARTÍN	
CAPÍTULO 12. LOS ESTUDIANTES FRENTE AL CIBERACOSO	203
BLANCA BALLESTER CASANELLA	
CAPÍTULO 13. ENTRE LA TRADICIÓN Y LA MODERNIDAD: YUNIS ALI Y EL MODELO INNOVADOR DEL AMANAH CENTRE. CÓMO AFRONTA EL ISLAM LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE.....	218
ANTONIO TORRES FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 14. DESVELANDO LA HISTORIA OCULTA DE LA ENCRUCIJADA AFGANA. PASADO, PRESENTE Y UN FUTURO INCIERTO EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN AFGANISTÁN SEGÚN EL INFORME SIGAR 2024	237
ANTONIO TORRES FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 15. DERECHO, TECNOLOGÍA Y PAZ: ESCENARIOS VIVENCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ TERRITORIAL ..	256
PAULA ANDREA MORA PEDREROS MANUEL JOSÉ SANTIAGO PAJAJÓY	
CAPÍTULO 16. ÉTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES: PENSAMIENTO CRÍTICO Y APRENDIZAJE ABIERTO PARA UNA APROXIMACIÓN DIFERENTE A LA TEORÍA.....	271
MARIO ALER GAY ALFREDO SÁNCHEZ RETAMA MARÍA ÁNGELES ALAMINOS	

SECCIÓN II.
EXPERIENCIAS EXITOSAS DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN
DOCENTE Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

- CAPÍTULO 17. PROYECTO DE APRENDIZAJE SOBRE EL
DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA UNIÓN EUROPEA Y SU
INTEGRACIÓN EN LAS CIENCIAS DE LA VIDA Y JURÍDICAS 287
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
JULIA MANETSBERGER
NATACHA CABALLERO GÓMEZ
NABIL BENOMAR
HIKIMATE ABRIQUEL
- CAPÍTULO 18. EXPERIENCIA SATISFACTORIA DE ACERCAR
EL ALUMNADO A UNA ASIGANTURA OPTATIVA DE DERECHO
INTERNACIONAL DE BAJO INTERES 307
RABÍA M'RABET TEMSAMANI
- CAPÍTULO 19. EL DERECHO MERCANTIL EN UN MÁSTER NO
JURÍDICO MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS .. 323
JUDITH MORALES BARCELÓ
- CAPÍTULO 20. DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA BASADA
EN LA IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS
DIGITALES PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL
CONTENIDO TEMÁTICO HTML5 CON ESTUDIANTES DE
GRADO 11 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL DORADO 336
LUIS ANGEL IZQUIERDO VARGAS
FABIAN ANDRÉS LUNA TIRADO
- CAPÍTULO 21. LA INSTITUCIÓN AFGANA DEL DĀR AL-MO‘
ALLEMĪN Y MAKTAB-E ḤABĪBĪYA: HISTORIA, TRANSFORMACIÓN
Y MODERNIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS
Y SOCIALES EN AFGANISTÁN..... 355
ANTONIO TORRES FERNÁNDEZ
- CAPÍTULO 22. INVESTIGACIÓN JURÍDICA INSPIRADA EN
EL ÁRBOL DE PROBLEMAS Y EL PENSAMIENTO COMPLEJO 374
BLANCA YAQUELIN ZENTENO TREJO
- CAPÍTULO 23. LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INNOVACIÓN EN
DERECHO CON LA APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS . 398
M^a ÁNGELES CANO LINARES
ANA ISABEL CARRERAS PRESENCIO
- CAPÍTULO 24. ESTRUCTURA Y PROPÓSITOS COMUNICATIVOS
DE DEMANDAS PRODUCIDAS POR ESTUDIANTES DE DERECHO:
ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE CHILE Y COLOMBIA..... 415
PAULINA MEZA
JADRANKA GLADIC

CAPÍTULO 25. “EXPERIENCIA Y RESULTADOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: INMERSIÓN EN EL PROCESO SOCIAL: LEARNING BY DOING”	439
ROBERTO FERNÁNDEZ VILLARINO	

SECCIÓN III.

LA GAMIFICACIÓN Y OTRAS EXPERIENCIAS DE LUDIFICACIÓN EN LA DOCENCIA

CAPÍTULO 26. GAMIFICACIÓN Y SIMULACIÓN DE UNA INICIATIVA CIUDADANA EUROPEA SOBRE NO DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE ORIENTACIÓN SEXUAL EN LA UE	456
ADELA RODRÍGUEZ MAÑOGIL	
CAPÍTULO 27. GAMIFICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE DERECHO INTERNACIONAL: EL PODER DE LAS INSIGNIAS, LOS PUNTOS Y LOS NIVELES	471
LORENA CALLER TRAMULLAS	
CAPÍTULO 28. EL SÉPTIMO ARTE Y EL DERECHO PROCESAL	486
SONIA CANO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 29. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL	499
SONIA CANO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 30. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL A TRAVÉS DE DOCUMENTALES Y SERIES BASADOS EN CASOS REALES	512
MARÍA DOLORES MARTÍNEZ PÉREZ	
CAPÍTULO 31. APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LA LITERATURA. UNA INCURSIÓN A LOS GRANDES CLÁSICOS DE LA NARRATIVA ESPAÑOLA Y SU ALUSIÓN AL MUNDO JUDICIAL Y A LOS INTERVINIENTES EN EL PROCESO	526
CARMEN DELIA RAMOS HERRERA	

SECCIÓN IV.

EL USO DE LAS TIC Y LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA ONLINE

CAPÍTULO 32. EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN (TIC) EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	541
PEDRO LUIS OLIVAS MORILLO	
CAPÍTULO 33. EL USO RESPONSABLE DE INTERNET EN LAS AULAS ..	555
BLANCA BALLESTER CASANELLA	

CAPÍTULO 34. EL DERECHO A LA PRIVACIDAD DE ESTUDIANTES DURANTE LAS CLASES EN LÍNEA 571

JOSÉ ALBERTO CÁRDENAS DE LA FUENTE
MARÍA CONCEPCIÓN PLACENCIA VALADEZ
RODRIGO CÁRDENAS DE LA FUENTE

CAPÍTULO 35. EL DERECHO AL ANONIMATO Y EL DERECHO AL OLVIDO EN EL ENTORNO EDUCATIVO 584

BLANCA BALLESTER CASANELLA

CAPÍTULO 36. LA PÍLDORA AUDIOVISUAL EN REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL ... 601

CRISTIAN SÁNCHEZ BENÍTEZ

CAPÍTULO 37. POTENCIALIDAD Y DESAFÍOS DE LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: UN ANÁLISIS COMPARATIVO 621

EMILIO MUÑOZ CAMPAÑA

SECCIÓN V.

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LA SIMULACIÓN Y LAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

CAPÍTULO 38. EL TRABAJO COLABORATIVO: OTRA FORMA DE APRENDER DERECHO 641

GEMA POLONIO DE DIOS
IRENE BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 39. SIMULACIÓN DE UN JUICIO VERBAL 661

SONIA CANO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 40. LA DIDÁCTICA DEL DERECHO PROCESAL Y LA PRUEBA PERICIAL MÉDICA MEDIANTE LA SIMULACIÓN DE JUICIOS: LA COLABORACIÓN TRANSVERSAL ENTRE LAS FACULTADES DE DERECHO, MEDICINA Y PSICOLOGÍA 674

CRISTINA DÍAZ PIÑAS

CAPÍTULO 41. SIMULACIÓN DE PROCEDIMIENTO PENAL POR DELITOS CONTRA LA LIBERTAD SEXUAL Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO 688

MARÍA DOLORES MARTÍNEZ PÉREZ

CAPÍTULO 42. INNOVANDO LAS PRACTICAS JURÍDICAS SIMULADAS: SALA DE AUDIENCIAS Y CENTRO DE CONCILIACIÓN VIRTUAL EN LA FORMACIÓN DE TÉCNICOS PROFESIONALES JUDICIALES DEL POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO 703

TATIANA DULIMA ZABALA LEAL
LINA MARIA ORTEGÓN SUAREZ
LUIS MARTIN TRUJILLO FLOREZ

CAPÍTULO 43. INTERNACIONALIZACIÓN DESDE EL AULA: SIMULANDO EL PROCEDIMIENTO LEGISLATIVO DE LA UNIÓN EUROPEA	728
ELENA CRESPO NAVARRO	
CAPÍTULO 44. EL ROLE PLAYING EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CIVIL: METODOLOGÍA PARTICIPATIVA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	741
CARLOS DE LARA VENCES	
CAPÍTULO 45. EL ROLE-PLAYING APLICADO AL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO	756
ANA GONZÁLEZ PELAYO	
CAPÍTULO 46. FLIPPED CLASSROOM O AULA INVERTIDA PARA LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	770
ÁNGELES SOLANES CORELLA	
CAPÍTULO 47. ¿CÓMO SE PREPARA UN EQUIPO PARA PARTICIPAR EN UNA COMPETICIÓN DE LITIGACIÓN INTERNACIONAL DE DERECHOS HUMANOS?.....	792
Rocío M. Pozo Tomás	

La docencia, la investigación y la capacidad de compartir y transferir el conocimiento son funciones esenciales de la Universidad. Así lo recoge a nivel español la reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario en su preámbulo y en su artículo 2.1. De acuerdo con ello, las funciones del sistema universitario, dispuestas en el artículo 2.2 de la mencionada Ley, incluyen la educación y formación del estudiantado mediante el desarrollo de competencias, la generación y transferencia de los conocimientos generados por la investigación o la promoción de la innovación a partir del conocimiento.

Garantizar la calidad del sistema universitario en el desarrollo de sus funciones es una prioridad, y ha requerido y sigue requiriendo ajustarse a los criterios y directrices establecidos para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Además, garantizar una investigación y docencia de calidad requiere la necesaria adaptación y/o desarrollo de nuevas y existentes metodologías, técnicas y herramientas que permitan dar respuesta a los retos sociales, económicos, medioambientales, culturales, institucionales y tecnológicos que afronta la sociedad y, claro está, la universidad. En este contexto, la universidad debe dar respuesta a los nuevos desafíos que se plantean en la docencia y la investigación, que vienen determinados por la evolución de nuestra sociedad y demandan nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior y como consecuencia de este continuo cambio y adaptación, se ha generado nuevo conocimiento y múltiples experiencias en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas y otras disciplinas. Es por ello que, la obra que se ha editado, con el título *Nuevos enfoques en la docencia y la investigación de las ciencias jurídicas y otras disciplinas*, recoge en sus cuarenta y siete capítulos múltiples reflexiones, propuestas y experiencias sobre el desarrollo de competencias, implementación de proyectos, la gamificación, el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y el aprendizaje

colaborativo, entre otros temas, y desde una perspectiva centrada aunque no limitada a las ciencias jurídicas.

En base a la premisa anterior, se ha dividido la obra en cinco partes o secciones. La primera sección es dedicada a compartir proyectos reflexiones y experiencias en torno a la innovación en la formación y el desarrollo de competencias. La segunda sección trata experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y renovación pedagógica. Le sigue una tercera sección que se centra en la gamificación y otras experiencias de ludificación en la docencia. Una cuarta sección que aborda el uso de las TIC y la formación universitaria online. Y finalmente una quinta sección en donde se comparten experiencias y reflexiones sobre la utilización de la simulación y las técnicas de aprendizaje colaborativo.

La primera sección incluye trabajos con temática variada dedicados a proyectos, reflexiones y experiencias para la innovación de la formación y el desarrollo de competencias que tratan el aprendizaje basado en proyectos, propuestas didácticas en varias áreas del Derecho, el desarrollo de competencias mediante el uso de herramientas (incluidas las online) así como trabajos que versan sobre la violencia de género, el ciberacoso, la ética o el uso de la tutoría.

La segunda sección expone experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y renovación pedagógica con temática diversa. Los temas abordados incluyen proyectos de aprendizaje sobre el desarrollo sostenible en la Unión Europea y su integración en las ciencias de la vida y jurídicas, la experiencia en el desarrollo de proyectos en varias áreas del Derecho o el desarrollo de proyectos mediante recursos educativos digitales y la aplicación de nuevas tecnologías. Se incluyen también trabajos sobre la utilización de técnicas como el árbol de problemas o el *learning by doing*, así como reflexiones en torno a las ciencias jurídicas en diversas localizaciones como Afganistán, Chile y Colombia.

La tercera sección, sobre la gamificación y otras experiencias de ludificación en la docencia, se dedica a temas como la utilización de la gamificación y simulación sobre una iniciativa europea sobre no discriminación por razón de orientación sexual o la gamificación en el aprendizaje del Derecho Internacional. También se incluyen trabajos que

abordan la utilización del cine, los medios de comunicación, las series y documentales, así como la literatura para el aprendizaje y enseñanza del Derecho.

La cuarta sección, que examina el uso de las TIC y la formación universitaria online, incluye capítulos sobre el impacto de las TIC en la enseñanza del Derecho, el uso responsable de internet en las aulas, el derecho a la privacidad de los estudiantes en las clases online o el derecho al anonimato y el derecho al olvido en el entorno educativo. Concluye esta sección con reflexiones sobre el uso de la píldora audiovisual en el aprendizaje del Derecho Penal y la potencialidad y los desafíos asociados al uso de las redes sociales en la enseñanza del Derecho.

La quinta y última sección se ocupa de las experiencias y reflexiones sobre la utilización de la simulación y las técnicas de aprendizaje colaborativo. Los primeros capítulos de esta sección aportan reflexiones sobre el trabajo colaborativo, la simulación en juicios y procedimientos penales o la simulación del procedimiento legislativo de la Unión Europea. Le siguen trabajos sobre el uso del *role playing* en Derecho Civil y Derecho Financiero y Tributario. Los últimos capítulos son dedicados al uso del aula invertida para la formación de Derechos Humanos, así como a la preparación de un equipo para participar en una competición sobre litigación internacional, también en el ámbito de los Derechos Humanos.

Se trata, en conclusión, de una monografía que reúne a más de cincuenta profesionales universitarios, que nos permite conocer experiencias y compartir nuevos enfoques y reflexiones sobre la docencia y la investigación de las ciencias jurídicas y otras disciplinas.

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

JULIA MANETSBERGER
Universidad de Jaén

SECCIÓN I.

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN
Y EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS:
PROYECTOS, REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN ENFOQUE DINÁMICO PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHO INTERNACIONAL

LORENA CALLER TRAMULLAS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El derecho internacional, en constante evolución y cada vez más complejo, exige una formación integral que trascienda la mera memorización de normas. Los profesionales del derecho internacional deben ser capaces de analizar situaciones complejas, tomar decisiones informadas y trabajar en entornos multiculturales. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) emerge como una metodología pedagógica innovadora que responde a las demandas de una formación jurídica de calidad.

El ABP, centrado en la resolución de problemas reales, permite a los estudiantes construir su propio conocimiento de manera activa y significativa. A diferencia de los métodos tradicionales, basados en la transmisión de conocimientos teóricos, el ABP fomenta el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y el trabajo en equipo. Estas competencias son fundamentales para los profesionales del derecho internacional, quienes deben ser capaces de abordar desafíos complejos y trabajar en entornos interdisciplinarios.

El derecho internacional, con su carácter interdisciplinario y su relevancia social, ofrece un terreno fértil para la aplicación del ABP. Los proyectos pueden abordar temas como los derechos humanos, el cambio climático, los conflictos armados o el comercio internacional, permitiendo a los estudiantes conectar los conocimientos teóricos con la realidad y desarrollar una comprensión profunda de los desafíos globales.

Este capítulo tiene como objetivo analizar el impacto del ABP en el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de derecho internacional.

2. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El APB es una metodología educativa centrada en el estudiante, donde el aprendizaje ocurre a través de la participación activa en proyectos que tienen relevancia y aplicación en el mundo real.

En lugar de una enseñanza tradicional basada en la transmisión de conocimientos, el ABP promueve un aprendizaje activo y colaborativo, donde los estudiantes se involucran en la resolución de problemas reales o simulados.

El ABP sitúa al estudiante como agente activo en la construcción de su propio conocimiento, fomentando un aprendizaje significativo y duradero. Al vincular los contenidos curriculares con situaciones reales y relevantes para el estudiante, se potencia su motivación intrínseca y se facilita la comprensión profunda de los conceptos¹.

La colaboración es un pilar fundamental del ABP. Al trabajar en equipos heterogéneos, los estudiantes desarrollan habilidades sociales como la comunicación efectiva, la negociación y el respeto por la diversidad de opiniones. Asimismo, el intercambio de ideas y perspectivas enriquece el proceso de aprendizaje y favorece la construcción de conocimientos compartidos.

El ABP promueve el desarrollo de un conjunto de competencias esenciales para el éxito en el mundo actual. Entre ellas destacan el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la comunicación efectiva. Estas habilidades son fundamentales para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más compleja y cambiante.

¹ Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182, pág. 176.

El ABP delega en los estudiantes un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones y la gestión de su propio aprendizaje. Esta autonomía se traduce en un incremento de la responsabilidad y la motivación, al tiempo que favorece el desarrollo de habilidades de autogestión.

El ABP rompe con las barreras disciplinarias tradicionales, integrando conocimientos de diferentes áreas del saber. Esta perspectiva interdisciplinaria permite a los estudiantes desarrollar una visión más holística y contextualizada de los fenómenos estudiados.

La incorporación de las TIC en el ABP amplía las posibilidades de aprendizaje y facilita la colaboración a distancia. Las herramientas digitales permiten a los estudiantes acceder a una gran cantidad de información, comunicarse de forma eficiente y desarrollar productos creativos.

3. FUNDAMENTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El aprendizaje basado en proyectos se apoya en distintas teorías del aprendizaje.

El constructivismo, según Piaget, es una teoría del aprendizaje que sostiene que el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye activamente por parte del individuo a través de la interacción con su entorno, encuentra en el ABP un aliado natural.

Tanto el constructivismo como el ABP coinciden en que el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje. En el ABP, los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente su conocimiento al investigar, experimentar y resolver problemas².

Ambas perspectivas enfatizan la importancia de que el aprendizaje sea significativo para el estudiante. En el ABP, los proyectos se diseñan para conectar los contenidos con la vida real y las experiencias previas

² Morales, P. T., & García, J. M. S. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 471-491, pág. 482.

de los estudiantes, facilitando así la comprensión y la retención de los conocimientos³.

El constructivismo destaca la influencia del contexto en el aprendizaje. El ABP, al desarrollarse en un entorno auténtico y colaborativo, permite a los estudiantes construir conocimiento en un contexto social y culturalmente relevante.

La teoría sociocultural de Vygotsky, que enfatiza el papel del lenguaje y la interacción social en el desarrollo cognitivo, también encuentra una estrecha relación con el ABP.

El ABP proporciona un entorno ideal para que los estudiantes se desenvuelvan en su zona de desarrollo próximo, es decir, en aquella región en la que pueden aprender con la ayuda de otros. La colaboración en equipo y la interacción con el docente permiten a los estudiantes acceder a nuevos conocimientos y habilidades.

El ABP reconoce que el aprendizaje es un proceso social y culturalmente mediado. A través de la interacción con sus compañeros y el docente, los estudiantes internalizan herramientas culturales y construyen significados compartidos.

El lenguaje desempeña un papel fundamental en el ABP. Los estudiantes utilizan el lenguaje para comunicarse, negociar significados y construir conocimiento de manera colaborativa⁴.

4. APLICACIÓN DEL ABP EN DERECHO INTERNACIONAL

El derecho internacional, caracterizado por su dinamismo y complejidad, exige una formación integral que trascienda la mera adquisición de conocimientos teóricos. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) emerge como una metodología pedagógica promisoriosa, capaz de fomentar el desarrollo de competencias clave en los

³ Arango, D. A. G. (2014). La estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): hacia un modelo constructivista en los programas de Ingeniería. *Journal of Engineering and Technology*, 3(1), pág.

⁴ Morales, P. T., & García, J. M. S. (2018). Aprendizaje basado en proyectos, *ob. cit.*, . pág. 476.

estudiantes de derecho internacional. El derecho internacional, con su amplitud y complejidad, se beneficia singularmente de la aplicación del ABP. Su naturaleza interdisciplinaria, la relevancia de sus problemáticas y la necesidad de desarrollar competencias prácticas lo convierten en un campo ideal para esta metodología.

El derecho internacional aborda desafíos globales complejos que requieren soluciones innovadoras y prácticas. El ABP permite a los estudiantes abordar estos desafíos de manera realista, simulando escenarios auténticos y fomentando la búsqueda de soluciones creativas.

Más allá del conocimiento teórico, los estudiantes de derecho internacional necesitan desarrollar habilidades como la negociación, la resolución de conflictos, la diplomacia y la capacidad de trabajar en equipos multiculturales. El ABP ofrece un entorno propicio para el desarrollo de estas competencias.

El derecho internacional se entrelaza con múltiples disciplinas, como la política, la economía y las relaciones internacionales. El ABP facilita la integración de conocimientos provenientes de diversas áreas, promoviendo una visión holística de los problemas internacionales.

El diseño de proyectos efectivos en derecho internacional requiere una planificación cuidadosa y la consideración de diversos factores. Los siguientes elementos son fundamentales en el momento de diseñar un proyecto.

En primer lugar, debe identificarse el problema. La selección de un problema relevante y significativo es crucial para motivar a los estudiantes y garantizar la pertinencia del proyecto. En segundo lugar, es preciso definir los objetivos de aprendizaje. Los objetivos deben ser claros, medibles y alineados con los resultados de aprendizaje esperados. En tercer lugar, se debe proceder a la planificación del proyecto. La elaboración de un proyecto debe contener un plan detallado, incluyendo un cronograma, la asignación de roles y la identificación de los recursos necesarios. La planificación resulta esencial para el éxito del proyecto. A continuación, los docentes deben proporcionar una guía clara y un apoyo continuo a los estudiantes durante todo el proceso, fomentando su autonomía y creatividad.

Por último, la evaluación debe ser integral y considerar tanto el proceso como el producto final, utilizando una variedad de herramientas como rúbricas, portafolios y presentaciones.

A continuación se expone un caso de ABP en derecho internacional.

La Corte Penal Internacional (CPI), como máxima instancia judicial internacional con competencia para perseguir los crímenes más graves de trascendencia internacional, ofrece un escenario ideal para la aplicación del ABP en el ámbito del derecho internacional. A través de la investigación de casos concretos, los estudiantes pueden adquirir conocimientos profundos sobre el funcionamiento de la CPI, desarrollar habilidades prácticas y fomentar un pensamiento crítico y reflexivo.

Un proyecto centrado en la CPI podría estructurarse de la siguiente manera.

En primer lugar, se lleva a cabo la selección del caso objeto de estudio. Los estudiantes, divididos en grupos, seleccionarán un caso concreto de la CPI que les resulte interesante y relevante para sus intereses académicos. El hecho de involucrar a los alumnos en la selección del caso es importante para asegurar que el caso les resulta desafiante y motivador. No obstante, se pueden establecer criterios para la selección de los casos, como la gravedad del crimen, la complejidad jurídica, o la relevancia para un tema específico del programa de estudio.

En segundo lugar, se procederá a realizar una investigación preliminar. En esta fase los grupos realizarán una investigación exhaustiva sobre la CPI, sus objetivos, estructura, jurisdicción y procedimientos. Se familiarizarán con las normas reguladoras de la institución, por ejemplo, el Estatuto de Roma, y con la jurisprudencia de la Corte. En este punto del proyecto deberán buscar fuentes de información confiables, como la página web oficial de la CPI, bases de datos jurídicas y publicaciones académicas especializadas.

A continuación se realizará un examen exhaustivo del caso concreto.

Cada grupo de alumnos se centrará en un caso concreto, analizando en profundidad los hechos en primer lugar. Examinarán detalladamente de los hechos del caso, incluyendo las circunstancias que rodearon la comisión de los crímenes. Seguidamente deberán identificar a los actores

involucrados y analizar el rol de los diferentes actores involucrados en el caso (víctimas, perpetradores, testigos, etc.). Por último, deberán determinar de las normas de derecho internacional penal aplicables al caso, incluyendo los crímenes de lesa humanidad, genocidio, crímenes de guerra y crímenes de agresión.

En segundo lugar, deberán examinar y estudiar el procedimiento ante la CPI y analizarán las diferentes etapas del procedimiento ante la CPI, desde la investigación preliminar hasta la sentencia, así como las funciones que realiza cada Sala o la Oficina Fiscal de la CPI. En tercer lugar, procederán al estudio de las decisiones judiciales emitidas en el caso, incluyendo los argumentos de las partes y la fundamentación jurídica de la sentencia.

La siguiente fase del proyecto consistirá en la simulación de un juicio. Los estudiantes organizarán una simulación de un juicio ante la CPI, asignando roles a cada miembro del grupo (jueces, fiscales, defensores, testigos, etc.). Se prepararán los argumentos jurídicos de las partes litigantes, se presentarán pruebas y se debatirán los argumentos jurídicos. Se grabará la simulación para facilitar la evaluación y el análisis posterior.

Finalmente, cada grupo elaborará un informe final escrito que incluya una síntesis de los hechos del caso, un análisis jurídico detallado, incluyendo la aplicación de las normas relevantes y la evaluación de las decisiones judiciales, una reflexión crítica sobre el caso, identificando los desafíos jurídicos y éticos planteados y, por último, las conclusiones del grupo sobre la relevancia del caso para el derecho internacional penal.

Este tipo de proyecto ofrece múltiples beneficios para los estudiantes entre los que cabe destacar el aprendizaje activo. Los estudiantes adquieren conocimientos de manera activa al investigar, analizar y discutir casos reales. Este método de aprendizaje les permite desarrollar habilidades de investigación, análisis, comunicación oral y escrita, trabajo en equipo y resolución de problemas.

El hecho de diseñar una estrategia para defender sus argumentos contribuye a fomentar del pensamiento crítico. Los estudiantes aprenden a evaluar diferentes perspectivas, a tomar decisiones informadas y a justificar sus argumentos. El pensamiento crítico es una competencia

esencial en la educación contemporánea, ya que implica la capacidad de analizar, evaluar, interpretar y sintetizar información de manera independiente y reflexiva. Dado que vivimos en un mundo donde la información es abundante y, a menudo, contradictoria, la habilidad de pensar críticamente se ha convertido en una de las competencias más valiosas en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educación, el trabajo y la participación cívica. Permite que el estudiante pueda analizar problemas complejos y descomponer problemas en partes más manejables y comprender sus componentes. El pensamiento crítico ayuda al estudiante a aprender a evaluar la información y las fuentes, así como determinar la validez, relevancia y credibilidad de la información.

El desarrollo del pensamiento crítico ayuda a desarrollar argumentos lógicos y presentar ideas de manera coherente y fundamentada, tanto de forma escrita como en exposiciones orales. De igual forma, reconocer y valorar diferentes puntos de vista permite tomar decisiones informadas que se basan en el razonamiento lógico y en la evidencia⁵.

En lo que respecta a este proyecto en concreto, se promueve la sensibilización sobre los crímenes internacionales y una mayor conciencia sobre los crímenes más graves de trascendencia internacional y el papel de la justicia internacional.

La evaluación del proyecto puede realizarse a través de diferentes instrumentos, tales como la rúbrica. Una rúbrica permite evaluar de manera objetiva el desempeño de los estudiantes en cada una de las etapas del proyecto. Otro instrumento es el portafolio. Los estudiantes pueden crear un portafolio donde recopilen todos los materiales producidos durante el proyecto, como investigaciones, presentaciones y el informe final. Por último, también puede utilizarse un sistema de autoevaluación y coevaluación. Los estudiantes pueden reflexionar sobre su propio desempeño y el de sus compañeros, identificando sus fortalezas y debilidades.

El anterior ejemplo es uno de los muchos proyectos que pueden desarrollarse en el aula. No obstante, la planificación y estructura para el

⁵ Espinoza, M. R. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Songwriting utilizando aprendizaje basado en proyectos. *MLS Educational Research (MLSER)*, 5(1), pág. 9.

desarrollo del proyecto relativo a la CPI puede extrapolarse a otras materias. Por ejemplo, un proyecto sobre la negociación de un tratado internacional sobre un tema específico, como el cambio climático o los derechos humanos, el análisis de un caso real de violación de derechos humanos en el que los estudiantes proponen soluciones legales y políticas o la creación de una campaña de sensibilización sobre un tema de derecho internacional en el que los estudiantes diseñan y ejecutan una campaña para concienciar a la sociedad sobre un problema global.

5. DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE ABP EN DERECHO INTERNACIONAL Y ESTRATEGIAS PARA SUPERARLOS

En primer lugar, hay que señalar la complejidad del objeto de estudio. El derecho internacional abarca una amplia gama de temas, desde el derecho humanitario hasta el derecho del mar, lo que dificulta la selección de proyectos concretos y relevantes. Por otra parte, es un campo en constante evolución, lo que exige una actualización constante de los materiales y recursos didácticos.

En segundo lugar, la disponibilidad de recursos puede constituir una limitación para la implementación del ABP en Derecho Internacional. La escasez de materiales didácticos específicos para el ABP en derecho internacional puede limitar las opciones de los docentes. También es preciso tener en cuenta la dificultad para contactar con expertos en derecho internacional, lo cual puede dificultar la obtención de información actualizada y precisa.

En tercer lugar, el sistema de evaluación puede resultar complejo. La evaluación de proyectos complejos y multidisciplinarios puede resultar desafiante, requiriendo el desarrollo de criterios de evaluación claros y preciso. Por otra parte, La evaluación de aspectos como la creatividad,

la colaboración y el pensamiento crítico puede ser subjetiva y requerir la utilización de múltiples herramientas de evaluación⁶.

En cuarto lugar, supone un incremento de la carga del trabajo docente. La creación y gestión de proyectos ABP requiere una inversión significativa de tiempo por parte de los docentes. Tampoco puede obviarse que el seguimiento del progreso de cada grupo de estudiantes puede ser demandante, especialmente en grupos numerosos. Implementar el ABP requiere más recursos y tiempo en comparación con los métodos tradicionales. Los profesores necesitan dedicar tiempo a la planificación y supervisión de los proyectos, y los estudiantes pueden necesitar acceso a recursos adicionales, como bases de datos jurídicas y software especializado.

En quinto lugar, los profesores necesitan capacitación específica para diseñar e implementar proyectos efectivos. Esto incluye habilidades en la facilitación del aprendizaje, la evaluación y la gestión de proyectos.

Por último, la resistencia al cambio por parte de algunos docentes puede dificultar la implementación del ABP. Asimismo, los estudiantes pueden tener dificultades para adaptarse a un nuevo método de aprendizaje que requiere mayor autonomía y responsabilidad.

Si bien es cierto que el APB presenta numerosos desafíos, es también cierto que los beneficios que aporta en el proceso de aprendizaje del alumnado hacen que merezca la pena intentar superar estos desafíos. A modo ejemplificativo, pueden detallarse algunas estrategias.

Una planificación detallada y una selección cuidadosa del proyectos puede facilitar mucho la implementación del ABP. Los proyectos deben ser relevantes, desafiantes y acordes con los objetivos de aprendizaje. Es fundamental diseñar proyectos que sean relevantes y significativos también para los estudiantes. Esto puede incluir problemas actuales y controversiales en el derecho internacional, como el cambio climático, los derechos humanos y el comercio internacional. De igual forma, los

⁶ González, E., Herrera, R., Zurita, R., & Cinda. (2009). Formación basada en competencias: Desafíos y oportunidades. *VVAA, Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en educación superior*, 16-28.

objetivos deben ser específicos, medibles, alcanzables, relevantes y delimitados en el tiempo.

Las rúbricas permiten evaluar de manera objetiva el desempeño de los estudiantes en cada etapa del proyecto.

El ABP debe centrarse no solo en el desarrollo de conocimientos teóricos y habilidades prácticas, sino también en el desarrollo de habilidades blandas, como la comunicación, la negociación y el liderazgo. Estas habilidades son cruciales para el éxito en el campo del derecho internacional. La comunicación efectiva es una de las habilidades blandas más importantes desarrolladas a través del ABP. Los proyectos requieren que los estudiantes comuniquen sus ideas, argumentos y resultados de manera clara y persuasiva tanto de forma oral como escrita. Además, el trabajo en equipo demanda habilidades de comunicación interpersonal, como la escucha activa, la empatía y la capacidad de dar y recibir retroalimentación constructiva.

En un proyecto típico, los estudiantes deben presentar sus hallazgos o productos finales a diferentes audiencias, como compañeros de clase, profesores o incluso la comunidad. Esto requiere que aprendan a adaptar su comunicación al contexto, la audiencia y el propósito, mejorando así sus habilidades para transmitir información de manera efectiva y convincente⁷.

El trabajo en equipo es un componente fundamental del ABP. Los estudiantes trabajan en grupos para investigar, planificar y ejecutar proyectos, lo que les permite aprender a colaborar eficazmente con otros. Esta colaboración implica la división de tareas, la gestión del tiempo, la resolución de conflictos y la toma de decisiones conjunta. Además, trabajar en equipo enseña a los estudiantes a valorar y respetar las perspectivas y habilidades de los demás, promoviendo la tolerancia, la inclusión y la cooperación. Estas experiencias grupales también fomentan habilidades como el liderazgo compartido, la negociación y la capacidad de influir positivamente en los demás.

⁷ Rodríguez, I. R., & Vilchez, J. G. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, (25), pp. 226 a 228.

El entorno dinámico y cambiante de los proyectos del ABP enseña a los estudiantes a ser flexibles y adaptables. Los proyectos a menudo presentan desafíos inesperados, como cambios en los objetivos, contratiempos técnicos o conflictos interpersonales, lo que obliga a los estudiantes a ajustar sus planes y estrategias sobre la marcha.

Esta capacidad de adaptarse rápidamente a nuevas circunstancias y de gestionar el cambio es una habilidad valiosa en cualquier contexto, especialmente en un mundo laboral que evoluciona rápidamente. El ABP ayuda a los estudiantes a desarrollar una mentalidad de crecimiento, alentándolos a ver los desafíos como oportunidades de aprendizaje y a adaptarse a las nuevas realidades con resiliencia y creatividad.

Los estudiantes que participan en proyectos desarrollan una mayor capacidad para analizar información compleja y sintetizar ideas. El ABP fomenta la capacidad de los estudiantes para identificar problemas, generar soluciones alternativas y evaluar su eficacia.

Fomentar la colaboración interdisciplinaria puede enriquecer el aprendizaje y proporcionar una perspectiva más amplia de los problemas abordados en los proyectos. Esto puede incluir la colaboración con estudiantes y profesores de otras disciplinas, como la política, la economía y las relaciones internacionales. La colaboración con expertos en derecho internacional puede enriquecer los proyectos y proporcionar a los estudiantes acceso a información actualizada. Por otra parte, la creación de redes de docentes que implementan el ABP facilita el intercambio de experiencias y el desarrollo de materiales didácticos compartidos.

El ABP proporciona un entorno natural para que los estudiantes desarrollen habilidades de liderazgo. Al trabajar en grupos, los estudiantes tienen la oportunidad de asumir roles de liderazgo, ya sea dirigiendo el proyecto, facilitando la comunicación dentro del equipo o gestionando conflictos.

El liderazgo efectivo en el contexto del ABP no se trata solo de dirigir, sino también de inspirar a otros, delegar responsabilidades, fomentar la colaboración y tomar decisiones informadas. Estas experiencias ayudan a los estudiantes a desarrollar una variedad de competencias de

liderazgo, como la toma de decisiones estratégicas, la motivación de equipos y la gestión de proyectos.

La tecnología puede facilitar la implementación del ABP al proporcionar herramientas para la colaboración, la investigación y la presentación. Esto incluye el uso de plataformas de gestión de proyectos, bases de datos jurídicas en línea y software de presentación. Las plataformas de aprendizaje en línea permiten la gestión de proyectos, la colaboración en tiempo real y el acceso a recursos digitales. Asimismo, las herramientas de comunicación como foros, chats y videoconferencias facilitan la interacción entre estudiantes y docentes.

La formación continua de los docentes mediante talleres y cursos es fundamental para adquirir las competencias necesarias para implementar el ABP de manera efectiva. La mentoría de docentes experimentados puede brindar apoyo y orientación a los docentes con menos experiencia en este método⁸.

Por último, la creación de espacios para la reflexión y el intercambio de ideas fomenta una cultura de innovación y mejora continua. Igualmente, el reconocimiento de los logros de los estudiantes y docentes motiva a todos los miembros de la comunidad educativa.

6. CONCLUSIONES

El Aprendizaje Basado en Proyectos representa una alternativa innovadora y eficaz a los métodos de enseñanza tradicionales. Al centrarse en el estudiante y promover un aprendizaje activo, colaborativo y significativo, el ABP contribuye a formar ciudadanos críticos, creativos y capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. Sin embargo, su implementación exitosa requiere una planificación cuidadosa, una formación docente adecuada y un entorno educativo que fomente la innovación y la experimentación.

⁸ Aguirre, J. P. S., Moyano, E. M. J., Poveda, R. D. S., & Vaca, V. D. C. C. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(8), 467-492, pp. 19 a 26.

La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en derecho internacional presenta desafíos significativos, pero también ofrece numerosas oportunidades para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Al abordar los desafíos de manera proactiva y adoptando las estrategias adecuadas, los docentes pueden crear experiencias de aprendizaje enriquecedoras y significativas para sus estudiantes.

El ABP permite a los estudiantes comprender de manera más profunda y contextualizada los conceptos teóricos del derecho internacional. Al aplicar estos conceptos a situaciones reales, los estudiantes pueden ver cómo funcionan en la práctica y cuáles son sus limitaciones.

El ABP fomenta el desarrollo de habilidades prácticas esenciales para la práctica del derecho internacional, como la investigación jurídica, la redacción de informes, la argumentación oral y la resolución de problemas complejos.

El ABP promueve el pensamiento crítico al requerir que los estudiantes analicen información compleja, evalúen diferentes perspectivas y desarrollen soluciones innovadoras. Esto es particularmente relevante en el derecho internacional, donde los problemas rara vez tienen soluciones simples.

Al trabajar en proyectos que consideran significativos, los estudiantes se sienten más motivados y comprometidos con su aprendizaje. Esto puede conducir a una mayor retención de conocimientos y una mayor disposición a participar activamente en el proceso educativo.

El ABP prepara a los estudiantes para el mundo profesional al simular situaciones reales que pueden encontrar en su futura carrera. Esto incluye la interacción con profesionales del campo, la colaboración en equipo y la presentación de resultados a una audiencia.

La aplicación del ABP en derecho internacional tiene el potencial de transformar la educación en esta disciplina, preparando mejor a los estudiantes para enfrentar los desafíos complejos y globales de su futura carrera. Con una implementación efectiva, el ABP puede contribuir significativamente al desarrollo de una nueva generación de profesionales del derecho internacional, equipados con el conocimiento, las habilidades y las competencias necesarias para tener éxito en un mundo cada vez más interconectado y dinámico.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. P. S., Moyano, E. M. J., Poveda, R. D. S., & Vaca, V. D. C. C. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(8), 467-492.
- Arango, D. A. G. (2014). La estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): hacia un modelo constructivista en los programas de Ingeniería. *Journal of Engineering and Technology*, 3(1).
- Bha Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182.
- Espinoza, M. R. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Songwriting utilizando aprendizaje basado en proyectos. *MLS Educational Research (MLSER)*, 5(1), pág. 9.
- González, E., Herrera, R., Zurita, R., & Cinda. (2009). Formación basada en competencias: Desafíos y oportunidades. *VVAA, Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en educación superior*, 16-28.
- Morales, P. T., & García, J. M. S. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 471-491.
- Rodríguez, I. R., & Vilchez, J. G. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, (25).

EL ORIGEN DEL DERECHO CONSUECUDINARIO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FUTUROS TRADUCTORES Y JURISTAS

VALERIA HERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad de Córdoba

IRENE BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La historia constituye una disciplina científica que posibilita la comprensión del pasado y su eco en el presente y en el futuro (Feliu Torruella *et al*, 2012, p. 325). Dicha disciplina ha sido delimitada por numerosos estudiosos en el seno de variopintas ramas del saber. Ciertamente, Carper y Carper (1991) desarrollaron un diccionario en torno al significado de la palabra “historia” a partir de las definiciones de especialistas dedicados a ciencias como, por ejemplo, el derecho, la educación, la teología, la sociología, la filosofía o la historiografía. Entre otras nociones, cabe destacar las siguientes:

“History is the science of the reconstruction of past civilizations and of the genesis of our present-day culture” (Barnes, 1937, como se citó en Carper y Carper, 1991, p. 17).

“History, then, is the past. History is also the memory of the past” (Commanger, 1965, como se citó en Carper y Carper, 1991, p. 72).

“History is, it seems, the order of temporal succession, causation, evolution, correlation or priority” (Cook, 1960, como se citó en Carper y Carper, 1991, p. 74).

“History is the interpretive study of the recorded facts of bygone individuals and societies, undertaken to develop an understanding of human

actions, not only in the past but in the present as well” (Gawronski, 1967, como se citó en Carper y Carper, 1991, p. 120).

“History is the story of what has been done, and by its means what has taken place in the past is perceived” (Isidore, 625, como se citó en Carper y Carper, 1991, p. 159).

En suma, mediante el estudio de los hechos históricos, resulta posible conocer los procesos que han moldeado la humanidad y sus sociedades particulares. En la práctica profesional jurídica y traductológica, el conocimiento del derecho consuetudinario se convierte en un imperativo por varias razones de acuerdo con Hernández García (2022, p. 321). Por un lado, por la gran influencia que ejercen Reino Unido y Estados Unidos, países anglófonos pertenecientes a la familia jurídica del derecho consuetudinario, en todas las esferas de la vida (tecnológica, científica, económica y política) a escala mundial. Por otro lado, por el hecho de que la mayoría de los territorios angloparlantes, los cuales resultan numerosos debido al importante flujo migratorio del pueblo anglosajón registrado a lo largo de la historia, se adhieren a la familia del derecho consuetudinario. Así pues, el alumnado de traducción y derecho requiere una formación completa y detallada acerca del origen del derecho consuetudinario, el cual consta de dos fases. Por una parte, una etapa de gestación, iniciada por la conquista normanda de Inglaterra en el siglo XI con el triunfo de Guillermo el Conquistador sobre el rey sajón Harold en la batalla de Hastings (Merryman y Pérez Perdomo, 2007, p. 3); y, por otra parte, una etapa de consolidación, singularizada por el surgimiento de la *equity* en el siglo XV. Asimismo, dicho alumnado precisa comprender, a través del derecho comparado, el alto grado de asimetría existente entre los diferentes lenguajes jurídicos.

2. OBJETIVOS

Habida cuenta de la mencionada necesidad formativa por parte de los futuros traductores y juristas, el presente trabajo pretende ofrecer una propuesta para la didáctica del origen del derecho consuetudinario en el aula del Grado en Traducción e Interpretación y del Grado en Derecho. Los objetivos particulares que subyacen a esta iniciativa son diversos.

En primer lugar, se propone transmitir al alumnado la relevancia de adquirir conocimientos históricos para comprender una determinada rama científica. En concreto, en el ámbito de la traducción, el origen etimológico de un vocablo, a menudo, resulta clave para encontrar una acepción y un trasvase correctos; y, en el contexto del derecho, la historia brinda información, entre otras cuestiones, acerca del nacimiento de las instituciones jurídicas, dado que estas no surgen de manera espontánea. En segundo y último lugar, se persigue que el estudiantado tome conciencia de que, en ciertas asignaturas, como en Derecho Internacional Privado y en Traducción de Textos Jurídicos y Económicos, es básica una comprensión mutua entre el derecho y la traducción.

3. METODOLOGÍA

La propuesta elaborada se organiza en torno a tres actividades sobre las dos fases del origen del derecho consuetudinario. En concreto, la primera y la segunda versan sobre la etapa de gestación y, la tercera, sobre la etapa de consolidación. Dichas actividades, diseñadas y formuladas a partir de una revisión bibliográfica exhaustiva y un importante ejercicio de síntesis, están destinadas a ser corregidas conjuntamente de viva voz en clase y aparecen acompañadas de sus soluciones para facilitar la labor del docente. En la primera actividad, se le solicita al estudiantado que recopile información de Internet acerca de la conquista normanda de Inglaterra en el siglo XI y, en particular, de los cuatro reyes normandos (Guillermo el Conquistador, Enrique I, Enrique II y Eduardo I) que contribuyeron significativamente al nacimiento del derecho consuetudinario; todo ello para que, posteriormente, indiquen de qué rey habla cada uno de los cuatro textos que se proporcionan. En la segunda, a modo de afianzamiento del contenido plasmado en los textos del ejercicio anterior, el alumnado ha de relacionar los reyes normandos aludidos previamente con sus correspondientes aportaciones al surgimiento del derecho consuetudinario. Finalmente, en la tercera, el estudiantado debe buscar en Internet el papel que desempeñó la *equity* en el nacimiento del derecho consuetudinario, así como el significado de dicho vocablo anglosajón y su trasvase al español.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra propuesta didáctica está pensada para ser implementada en una clase de carácter teórico con una duración de 1 hora. La dedicación idónea para cada uno de los tres ejercicios sería la siguiente:

TABLA 1. *Temporalización de la propuesta didáctica*

Actividad	Dedicación	
	Del alumnado para la realización de la actividad	Del profesorado para la corrección de la actividad y la síntesis de la información
1	15 minutos	8 minutos
2	10 minutos	4 minutos
3	15 minutos	8 minutos

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, se proporcionan las tres actividades diseñadas con sus correspondientes respuestas:

Ejercicio 1. La gestación del derecho consuetudinario comenzó con la conquista normanda de Inglaterra en el siglo XI, la cual dio lugar al establecimiento de un reinado normando de cuatro siglos en el que rigieron diversos monarcas. Si bien son principalmente cuatro los que pusieron en marcha instrumentos jurídicos que contribuyeron de manera significativa al *common law*. Busca información al respecto en Internet. ¿De qué rey habla cada texto?

1) Enrique I (1100-1135)	2) Guillermo el Conquistador (1066-1087)
3) Eduardo I (1272 – 1307)	4) Enrique II (1154 – 1189)

TEXTO 1

Transformó el Consejo Real en el Parlamento y erigió el Court of King's Bench o Court of Queen's Bench, que conocía de las contiendas sobre delitos penales e infracciones civiles que pusieran en peligro la paz del reino. De modo que este soberano completó la constitución del nuevo Parlamento, el cual contaba con tres tribunales: 1) el Court of Exchequer, 2) el Court of Common Pleas y 3) el Court of King's Bench o Court of Queen's Bench, los cuales fueron bautizados como Courts of Westminster o 'Tribunales de Westminster' al hallarse estos en la población de Westminster (un barrio de Londres en la actualidad).

En el año 1258, este monarca normando suscribió las Provisions of Oxford o 'Provisiones de Oxford' para ponerle fin a la emisión de nuevas forms of action a manos de la cancillería. Tal hecho se fundamentó en la oposición de los señores feudales ante la expedición de nuevos escritos reales, cuyo carácter pecuniario estaba produciendo un incremento en los ingresos del poder ejecutivo y, por lo tanto, peligrando su poder. Lo cierto es que las Provisions of Oxford supusieron un obstáculo para el desarrollo del derecho y la ventilación de controversias derivadas de los nuevos intereses que iban apareciendo en la vida social. Así pues, en el año 1285, este rey normando dictó la Second Statute of Westminster o 'Segunda Ley de Westminster', con la que, por una parte, prohibió la elaboración de nuevas forms of action; y, por otra parte, aprobó la reutilización de los escritos reales existentes hasta el momento para decidir sobre casos homólogos ya amparados por el derecho.

Este soberano, conocido como el «Justiniano inglés», destacó por su gran actividad reguladora, la cual condujo al nacimiento del statute law o 'derecho legislado'. Sus leyes reformularon y complementaron las disposiciones jurisprudenciales de los tribunales reales. Entre las más relevantes, se hallan: 1) la First Statute of Westminster 1275, con la que reformó el derecho inmobiliario e implantó el juicio con jurado en los procesos penales; 2) la Statute of Gloucester 1278, con la que restringió el área jurisdiccional de los tribunales locales; 3) la Second Statute of Westminster 1285, con la que, como se ha mencionado en el párrafo anterior, dispuso la reutilización de las forms of action ya redactadas que estuvieran vinculadas a casos análogos; y 4) la Quia Emptores 1290, con la que dio un nuevo tratamiento al patrimonio inmobiliario y limitó la concesión de tierras por parte de la Corona.

Fuentes:

Aliste Santos, T. J. (2013). Sistema de 'common law'. Ratio Legis.

Dell'Aquila, E. (1992). Introducción al estudio del derecho inglés. Universidad de Valladolid.

Duro Moreno, M. (2005). Introducción al derecho inglés: la traducción jurídica inglés-español y su entorno. Edisofer.

Mitre Fernández, E. (2004). Introducción a la historia de la Edad Media europea. Ediciones Istmo.

TEXTO 2

Se considera el fundador del sistema jurídico anglosajón. Incrementó el número de jueces itinerantes, suscitando así el apogeo de estos. Dichos jueces ejercían funciones judiciales, de administración e inspección en circuitos cerrados. Disponían de un plazo considerable para emitir las resoluciones de los casos, las cuales se fundamentaban en el intercambio de decisiones que estos jueces llevaban a cabo cuando regresaban a Londres tras terminar el trabajo encomendado. De modo que las remedies o 'resoluciones judiciales' comenzaron a ser «comunes» en todo el reino y, con el paso del tiempo, a registrarse por escrito. Por lo tanto, otros jueces podían consultarlas para conocer las decisiones ya dictadas y saber cómo abordar contiendas análogas. Esta práctica propició la aparición de la doctrina del precedente, la cual determina que la decisión de un tribunal superior configura un imperativo para otro de rango inferior que tenga que resolver controversias similares. Por ende, tal doctrina se sustentó a su vez en el principio *stare decisis*, que aboga por acatar y no reexaminar las soluciones ya adoptadas por otros tribunales. Es decir, la labor de los jueces itinerantes originó el *case law* o 'derecho jurisprudencial', que se convirtió en la primera fuente de derecho. Además, dichos jueces reemplazaron a los tribunales locales y desempeñaron un papel crucial en laificación del derecho aplicable en el país.

Este rey normando, a fin de mejorar el funcionamiento del Consejo Real (que ya contaba con el Court of Exchequer), instituyó el Court of Common Pleas, que ventilaba conflictos pertenecientes al derecho civil. Por añadidura, con vistas a asistir a los jueces itinerantes, implantó el sistema de jurors o 'jurados'. Habida cuenta de que dichos jueces no residían en las localidades donde impartían justicia, difícilmente podían recabar información acerca de los acontecimientos que tenían que enjuiciar. Tan solo contaban con el breve informe que expedía el sheriff local sobre los delitos del circuito. Por consiguiente, los jueces itinerantes debían recurrir al testimonio de los habitantes con miras a acceder a las circunstancias y a los hechos de cada caso. Así fue como emergió el trial by jury o 'juicio con jurado'.

Este monarca también introdujo los writs como consecuencia del fortalecimiento de la justicia real, que fue extendiéndose por todo el territorio menoscabando las competencias de otros tribunales. Ante la creencia generalizada de que los jueces itinerantes y los tribunales ordinarios pronunciaban las decisiones más justas al basarse estos en sus propios precedentes, el volumen de trabajo de tales instituciones se vio excesivamente incrementado. Entonces, con el propósito de regular la apelación a la justicia real, se pusieron en marcha los writs, instrumentos administrativos necesarios para emprender un procedimiento judicial. Inicialmente, estos escritos reales se remitían al chancellor o 'canciller', quien analizaba cada caso para decidir si denegaba o concedía el writ. No obstante, a causa de las similitudes que presentaban las demandas de los ciudadanos, se elaboraron diversos modelos de writs, esto es, se estandarizaron. Por esta razón, los writs empezaron a designarse forms of action o 'formas de acción', las cuales tenían que ser cuidadosamente seleccionadas por los demandantes de acuerdo con sus peticiones, ya que, en caso contrario, estas podían ser rechazadas.

Fuente:

Fuentes:

Cuñado de Castro, F. y Gámez González, R. (2017). Introducción al common law. Thomson Reuters Aranzadi.
Falcón y Tella, M. J. (2005). Equidad, derecho y justicia. Editorial Universitaria Ramón Areces.
Fritze, R. H. y Robison, W. B. (2002). Common law. En Historical dictionary of Late Medieval England, 1272–1485 (p. 118). Greenwood Press.
Morineau Iduarte, M. (1998). Una introducción al 'common law' (1ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
Schubert, F. A. (2011). Introduction to law and the legal system (10ª ed.). Wadsworth Cengage Learning.

TEXTO 3

Reformó el aparato judicial con la acuñación de la figura del justice in eyre o 'juez itinerante'. Dado que el Consejo Real se encontraba en la población de Westminster (un barrio de Londres en la actualidad), les encargaron a estos funcionarios la tarea de administrar la justicia en el resto del territorio. Dichos funcionarios eran jueces trashumantes enviados por itinerarios amplios en calidad de oidores reales para realizar juicios y complementar la labor de los tribunales locales. Este rey normando, asimismo, fundó el Court of Exchequer dentro del Consejo Real, que se ocupaba de las cuestiones fiscales reales y estatales.

Fuentes:

Cossío Díaz, J. R. (2016). Concepciones de la democracia y justicia electoral. Instituto Nacional Electoral.
Duro Moreno, M. (1997). Ordenamientos jurídicos y traducción: 'common law' y 'civil law'. En P. San Ginés Aguilar y E. Ortega Arjonilla (Eds.), Introducción a la traducción jurídica y jurada (inglés-español) (pp. 41-58). Comares.

TEXTO 4

Llevó a cabo una administración híbrida de la justicia, puesto que se comprometió a respetar las tradiciones de, por un lado, los anglosajones que vivían en el territorio conquistado; y, por otro lado, los normandos que se trasladaron a Inglaterra con motivo de la propia conquista. Por lo que se refiere a la esfera anglosajona, se mantuvieron los shire courts o 'tribunales de condado' y las hundred courts o 'asambleas comunitarias de las cien familias', que conocían de las controversias atinentes a los usos del lugar por parte de los indígenas y que se resolvían a través de ritos irracionales tales como los juicios de Dios o las ordalías. Asimismo, se conservó la figura del sheriff, cuyas tareas se fueron adaptando de acuerdo con el desarrollo de la maquinaria judicial. En lo tocante a las costumbres de los conquistadores, se importó el esquema feudal de Normandía ante los cambios derivados de la economía urbana de mercado. Por añadidura, se instauraron los tribunales feudales normandos para organizar la justicia de conformidad con la sociedad emergente, los cuales coexistieron con los shires y las hundreds alrededor de tres centurias. Este monarca normando, a fin de centralizar la administración de su gobierno e intensificar su poder, estableció el King's Council o 'Consejo Real' (o 'Curia Regis' en latín), órgano de origen feudal que desempeñaba funciones legislativas, conciliares y judiciales. Dicho órgano estaba compuesto por una asamblea de terratenientes, eclesiásticos y nobles dirigida por el propio soberano. Su cometido consistía en asesorar al rey acerca de cuestiones gubernamentales, tanto legislativas, como fiscales y religiosas, como de otra naturaleza. También impartía justicia en nombre del rey, quien erigió esta nueva institución fundamentándose en la doctrina de la king's peace o 'paz del rey'. De esta manera pudo aunar justificadamente todo el control político en su persona, dado que tal doctrina defendía que el monarca y sus tribunales de justicia podían juzgar y sentenciar cualquier acción ilícita que pusiera en peligro la paz del reino.

Fuentes:
 Alcaraz Varó, E. (2007). El inglés jurídico: textos y documentos (6ª ed.). Ariel.
 Cuñado de Castro, F. y Gámez González, R. (2017). Introducción al common law. Thomson Reuters Aranzadi.
 Duro Moreno, M. (2005). Introducción al derecho inglés: la traducción jurídica inglés-español y su entorno. Edisofer.

Respuestas de la actividad 1:

- Texto 1 - 3) Eduardo I (1272 – 1307)
- Texto 2 - 4) Enrique II (1154 – 1189)
- Texto 3 - 1) Enrique I (1100-1135)
- Texto 4 - 2) Guillermo el Conquistador (1066-1087)

Ejercicio 2. Atendiendo a los cuatro textos de la actividad anterior, relaciona cada rey normando con sus correspondientes aportaciones al nacimiento del derecho consuetudinario.

1) Guillermo el Conquistador (1066 – 1087) 2) Enrique I (1100 – 1135) 3) Enrique II (1154 – 1189) 4) Eduardo I (1272 – 1307)		a) Instauración del Court of King's Bench o Court of Queen's Bench del Consejo Real. Transformación del Consejo Real en el Parlamento. Constitución del derecho legislado: First Statute of Westminster 1275 Statute of Gloucester 1278 Second Statute of Westminster 1285 Quia Emptores 1290
		b) Bum de los jueces itinerantes. Aparición del derecho de creación jurisprudencial, y adhesión a la doctrina del precedente vinculante y al principio stare decisis. Implantación del Court of Common Pleas del Consejo Real. Acuñaación del jurado. Introducción de los writs o las forms of action.
		c) Incorporación del juez itinerante. Establecimiento del Court of Exchequer del Consejo Real.
		d) Fundación del Consejo Real.

Respuestas de la actividad 2:

- 1 - d)
- 2 - c)
- 3 - b)
- 4 - a)

Ejercicio 3. ¿Qué papel desempeñó la *equity* en el surgimiento del derecho consuetudinario? ¿Qué significa esta palabra anglosajona y cómo se traduce al español? Busca información en Internet.

Respuesta de la actividad 3:

El nacimiento de la *equity* en el siglo XV, que conforma la segunda etapa del origen del derecho consuetudinario, condujo a cinco acontecimientos importantes. En primer lugar, a la disolución de la rigidez del sistema procesal derivada de la promulgación de la *Second Statute of Westminster* 1285, que colapsó la justicia al carecer esta de instrumentos judiciales para los casos que no se adaptaban a una *form of action* en consonancia con el criterio de la analogía. En segundo lugar, a la centralización y la independencia del poder judicial en el canciller, quien dictaba las decisiones atendiendo a sus consideraciones morales y de conciencia; esto es, impartía justicia en función de aquello que estimaba moralmente justo, rechazando el precedente de los tribunales ordinarios. En tercer lugar, al mantenimiento del estatus del derecho jurisprudencial como primera fuente de derecho, permaneciendo el derecho legislado en un segundo nivel. En cuarto lugar, a la instauración del *Court of Chancery* dentro del Consejo Real en el año 1474, el cual, concebido como una jurisdicción independiente que reducía el rigor de los tribunales ordinarios y complementaba su labor, emitió soluciones innovadoras relativas al incumplimiento contractual (como el *injunction* o el *specific performance*), a la administración y la representación de bienes ajenos (como el *trust*), y a las nuevas formas de propiedad (como el *copyright* o las *trademarks*), entre otras. En quinto y último lugar, teniendo en cuenta todo lo mencionado, a la consolidación del derecho consuetudinario.

Con respecto al significado y al trasvase al español de la palabra *equity*, conviene destacar que configura un falso amigo que suele trasladarse literalmente como ‘equidad’, y que realmente no contamos con un equivalente en español para tal expresión anglosajona, puesto que esta hace referencia a los desarrollos llevados a cabo por el *Court of Chancery* durante sus aproximadamente 400 años de historia. Dicho de otro modo, el vocablo *equity* no alberga la idea abstracta de justicia o bondad de la legislación española. Así pues, cabría realizar traducciones explicativas como las siguientes: 1) ‘justicia extraordinaria’, 2) ‘jurisdicción de la conciencia’ y 3) ‘jurisdicción del canciller’.

Fuentes:

- Cottier, T. (2019). Equity in international law. En T. Cottier, S. Lalani y C. Siziba (Eds.), *Intergenerational equity: environmental and cultural concerns* (vol. 4, pp. 11-31). Brill Nijhoff.
- Cuñado de Castro, F. y Gámez González, R. (2017). *Introducción al common law*. Thomson Reuters Aranzadi.
- Duro Moreno, M. (2005). *Introducción al derecho inglés: la traducción jurídica inglés-español y su entorno*. Edisofer.
- Falcón y Tella, M. J. (2005). *Equidad, derecho y justicia*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

5. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo consistía en proporcionar una propuesta para la enseñanza del origen del derecho consuetudinario en el aula del Grado en Traducción e Interpretación y del Grado en Derecho habida cuenta de su eco en las sociedades contemporáneas. En concreto, se perseguía diseñar actividades que aportasen conocimientos históricos y que invitasen a la reflexión sobre las diferencias existentes entre los lenguajes jurídicos.

Nuestra propuesta favorece el desarrollo de la competencia digital (con los ejercicios 1 y 2), documental (a través de las actividades 1 y 2), lectora (mediante los ejercicios 1 y 2), histórica (con las actividades 1 y 3), lingüística (a través del ejercicio 3) y plurilingüística (mediante todas las actividades) por parte del estudiantado adscrito a los grados

mencionados previamente. Esta se configura como una ayuda en el estadio inicial de formación de juristas y traductores acerca del derecho consuetudinario al realizar un recorrido histórico a través de los instrumentos jurídicos impulsores de su nacimiento. Además, da cuenta de las disparidades interlingüísticas que pueden tener cabida en el ámbito jurídico.

El trabajo que nos ocupa muestra la importancia de la interdisciplinariedad en el marco de la docencia universitaria. El establecimiento de relaciones interdisciplinarias se ha convertido en una necesidad actual derivada tanto del desarrollo de la tecnología y la ciencia, como de las interacciones, las conexiones, las fusiones y la integración de los diferentes planos de la vida humana. Mas, la interdisciplinariedad no conforma un hecho espontáneo, sino que precisa la intervención consciente y ordenada de aquellas personas que van a tomar parte en la acción. Dicho de otro modo, el profesorado ha de participar y recurrir a las relaciones interdisciplinarias para perfeccionar el proceso de enseñanza/aprendizaje y, por ende, la formación de profesionales; superando las dificultades que pueda implicar esta nueva actitud ante el conocimiento (Llano Arana *et al*, 2016, pp. 320, 323 y 325), ya que sus ventajas son mayores. Ciertamente, la interdisciplinariedad contribuye a la generación de un pensamiento crítico, flexible, no convencional, autónomo y proactivo; al acrecentamiento de horizontes y perspectivas; al desarrollo de la aptitud para efectuar analogías y metáforas, así como para tolerar la paradoja y la ambigüedad; a la comprensión de las limitaciones y las fortalezas de las disciplinas; a la potenciación de las habilidades cognitivas; a una mejor memorización del contenido y acceso al conocimiento adquirido; y al establecimiento de vínculos entre contextos que son aparentemente distintos (Ackerman, 1988; Ackerman y Perkins, 1989; Field, Lee y Lee Field, 1994). Por su parte, Ashby y Exter sostienen lo siguiente:

Interdisciplinary education provides students with knowledge and skills that allow them to look at the world through multiple lenses, synthesize disciplines to better understand the phenomena they explore, see the interdependencies among disciplines or individual topics, and understand larger systems in which individual disciplines exist (Cotantino et al. 2010; Cruickshank 2008; Fortuin et al. 2013; Styron 2013).

Interdisciplinary learning environments help engage students in critical thinking through appraisal and synthesis of disciplinary knowledge, problem solving, and creativity and innovation, and they help students develop collaboration and communication skills (Cotantino et al. 2010; Cowden and Santiago 2016; Mobley et al. 2014; Styron 2013). More importantly, students have a chance to explore their own interests in an authentic environment and come to the realization that “knowledge in the real world is not applied in bits and pieces but in an integrated fashion” (Summers[, Childs and Corney] 2005, p. 627). (2019, p. 204)

Por este motivo, a juicio de Llano Arana *et al* (2016, p. 320), “las instituciones educativas deben fomentar el incremento de actividades metodológicas, diseños curriculares y acciones didácticas que tengan este enfoque”.

Para terminar, en vista de futuras propuestas didácticas, resultaría interesante elaborar actividades sobre el derecho imperante en España similares a las sugeridas, esto es, ejercicios sobre el derecho romano-germánico para que, posteriormente, el alumnado coteje estos con los recogidos aquí y genere un trabajo de derecho comparado. Otra posibilidad sería crear actividades que contrasten directamente el derecho consuetudinario con el derecho romano-germánico.

6. REFERENCIAS

- Ackerman, D. B. y Perkins, D. N. (1989). Integrating thinking and learning skills across the curriculum. En H. H. Jacob (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: design and implementation* (pp. 25-38). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ackerman, P. L. (1988). Determinants of individual differences during skill acquisition: cognitive abilities and information processing. *Journal of Experimental Psychology*, 117(3), 288-318. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.117.3.288>
- Alcaraz Varó, E. (2007). *El inglés jurídico: textos y documentos* (6ª ed.). Ariel.
- Aliste Santos, T. J. (2013). *Sistema de 'common law'*. Ratio Legis.
- Ashby, I. y Exter, M. (2019). Designing for interdisciplinarity in higher education: considerations for instructional designers. *TechTrends*, 63, 202-208. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0352-z>
- Carper, N. G. y Carper, J. (1991). *The meaning of history: a dictionary of quotations*. Greenwood Press.

- Cossio Díaz, J. R. (2016). *Concepciones de la democracia y justicia electoral*. Instituto Nacional Electoral.
- Cotantino, T., Kellam, N., Cramond, B. y Crowder, I. (2010). An interdisciplinary design studio: how can art and engineering collaborate to increase students' creativity. *Art Education*, 63(2), 49-53.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519062>
- Cottier, T. (2019). Equity in international law. En T. Cottier, S. Lalani y C. Siziba (Eds.), *Intergenerational equity: environmental and cultural concerns* (vol. 4, pp. 11-31). Brill Nijhoff.
- Cowden, C. y Santiago, M. (2016). Interdisciplinary explorations: promoting critical thinking via problem-based learning in an advanced biochemistry class. *Journal of Chemical Education*, 93, 464-469.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00378>
- Cruickshank, D. (2008). *Kaleidoscopic learning: an overview of integrated studies*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/integrated-studies-interdisciplinary-learning-overview>
- Cuñado de Castro, F. y Gámez González, R. (2017). *Introducción al common law*. Thomson Reuters Aranzadi.
- Dell'Aquila, E. (1992). *Introducción al estudio del derecho inglés*. Universidad de Valladolid.
- Duro Moreno, M. (1997). Ordenamientos jurídicos y traducción: 'common law' y 'civil law'. En P. San Ginés Aguilar y E. Ortega Arjonilla (Eds.), *Introducción a la traducción jurídica y jurada (inglés-español)* (pp. 41-58). Comares.
- Duro Moreno, M. (2005). *Introducción al derecho inglés: la traducción jurídica inglés-español y su entorno*. Edisofer.
- Falcón y Tella, M. J. (2005). *Equidad, derecho y justicia*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Feliu Torruella, M., Fuentes Moreno, C., Sospedra Roca, R. y Trepal Carbonell, C. (2012). Capítulo IV. Dificultades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En A. Badia Garganté, M. Cano Ortiz, C. Fernández Verdú, M. Feliu Torruella, C. Fuentes Moreno, M. A. Gómez Crespo, E. Liesa Hernández, S. Llinares Ciscar, J. I. Pozo Municipio, D. Sánchez Navarro, R. Sospedra Roca y C. Trepal Carbonell (Coords.), *Dificultades de aprendizaje de los contenidos curriculares* (pp. 257-329). Editorial UOC.
- Field, M., Lee, R. y Lee Field, M. (1994). Assessing interdisciplinary learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (58), 69-84.
<https://doi.org/10.1002/tl.37219945806>

- Fortuin, K., Van Koppen, C. y Kroeze, C. (2013). The contribution of systems analysis to training students in cognitive interdisciplinary skills in environmental science education. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 3(2), 139-152. <https://doi.org/10.1007/s13412-013-0106-3>
- Fritze, R. H. y Robison, W. B. (2002). Common law. En *Historical dictionary of Late Medieval England, 1272–1485* (p. 118). Greenwood Press.
- Hernández García, V. (2022). Globalización, migración, diversidad lingüística e inglés como ‘lingua franca’: el papel del traductor como mediador intercultural. En M. Estévez Grossi (Ed.), *Traducción, mediación y accesibilidad para las minorías lingüísticas* (pp. 317-328). Frank & Timme (Berlín).
- Llano Arana, L., Gutiérrez Escobar, M., Stable Rodríguez, A., Núñez Martínez, M. C., Masó Rivero, R. S. y Rojas Rivero, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327.
- Merryman, J. H. y Pérez Perdomo, R. (2007). *The civil law tradition: an introduction to the legal systems of Europe and Latin America* (3ª ed.). Stanford University Press.
- Mitre Fernández, E. (2004). *Introducción a la historia de la Edad Media europea*. Ediciones Istmo.
- Mobley, C., Lee, C., Morse, J., Allen, J. y Murphy, C. (2014). Learning about sustainability: an interdisciplinary graduate seminar in biocomplexity. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(1), 16-33. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2011-0063>
- Morineau Iduarte, M. (1998). *Una introducción al ‘common law’* (1ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schubert, F. A. (2011). *Introduction to law and the legal system* (10ª ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Styron, R. (2013). Interdisciplinary education: a reflection of the real world. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 11(9), 47-52. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/383081>
- Summers, M., Childs, A. y Corney, G. (2005). Education for sustainable development in initial teacher training: issues for interdisciplinary collaboration. *Environmental Education Research*, 11(5), 623-647. <https://doi.org/10.1080/13504620500169841>

DE SÉNECA A LA RETROALIMENTACIÓN MODERNA: ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

SANDRA ALONSO TOMÉ
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza del Derecho, reflexionar sobre nuestras metodologías pedagógicas es esencial para entender no solo cómo transmitimos el conocimiento jurídico, sino también cómo podemos mejorar continuamente en nuestra práctica docente. Inspirados por la célebre cita de Séneca, “Homines dum docent discunt” —“Los hombres, mientras enseñan, aprenden”—, este capítulo se adentra en el núcleo del proceso educativo, explorando la interacción dinámica entre enseñar y aprender en el ámbito jurídico. A través de este enfoque, buscamos no solo impartir conocimientos sobre Derecho, sino también enriquecer continuamente nuestra comprensión y la de nuestros estudiantes sobre las complejidades legales (Séneca, 1986)⁹.

Mi experiencia enseñando Derecho Internacional Público y Derecho de la Unión Europea me ha mostrado que la enseñanza es, verdaderamente, una vía de doble sentido. A menudo, me he encontrado replanteando mis propias ideas y aprendiendo nuevas perspectivas gracias a las interacciones con mis estudiantes, especialmente cuando expresan escepticismo o curiosidad sobre temas como la soberanía estatal, la integración europea, o la interpretación de tratados internacionales. Este diálogo constante ha sido una fuente de aprendizaje tanto personal como

⁹ “Se impone que imites al vulgo o que lo odies. Mas debes evitar lo uno y lo otro: no hacerte semejante a los malos porque son muchos, ni enemigo de muchos porque son diferentes de ti. Recógete en tu interior cuanto te sea posible; trata con los que han de hacerte mejor; acoge a aquellos que tú puedes mejorar. Tales acciones se realizan a un tiempo y los hombres, enseñando, aprenden”.

profesional, subrayando que, como educadores en Derecho, también somos aprendices. Cada debate en clase, cada pregunta inesperada, nos reta a reconsiderar nuestras convicciones y a profundizar en el conocimiento de la materia.

Reflexionando sobre la sabiduría de Séneca, este capítulo invita a profesores y estudiantes a considerar la enseñanza del Derecho no solo como una transmisión de conocimientos, sino como algo práctico, como una oportunidad de enriquecimiento mutuo y crecimiento continuo. Al adoptar métodos que promuevan la interacción activa y la retroalimentación constante, podemos fomentar un entorno académico donde la curiosidad, el análisis crítico y el desarrollo personal y profesional florezcan en un ciclo continuo de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque no solo prepara a los estudiantes para las complejidades de sus futuras carreras legales, sino que también impulsa a los educadores a evolucionar y adaptarse, asegurando que la enseñanza del Derecho se mantenga relevante y estimulante en un mundo en constante cambio.

1.1. El valor del aprendizaje colaborativo y el feedback

El aprendizaje colaborativo y el feedback continuo son pilares fundamentales de este enfoque educativo en el Derecho. En un ambiente donde los estudiantes son alentados a enseñar y aprender unos de otros, todos se convierten en contribuyentes activos al proceso educativo. Este método es particularmente valioso en la formación jurídica, donde la capacidad para interpretar leyes, argumentar casos y comunicarse efectivamente es crucial. Al colaborar, los estudiantes no solo digieren y reinterpretan el conocimiento jurídico que adquieren, sino que también fortalecen su capacidad para defender sus puntos de vista en contextos legales (Lopez, 2022).

Los programas de tutoría entre pares son un ejemplo claro de cómo los estudiantes más avanzados pueden ayudar a aquellos menos experimentados, y cómo este proceso refuerza su propio conocimiento. Por ejemplo, en una clase de Derecho de la Unión Europea, un estudiante que ha dominado el tema de la ciudadanía de la UE y sus derechos, puede explicar estos conceptos a sus compañeros que están comenzando a estudiar las prerrogativas derivadas de la ciudadanía, como el derecho de residencia y de voto en las elecciones locales. Al hacerlo, no solo

refuerza su propio entendimiento, sino que también ayuda a sus compañeros a ver cómo estos derechos se aplican en la práctica dentro de los Estados miembros. Al hacerlo, no solo solidifica su comprensión, sino que también ofrece una ayuda invaluable a quienes están iniciando su estudio del Derecho. Esta simbiosis no solo incrementa el conocimiento individual, sino que también fortalece la comunidad académica en su conjunto, promoviendo una cultura de aprendizaje colaborativo que es esencial para la formación de futuros juristas.

1.2. INTEGRACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Incorporar la enseñanza práctica en la docencia del Derecho es igualmente crucial. Al requerir que los estudiantes enseñen un tema jurídico como parte de su evaluación, se les desafía a dominar completamente el material, anticipar posibles preguntas y descubrir métodos efectivos para comunicar su saber. Por ejemplo, un estudiante que presenta un seminario sobre la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea debe no solo entender profundamente el tema, sino también ser capaz de explicarlo de manera clara y accesible a sus compañeros. Tales actividades no solo preparan a los estudiantes para futuras carreras en entornos legales y académicos, sino que también refuerzan su confianza y habilidades de presentación, esenciales en cualquier profesión jurídica.

El feedback que los estudiantes reciben durante estas sesiones es vital para su desarrollo académico. Esta retroalimentación permite tanto a los alumnos como a los docentes identificar áreas de mejora y fortalecer la comprensión de los temas tratados, asegurando que el aprendizaje jurídico sea sólido y bien fundamentado. Además, la retroalimentación constructiva fomenta un ciclo de mejora continua, donde cada presentación, cada debate, se convierte en una oportunidad para profundizar en el conocimiento y mejorar las habilidades necesarias para la práctica legal.

2. OBJETIVOS

Este capítulo establece una serie de objetivos clave destinados a mejorar la pedagogía en la educación jurídica, abordando tanto la efectividad de las metodologías de enseñanza como el desarrollo integral de los estudiantes de Derecho.

- En la elaboración del presente capítulo, se han planteado cuatro objetivos de investigación fundamentales que abordan aspectos cruciales de la pedagogía en la educación jurídica. Estos objetivos están diseñados para evaluar y potenciar la efectividad de las metodologías de enseñanza aplicadas en el ámbito del Derecho, con el propósito de mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y responder a los desafíos específicos que plantea la enseñanza de disciplinas jurídicas.
- La evaluación del impacto de estrategias colaborativas y tutoría entre pares en el aprendizaje jurídico: Este objetivo se centra en investigar cómo la implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo, junto con programas de tutoría entre pares, puede enriquecer la comprensión y retención de conceptos jurídicos complejos. En el contexto del Derecho, esto incluye temas como la interpretación de normas constitucionales, la resolución de conflictos en Derecho Internacional Público o el análisis de principios fundamentales del Derecho de la Unión Europea, por ejemplo. Se analizará cómo estas modalidades interactivas influyen en el rendimiento académico, el desarrollo de habilidades argumentativas, y la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento teórico en situaciones prácticas. Este análisis busca determinar la eficacia de estas estrategias en la creación de un ambiente educativo más dinámico y participativo, donde los estudiantes se sientan más involucrados y motivados a explorar en profundidad los temas jurídicos.
- La innovación pedagógica para incrementar la motivación y superar el ciclo convencional de enseñanza en Derecho: Este objetivo se enfoca en explorar métodos pedagógicos innovadores que puedan aumentar la motivación estudiantil y superar el tradicional ciclo de “explicar-estudiar-examen-olvidar”, que a menudo predomina en la enseñanza del Derecho. Se investigará cómo técnicas como el aprendizaje basado en problemas, el uso de simulaciones de juicios y casos prácticos, así como la integración de tecnologías educativas avanzadas,

pueden transformar las aulas de Derecho en espacios de aprendizaje activo y significativo. Este enfoque busca no solo que los estudiantes retengan la información, sino que también desarrollen una comprensión profunda y duradera, aplicable a su futura práctica legal.

- El rol del feedback en la enseñanza del Derecho: Este objetivo de investigación se centra en analizar cómo diferentes tipos y frecuencias de feedback afectan la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje en la educación jurídica. Dado que el Derecho requiere una comprensión precisa y la capacidad de aplicar el conocimiento en contextos complejos, se investigará cómo una retroalimentación constructiva y oportuna puede mejorar la capacidad de los estudiantes para analizar, argumentar y presentar sus ideas jurídicas de manera efectiva. Se explorará cómo la retroalimentación continua y bien estructurada puede transformar el proceso de aprendizaje en un ciclo de mejora constante, ayudando a los estudiantes a perfeccionar sus habilidades y a profundizar en su conocimiento del Derecho.
- El impacto de la enseñanza práctica en la profundización del conocimiento jurídico: Este objetivo se propone evaluar el impacto de involucrar a los estudiantes en la enseñanza de conceptos jurídicos a sus compañeros como parte de su proceso de evaluación. Se examinará cómo la preparación y presentación de temas legales, ya sea a través de seminarios, talleres o simulaciones de litigios, no solo refuerza la comprensión del material por parte de los estudiantes, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas para la práctica legal, como el análisis jurídico, la argumentación y la presentación oral. Este método pedagógico será analizado por su potencial para contribuir a un aprendizaje más profundo y para equipar a los estudiantes con las habilidades analíticas y de comunicación necesarias para su futura carrera profesional.

Estos cuatro objetivos estructuran una estructura de investigación que aborda aspectos cruciales de la pedagogía en el ámbito del Derecho. A través del análisis derivado de estas investigaciones, se apunta a mejorar significativamente las metodologías de enseñanza jurídica, asegurando que los estudiantes no solo adquieran un sólido conocimiento teórico, sino que también desarrollen las habilidades prácticas y analíticas esenciales para su éxito en el ejercicio profesional del Derecho.

3. METODOLOGÍA

Para investigar la efectividad y los efectos de la filosofía de “aprender enseñando” en la educación superior, el método de investigación más adecuado sería el estudio de caso. Este enfoque permite una exploración profunda y detallada de cómo se implementa y se vive esta filosofía en contextos educativos específicos, destacando la dinámica real de la enseñanza y el aprendizaje en aulas, talleres y sesiones de tutoría.

El estudio de caso se adapta bien a los entornos educativos que son altamente variables y personalizados, facilitando la captura de experiencias individuales y colectivas. Esta metodología es valiosa porque permite el uso de diversas herramientas cualitativas, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos y grabaciones, proporcionando una comprensión holística y detallada de las estrategias de enseñanza y el impacto a largo plazo en la comprensión y habilidades de los estudiantes.

La flexibilidad metodológica del estudio de caso también contribuye a un análisis más profundo de las interacciones personales y los contextos grupales, aspectos cruciales cuando se investigan métodos pedagógicos que dependen fuertemente de la interacción humana. Además, este método humaniza el proceso de investigación al centrarse en las experiencias y perspectivas de individuos reales, reflejando las reflexiones personales y colectivas que son fundamentales para comprender la eficacia de enseñar para aprender.

Por lo tanto, utilizar el estudio de caso no solo proporciona evidencia significativa sobre la integración efectiva de la filosofía de Séneca en la educación moderna, sino que también ofrece puntos de vista prácticos y teóricos que pueden mejorar las prácticas educativas en la enseñanza superior.

4. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y LA RETROALIMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

El presente epígrafe aborda la importancia del aprendizaje colaborativo y la retroalimentación en la enseñanza del Derecho, destacando su relevancia en la formación integral de los estudiantes. A continuación, se exploran las diferentes formas en que estos métodos pedagógicos pueden ser aplicados para mejorar la experiencia educativa.

4.1. RELEVANCIA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL DERECHO

En el ámbito de la enseñanza universitaria, la célebre máxima de Séneca “Homines dum docent discunt” —“Los hombres, mientras enseñan, aprenden”— cobra una importancia renovada que desafía las metodologías pedagógicas tradicionales y promueve un aprendizaje recíproco entre educadores y estudiantes. Este enfoque es especialmente relevante en el contexto del grado en Derecho y sus dobles grados, donde la complejidad de los temas abordados requiere un proceso de aprendizaje que sea tanto profundo como continuo. A lo largo de este capítulo, exploraremos cómo el aprendizaje colaborativo puede beneficiar tanto a estudiantes como a docentes, mejorando la comprensión de conceptos jurídicos clave a través de un diálogo educativo activo y constante.

La implementación de métodos de aprendizaje colaborativo en la enseñanza del Derecho se manifiesta en diversas formas, todas ellas diseñadas para fomentar la interacción y el intercambio de ideas. Por ejemplo, en asignaturas como Derecho Internacional Público o Derecho de la Unión Europea, los grupos de estudio permiten a los estudiantes compartir conocimientos sobre conceptos tan complejos como las fuentes del derecho, los sujetos internacionales, o los principios fundamentales de la Unión Europea. Este entorno cooperativo no solo facilita la resolución de dudas, sino que también desafía a los estudiantes a verbalizar, clarificar y consolidar su entendimiento de estos conceptos jurídicos.

No obstante, en clases con un número elevado de estudiantes, como es común en las asignaturas obligatorias del grado en Derecho, surgen desafíos adicionales. En estos casos, una estrategia eficaz es la

formación de grupos rotatorios. Imaginemos que en una asignatura como Derecho Civil, centrada en contratos, los estudiantes se dividen en grupos, y cada grupo se especializa en un tipo específico de contrato, como el contrato de compraventa, el contrato de arrendamiento, o el contrato de seguro. Posteriormente, estos grupos se redistribuyen para formar nuevos grupos en los que cada miembro haya adquirido un conocimiento especializado diferente. Así, un estudiante que se ha especializado en el contrato de compraventa puede explicar este tema a sus compañeros que han trabajado sobre el contrato de arrendamiento, y viceversa. Este método no solo facilita un aprendizaje más profundo, sino que también ayuda a evitar el riesgo de que solo uno o dos miembros del grupo asuman la mayor parte del trabajo, asegurando un verdadero aprendizaje colaborativo.

4.2. LA TUTORÍA ENTRE PARES COMO REFUERZO DEL APRENDIZAJE

Más allá del trabajo en grupo, los programas de tutoría entre pares representan otra dimensión del aprendizaje colaborativo. En estos programas, los estudiantes de cursos superiores o aquellos con un mayor dominio de ciertas áreas del Derecho asumen roles de mentores para sus compañeros. Un ejemplo práctico podría darse en la asignatura de Derecho Penal, donde estudiantes que ya han superado la parte general del Derecho Penal pueden ayudar a sus compañeros de cursos anteriores a entender conceptos fundamentales como la tipicidad, la antijuridicidad o la culpabilidad. Este proceso no solo solidifica el conocimiento de los tutores a través de la enseñanza, sino que también proporciona un apoyo invaluable para aquellos estudiantes que podrían estar teniendo dificultades con el material del curso (Ignacio Haya Salmón, 2013).

En asignaturas técnicas, como el Derecho Internacional Público o el Derecho de la Unión Europea, donde se requiere una comprensión inicial de múltiples elementos, el aprendizaje colaborativo puede presentar desafíos específicos. Por ejemplo, para abordar temas como la jurisdicción internacional o el principio de primacía del derecho de la UE, es necesario que los estudiantes tengan una base sólida en los conceptos fundamentales. Estas dificultades pueden superarse mediante un enfoque estructurado y gradual, comenzando con lecturas previas y clases

magistrales introductorias, seguidas de actividades de preparación individual. Una vez que todos los estudiantes comparten un conocimiento básico, pueden formar grupos de trabajo donde combinan sus habilidades y conocimientos para discutir y analizar casos prácticos, como la aplicación del derecho de la UE en conflictos normativos o la interpretación de tratados internacionales (Hernández-Amorós, 2017).

4.3. LA ENSEÑANZA PRÁCTICA Y LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA

El aprendizaje colaborativo también se extiende a entornos más estructurados, como proyectos de equipo y presentaciones grupales. En una asignatura como Derecho Mercantil, por ejemplo, los estudiantes pueden trabajar en grupos para preparar una presentación sobre los aspectos legales de la constitución de una sociedad anónima, anticipando posibles preguntas y explorando formas efectivas de comunicar sus ideas. Este proceso beneficia tanto a quienes reciben la información como a quienes la presentan, refinando la capacidad del educador para discutir temas complejos de manera clara y accesible, y ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas para su futura práctica profesional.

La enseñanza práctica, integrada como parte de la evaluación en muchas asignaturas de Derecho, obliga a los estudiantes a adoptar un enfoque pedagógico en su aprendizaje. Al preparar seminarios, talleres o sesiones de revisión para sus compañeros, los estudiantes no solo deben dominar el material de estudio, sino también desarrollar métodos efectivos para transmitir ese conocimiento. Por ejemplo, en un taller sobre Derecho Administrativo, un estudiante podría preparar una sesión sobre los principios generales de la actuación administrativa, anticipándose a las posibles dificultades de comprensión que podrían enfrentar sus compañeros.

En el contexto de la formación continua para profesionales del Derecho, como los abogados, la implementación del sistema de aula invertida resulta especialmente beneficiosa (Fuentes, 2022). Este enfoque, en el que se estudia el material antes de la clase y se dedica el tiempo de clase a discusiones y actividades prácticas, no solo fomenta la participación activa, sino que también mejora las habilidades críticas y permite una retroalimentación inmediata. Por ejemplo, en un curso sobre litigación,

los participantes podrían estudiar previamente las técnicas de argumentación jurídica y luego aplicar estos conocimientos en simulaciones de juicios durante las sesiones presenciales, recibiendo comentarios directos y constructivos (Vences, 2023).

Este enfoque pedagógico, basado en la filosofía de Séneca, subraya la importancia de la retroalimentación continua. El feedback, tanto de pares como de profesores, es crucial para perfeccionar las habilidades de enseñanza y para asegurar una comprensión sólida del contenido. Este ciclo de enseñanza y retroalimentación crea un ambiente de aprendizaje dinámico. Además, estimula la innovación y promueve la mejora continua en las prácticas pedagógicas.

Adaptar la filosofía de Séneca a la educación moderna mediante el aprendizaje colaborativo, la tutoría entre pares, la enseñanza práctica y la metodología de aula invertida, no solo mejora la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes de Derecho, sino que también desarrolla habilidades críticas para su futuro profesional y personal. Este enfoque transforma la educación en una experiencia más rica y humana, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una vía de doble sentido, beneficiando tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden. Al fomentar estas metodologías, se cultiva una comunidad académica vibrante, donde el conocimiento fluye libremente en un entorno de respeto mutuo y enriquecimiento continuo.

5. CONCLUSIONES Y RESULTADOS

El análisis presentado en este capítulo ha permitido identificar varios elementos clave que subrayan la importancia de enfoques pedagógicos innovadores en la enseñanza del Derecho. A continuación, se desglosan los principales beneficios del aprendizaje colaborativo, la tutoría entre pares, y las reflexiones finales sobre su aplicación en la educación jurídica.

5.1. BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL DERECHO

A lo largo de este análisis, se han identificado varios aspectos clave que subrayan la importancia y los beneficios del aprendizaje colaborativo en un entorno académico, particularmente en la enseñanza del Derecho.

Este enfoque no solo mejora la comprensión de los contenidos jurídicos, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos reales de la práctica legal, desarrollando habilidades esenciales como la argumentación jurídica, el pensamiento crítico y la empatía profesional.

El aprendizaje colaborativo, cuando se implementa adecuadamente en el ámbito del Derecho, trasciende la mera transferencia de conocimientos. En asignaturas como Derecho Internacional Público y Derecho de la Unión Europea, los estudiantes pueden trabajar en grupos rotatorios, donde cada grupo se especializa en un aspecto específico, como la interpretación de los tratados internacionales, los derechos fundamentales en la UE, o las competencias y funcionamiento de las instituciones comunitarias. Este tipo de interacción no solo refuerza el entendimiento de conceptos complejos, sino que también permite a los estudiantes superar las percepciones superficiales o sesgadas que pueden tener sobre estos temas, promoviendo un aprendizaje más profundo y riguroso.

5.2. LA TUTORÍA ENTRE PARES COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Uno de los pilares de este enfoque es la tutoría entre pares, que en el contexto jurídico puede ser particularmente eficaz. Imaginemos un curso de Derecho Internacional Público, donde los estudiantes de cursos superiores que ya han abordado temas como la soberanía estatal o la resolución de disputas internacionales, asumen el rol de mentores para guiar a sus compañeros en la comprensión de la protección de los derechos humanos o las cuestiones relacionadas con la jurisdicción universal (M^a Isabel Amor Almedina, 2017). Esta dinámica no solo refuerza el conocimiento de los mentores, sino que también crea un ambiente de apoyo mutuo, donde los estudiantes pueden profundizar más allá de lo que conocen de manera superficial, ayudándoles a construir un entendimiento más sólido y fundamentado (Aucejo, 2008).

El valor del feedback en este contexto es innegable. La retroalimentación continúa proporcionada tanto por los pares como por los profesores, es esencial para afinar las habilidades de argumentación y mejorar la comprensión de los temas jurídicos. En un entorno como el de los talleres de litigación en el marco del Derecho de la UE, donde los estudiantes deben presentar y defender argumentos legales sobre la primacía del derecho comunitario o la protección de los derechos fundamentales en la UE, la retroalimentación directa y constructiva les permite

perfeccionar sus habilidades de argumentación, preparándolos para la complejidad del entorno legal internacional. Este tipo de retroalimentación no solo es crucial para el desarrollo de habilidades prácticas, sino que también fomenta un entorno de colaboración y respeto mutuo, que es vital para el aprendizaje efectivo y la innovación pedagógica en el ámbito del Derecho (Camero, 2014).

5.3. REFLEXIONES FINALES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Reflexionando sobre mi trayectoria docente en la enseñanza del Derecho Internacional Público y el Derecho de la Unión Europea, resulta evidente que la filosofía de Séneca sigue siendo profundamente relevante en la educación jurídica moderna. Al adaptar esta filosofía a las necesidades y desafíos actuales de estas disciplinas, donde a menudo resulta difícil captar la atención del alumno debido a la percepción generalizada y a veces sesgada que existe sobre estos temas, podemos revitalizar nuestras metodologías pedagógicas. Este enfoque nos permite no solo transmitir conocimientos de manera efectiva, sino también inspirar a nuestros estudiantes a cuestionar la información que reciben, a profundizar más allá de las noticias superficiales y a construir un conocimiento real y arraigado en hechos sólidos. La enseñanza del Derecho Internacional Público y el Derecho de la Unión Europea, así como cualquier otra rama del Derecho, en este sentido, se convierte en una experiencia bidireccional, en la que tanto el profesor como el estudiante aprenden y crecen juntos, desdibujando las líneas tradicionales entre enseñar y aprender.

Enseñar Derecho, y en particular áreas tan específicas como el Derecho Internacional Público y el Derecho de la Unión Europea, es mucho más que la simple transmisión de conocimientos jurídicos; es un compromiso con el crecimiento continuo, tanto personal como profesional. Cada interacción con los estudiantes ofrece una nueva oportunidad para aprender, cuestionar y explorar nuevas perspectivas legales. En este sentido, cada aula de Derecho se convierte en un espacio de exploración intelectual donde las barreras entre el enseñar y el aprender se difuminan, dando lugar a un proceso educativo que es verdaderamente recíproco y enriquecedor. Este proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando se maneja con cuidado y dedicación, puede transformar la experiencia educativa en una vivencia profunda y significativa, tanto para los estudiantes como para los docentes (Vila, 2018).

Este capítulo no solo refleja una síntesis de métodos y teorías pedagógicas aplicadas al Derecho, sino que también encarna una invitación a todos los educadores y estudiantes a embarcarse en un viaje de aprendizaje colaborativo. En este viaje, cada desafío se convierte en una oportunidad para aprender y cada éxito es un motivo para enseñar. Así, en el espíritu de Séneca, seguimos enseñando, y por ende, aprendiendo, en cada paso del camino académico y profesional. Cada aula se convierte en un espacio de descubrimiento compartido, donde el conocimiento jurídico, especialmente en áreas como el Derecho Internacional Público y el Derecho de la Unión Europea, se expande y se enriquece con cada nueva interacción, y donde el acto de enseñar se fusiona indisolublemente con el acto de aprender.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

John Cotton Dana, bibliotecario estadounidense de mediados del siglo XIX, dijo que “quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender”. No es una frase hecha más, es un reto. Quienes tenemos la osadía de enseñar, de prender la chispa de un conocimiento que será la semilla de algo mayor, debemos estar dispuestos al aprendizaje continuo. Nuestro conocimiento nunca será completo y nuestra ambición de saber habrá de ser voraz. ¿Cómo podemos aventurarnos a enseñar si no admitimos las inabarcables fronteras del saber?

Pero no todo es conocimiento. Vivimos en una sociedad en la que la información está en nuestros móviles, la tenemos en la palma de nuestras manos. Así pues, ¿cómo podemos reinventarnos los docentes? ¿Cómo podemos superar a la IA, la Wikipedia, las páginas oficiales de organismos e instituciones, y la multitud de saber que aletea en la web? Siendo conscientes de que, por ahora, la chispa que mueve el conocimiento, la transferencia del mismo, la conciencia que repite una y otra vez “¿por qué?” todavía está en nuestro poder. Porque enseñar no es simplemente impartir conocimientos o preparar para un examen, no es una relación de superioridad entre docente y alumno. Es abrir las puertas a nuevas ideas, fomentar diálogos y debates que amplían horizontes y escuchar. Escuchar ideas disparatadas, preguntas que no te habías

planteado, quejas sobre exámenes, trabajos, expectativas frustradas y otras futuras.

Por eso, quiero dedicar mis agradecimientos a mis alumnos de 3º de DEPO, Ana, Gabriel, María, Miriam, Pablo, Victor, Yara y también a quienes no eran tan asiduos en su asistencia, quienes, cuando estas palabras se publiquen, estarán ya en cuarto, o tal vez en quinto curso. Aun así, mi gratitud no tiene fecha de caducidad, porque ellos han hecho ciertas las palabras de Séneca. De mi maestro he aprendido sobre la ciencia del Derecho, sobre investigación y la satisfacción de enseñar y apoyar a los alumnos, pero ellos me han enseñado a ser profesora.

Como bien decía Séneca en sus Cartas a Lucilio, “Docendo discimus, alteri servendo ipse sapio” —enseñando, aprendemos; sirviendo a los demás, nos hacemos sabios—.

7. REFERENCIAS

- Aucejo, E. A. (25 de febrero de 2008). La tutoría universitaria en la enseñanza del Derecho. Obtenido de Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona : <http://hdl.handle.net/2445/2401>
- Camero, R. d. (2014). La tutoría en pequeños grupos como recurso formativo para el aprendizaje del Derecho Romano. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 12(Extra 3), 269-292.
- Fuentes, J. C. (2022). Aula invertida y simulación de actos procesales como método de aprendizaje del derecho procesal. En J. M. Enrique Rus Arias (coord.), Aula invertida y tic's para el aprendizaje: Del derecho y de la economía (págs. 67-74). Ratio Legis Librería Jurídica.
- Hernández-Amorós, M. J.-S.-F.-V. (2017). Percepción del alumnado de la Facultad de Educación sobre el carácter humanista de la acción tutoría. En R. (. Roig-Vila, Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. (págs. 883-893). Barcelona: Octaedro.
- Ignacio Haya Salmón, A. C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria: una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria (España). Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24, nº3, 3º Cuatrimestre, 98 - 113.
- Lopez, E. L. (2022). Retroalimentación formativa y aprendizaje en estudiantes de la escuela de derecho de dos universidades de la región San Martín, 2021. Lima - Perú: Universidad César Vallejo.

- M^a Isabel Amor Almedina, I. D. (2017). University tutoring: a space for personal, academic and professional orientation in initial teacher training. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28, 119-130.
- Séneca, L. A. (1986). *Epístolas morales a Lucilio I: Libros I – IX. Epístolas 1-80*. Madrid: Gredos.
- Vences, C. d. (2023). Simulación Circular para la Empatía Jurídica. En J. M. (dir.), *La comunicación en el aprendizaje jurídico*. (págs. 167-172). Cizur Menor: Aranzadi.
- Vila, R. R. (2018). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Octaedro.

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN DERECHO MEDIANTE LA PROTECCIÓN DEL DERECHO DE ACCESO A LA JUSTICIA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

JAVIER GARCÍA MEDINA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Los distintos profesionales del derecho en su desempeño profesional, a veces, se dirigen a los familiares y acompañantes de la persona con discapacidad cuando en realidad debería ser esta el principal y único interlocutor. Muchas de las actuaciones que se llevan a cabo en el marco de la administración de justicia, como los procedimientos de modificación de la capacidad, inciden directamente sobre la vida de la persona con discapacidad, sin que sean directa y personalmente interpeladas. Este comportamiento revela un síntoma de la situación, en muchos casos de invisibilidad, que todavía padecen en la sociedad las personas con discapacidad y que se puede convertir en un inadecuado acceso a la justicia y en una vulneración del derecho a la tutela judicial efectiva de las personas con discapacidad.

En consecuencia, se ha considerado importante que los estudiantes lleven a cabo un acercamiento a la realidad de las personas con discapacidad y en particular al mundo jurídico que les rodea. Para ello no solo debe tenerse en consideración todo lo establecido por la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006* sino, principalmente, lo regulado en la *Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica*. La experiencia acumulada en el desarrollo de proyectos de innovación docente tanto en la Universitat de València como en la Universidad de Valladolid, ha posibilitado

que los estudiantes de derecho adquieran conocimientos y competencias que pueden facilitar, en su futuro profesional, una actuación adecuada y garante de los derechos de las personas con discapacidad.

1.1. CONTEXTO DE INNOVACIÓN. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Las actividades que se presentan, se enmarcan dentro de la colaboración interuniversitaria que se materializa en el trabajo conjunto dentro del Proyecto de Innovación Educativa consolidado “Innovación Docente en Derechos Humanos” (Innorights, UV-SFPIE_PIEC23-2729001) de la Universitat de València y del Proyecto de Innovación Docente número:76 (PID23-24) “Clínica jurídica. una forma de aprendizaje-servicio para la protección de derechos humanos” de la Universidad de Valladolid. Ambos proyectos tienen como ejes el derecho internacional de los derechos humanos y la realización correlativa de los ODS implicados. Procurando que los estudiantes adquieran conocimientos sobre la fundamentación de derechos humanos, regulación y sistemas de garantía y protección de los derechos humanos, pero ante todo que los asuman e integren como valores y principios.

Sería una forma de dar también cumplimiento a lo establecido en la Cuarta Fase del Programa Mundial para la educación en derechos humanos marcado por Naciones Unidas para el periodo 2020-2024 (Resolución A/HRC/39/3), la cual marca a los jóvenes como destinatarios preferentes, haciendo especial hincapié en la educación y formación sobre la igualdad, los derechos humanos y la no discriminación y en la inclusión y el respeto de la diversidad con el fin de construir sociedades inclusivas y pacíficas, en consonancia con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y, en particular, con la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible:

“(…) garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”

1.2. EL ACCESO A LA JUSTICIA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* recoge en el artículo 13 el Acceso a la justicia de las personas con discapacidad que se concreta en que:

- Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso a la justicia en igualdad de condiciones con las demás, incluso mediante ajustes de procedimiento y adecuados a la edad, para facilitar el desempeño de las funciones efectivas de esas personas como participantes directos e indirectos, incluida la declaración como testigos, en todos los procedimientos judiciales, con inclusión de la etapa de investigación y otras etapas preliminares.
- A fin de asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a la justicia, los Estados Partes promoverán la capacitación adecuada de los que trabajan en la administración de justicia, incluido el personal policial y penitenciario.

La Observación general Nº 1 (2014) del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD/C/GC/1, 19 de mayo de 2014) referida al Artículo 12: Igual reconocimiento como persona ante la ley, en su apartado IV. Relación con otras disposiciones de la Convención, remarca la estrecha vinculación entre ambos artículos ya que el reconocimiento del derecho a la capacidad jurídica pasa por reconocer la personalidad jurídica con la misma capacidad ante las cortes de justicia y los tribunales. En iguales términos se pronuncia la Observación general núm. 6 (2018) sobre la igualdad y la no discriminación (CRPD/C/GC/6, 26 de abril de 2018) cuando a la hora de diferenciar entre las expresiones “igual protección legal” y “beneficiarse de la ley en igual medida” indica que dentro de esta última ha de incluirse la obligación de los Estados partes de “eliminar las barreras que obstaculizan el acceso a todos los tipos de protección de la ley y a los beneficios de la igualdad de acceso a la ley y la justicia para hacer valer sus derechos”.

La Asamblea General de Naciones Unidas al entender que el acceso a la justicia es uno de los pilares esenciales del Estado de Derecho aprobó en 2012 el documento denominado *Principios y Directrices de las Naciones Unidas sobre el Acceso a la Asistencia Jurídica en los Sistemas de Justicia Penal* (Resolución 67/187) que fija unas normas mínimas

para el derecho a la asistencia jurídica en los sistemas de justicia penal y ofrecen orientación práctica sobre el modo de garantizar el acceso a servicios eficaces de asistencia letrada en materia penal.

En 2020 Naciones Unidas publica el documento *Principios y directrices internacionales sobre el acceso a la justicia para las personas con discapacidad* (Principios y directrices internacionales, 2020), en el que fija las premisas siguientes:

- Reconocer que las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida.
- Acceso a las personas con discapacidad al apoyo que puedan necesitar en el ejercicio de su capacidad jurídica.
- Las medidas relativas al ejercicio de la capacidad jurídica respeten los derechos, la voluntad y las preferencias de la persona.
- Acceso efectivo a la justicia para las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás, incluso mediante ajustes de procedimiento

Y a partir de ahí postula 10 principios esenciales a considerar, siendo de especial interés para este trabajo los principios 4, 6 y 10, que se formulan del modo siguiente:

- Principio 4: Las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la **información** y las notificaciones legales en el momento oportuno y de manera accesible en igualdad de condiciones con las demás.
- Principio 6: Las personas con discapacidad tienen derecho a **asistencia jurídica gratuita o a un precio asequible**.
- Principio 10: Deben proporcionarse programas de sensibilización y formación sobre los derechos de las personas con discapacidad, particularmente en relación con su acceso a la justicia, a todos los trabajadores del sistema de justicia.

En el documento se llama a materializar cada uno de esos principios con acciones concretas:

Para el Principio 4, se indica la necesidad asegurar que se preste apoyo en tiempo real a las personas que necesiten ayuda para comprender las notificaciones y la información, mediante, por ejemplo, intérpretes, guías, lectores, intermediarios y facilitadores, y garantizar el acceso a la información sobre los sistemas y procedimientos de justicia por diversos métodos, incluidos, según proceda y sea necesario:

- Lenguaje de signos
- Guías en video y audio
- Línea de consulta telefónica y servicios de remisión
- Sitios web accesibles
- Servicios de bucle magnético, radio o infrarrojos
- Dispositivos de amplificación y lupas para documentos
- Subtítulos
- Braille
- Lenguaje sencillo y de fácil lectura

En lo referente al Principio 6, dado que en los procedimientos judiciales se sustancian cuestiones que afectan a todos los ámbitos de la vida de las personas con discapacidad, la asistencia jurídica que reciban debe ser competente y estar disponible de manera oportuna para que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en cualquier procedimiento legal. Más en concreto habría que adoptar medidas, además de la asistencia jurídica, como el acceso a asesoramiento jurídico mediante, por ejemplo, servicios por teléfono o a través de un portal digital, servicios parajurídicos y servicios de ayuda jurídica en línea, utilizando tecnología de asistencia si es necesario.

El Principio 10, exigiría a los Estados, promulgar y aplicar, normativas, políticas, directrices y prácticas que creen la obligación jurídica para todas las personas que desempeñen una función en la administración de justicia de recibir formación basada en los derechos humanos sobre los derechos de las personas con discapacidad. Se incluiría también la posibilidad de poner en práctica directrices y formación para abogados y estudiantes de derecho sobre los derechos de las personas con discapacidad.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos que se han pretendido alcanzar son:

- Cumplir con lo establecido en el artículo 13 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad que recoge el Acceso a la justicia de las personas con discapacidad.
- Atender a la adquisición y desarrollo tanto de las competencias genéricas como específicas que se prevén en el Grado en Derecho.
- Realizar los objetivos propios de los proyectos interuniversitarios implicados de la Universitat de València y de la Universidad de Valladolid.
 - Dar cumplimiento a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), en materia de aprendizaje servicio (LOSU)¹⁰ y contribuir a la realización de la responsabilidad social de la Universidad.
- Conocer el alcance e incidencia práctica de lo establecido en la Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica.

¹⁰ LOSU, TÍTULO VI Universidad, sociedad y cultura

Artículo 18. Cohesión social y territorial. 4. Las universidades promoverán un desarrollo económico y social equitativo, inclusivo y sostenible que pueda favorecer la creación de empleo de calidad y mejorar los estándares de bienestar del territorio en el que se ubiquen. A tal efecto, reforzarán la colaboración con las Administraciones Locales y con los actores sociales de su entorno mediante los proyectos de Ciencia Ciudadana y de aprendizaje-servicio, entre otros mecanismos.

Artículo 33. Derechos relativos a la formación académica. k) Al reconocimiento académico y a favorecer la compatibilidad de su participación en actividades universitarias de mentoría, aprendizaje-servicio, Ciencia Ciudadana, culturales, deportivas, de representación estudiantil, asociacionismo universitario, solidarias, de cooperación y de creación de nuevas iniciativas sociales y empresariales.

3. METODOLOGÍA

Los estudiantes con los que se contó venían cursando la asignatura de Teoría de los Derechos Humanos que se imparte en el cuarto curso del Grado en Derecho y que además está integrada dentro del mencionado proyecto de Clínica Jurídica. Esta asignatura les iba permitiendo familiarizarse con el derecho internacional de los derechos humanos, especialmente con la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006* y los correspondientes pronunciamientos de órganos de expertos, así como con la metodología del Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH). Téngase en cuenta, por otro lado, que la asignatura, exigía de los estudiantes la elaboración de sucesivos trabajos con una dificultad creciente y realizados en equipos de forma cooperativa, lo que posibilitaba poner en marcha los principios esenciales de este tipo de aprendizaje: interdependencia e interacción entre los miembros del grupo; responsabilidad individual; habilidades para el trabajo en grupo y reflexión sobre el proceso y resultado logrado conjuntamente.

A lo largo del curso se realizaban tres trabajos y en el último de ellos se propuso esta actividad para que pudiese ser realizada por aquellos equipos que así lo considerasen, bien porque ya habían trabajado de forma específica sobre discapacidad o bien porque entendiesen que esta forma de trabajar les interesaba por sus fines, ya que tenía como aliado aprender derecho, pero realizando un servicio a las personas con discapacidad.

El contacto previo con la Asociación LIBER (Asociación de entidades de apoyo para la toma de decisiones) permitió abrir dos líneas esenciales de trabajo que se centraron en: primero, explicar el contenido de una sentencia ya recaída sobre modificación de la capacidad (denominada en su momento de incapacitación) a la propia persona con discapacidad; y, en segundo lugar, realizar una explicación a las personas con discapacidad de sus derechos a través de recursos como el de la lectura fácil.

Se observará por lo descrito que se hacía imprescindible una labor de formación añadida, para que los estudiantes adquiriesen, no solo conocimientos, sino una forma de acercarse y de estar ante una persona con discapacidad. Es decir, tomar conciencia de la realidad de las personas

con discapacidad en todos los ámbitos de la vida, incluido el jurídico. Si se tiene en cuenta que la discapacidad permanece socialmente invisibilizada y que buena parte de la discriminación que sufren las personas con discapacidad es debida al desconocimiento, a la estigmatización (A/HRC/43/27, 2019)¹¹ y a los distintos estereotipos y prejuicios generados a lo largo del tiempo. Ello obligaba a neutralizar, sino eliminar, con carácter preventivo aquellos que los estudiantes pudiesen transmitir de modo consciente o inconsciente, pero que de manifestarse podrían causar un daño a la persona con discapacidad. En ese sentido se advirtió del uso (Directrices para una Comunicación Inclusiva de la Discapacidad, 2022) de lenguaje apropiado frente al peyorativo o menos apropiado y que debía ser evitado:

- A) Recomendado: persona(s) con discapacidad; persona con [tipo de discapacidad].
Inapropiado: discapacitado, enfermo, anormal, incapacitado, deficiente, minusválido, diferente, disminuido, deforme, limitado, menoscabado, persona(s) con necesidades especiales, persona(s) que vive(n) con una discapacidad.
- B) Recomendado: persona sin discapacidad; resto de la población.
Inapropiado: persona normal, persona sana.
- C) Recomendado: tener/ presentar [una discapacidad/una deficiencia/otro].
Inapropiado: padecer, sufrir; aquejado, afligido, afectado, golpeado.
- D) Recomendado: persona con discapacidad intelectual; persona con deficiencia intelectual.
Inapropiado: retrasado, retrasado mental, subnormal, anormal, deficiente, trastornado.
- E) Recomendado: persona con discapacidad psicosocial.
Inapropiado: loco, trastornado, enfermo mental, perturbado, demente.

¹¹ (A/HRC/43/27, 17 de diciembre de 2019), entre los Estereotipos habituales sobre las personas con discapacidad se indican: que las personas con discapacidad son peligrosas; necesitan protección; son incapaces; su vida es menos valiosa/de menor calidad; son inhumanas; tienen una sexualidad anormal; son extraordinarias/sobresalientes; son misteriosas o siniestras.

F) Recomendado: persona sorda; persona con sordera; persona con discapacidad auditiva; persona con deficiencia auditiva; persona hipoacúsica; persona sordomuda; persona sordociega; persona ciega; persona con ceguera; persona con discapacidad visual; persona con deficiencia visual; persona con capacidad visual reducida; persona con baja visión; persona sordociega.

Inapropiado: sordo, mudo, sordomudo, ciego, invidente, corto de vista, cegato.

G) Recomendado: persona con discapacidad física, persona con deficiencia física.

Inapropiado: inválido, paralítico, tullido, cojo, lisiado, manco, impedido, deforme, persona con problemas físicos, persona limitada

Por lo que se procedió a sucesivas explicaciones que ayudaban a entender el contexto de las personas con discapacidad, siendo algunos de los contenidos:

- La discapacidad como el efecto social resultante de las barreras ambientales y actitudinales negativas impuestas a las personas con discapacidad que impiden a estas disfrutar plenamente de sus derechos.
- El modelo social y el modelo de derechos humanos de la discapacidad que promueven una perspectiva inclusiva de las personas con discapacidad en la legislación y las políticas, como sustitución de los modelos médico y caritativo.
- Incidencia del “capacitismo” que considera que las personas con discapacidad merecen menos respeto y consideración, son menos capaces de contribuir y participar, y tienen un valor inherente inferior al de las demás personas. El capacitismo sigue legitimando la retórica que da lugar a distintas formas de discriminación. El capacitismo puede ser voluntario o involuntario, y puede estar arraigado en las instituciones, los sistemas y la cultura general de la sociedad. Coarta las posibilidades de las personas con discapacidad y menoscaba su inclusión en la vida de la comunidad.
- Importancia de la vida independiente de las personas con discapacidad.
- Obstáculos y barreras en el acceso a la administración de justicia.

Herramienta esencial para abordar las tareas en sendas líneas mencionadas era el dominio de la lectura fácil (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Documentos en lenguaje sencillo y versiones de lectura fácil), con el objetivo de hacer comprensibles documentos, en el caso de las sentencias, y presentaciones en otros soportes, como power point. Los principios esenciales a los que debe atender la lectura fácil en cuanto técnica de redacción que facilita el acceso a la información escrita (Guía para validar textos en lectura fácil, 2018), a personas con dificultades lectoras, serían (Directrices para una Comunicación Inclusiva de la Discapacidad, 2022): utilizar palabras y frases sencillas; organizar bien la información; usar imágenes, ejemplos y otras referencias que ayuden a entender la información. Se tuvieron en cuenta diferentes guías y directrices, así como las normas españolas (UNE, Normalización española, Lectura fácil) y europeas (Inclusion Europe) para la elaboración de comunicaciones accesibles.

Finalizado este periodo formativo, los estudiantes abordaron la primera de las actividades, consistente en explicar a una persona con discapacidad intelectual la sentencia que afectaba a su capacidad jurídica. Por tanto, habría que elaborar, en primer lugar, un documento explicando el contenido de la sentencia, que sería presentado en una entrevista a la persona con discapacidad implicada, y, en segundo lugar, configurar un documento con el resultado de los cambios y propuestas de modificación de la capacidad. El trabajo a desempeñar se articuló en los pasos siguientes:

- Los estudiantes de modo individual analizaban la sentencia correspondiente, identificando los temas y subtemas principales, ideas principales y secundarias y el vocabulario y los campos semánticos. Considerada la persona con discapacidad de referencia, había que determinar: si la adaptación sería sencilla o compleja; extensión; modificación o no del orden del documento original; qué se quería comunicar esencialmente.
- Con tales premisas, se procedía a elaborar un primer borrador, tomando en cuenta las pautas y recomendaciones de ortografía, gramática, léxico, tipografía, estilo, presentación y composición del texto.

- Una vez elaborado, el texto se somete a control y validación, por parte del resto de los integrantes de la actividad, profesores, profesionales de LIBER y personas con discapacidad, respetando en todo momento la confidencialidad sobre la identidad y el asunto tratado.
- Se procede a una lectura individual en silencio, luego a una lectura alterna en grupo en voz alta para identificar posibles desviaciones de las normas de lectura fácil. El resto de validadores realizan una lectura en otro momento y lugar y, por último, se lleva a cabo una lectura definitiva en la sesión de validación.
- El texto elaborado se presentaba a la persona con discapacidad en una entrevista, que se fijaba con la suficiente antelación, en un espacio familiar y libre de distracciones para la persona con discapacidad y con una mesa de forma redonda para evitar posiciones que pudiesen interpretarse como de superioridad y generasen roles de desigualdad. Bajo las premisas de una escucha activa se procedió, por parte de los estudiantes a entender, comprender, dar sentido a lo planteado por la persona con discapacidad y, ante todo, procurar ponerse en su lugar. Se recomendó a los estudiantes mantener contacto visual y postura de interés y ofrecer siempre la oportunidad de intervenir, no opinar, mostrar empatía, repetir lo que habían escuchado para confirmar su comprensión.
- Finalizada la entrevista, se procedió a redactar un texto con las posibles modificaciones y aportaciones realizadas por la persona con discapacidad, con las mismas fases y normas de lectura fácil y que se le presentó en una segunda entrevista. Una vez acordado y dado por definitivo este documento, se le entregaba a la organización LIBER para que procediese en el sentido que considerase, ya que la responsabilidad y alcance de la actividad terminaba en ese punto.

La segunda de las actividades consistió en una presentación a personas con discapacidad de los derechos contenidos en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* y en la explicación de

los principales cambios que suponía la *Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica*. En este caso, lo importante se centraba tanto en la comunicación verbal y expresión corporal como en la elaboración de un power point que se diseñase también en lectura fácil. Para lo primero se formó a los estudiantes señalándoles algunas cuestiones básicas que podían utilizar en la presentación como:

- Frases cortas, claras y sencillas para su comprensión, comunicando el mensaje de la forma más simple y clara posible.
- Evitar lenguaje abstracto y términos técnicos, procurando que se comprenda lo expuesto mediante un lenguaje sencillo, accesible y cotidiano.
- Acomodar el ritmo de explicación, siempre ofreciendo la posibilidad de intervenir, pero respetando los silencios.
- Hacer uso de ejemplos o referencias significativas del entorno o cercanas a las personas con discapacidad a los que se dirigen.
- El lenguaje ha de ser positivo, procurando la mayor interacción social manejando gestos, sonrisas, proximidad, mirada, tono amable, que permiten crear un marco de seguridad y tranquilidad.
- Procurar un lenguaje no infantilizado sino conforme a su edad cronológica.
- Las respuestas a las preguntas han de ser claras y hay que respetar los tiempos de respuesta.

El power point de apoyo a la presentación se articuló con lenguaje en lectura fácil para dar cuenta de algunos contenidos de la Convención y de la Ley, mencionadas anteriormente:

- Diapositiva 1: se hacía una serie de preguntas directas para estimular la participación: ¿Sabéis lo que es una Convención? ¿Por qué son importantes las leyes? ¿Qué derechos conocéis?

- Diapositivas 2, 3 y 4: se explicaba sucintamente la importancia de la Convención: Una Convención es una ley que hace un grupo de países para defender los derechos de un grupo de personas. Esta Convención es importante:
 - Porque dice que todas las personas tenemos los mismos derechos y somos iguales ante la Ley. Esto lo dice el artículo 12 de la Convención.
 - Porque España está obligada a cumplir lo que dice la Convención.
- Diapositivas 5 a 10: se presentaron las principales modificaciones de la Ley, resumidas en 4 ejes:
 1. La idea más importante es que con el cambio de la Ley puedes tomar decisiones. Cuando necesites ayuda para tomar decisiones puedes pedir un apoyo.
 2. Con la nueva ley desaparecen los tutores. Ahora tenemos un curador, que es la persona que nos ayuda a tomar decisiones.
 3. Revisión de sentencias. Ahora todas las sentencias sobre las medidas de apoyo las tienen que revisar un juez o una jueza.
 4. Ahora con la nueva ley cuando un juez o jueza revise tu sentencia tienes derechos a entender todo lo que está pasando. Puedes pedir apoyos para que te ayuden a entender lo que dice el juez.
- Diapositivas 11 a 13: tenían carácter instrumental al ofrecer referencias concretas y enlaces para obtener la información sobre derechos que pudieran interesar.
- Diapositivas 14 a 23: se expusieron una serie de derechos que se consideraban básicos tener en cuenta:

1. Derecho a la igualdad y a la no discriminación. Significa que todas las personas somos iguales y la discapacidad no es un motivo para que nos discriminen. Estos derechos son importantes porque las mujeres y niñas con discapacidad sufren doble discriminación. Es decir, se las discrimina por ser mujer y por tener discapacidad.
2. Derecho a la accesibilidad. Todas las personas tenemos el derecho a acceder a: todos los lugares, todos los servicios, todos los objetos y a toda la información.
3. Derecho al acceso a la justicia. La ley debe reconocer que todos somos iguales ante la Ley y el derecho a acceder a la justicia en igualdad de condiciones, sin que puedan ser excluidas de los procedimientos judiciales.
4. Derecho de libertad de opinión y expresión. Las personas con discapacidad tienen derecho a expresar sus opiniones con libertad y a comunicarse de la forma que elijan. Pero tus comentarios no pueden ir en contra de los derechos de otras personas.

Tanto a lo largo de la presentación como al final de la misma, las personas con discapacidad intervinieron haciendo preguntas, comentarios y expusieron sus propias experiencias, lo que manifestó un alto grado de confianza mutua y de llegada del mensaje por parte de los estudiantes y de las personas con discapacidad.

4. RESULTADOS

El proceso de evaluación de la actividad se ha fundado tanto en la valoración externa de la propia entidad LIBER como por la opinión de las personas con discapacidad a las que se entregaba una rúbrica de evaluación articulada, precisamente, con preguntas como: ¿Te ha gustado la presentación? ¿Ha sido clara? ¿Habla bien y alto la persona que ha presentado? ¿Has entendido bien lo que decía? ¿Conocías esta información? ¿Quieres que te cuenten más cosas sobre tus derechos? Con el objetivo de simplificar al máximo la respuesta, respondiendo con si o no.

El balance general es que los estudiantes han adquirido conocimientos muy específicos de derecho civil, más específicamente, de derecho de familia, y de derecho procesal pues han debido indagar sobre los principales conceptos relativos a la capacidad jurídica y a cómo se concretan en un procedimiento garantista con los derechos de las personas con discapacidad. Pero lo que es más importante, han aprendido a escuchar y a entender una realidad que, estando cercana, se encuentra invisibilizada en la sociedad. Lo que les permite darse cuenta de que los conocimientos que poseen son aplicables y afectan de forma directa a la vida de las personas, alejándose así de la idea del derecho como una especie de instrumento quirúrgico o neutral a la vida de las personas. En consecuencia, escuchar a quienes son los destinatarios de la acción de quienes operan en el ámbito judicial y jurídico es de especial relevancia. Esto permite sensibilizar hacia una realidad nueva, para que los futuros profesionales desarrollen esta empatía y lleven a cabo un tratamiento en igualdad, no de forma paternalista sino que traten a las personas con discapacidad como titulares de derechos. Pero al mismo tiempo, han de interrogarse por la vida futura tanto en lo personal como en la profesional, haciéndose conscientes de que pueden hacer mucho por los derechos de las personas con discapacidad, pero también pueden ser agentes de vulneración de derechos por una mala praxis.

En un terreno más concreto, la valoración en cuanto a la adquisición de competencias, viene determinada por el hecho de que se han estado trabajando una serie de competencias genéricas y específicas con el fin de que los estudiantes completasen su formación. Así entre las competencias genéricas, por ejemplo, se pueden señalar:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad para aplicar conocimientos a la práctica
- Planificación y gestión del tiempo.
- Habilidades de investigación.
- Resolución de problemas.
- Tomar decisiones.
- Habilidades informáticas básicas.
- Expresión oral y escrita.

- Apreciación de la diversidad.
- Compromiso ético.
- Trabajo en equipo.
- Capacidades interpersonales.
- Capacitación y adaptación a nuevas situaciones.
- Liderazgo

Entre las denominadas competencias específicas han de aludirse a:

- Capacidad para manejar e investigar en materia legislativa, jurisprudencia y doctrina.
- Aplicar e identificar las fuentes jurídicas básicas para los casos diversos.
- Capacidad para ofrecer soluciones nuevas e imaginativas en el planteamiento de un problema o en la utilización de recursos jurídicos con diversos enfoques.
- Capacidad para leer una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa
- Capacidad para redactar documentos jurídicos
- Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinares como experto en derecho y contribuir efectivamente a sus tareas.
- Conciencia de la dimensión ética de las profesiones jurídicas.
- Capacidad para elaborar y presentar una decisión jurídicamente fundamentada.
- Capacidad para llevar a cabo investigación científica en el campo del derecho.
- Capacidad para asesorar sobre las posibles resoluciones de un caso y para diseñar estrategias alternativas conducentes a las distintas soluciones

5. DISCUSIÓN

Esta experiencia abre otros posibles campos de actuación, pues el contacto de cualquier persona con el mundo del derecho, si bien es una constante, desde una factura o un contrato, no siempre se percibe con

claridad qué es lo que ese documento contiene y las consecuencias derivadas que pueden afectar en mayor o menor medida a las personas tengan o no una discapacidad. Piénsese en las personas mayores, destinatarios de una voluminosa información publicitaria, que en muchas ocasiones se traduce en contratos de compraventa que, en la mayoría de los casos, poseen condiciones poco ventajosas para ellos, cuando no, cercanas a la estafa. Convertir esos documentos, bien sobre el consumo habitual (contratos de suministros, condiciones de comunidades de vecinos, etc..) bien sobre compras extraordinarios, en lenguaje comprensible con método de lectura fácil sería otro posible ámbito de acción desde proyectos como el presentado. Del mismo modo, presentar a las personas mayores sus derechos por parte de jóvenes estudiantes, cumpliría el doble objetivo de hacerse conscientes de la realidad de los mayores y de solidaridad intergeneracional.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que pueden extraerse de estas actividades pueden ser analizadas mediante un análisis DAFO:

- Debilidades: en buena parte este trabajo ha sido posible porque ya existía una trayectoria de varios años formando a personas con discapacidad que actúan como formadores. Se había tenido un contacto, en suma, con una forma de actuar relativamente familiar para los profesores. Eso supone que la puesta en marcha de estas actividades implica un esfuerzo continuado y una credibilidad ante las propias entidades del tercer sector, que han de observar una serie de garantías para poner en manos de estudiantes algo tan delicado como son los derechos de las personas con discapacidad a las que amparan. Se asume un riesgo importante, en todo caso, porque los estudiantes son el núcleo esencial y cualquier asomo de prejuicio o equivocación puede condicionar el resultado final.
- Amenazas: puesto que todos los documentos y presentaciones implican una evaluación y validación, tanto por los pares que son los integrantes del grupo como por profesores y personal

externo, muchas veces no se admiten bien las críticas o se pueden malinterpretar comentarios; planificar y coordinar las distintas fases puede complicarse porque es difícil cuadrar los tiempos de todas las partes intervinientes; gestionar adecuadamente el tiempo para cada tarea con el fin de llegar a tiempo a los plazos que se habían propuesto; inseguridad manifestada por los estudiantes, al no percibir bien su papel y alcance de la actividad.

- Fortalezas: El salto cualitativo en confianza y autoestima por parte de los estudiantes es exponencial, pues el retorno intelectual, personal y emocional de la actividad que recibieron por parte de las personas con discapacidad, contribuyó firmemente a consolidar y dar valor a las competencias que se proponía desarrollar y consolidar. Afianzar la escucha activa y la empatía, son aptitudes que deberán adornar y acompañar a los estudiantes, sean cuales sean sus futuras profesiones, que deben caracterizarse por la ausencia de estereotipos y prejuicios. Integrar e interiorizar los derechos humanos como uno de los elementos esenciales para la estructuración del Estado de Derecho y para la elaboración de políticas públicas.
- Oportunidades; la experiencia adquirida con estas actividades, permite pensar en trasladarla a otros colectivos que necesiten que aquellos documentos jurídicos, que afecten a su realidad vital, y que no sean debidamente inteligibles, bien por su dificultad conceptual, bien por barreras de idiomas, como pueden ser mayores, inmigrantes, menores, solicitantes de protección internacional, se puedan beneficiar de los conocimientos y competencias de los estudiantes. Circunstancia que debe ser aprovechada para hacer ver a los estudiantes que son agentes reales de realización de los derechos humanos y de los ODS a los que se vinculan.

La experiencia que se extrae de este tipo de actividades, ha de centrarse en la idea de que se recibe más de lo que se ofrece, cuando lo que se ofrece se hace con rigor, humildad, y sentido de hacer más fácil la vida del otro, al que se reconoce como titular de los mismos derechos. Es

una experiencia significativa, que marca a quien la realiza y que, sin duda, recordarán estudiantes, personas con discapacidad, profesores y profesionales. Los estudiantes sin duda han llevado a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje, pero han aprehendido a vivir haciendo suya una realidad distinta.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La puesta en marcha de estas actividades se hace posible gracias a la apuesta en materia de innovación que las autoridades académicas, Vicerectorat de Formació Permanent, Transformació Docent i Ocupació de la Universitat de València y al Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Valladolid, siguen realizando mediante las correspondientes convocatorias que posibilitan el desarrollo de proyectos comprometidos no solo con la formación de los estudiantes sino con colectivos sociales, y que, a su vez, dan forma y realidad a los ODS y a los derechos humanos, favoreciendo su cumplimiento.

Esta actividad no habría sido posible, y mucho menos exitosa, si no hubiese sido por el compromiso, dedicación e implicación de los estudiantes, quienes han superado miedos y dudas para adentrarse en una tarea muy distinta a las que habitualmente se llevan a cabo en la enseñanza reglada.

8. REFERENCIAS

Principios y directrices internacionales sobre el acceso a la justicia para las personas con discapacidad, Naciones Unidas, Ginebra, agosto 2020.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU).

Asociación de entidades de apoyo a la toma de decisiones
<https://www.asociacionliber.org/> (Acceso: 15 de julio de 2024)

Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: La toma de conciencia a tenor del artículo 8 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (A/HRC/43/27, 17 de diciembre de 2019).

- Directrices para una Comunicación Inclusiva de la Discapacidad, elaboradas por el Departamento de Comunicación Global, en colaboración con el Equipo de Discapacidad de la Oficina Ejecutiva del Secretario General de Naciones Unidas (Marzo de 2022)
https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2204195_s_undis_communication_guidelines.pdf (Acceso: 31 de julio de 2024)
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Documentos en lenguaje sencillo y versiones de lectura fácil
<https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crpd/documents-plain-language-and-easy-read-versions> (Acceso: 30 de julio 2024)
- Guía para validar textos en lectura fácil. Parte 1
<https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/guia-para-validar-textos-en-lectura-facil-parte-1/> Parte 2
<https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/guia-para-validar-textos-en-lectura-facil-parte-2/> (Acceso: 5 de agosto de 2024)
- Directrices para una Comunicación Inclusiva de la Discapacidad, elaboradas por el Departamento de Comunicación Global, en colaboración con el Equipo de Discapacidad de la Oficina Ejecutiva del Secretario General de Naciones Unidas (Marzo de 2022)
https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2204195_s_undis_communication_guidelines.pdf (Acceso: 31 de julio de 2024)
- UNE, Normalización española, Lectura fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos. <https://fmyv.es/wp-content/uploads/2023/08/NMESPf0563487UNE1531012018EX.pdf>
(Acceso: 3 de agosto de 2024)
- Inclusion Europe <https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read-standards-guidelines/>

INTEGRATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND ASSOCIATED EUROPEAN UNION POLICIES IN ACADEMIC WORKS: DEVELOPMENT OF ONLINE TOOLS

JULIA MANETSBERGER
University of Jaén

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
University of Jaén

NATACHA CABALLERO GÓMEZ
University of Jaén

NABIL BENOMAR
University of Jaén

HIKIMATE ABRIOUEL
University of Jaén

1. INTRODUCTION

1.1. SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The 2030 Agenda for Sustainable Development (called “the 2030 Agenda”) was adopted by the United Nations General Assembly with the overall commitment to end poverty, guarantee human rights for all, ensure gender equality for women and girls, and protect the planet. To do so, the 2030 Agenda sets out 17 Sustainable Development Goals (SDGs) with 169 specific targets, to be achieved by 2030 (Figure 1). The 2030 Agenda and the SDGs focus around five key areas, namely: **people** (end poverty and hunger, ensure dignity and equality); **planet** (protect the planet from degradation); **prosperity** (prosperous and fulfilling lives for all); **peace** (foster peaceful just and inclusive societies) and **partnership** (foster global partnerships to ensure the successful implantation of the 2030 Agenda) (United Nations, 2015). Despite the fact

that the 2030 Agenda is not the first endeavour of the global community to further global sustainable development by setting achievable goals, it has been considered the most complete, detailed and comprehensive attempt so far (Biermann et al., 2022). Given that the 17 SDGs are universal and involve and affect the entire world, the 2030 Agenda was intended to be accepted by and applicable to all UN member countries, where the SDGs are indivisible and consider all three dimensions of sustainable development (economic, environmental and social) (United Nations, 2015).

FIGURE 1: Representation of the 17 Sustainable Development Goals set out in 2015 by the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development



Source: European Commission

1.2. SUSTAINABILITY WATER IN THE EUROPEAN UNION

Sustainable development and environmental protection are also at the heart of European Union (EU) policy and legislation. In fact, the EU and its Member States have an obligation to ensure sustainable (industrial) growth and the integration of sustainability into EU policies. This obligation is ratified by the Treaty on European Union (TEU) and the Treaty on the Functioning of the European Union (TFEU) where Article 3.3 of the TEU provides that the EU “shall work towards the

sustainable development of Europe based on [...] a high level of protection and improvement of the environment" and the TFEU states in Article 11 that environmental protection must be integrated into the implementation of EU policies and actions, in particular with a view to promoting sustainable development (European Union, 2016). Beyond these obligations, the European Commission stresses explicitly that the concept of sustainable development is "*deeply rooted in European policies*" to meet "*the needs of current generations without compromising the ability of future generations to meet theirs*" (European Commission, 2019c). In this regard, sustainable development aims to improve people's living standards, create an empowering environment and better knowledge and information dissemination through a modern economy and better use of resources (European Commission, 2019b).

In particular four main areas are often highlighted by the European Union (European Commission, 2019b):

a. Transition from linear to circular economy

Better access to resources has greatly improved living standards in the EU but at the same time caused excessive consumption and waste generation, putting pressure on the climate and resource availability. The EU thus aims to ensure economic growth in a sustainable manner through the reduction of waste and need for new material by preserving existing resources (a circular economy). The EU thus adopted the new Circular economy action plan in 2020 as central part of the European Green Deal (see below) and includes initiatives on product design, sustainable consumption or waste prevention amongst others (European Commission, 2020a).

b. Future-proof energy, buildings and mobility

Sustainability is further intrinsically connected to the production, storage and consumption of clean energy (European Commission, 2019b) and as such the European policy developments are aimed at creating efficient frameworks "*for the energy transition and economic modernisation, bringing together climate, energy, transport, research and other policies*". Beyond fostering the use of renewable energy sources, policy strategies also focus on improving the mobility sector (urban

mobility, road transport, aviation and shipping). Finally, the transition to clean energy and resource efficiency and carbon neutrality also includes improving energy efficiency in buildings (refurbished or new).

c. Ensuring a socially fair transition

EU policy initiatives further put a strong focus on ensuring that sustainable development and transition also must consider and promote societal well-being and social rights for all members of the EU. Consequently, in addition to providing the foundation for the creation of decent jobs, the sustainability transition will also aim to ensure providing health benefits and improve environmental conditions (e.g. air, water quality, sustainable food systems). A socially fair transition will also particularly focus on empowering women and provide support to socially weak(er) communities to being able to meet challenges and requirements related to the sustainable transition.

d. Sustainability from farm to fork

The EU is one of the largest food producers worldwide and consequently the food sector is one of the major employment providers. Already since the early 1990, EU agriculture has put an emphasize on improving production conditions to be respectful with climate the environment, such as reduction of greenhouse gas emission or reducing nitrate levels in surface waters. In an effort to further sustainable transition and achieve the 2030 agendas' aims, the EU has revised, strengthened and introduced novel policy initiatives. These include but are not limited to (i) modernizing the Common Agricultural Policy (CAP) integrating sustainability principles in its objectives; (ii) ensuring a good implementation of the Common Fisheries Policy; (iii) fostering a more responsible use of antimicrobial substances to reduce antimicrobial resistance in animals and humans (See also “OneHealth Approach”); or (iv) creating better transparency of value chains (European Commission, 2019b).

1.3. THE EUROPEAN GREEN DEAL

The abovementioned key areas of sustainable development and transition are clearly aligned with the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development and its 17 SDGs. All of them are also reflected

in the EU's flagship policy initiative on sustainable transition, the European Green Deal (European Commission, 2019a), which is a combination of policy initiatives with the ultimate aim to achieve EU climate neutrality by 2050 (European Council Council of the European Union, 2024). It has thus been coined by European Legislators as “*roadmap for Europe becoming a climate neutral continent by 2050*” (European Parliament, 2022). The European Green Deal is notably a direct response to the EU climate Law, adopted by the European Parliament in 2021, requiring the reduction of emission by 55% by 2030 and climate neutrality by 2050 (European Commission, 2019a; European Parliament, 2022). This roadmap combines various elements with the aim to transform the EU economy and implement the 2030 agenda and SDGs (European Commission, 2019a) (Figure 2):

1. Increasing the EU's Climate ambition for 2030 and 2050
2. ‘Farm to Fork’: a fair, healthy and environmentally friendly food system
3. Zero pollution ambition for a toxic-free environment
4. Preserving and restoring ecosystems and biodiversity
5. Accelerating the shift to sustainable and smart mobility
6. Supplying clean, affordable and secure energy
7. Mobilising industry for a clean and circular economy
8. Building and renovating in an energy and resource efficient way

The European Commission furthermore stresses that all EU actions and policies must contribute towards the European Green Deal objectives and aim to advance competitiveness and resilience as well as improve citizens' health and quality of life (European Commission, 2019a). Going one step further, the Commission commits to “*integrate the United Nations' sustainable development goals, to put sustainability and the well-being of citizens at the centre of economic policy, and the sustainable development goals at the heart of the EU's policymaking and action*” (European Commission, 2019a).

FIGURE 2. *The European Green Deal.* Source: European Commission



(European Commission, 2019a)

1.4. SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN ACADEMIC WORKS

Naturally, aims, objectives and goals set out by European policies have a direct influence and significant impact on scientific development, scientific funding resources as well as teaching requirements. As described above, it is essential nowadays, that sustainable development and environmental protection requirements are fully integrated into any teaching and research activity and consequently the researcher, academic staff and student must acquire a basic knowledge of them.

Accordingly, it is increasingly necessary for academic projects, including bachelor's degree projects (TFG) and master's theses (TFM), to refer to and/or include sections on sustainability, the SDGs and associated public policies. However, today there is still a gap of knowledge for students and to a lesser extent teaching staff on aspects related to sustainability, the 2030 Agenda, the SDGs and/or the European Green Deal and it is difficult for them to integrate these topics into their work. Researchers and students of TFG and TFM, including those of degrees in Experimental Sciences and Health Sciences, often lack minimum knowledge of aspects related to sustainability and the EU policies

associated with it, when they are, in many cases, essential to justify the development of their academic work. It is often necessary to integrate a discussion of these aspects into a section or sub-section of the paper.

In addition, having knowledge of them is an essential resource for the development of the future professional activity of students in different sectors and roles such as consultant, researcher, or almost any performance in private companies that are required to take into account requirements for the integration of sustainability and environmental protection.

Despite this requirement, there are only few courses offered within the current teaching plans of universities and specialised training, in the form of a short module or as part of an ongoing course would be highly beneficial for staff, students and researcher of all disciplines and in particular Health and Environmental Sciences.

2. OBJECTIVES

As outlined above, sustainable development and environmental protection are at the heart of EU policy and legislation. The EU and its Member States have an obligation to ensure sustainable (industrial) growth and the integration of sustainability into EU policies. At the same time there is a deficit in in-depth knowledge on the issue, which could impede the integration of sustainability into academic works at various levels (see section 1.4).

Given the limitations and needs observed above, we have set out to create multimedia resources that in an introductory and brief way can help researchers and students to integrate sustainability and associated EU policies in their academic work. The creation of the material is part of a project funded under the Plan de Innovación y Mejora Docente 2019-2024 University of Jaén (PIMED-UJA 2019-2023, Convocatoria de 24 Noviembre de 2022 project PIMED19_202224: “*Integración del desarrollo sostenible y las políticas de la Unión Europea asociadas en trabajos académicos: especial enfoque en el campo de Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud*”).

This project is aimed at teachers and students in any field, but with special emphasis on the branch of Experimental Sciences and Health Sciences.

The expected results of the project are overall to contribute to the integration of sustainable development and EU policies in the development of academic work of a general nature and particularly in the field of Experimental Sciences and Health Sciences. In addition to providing students as well as teaching and research staff (PDI) with tools for the integration of sustainability and associated EU policies in their academic work, other expected outcomes are to raise awareness of the importance and impact of sustainability and its integration in different fields. This will notably support teaching and research staff to explain/integrate the didactic line in a simple and complete way in their classes, providing a multidisciplinary education.

Finally, the created material is expected to provide students with essential resources for the development of their future professional activity, ultimately facilitating access to the job market.

In accordance with the general objective, the specific objectives are the following:

- a. To provide tools to students and teaching and research staff (PDI) for the integration of sustainability and associated EU policies in their academic work.
- b. Provide tools to teaching and research staff to raise awareness of the importance and impact of sustainability and its integration in different areas.
- c. Help the teaching and research staff to explain/integrate this teaching line in a simple and complete way in their classes.
- d. To provide material information to students, educating them in multidisciplinary fields, providing an essential resource for the development of the future professional activity of our students in different sectors and roles, thus generating a quality badge linked to the host university (UJA).

Overall, the development of teaching material available online is foreseen to equip students and tutors with the basic elements necessary to contextualize the topic of sustainability, the 2030 Agenda, SDGs and related (European) policy initiatives when their work requires it. This initiative also aims to reinforce one of the 7 strategic objectives of the III Strategic Plan of the University of Jaén (UJA): “to strengthen the social commitment of the university by implementing the SDGs at all levels of the University's activity”.

3. METHODOLOGY

3.1. GENERAL METHODOLOGY

In order to achieve the general objective and the specific objectives set out in the previous section, two initial actions are implemented:

The development of a website that allows quick access to materials and resources that serve as an introduction to the integration of sustainable development and its associated policies at European level in general and in particular in the field of Experimental Sciences and Health Sciences.

Preparation of downloadable material in the form of posters and/or PowerPoint slides that fulfil the dual purpose of informing students about sustainability and the associated EU policies, as well as being able to be used by teachers in their classes to explain what they consist of.

The material includes a general section common to all sciences that explains the legal basis at European level for the integration of sustainability, the legal basis for sustainability at international level, an introduction to the European Green Deal and how sustainability is an axis of it. After that, the case of food safety will be taken as an example, where emphasis will be placed on policies such as the “Farm to Fork Strategy” and the main secondary law instruments of the EU and the role of the European agencies (such as the European Food Safety Authority "EFSA") involved in this area.

As far as possible, the created materials are aimed to be hosted on the UJA servers or instead linking the website created to the UJA website to maximize dissemination.

3.2. WEB PAGE FOCUS, CONTENT AND DESIGN

The webpage is divided into several sections giving a brief overview of sustainability, the 2030 Agenda and EU initiatives. In addition, downloadable material is included on the webpage. The following section provides an overview of the content to be included in the online tool to achieve the overall and specific objectives of the project. As mentioned earlier, the content is to be presented in the form of PowerPoint slides and/or as posters in downloadable format. This guarantees easy access to the material for teaching staff to be used during lectures and courses or for students when additional information is sought.

3.2.1. Overview on the legal basis of sustainability from an EU and international perspective

Although the UN 2030 Agenda and the SDGs are generally known to students and staff, the legal basis is often less well understood, in particular by students of non-legal subjects, such as Experimental Sciences or Health Sciences. It is thus considered highly beneficial to provide a basic overview of the legal background, framework and requirements related to the 2030 Agenda, the SDGs and the implementation at EU level. This will allow all students (and teaching staff) to acquire a solid foundation to help them understand the indicated sustainability topics. In a short and concise manner, the section notably presents information related to:

- The origin, development and definition of the concept of sustainable development
- The explanation of the 17 SDGs, their indicators, as well as a brief review of their importance in the social-political context
- The integration of sustainable development into the EU
- The EU's VIII Environmental Action Programme

Primary sources such as treaties, directives and regulations are mainly used to explain these issues, as well as electronic resources such as the EU website or the United Nations website dedicated to sustainable development. Likewise, the information is complemented with academic reference bibliography (see section 3.2.5).

3.2.2. Overview and brief description of the European Green Deal and the "Farm to Fork strategy"

As described in the introductory section, the European Green Deal is the EU's flagship of policy initiatives, serving as a roadmap for Europe to achieve climate neutrality by 2050 as required by the EU Climate Law (European Parliament & Council of the European Union, 2021).

Information on the European Green Deal is summarized in poster format to maximize visual impact. The document notably focuses on visually presenting a summary of the information in an attractive format. More in-depth information is available on the webpage section related to the Green Deal, as well as reading material provided in the Bibliography section (see section 3.3.5).

In particular the following topics included and addressed by the European Green Deal are considered:

- Cleaner air water and soil.
- Cleaner energy systems.
- Restoring nature and protecting biodiversity.
- Boosting global climate action.
- Transforming economy and society.
- Sustainable transport.

Taking into account the specific focus of the project on the field of Experimental and Health Sciences, the provided material will further provide an overview of a central section of the European Green Deal, i.e. the Farm to Fork Strategy. Notably, key goals to be achieved by 2030 are presented and explained, and put into the context of the student's background (European Commission, 2020b):

- 50% reduction in the use and risk of pesticides.
- at least 20% reduction in the use of fertilizers.
- 50% reduction in sales of antimicrobials used for farmed animals and aquaculture.
- 25% of agricultural land to be used for organic farming.

FIGURE 3: Example of poster material presented on the website.

El Pacto Verde Europeo y la Estrategia de la granja a la mesa (Farm 2 Fork)
 Julia Manerberger¹, Carlos Soria Rodríguez², Natacha Caballero Gómez², Hilarie Abreu¹, Nabil Benomar¹
¹Área de Microbiología, Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad de Jaén, España
²Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, Departamento de Derecho Público y Común Europeo, Universidad de Jaén, España

El Pacto Verde Europeo, la Estrategia de la granja a la mesa y los objetivos de desarrollo sostenible

1. El Pacto Verde Europeo - Trabajar para ser el primer continente climáticamente neutro

OBJETIVOS DEL PACTO VERDE
 El cambio climático y la degradación del medio ambiente son una amenaza existencial a la que se enfrentan Europa y el resto del mundo. Para superar estos retos, el Pacto Verde Europeo transformará la UE en una economía moderna, eficiente en el uso de los recursos y competitiva, garantizando que:

- No haya emisiones netas de gases de efecto invernadero en 2050
- El crecimiento económico esté dissociado del uso de recursos
- No haya personas ni lugares que se queden atrás.

BENEFICIOS DEL PACTO VERDE

- ✓ Nuevos y más puestos de trabajo.
- ✓ Alimentos más sanos a través de la agricultura y la ganadería regenerativa.
- ✓ Mejor salud para las generaciones actuales y futuras.
- ✓ Viviendas, escuelas y hospitales renovados.
- ✓ Mejores alternativas de transporte público.
- ✓ Un aire, un agua y un suelo más limpios.
- ✓ Una energía más limpia y más económica
- ✓ Menos residuos, envases reciclables y reutilizables.

2. Estrategia de la granja a la mesa (Farm 2 Fork) - por un sistema alimentario justo, saludable y respetuoso con el medio ambiente

OBJETIVOS DE LA ESTRATEGIA FARM 2 FORK
 La estrategia de la granja a la mesa pretende acelerar nuestra transición hacia un sistema alimentario sostenible que debería:

- tener un impacto medioambiental neutro o positivo
- ayudar a mitigar el cambio climático y adaptarse a sus impactos
- revertir la pérdida de biodiversidad
- garantizar la seguridad alimentaria, la nutrición y la salud pública, velando por que todas las personas tengan acceso a alimentos suficientes, seguros, nutritivos y sostenibles;
- preservar la asequibilidad de los alimentos, generando al mismo tiempo rendimientos económicos más justos, fomentando la competitividad del sector de suministro de la UE y promoviendo el comercio justo

REFERENCES AND ACKNOWLEDGEMENTS
 The project has been funded by the PLAN DE INNOVACIÓN Y MEDIDA DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN (PMDD 104 2019-2023), project ID PMDD01_2022
<https://comunicacion.ujaen.es/strategia-y-politica/prioridad-2019-2023/tema-01-tema-01-01>
<https://www.ec.europa.eu/commission/press-corner/detail.cfm?id=106636>
https://food.ec.europa.eu/farm-to-fork/strategy_en

Source: Own design

Figure 3 illustrates an example of a poster used on the website, presenting the European Green Deal as well as the “Farm to Fork Strategy”. The poster mostly works with visual highlights to attract the reader’s attention and explain the topic of interest in a concise and comprehensive way. The amount of text to be used will be kept to a minimum, while bullet points with short sentences will be employed to describe key aims and aspects of the topic. This design is notably intended to

make the layout visually more attractive, comprehensive and memorable to the student/reader.

3.3.3. Examples of secondary law instruments and the functioning of EU agencies related to sustainability in the field of health sciences/food safety

In addition to the EU institutions, decentralised agencies form a key pillar to implement EU policies. Currently there are 30 decentralised agencies, located across Europe with a focus on distinct topics and issues, such as environment, transport, chemicals, food or medicine.

A reasonable understanding of the functioning of these agencies and their involvement in EU legislation is often very basic (at its best) or lacking (at its worse) for students of Health and Experimental sciences, despite the agencies central role in defining EU policy and thus citizens lives. Hence this section provides an overview of the functioning of EU secondary law instruments and the EU agencies. In order to maximise impact and student interest, the presentation employs the European Food Safety Authority as an example to explain the functioning, structure and importance of European agencies.

3.3.4. Importance of integrating sustainability into academic work (projects, scholarships, TFG, TFM, etc.), and how to integrate them

As outlined in section 1.4, the integration of sustainability aspects and EU policy developments related to sustainability are desirable to increase the quality of academic works (thesis, funding proposals etc.) and, in some cases, strictly required. This section of the online material thus sets out to explain briefly to the studentship the importance of considering sustainability in their works as well as how to integrate them. Suggested ways of integration will focus on:

- Introduction/Background section of academics works.
- Integration of gender aspects (notably in projects and scholarship applications).
- Integration of sustainability in the Discussion section.
- Consideration of sustainability aspects and related policy initiatives in the objectives and justification of the work.

3.3.5. Summary of websites of interest to be included in the website to be developed.

Finally, the content presented on the webpage represents an overview/comprehensive summary of highly complex topics. Therefore, an additional section dedicated to providing in depth reading material, legislative sources and additional information is made available on the webpage. This bibliography part will be loosely divided into the following sections:

- Legislative documents and resources
- Links to webpages of interest
- Downloaded material obtained from primary sources (interlink)

3.3. DISSEMINATION STRATEGY

To maximise exposure and visibility of the online tool, several dissemination actions are foreseen and pursued.

1. First and foremost, the online tool is to be embedded in the University of Jaén (UJA) website and will be accessible by all University of Jaén students and staff using the SIDUJA system (intranet access, username and password access).
2. Launching of the webpage is announced through several news outlets, such as the “Digital Journal of the UJA” as well as the publication of content on social media accounts (Twitter, Instagram, Facebook, etc.).
3. The resource can be presented and advertised to teaching and research staff through institutional mailing lists. TFG and TFM tutors can also be specifically targeted using specific mailing lists.
4. Participation in teaching innovation conferences or congresses will further present the website beyond the host university staff and might broaden exposure beyond UJA staff and students.

4. EXPECTED IMPACT AND RESULTS

The implementation of the project is expected to provide learning-oriented material on sustainable development and environmental protection, currently at the heart of EU policy and legislation. In this way, the academic level of the student body will be increased, including current knowledge necessary to acquire a level of professionalization appropriate to present-day socio-political needs, which will affect the development of the work skills of our future professionals and will mark the distinction of excellence of the University.

It is further noteworthy that the multimedia material will be produced as an introduction to the integration of sustainable development at European level in the fields of Experimental Sciences and Health Sciences. Quality teaching material, generated from interdisciplinary collaboration between researchers from different departments, will provide the necessary knowledge to complement the training of students in Experimental Sciences and Health Sciences and will lay the foundations of a necessary repository of great current interest that will be useful for teachers from different fields of knowledge.

5. CONCLUSIONS

The United Nations' 2030 Agenda for Sustainable Development with its 17 SDGs provides an important guidance for policy proposals for the EU and its Member States. The sustainable development goals are thus a crucial component of many central policy initiatives, such as the European Green Deal. These policy developments also need to be reflected in academic works, be it end of degree projects (e.g. TFG, TFM theses), funding proposals or teaching plans. The integration of teaching material on this highly relevant topic in a simple and comprehensive format as performed in this project, has the potential to greatly increase the students and staff access to information, and improve the quality of teaching and research output.

Future endeavours should furthermore focus on offering this information to a wider audience, e.g. by providing access beyond UJA members as

well as offering the material in different languages (e.g. English and French, in addition to the currently planned Spanish version).

6. ACKNOWLEDGEMENTS

Julia Manetsberger is the recipient of a Marie Skłodowska-Curie Individual fellowship on the SMART-AGRI-SPORE project funded by the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement No. 101029930.

Carlos Soria Rodríguez is the recipient of a Ramón y Cajal fellowship from the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities and the Spanish State Research Agency.

Natacha Caballero Gómez is the beneficiary of a grant for the temporary incorporation of postdoctoral research staff (Action 7 - Plan Operativo de Apoyo a la Investigación de la Universidad de Jaén).

We further acknowledge the Research Team (University of Jaén, EI_BIO1_2023) and the Group “Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales” (SEJ-399).

7. REFERENCES

- Biermann, F., Hickmann, T., Sénit, C. A., Beisheim, M., Bernstein, S., Chasek, P., Grob, L., Kim, R. E., Kotzé, L. J., Nilsson, M., Ordóñez Llanos, A., Okereke, C., Pradhan, P., Raven, R., Sun, Y., Vijge, M. J., van Vuuren, D., & Wicke, B. (2022). Scientific evidence on the political impact of the Sustainable Development Goals. *Nature Sustainability*, 5(9), 795–800. <https://doi.org/10.1038/s41893-022-00909-5>
- European Commission. (2019a). Communication From The Commission To The European Parliament, The European Council, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions - The European Green Deal.
- European Commission. (2019b). Reflection Paper Towards A Sustainable Europe By 2030.
- European Commission. (2019c, January 30). *A Sustainable Europe by 2030*.
- European Commission. (2020a). *Circular Economy Action Plan*.

- European Commission. (2020b). Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions A Farm to Fork Strategy for a fair, healthy and environmentally-friendly food system. https://agridata.ec.europa.eu/Qlik_Downloads/Jobs-Growth-sources.htm
- European Council of the European Union. (2024, June). *European Green Deal*.
- European Parliament. (2022, June 22). Green Deal: key to a climate-neutral and sustainable EU.
- European Parliament, & Council of the European Union. (2021). Regulation (Eu) 2021/1119 Of The European Parliament And Of The Council Of 30 June 2021 establishing the framework for achieving climate neutrality and amending Regulations (EC) No 401/2009 and (EU) 2018/1999 ('European Climate Law').
- European Union. (2016). Treaty on the European Union and the treaty on the functioning of the European Union 2016/C 202/01.
- United Nations. (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development A/RES/70/1.

LA NECESIDAD DE INCLUIR UNA ASIGNATURA DE COMUNICACIÓN EN LOS PLANES DOCENTES DE LA CARRERA DE DERECHO PARA EDUCAR A LOS FUTUROS LÍDERES POLÍTICOS QUE HAN DE GARANTIZAR EL PRINCIPIO CONSTITUCIONAL DE SEGURIDAD JURÍDICA EN LAS LEYES

IBIZA MELIÁN

IRIARTE, centro adscrito a la Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Incluyen los planes de estudios de las carreras de Derecho en España alguna asignatura dedicada a la comunicación? Aspecto fundamental, ya que gran parte de los diputados y senadores de las Cortes españolas son precisamente titulados en Derecho. En este contexto, pues, se muestra crucial que los representantes públicos, encargados de legislar, sean conscientes de que una buena técnica legislativa es imprescindible para elaborar leyes que la ciudadanía alcance a entender y, en consecuencia, obre conforme a ellas. Más aún si se considera que el artículo 6.1 del Código Civil establece: «La ignorancia de las leyes no exime de su cumplimiento».

La técnica legislativa aborda, por tanto, la claridad exigida en las normas a fin de preservar la seguridad jurídica, un principio constitucional consagrado en el artículo 9.3 de la Constitución española (en adelante, CE). En definitiva, se busca que el ciudadano sea consciente en cada momento de los efectos legales que acarrea actuar o dejar de actuar de un determinado modo. En este sentido, la sentencia del Tribunal Constitucional 46/1990 advierte de que «el legislador» debe soslayar la confusión y garantizar «la previsibilidad de cuál sea el Derecho aplicable» (Fundamento Jurídico 4).

Asimismo, el Tribunal Supremo apostilla que «la incorporación expresa, en nuestro ordenamiento jurídico, del principio de buena regulación supone un notable paso adelante, de cara a que la producción normativa respete» la obligada «seguridad jurídica» (Sentencia del Tribunal Supremo 275/2021, 25 de febrero de 2021, Fundamento de Derecho tercero). Tal avance se deduce, por ejemplo, de lo prescrito por el artículo 129 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, o de lo preceptuado en la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.

Seguridad jurídica que contiene dentro de sí el resto de los fundamentos consagrados en el artículo 9.3 CE. A saber, alberga el «de legalidad, la jerarquía normativa, la publicidad de las normas, la irretroactividad de las disposiciones sancionadoras no favorables o restrictivas de derechos individuales, [...] la responsabilidad y la interdicción de la arbitrariedad de los poderes públicos». Como así lo concluyó el Tribunal Constitucional en su sentencia 27/1981. En consecuencia, «no cabe subestimar la importancia que para la certeza del Derecho y la seguridad jurídica tiene el empleo de una depurada técnica jurídica en el proceso de elaboración de las normas» (STC 150/1990, Fundamento Jurídico 8).

Para lograr que las leyes sean comprensibles, se han de redactar de forma que cualquier persona promedio, sin formación avanzada, pueda entenderlas. Si no se generaría una discriminación implícita basada en el nivel educativo, lo cual vulneraría el derecho a la igualdad consagrado en el artículo 14 de la CE. En virtud de ello, en el caso de que sea necesario utilizar ciertos conceptos técnicos, se tienen que definir con el propósito de impedir la irrupción de margen de duda alguna. En otras palabras, es esencial precisar a qué alude cada término para no confundirlo con otro distinto. A esto se añade que el lenguaje empleado, según el principio de economía, tiene que ser conciso y acatar también las reglas ortográficas del idioma español.

De lo contrario, el ciudadano acabará percibiendo el Derecho como una telaraña en la que puede quedar atrapado sin apenas advertirlo, lo que incrementaría su desconfianza en el correcto funcionamiento de un

sistema al que le está proscrito taxativamente la arbitrariedad. Por ende, no hacer nada solo contribuiría a agrandar la brecha entre administrados y administradores, dejando el terreno fértil para que los movimientos populistas siembren el germen de la división a través de la diferenciación: el clásico «nosotros contra ellos». Dada la gravedad de las consecuencias que una mala técnica legislativa puede tener para la salud de la democracia, la inacción no parece lógica.

En conclusión, el estudio propuesto posee una relevancia tanto teórica como sustantiva. Visto que, pese a la trascendencia de enseñar una buena técnica comunicativa en la carrera de Derecho para la salud democrática de la nación, no todas las universidades españolas la contemplan como asignatura propiamente en sus planes docentes. Otras simplemente mencionan la comunicación como una competencia que el alumnado debe adquirir, pero sin profundizar ni desarrollarla de manera adecuada. Esto contrasta con lo decretado en el artículo 2.2.a) de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (a partir de ahora, LOSU), precepto que las obliga a formar a sus egresados en aquellas «habilidades inherentes» a la profesión en la que educan a su estudiantado.

Porque la comunicación tendría que ser la base de cualquier democracia, un espacio donde se argumente y no se intenten imponer las ideas propias a los demás. Sin embargo, para llegar a este futuro deseado, es indispensable ofrecer una formación integral a los líderes del mañana, lo que convierte a la universidad en una pieza clave en este proceso. No en vano, el artículo 18 de la LOSU recuerda su compromiso en «la promoción de la democracia».

Dicho esto, el trabajo comenzará con una breve descripción de los antecedentes históricos del prestigio de la retórica en la educación superior. A continuación, se expondrán los objetivos y la metodología. Posteriormente, en el apartado de discusión y resultados, se examinará una muestra del panorama actual de los estudios universitarios de Derecho en España con respecto a esta cuestión. Y, finalmente, se presentarán las conclusiones alcanzadas.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

2.1. LOS SOFISTAS

La retórica obtuvo una gran preponderancia en la Antigua Grecia, a causa de que cualquier ciudadano que deseara participar en la vida pública precisaba dominarla. Su influencia se medía por el talento exhibido a la hora de persuadir a los demás para que adoptaran sus ideas, ya fuera ante la asamblea o en los debates políticos. En la cuna de la democracia, la capacidad de decisión ya no recaía en un solo líder, como en regímenes anteriores, sino en el conjunto de los ciudadanos, quienes debían adoptar resoluciones colectivas. Por consiguiente, resultaba vital atraerlos a una postura u otra para ganar su favor, sin contar la ventaja que suponía el ser capaz de defenderse en los tribunales. Era imprescindible gestionar tanto la vida personal como la colectiva, gobernar lo privado y lo público. De ahí que el buen uso del lenguaje fuera fundamental en el camino hacia la gloria.

Es en este contexto en el que el arte de la retórica, junto a otras materias, empieza a ser enseñado por los sofistas en el siglo V a. C., sobre todo en Atenas, ciudad que encarnaba la democracia misma. La *polis* griega era culta, abierta a todos, cosmopolita y muy próspera, en parte a raíz del sobresaliente comercio marítimo. Allí arribaron sofistas tan brillantes como Protágoras, Gorgias e Hipias, a los que se sumaron otros como Pródico y Trasímaco. Maestros que brindaban sus conocimientos a cambio de una remuneración, por lo que era común que se trasladaran de una ciudad a otra para ampliar su clientela.

El vocablo «sofista» deriva de la palabra griega *sofia*, que significa «sabiduría». Luego, el término se corresponde con alguien versado en el conocimiento. Ahora bien, aunque en un principio la palabra poseía una connotación positiva, pronto se le otorgó una carga peyorativa. Dado que, a pesar de su considerable peso histórico, el legado de los sofistas no ha perdurado tanto por sus escritos, la mayoría de los cuales se han perdido, sino por lo que otros dijeron de ellos.

La crítica más conocida proviene de Platón, quien los acusaba de centrarse en la seducción mediante artificios dialécticos, con el único fin

de hacer prevalecer sus argumentos. Mientras que para Platón el objetivo último debía ser la búsqueda de la verdad, independientemente de las palabras o florituras retóricas empleadas para expresarla. Es más, aseguraba que los sofistas eran capaces de hechizar a sus oyentes con el sonido de su voz, comparándolos con Orfeo y su lira. Los retrataba como embaucadores y arrogantes, que se apoyaban en la forma del mensaje para hipnotizar a los receptores, imposibilitando que percibieran la falta de contenido en el fondo. Con esta pericia, lograban que los ingenuos jóvenes, deseosos de acceder a su instrucción, pagaran grandes sumas de dinero por sus clases.

Pero en realidad, los sofistas fueron profesores que respondieron a una necesidad existente en su tiempo, y su gran habilidad en el uso del lenguaje los convirtió en figuras prominentes. Se dedicaron a proporcionar una especie de enseñanza superior, que irrumpió con ellos y preparaba a los jóvenes para los desafíos que enfrentarían en el futuro. Su enfoque práctico y orientado a la vida pública les permitió ofrecer una formación avanzada, especialmente en retórica y argumentación, áreas claves para aquellos que aspiraban a desempeñar roles importantes en la política y la sociedad ateniense.

Así que los sofistas se ganaban la vida explotando económicamente sus capacidades, con una visión pragmática del negocio, alejados de los reducidos círculos de discípulos que solían tener los filósofos de aquel entonces. Razón por la que se granjearon su suspicacia, ya que los tildaron de meros mercaderes a quienes poco les importaba lo que fuera cierto o virtuoso, interesados nada más que en ganar en la confrontación de opiniones. Se los acusó de relativistas, una mancha que los ha perseguido por siempre. El historiador ateniense Jenofonte diría de ellos que eran «hábiles en la palabra, pero no en ideas». Según él, aspiraban a «engañar con sus palabras y sus escritos, con miras a su provecho personal» (De Romilly, 2023, pp. 42-43). Su elocuencia no buscaba hallar la justicia, lo que probablemente avocaría a fomentar la corrupción.

Si bien, algunos sofistas llegaron incluso a desempeñar funciones diplomáticas o políticas, actuando como embajadores gracias a su dominio de la palabra, lo que los posicionaba como candidatos ideales para

dichas tareas. En resumen, no cabe duda del éxito del que disfrutaron al desarrollar una técnica ampliamente valorada por la sociedad.

El saber que prometían se encontraba abierto a cualquiera que quisiera aprenderlo, y aquellos que aceptaran ser sus discípulos asumían que, si eran lo suficientemente aplicados, podrían ascender en la escala social. Subir o bajar en ella dependía únicamente de su esfuerzo en intentar «hablar bien» (De Romilly, 2023, p. 67), en ser competentes en la oratoria. Se colocaba, pues, al ser humano en el centro del universo, siguiendo la célebre sentencia de Protágoras, quien afirmó que «el hombre es la medida de todas las cosas» (De Romilly, 2023, p. 90).

La metodología de los sofistas consistía en entrenar a sus estudiantes para que fueran capaces de defender cualquier postura, empleando tanto una línea argumental como su contraria. Lo que les proporcionaba agilidad para rebatir eficazmente y salir airosos de toda contienda dialéctica. De manera análoga, ejercitaban la memoria de sus alumnos para que pudieran preparar y recordar sus discursos al hablar frente a una audiencia. También los ayudaban a superar el miedo escénico y a perfeccionar su fluidez verbal.

El objetivo principal era persuadir a la audiencia con un mensaje que pareciera verosímil, lo que no significaba necesariamente que fuera verdadero, sino que tuviera al menos la apariencia de verdad ante los ojos del receptor. Con este mismo fin, era primordial estructurar bien el discurso, comenzando con una introducción impactante que captara de inmediato la atención, un desarrollo sólido y un cierre convincente. Además, era crucial estudiar a la audiencia, pues conocer sus características facilitaba que se adaptara el mensaje para que fuera mejor recibido. Estas técnicas, que aún hoy emplean abogados y políticos, siguen siendo herramientas efectivas para la comunicación.

2.2. LA RETÓRICA DE ARISTÓTELES

En el siglo IV, Aristóteles, en su obra *Retórica*, añadió que la ética se tornaba fundamental para transmitir un mensaje comprometido con la verdad, aunque, al igual que los sofistas, defendía la importancia de convencer a los demás con la palabra. Para conseguirlo, determinó

que debían tenerse en cuenta tres elementos esenciales: el *ethos*, el *pathos* y el *logos*.

El *ethos* se refiere a la confianza y credibilidad que el orador genera en su audiencia, lo que hace que estén dispuestos a prestarle atención. Este concepto abarca diversos factores, como la autoridad intelectual en un área concreta y el reconocimiento moral del orador. En otras palabras, el *ethos* incluye cómo el público percibe al orador, desde su conocimiento sobre el tema hasta su carácter ético.

Por su parte, el *pathos* es la apelación a las emociones del público para captar su interés y lograr que recuerden el mensaje transmitido. Porque a lo largo del tiempo, es probable que la audiencia no se acuerde de cada palabra, pero sí las emociones que esas palabras provocaron: alegría, tristeza, miedo, entre otras.

Finalmente, el *logos* alude a la solidez de los argumentos. No importa cuán estéticamente presentados estén, si carecen de razones poderosas y bien fundamentadas. Un discurso efectivo debe apoyarse en argumentos lógicos que sostengan el mensaje de modo convincente.

En resumen, Aristóteles, al igual que los sofistas, creía en la exigencia de que los atenienses se instruyeran en la retórica para poder participar en la vida pública. Sin embargo, para él, el fin último no era ganar un debate, sino contribuir al bien de la comunidad. En otros términos, un buen ciudadano tenía que aprender a usar la palabra sin apartarse de la verdad y la justicia.

El filósofo razonaba que, como seres sociales por naturaleza, han de desplegar razonamientos éticos y coherentes, dirigidos a lograr el progreso colectivo y democrático. Visto que no hay que olvidar que Aristóteles pensaba que el gobierno debía estar conformado por los más virtuosos, quienes guiarían a la comunidad hacia el bien común. Este modelo político proporcionaba la felicidad a los ciudadanos, a quienes se les exigía estar preparados para llevar una vida correcta.

En este contexto, el lenguaje era la vía por la cual se alcanzaba el bien, al permitir debatir sobre lo correcto e incorrecto, lo justo e injusto, lo que

está bien y lo que no. Así, la retórica no era solo una herramienta de persuasión, sino un cauce para la deliberación ética y el bienestar de la *polis*.

La doctrina de Aristóteles fue rescatada y preservada por los musulmanes, llegando a la cristiandad medieval gracias a las traducciones del árabe al latín. Cabe evocar que el pensamiento aristotélico se convirtió en la base intelectual de la poderosa corriente escolástica, que imperó en la filosofía católica y sigue ejerciendo su influjo hasta la actualidad. Esto se debió en gran parte al tomismo, las nociones provenientes de santo Tomás de Aquino, quien se apoyó en las doctrinas aristotélicas para desarrollar sus consideraciones acerca de un Dios que debía ser comprendido mediante la razón. Sustrato ideológico que fue utilizado en la teología catafática, que describe afirmativamente al Señor por medio de sus atributos. En definitiva, la retórica aristotélica representó un valioso recurso para la defensa de la fe cristiana.

2.3. LAS SIETE ARTES LIBERALES

Y es que la retórica, junto con la lógica y la gramática, conformaron el *trivium*. El *trivium* y el *quadrivium* —compuesto por aritmética, astronomía, geometría y música—constituyeron las siete artes liberales que integraban el plan de estudios de las primeras universidades medievales, surgidas entre los siglos XII y XIII, como las de París, Bolonia u Oxford. Materias que preparaban al alumnado para que en la enseñanza superior emprendiese otras asignaturas de teología, derecho o medicina.

El *trivium*, por su parte, se centraba en el lenguaje: desde su escritura (gramática), pasando por la construcción de razonamientos correctos (lógica), hasta el arte de hablar de forma eficaz (retórica). Esto no solo resultaba útil para los asuntos temporales, sino también para los espirituales, ya que era a través del lenguaje que los representantes de Dios en la Tierra transmitían su palabra a los fieles. Así que tanto si el estudiante iba a consagrar su vida a la Iglesia como, por ejemplo, al ámbito jurídico, debía dominar el *trivium*.

Porque como reza el Nuevo Testamento: «Al principio existía la Palabra, y la Palabra estaba junto a Dios, y la Palabra era Dios» (Juan 1, 1). Dado que la relevancia de la palabra ha sido reconocida por todas las

culturas a lo largo de la historia. No en vano, en el Antiguo Egipto, se la estimaba el germen inicial de la creación, bajo la responsabilidad del dios Thot, el escriba divino y eterno compañero de Maat, la diosa de la verdad y la justicia, patrona de los jueces. De este modo, se creía que a través de la pronunciación de palabras mágicas se podía materializar cualquier cosa en el plano físico. No obstante, como Aristóteles defendería posteriormente, era imprescindible buscar constantemente la verdad para que todo fuera justo. Tanto es así que, en el zoroastrismo, se promoverá la exigencia de coherencia entre pensamiento, palabra y acto.

Pese a ello, una vez se impuso el positivismo tras la Ilustración, y sobre todo después de la Revolución Industrial, el *trivium* fue decayendo paulatinamente, ya que la superespecialización en la cadena de producción irrumpió con fuerza. A partir de los siglos XVIII y XIX, las humanidades quedaron relegadas frente a las ciencias formales (matemáticas y lógica) y las naturales (física, biología).

En cambio, los peligros de esta tendencia se han manifestado en una población fácilmente manipulable por los nuevos sofistas sin escrúpulos que ansían el poder. La demagogia atrapa a las masas, corriendo el riesgo de fusionarse con la sombra colectiva, en referencia al concepto desarrollado por Jung. Porque un manejo insuficiente del lenguaje ocasiona problemas de comprensión, con el consecuente peligro de que las personas deleguen su capacidad de pensar en otros. Y Hannah Arendt ya advirtió sobre las nefastas consecuencias de la renuncia del individuo a pensar, como sucedió durante la Segunda Guerra Mundial (2021). Una amenaza que se confirmó en los experimentos sobre «obediencia ciega» llevados a cabo por Stanley Milgram en la década de los sesenta (2016).

Por otro lado, aunque pudiera pensarse que los perfiles de los profesionales de humanidades están siendo progresivamente excluidos ante el imparable avance tecnológico, esto no es del todo cierto. Los departamentos de Recursos Humanos, que hasta ahora se habían centrado en criterios de selección orientados a las áreas STEM — «ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas»— poco a poco están incorporando el enfoque STEAM — «ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas»—. Puesto que al final todo producto que se crea está dirigido al

humano (Litt, 2017), quien, como dijo Protágoras, «es la medida de todas las cosas» (De Romilly, 2023, p. 90).

Las innovaciones no tienen otro propósito que facilitar la existencia humana, por lo que es esencial comprender al individuo para atraerlo, conocer sus deseos y necesidades para satisfacerlos. Los estudios cuantitativos requieren apoyarse en los cualitativos para desentrañar la complejidad del individuo. Así, hoy como siempre, la comunicación sigue siendo la herramienta clave para lograrlo.

Convencer mediante la palabra y la argumentación, no a través de la imposición. Lo que sintetizó magistralmente Unumano en aquella famosa frase que se le atribuye que pronunció ante el general Millán-Astray en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca luego del Alzamiento Nacional: «Venceréis, pero no convenceréis. Venceréis porque tenéis sobrada fuerza bruta, pero no convenceréis porque convencer significa persuadir» (Instituto Cervantes, s. f.).

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En suma, este trabajo tiene como objetivo efectuar un análisis descriptivo y exploratorio de una muestra de los planes de estudio de las carreras de Derecho en las universidades españolas. El propósito es verificar si incluyen una asignatura específica de comunicación o si simplemente la mencionan como una competencia a adquirir, sin dedicarle una asignatura completa. En concreto, se pretende responder a la pregunta de investigación planteada: ¿Incluyen los planes de estudios de las carreras de Derecho en España alguna asignatura dedicada a la comunicación? Para ello, se utilizará una metodología cualitativa, sustentada en un análisis documental bajo un enfoque interpretativista.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Entre las universidades que sí contemplan una asignatura propiamente de comunicación en la carrera de Derecho están, entre otras, las grandes de la educación en línea: UNIR, la UOC o VIU. Lo que facilita al egresado «su inserción en el mundo laboral y, lógicamente, formar parte activa de

la sociedad», en virtud de lo expuesto por 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».

En este sentido, la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) ofrece una asignatura de seis créditos de carácter básico en el primer curso y cuatrimestre, denominada «Comunicación Oral y Escrita». Según su guía, el objetivo que se persigue es «que el alumno sea plenamente consciente de la enorme importancia que tiene el desarrollo de sus habilidades comunicativas para el mejor desempeño de sus labores profesionales» (Universidad Internacional de La Rioja, s. f.). Se enfoca tanto en el lenguaje escrito, oral y no verbal, haciendo énfasis en la estructuración del discurso y en la elaboración de una sólida argumentación. Al igual que los sofistas, también enseña a superar el miedo a hablar en público y a modular el tono de la voz. Además, subraya cómo el buen uso del lenguaje corporal puede aumentar la efectividad del mensaje.

Por su parte, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) imparte la asignatura de «Técnicas de expresión, argumentación y negociación». Al igual que en el caso anterior, se trata de una asignatura básica con un valor de seis créditos, correspondiente al primer curso y con docencia en el segundo semestre. En gran medida, se enfoca en formar al discente en «la capacidad de exponer de manera clara, ordenada y correcta los propios argumentos». Y es que una competencia esencial de un jurista ha de ser la de saber «comunicarse correctamente, oralmente y por escrito» (Universitat Oberta de Catalunya, s. f.).

De manera análoga, la Universidad Internacional de Valencia (VIU) da en primero «Oratoria, redacción y argumentación jurídica», una materia de carácter básico con un peso de seis créditos. La institución justifica su inclusión en el plan de estudios, señalando que «un buen jurista [...] debe ser capaz de transmitir a través de la palabra oral y escrita sus pretensiones». Asimismo, subraya la necesidad que tiene de poder «convencer [...] de sus argumentaciones a las personas para que actúen de una cierta manera o tomen una decisión» (Universidad Internacional de Valencia, s. f.).

La Universidad San Pablo CEU cuenta asimismo en su plan docente con «Expresión Jurídica Oral y Escrita» de seis créditos y en primero

de carrera (Universidad CEU San Pablo, s. f., p. 36). Igual que la Universidad de Santiago de Compostela, donde recibe el nombre de «Técnicas de Expresión Oral y Escrita Aplicadas al Derecho», impartida en el segundo semestre del primer curso y con un valor de seis créditos (Universidad de Santiago de Compostela, s. f.).

En la Universidad de La Rioja está calificada como «Argumentación jurídica y recursos del jurista». Su carácter es obligatorio y tiene un peso de seis créditos. Se da en el primer semestre del tercer curso. Aborda, «cuestiones básicas sobre el discurso y la retórica» (Universidad de La Rioja, s. f.).

La Universitat de Barcelona tiene otra asignatura en esta línea: «Técnicas de trabajo y comunicación». Con docencia en el primer curso y un valor de seis créditos, corresponde igualmente a formación básica (Universitat de Barcelona, s. f.). En la Universidad de Córdoba se denomina «Oratoria y fuentes de información jurídica» y se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso. Su carácter es básico y su peso de seis créditos. Estudia la retórica y la oratoria desde un prisma clásico (Universidad de Córdoba, s. f.).

La Universidad de Jaén alberga estos estudios en una asignatura del primer curso: «Teoría del derecho y argumentación jurídica». Es de tipo básico y cuenta con seis créditos (Universidad de Jaén, s. f.). La Universidad Pablo de Olivade la llama «Fuentes del Derecho y técnicas instrumentales para el jurista», se imparte en el primer cuatrimestre y curso, es de carácter básico y se le concede seis créditos (Universidad Pablo de Olivade, s. f.).

La Universidad de León la califica como «Razonamiento jurídico y argumentación». Es una asignatura de formación básica de seis créditos que se da en el segundo cuatrimestre del primer curso (Universidad de León, s. f.). En la Universitat Rovira i Virgili recibe la calificación de «Habilidades del jurista», de carácter básico y con un peso de seis créditos, aparece en el plan de estudios del primer curso (Universitat Rovira i Virgili, s. f.).

La Universidad de las Hespérides, que opera íntegramente de forma online, en el primer semestre del primer curso imparte «Habilidades

Básicas del Jurista», pero tiene tres créditos, incluye comunicación oral, escrita y dialéctica (Hespérides Estudios Universitarios, s. f.).

Lo mismo sucede en la Universidad Complutense de Madrid, que recibe el nombre de «Habilidades básicas para el Jurista». Entre las habilidades a transmitir está «la argumentación, la expresión oral y escrita». Se circunscribe a la formación básica, cuenta también con tres créditos y se da en el primer semestre del primer curso (Universidad Complutense de Madrid, s. f.).

En análoga situación se ubica la Universidad Carlos III en Madrid. Institución que dispone de una asignatura de tres créditos de formación básica con docencia el primer cuatrimestre del primer curso: «Técnicas de expresión oral y escrita» (Universidad Carlos III de Madrid). En la Universidad Autónoma de Madrid recibe el título de «Argumentación Jurídica», se imparte en el primer semestre del segundo curso, consta de tres créditos y tiene un carácter de formación básica (Universidad Autónoma de Madrid, s. f.).

Llamativo es el plan de estudios de la Universidad de Burgos. En el primer semestre del primer curso hay una asignatura básica de nueve créditos calificada como «Habilidades básicas para las ciencias sociales y jurídicas». De ellos solo dos créditos atañen a la «Comunicación Oral Jurídica» en los que se incide en la argumentación y en la capacidad discursiva «ante un auditorio» (Universidad de Burgos, s. f.).

De manera análoga, la Universidad de Valencia tiene una asignatura en el primer curso y cuatrimestre llamada «Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas», de carácter de formación básica y con seis créditos. Entre otras cuestiones, se fomentan «habilidades de lectura, comprensión, comunicación escrita y oral» (Universidad de Valencia, s. f.).

En la Universidad de Salamanca, en el primer semestre del cuarto curso, aparece una asignatura obligatoria titulada «Interpretación y argumentación jurídica» de 4,5 créditos. Además, entre las optativas tienen disponible otra de «Oratoria y práctica forense» con un valor de tres créditos en la que se estudian «técnicas de expresión oral», «el lenguaje no verbal» o la «estructura del discurso» (Universidad de Salamanca, s. f.).

En otras instituciones, como en la Universidad de Murcia, en el cuarto curso se oferta una asignatura optativa llamada «Oratoria y casuismo jurídico». Se imparte en el segundo cuatrimestre y tiene un valor de tres créditos. Su objetivo es que los inscritos sepan «argumentar y conseguir un estilo propio que sea brillante, eficaz y persuasivo», estudiar el «arte de la oratoria» desde una perspectiva clásica (Universidad de Murcia, s. f.).

En situación semejante a la anterior se sitúa la Universidad de Granada. Institución que ofrece en el primer semestre del tercer curso del Grado de Derecho una asignatura optativa de «Argumentación Jurídica» y de tres créditos. Entre sus competencias se cita la «comunicación oral y escrita» (Universidad de Granada, s. f.). También en la Universidad de Castilla-La Mancha se halla entre las optativas una asignatura llamada igual, lo que aquí le confieren 4,5 créditos y se imparte en el primer semestre del cuarto curso (Universidad de Castilla-La Mancha, s. f.).

La universidad de Zaragoza da «Interpretación y argumentación jurídicas» en el segundo semestre del cuarto curso. Es también optativa y consta de tres créditos (Universidad de Zaragoza, s. f.). Por su parte, la Universidad Pontificia Comillas imparte en el primer curso y cuatrimestre la asignatura obligatoria de «Técnicas de Comunicación Escrita» con un valor de dos créditos (Universidad Pontificia Comillas, s. f.).

Sin embargo, la Universidad de Deusto no dispone de ninguna asignatura parecida (Universidad de Deusto, s. f.), tampoco la Universidad de Las Palmas (ULPGC) (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, s. f.). Lo mismo ocurre con La Universidad de La Laguna (Universidad de La Laguna, s. f.), la de Sevilla (Universidad de Sevilla, s. f.), la de Málaga (Universidad de Málaga, s. f.), la de Alicante (Universidad de Alicante, s. f.), la de Almería (Universidad de Almería, s. f.), la Universidad Rey Juan Carlos (Universidad Rey Juan Carlos, s. f.). Y sucede igual en la Universidad de Valladolid (s. f.) o en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia, s. f.).

5. CONCLUSIONES

De 89 universidades españolas, tanto públicas como privadas, la muestra analizada en este estudio ha sido de 34. Cabe señalar que no todas las universidades ofrecen la carrera de Derecho. De las instituciones examinadas, casi el 60 % incluía en sus planes docentes una asignatura que, al menos en parte, abarcaba materias vinculadas con el tradicional *trivium*. Por otro lado, poco más del 11 %, ofrecía esta formación solo de manera optativa. Finalmente, el 29 % no incluía ninguna enseñanza de este tipo.

Tal y como se ha descrito en este trabajo, pese a la importancia de dominar la comunicación oral y escrita para una buena técnica legislativa y para la salud democrática de un país, no existe una homogeneidad en la enseñanza de estas competencias. En algunos casos, el contenido de las asignaturas resulta ambiguo. Sería recomendable, en futuras investigaciones, analizar los niveles de calidad docente obtenidos por dichas materias.

Hay un dicho popular en el ámbito del Derecho que asegura que, tras finalizar la carrera, es común olvidar gran parte de las leyes estudiadas, mientras que otras cambiarán con el tiempo. No obstante, si se dota al alumnado de competencias sólidas en comunicación y argumentación, estarán mejor preparados para adaptarse a las transformaciones que, sin duda, llegarán más pronto que tarde. La clave está en proporcionarles herramientas que les permitan enfrentarse a un panorama incierto, en el que se verán obligados a aprender y desaprender constantemente.

6. REFERENCIAS

- Arendt, H. (2021). *Eichmann en Jerusalén* (Primera edición, décima reimpresión). Barcelona: Debolsillo (Penguin Random House Grupo Editorial). (Obra original publicada en 1963).
- De Romilly, J. (2023). *Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles* (Edición de Kindle). Barcelona: Gredos. (Obra original publicada en 1988).
- García-Escudero Márquez, P- (2010). *Técnica legislativa y seguridad jurídica: ¿hacia el control constitucional de la calidad de las leyes?* Navarra: Editorial Aranzadi.
- Hespérides Estudios Universitarios. (s. f.). Grado en Derecho.
<https://hesperides.edu.es/estudios/grado-en-derecho/>

- Instituto Cervantes. (s. f.). Poesía y represión en la España de Franco (1939-1951).
<https://hermes.cervantes.es/FichaWeb/119626/105>
- Litt, M. (2017). Why This Tech CEO Keeps Hiring Humanities Majors. FASTCOMPANY. Recuperado el 6 de septiembre de 2024, de <https://www.fastcompany.com/40440952/why-this-tech-ceo-keeps-hiring-humanities-majors>
- Martín Valentín, F. J. (2002). Los magos del Antiguo Egipto. Madrid: OBREON (Grupo Anaya).
- Melián, I. (2019). La corrupción inarmónica. Independently published.
- Milgram, S. (2016). Obediencia A La Autoridad: El experimento Milgram. Madrid: Capitán Swing Libros (Obra original publicada en 1974).
- Ministerio de Universidades. (s. f.). Listado de Universidades.
<https://www.universidades.gob.es/listado-de-universidades/>
- Romo Feito, F. (2005). La Retórica. Un paseo por la retórica clásica (Edición de Kindle). Barcelona: Editorial Montesinos.
- Sandel, M. J. (2011). Justicia. ¿Hacemos lo que debemos? Barcelona: DEBATE.
- Turull Rubinat, M. —Coord.—. (2008). Fundamentos históricos del Derecho. Barcelona: FUOC.
- Universidad Autónoma de Madrid. (s. f.). Guías docentes del Grado en Derecho.
<https://www.uam.es/Derecho/Guias-Grado/1242658701455.htm?language=es>
- Universidad Carlos III de Madrid. (s. f.). Guía docente: Habilidades Jurídicas Básicas (Grado en Derecho).
<https://aplicaciones.uc3m.es/cpa/generaFicha?est=206&plan=397&asig=14360&idioma=1>
- Universidad CEU San Pablo. (s. f.). Grado en Derecho.
<https://www.uspceu.com/oferta/grado/derecho>
- Universidad Complutense de Madrid. (s. f.). Habilidades Básicas del Jurista (Grado en Derecho, Primer Curso).
<https://derecho.ucm.es/file/habilidades-basicas-del-jurista-derecho-p2020-primeror>
- Universidad de Alicante. (s. f.). Grado en Derecho: ¿Cómo es el Grado?
<https://web.ua.es/es/grados/grado-en-derecho/como-es-el-grado.html>
- Universidad de Almería. (s. f.). Plan de estudios: Grado en Derecho.
<https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/0710>

- Universidad de Barcelona. (s. f.). Guía docente (Curso 2024).
https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=362441&curs=2024&idioma=ESP
- Universidad de Burgos. (s. f.). Guías docentes del Grado en Derecho.
<https://www.ubu.es/grado-en-derecho/informacion-basica/guias-docentes>
- Universidad de Castilla-La Mancha. (s. f.). Guía docente: Argumentación Jurídica (Grado en Derecho). <https://planea.apps.uclm.es/web/guia/334/35330>
- Universidad de Córdoba. (s. f.). Planificación de la enseñanza: Grado en Derecho.
<https://www.uco.es/derechocycee/es/planificacion-de-la-ensenanza-derecho>
- Universidad de Deusto. (s. f.). Grado en Derecho: Plan de Estudios.
<https://www.deusto.es/es/inicio/estudia/estudios/grado/derecho/plan-de-estudios>
- Universidad de Granada. (s. f.). Guía docente: Argumentación Jurídica (Grado en Derecho). <https://derecho.ugr.es/docencia/grados/graduadoa-derecho/argumentacion-juridica/11/guia-docente>
- Universidad de Jaén. (s. f.). Guía docente: Técnicas de Expresión Oral y Escrita (Curso 2024-2025).
https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdoctes/p/2024-25/3/112A/11211008/es/2024-25-11211008_es.html
- Universidad de La Laguna. (s. f.). Grado en Derecho: Plan de estudios.
https://www.ull.es/apps/guias/guias/view_degree/609/
- Universidad de La Rioja. (s. f.). Guía docente (Curso 2024-2025).
<https://aps.unirioja.es/GuiasDocentes/servlet/agetguihtml?2024-25,202G,703>
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (s. f.). Plan de estudios del Grado en Derecho. <https://www2.ulpgc.es/plan-estudio/4015/40/estructurapor cursos>
- Universidad de León. (s. f.). Guía docente: Técnicas de Expresión Oral y Escrita (Curso 2024-2025).
https://guiadocente.unileon.es/docencia/guia_docent/doc/asignatura.php?asignatura=0304007&any_academic=2024_25&idioma=cast&doc=N
- Universidad de Málaga. (s. f.). Grado en Derecho: Plan de estudios.
<https://www.uma.es/grado-en-derecho/info/8746/plan-de-estudios/>
- Universidad de Murcia. (s. f.). Guías docentes del Grado en Derecho (Curso 2024-2025). <https://www.um.es/web/estudios/grados/derecho/2024-25/guias>
- Universidad de Salamanca. (s. f.). Guía docente: Grado en Derecho.
<https://guias.usal.es/node/179496>

- Universidad de Santiago de Compostela. (s. f.). Técnicas de expresión oral y escrita aplicadas al derecho (Curso 2024-2025).
<https://www.usc.gal/es/estudios/grados/ciencias-sociales-juridicas/grado-derecho/20242025/tecnicas-expresion-oral-escrita-aplicadas-derecho-14067-13616-11-84669>
- Universidad de Sevilla. (s. f.). Grado en Derecho. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-derecho>
- Universidad de Valencia. (s. f.). Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas (Grado en Derecho).
<http://www.uv.es/webcivil/GUIAS%20DOCENTES/Grado%20en%20Derecho/Castellano/35205%20T%c3%a9cnicas%20y%20Habilidades%20Jcas%20B%c3%a9sicas.pdf>
- Universidad de Valladolid. (s. f.). Grado en Derecho.
<https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.03.grados/2.02.01.oferta/estudio/Grado-en-Derecho-VA-00002/>
- Universidad de Zaragoza. (s. f.). Guía docente de la asignatura (2024).
https://estudios.unizar.es/estudio/asignatura?anyo_academico=2024&asignatura_id=27735&estudio_id=20240132¢ro_id=102&plan_id_nk=421
- Universidad Internacional de La Rioja. (s. f.). Guía de asignatura: Comunicación oral y escrita.
https://static.unir.net/guias_espana/guias_nuevas/515_comunicacion_oral_escrita.htm
- Universidad Internacional de La Rioja. (s. f.). Grado en Derecho Online.
<https://www.unir.net/derecho/grado-derecho-online/?tid=UP112>
- Universidad Internacional de Valencia. (s. f.). Grado en Derecho.
<https://www.universidadviu.com/es/grado-derecho>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (s. f.). Grado en Derecho. <https://www.uned.es/universidad/inicio/estudios/grados/grado-en-derecho.html?idContenido=5>
- Universidad Pablo de Olavide. (s. f.). Plan de estudios: Grado en Derecho.
<https://www.upo.es/facultad-derecho/es/oferta-academica/grados/grado-en-derecho/plan-de-estudios/>
- Universidad Pontificia Comillas. (s. f.). Grado en Derecho (E-1).
<https://www.comillas.edu/grados/grado-en-derecho-e-1/>
- Universidad Rey Juan Carlos. (s. f.). Grado en Derecho.
<https://www.urjc.es/estudios/grado/529-derecho>
- Universitat Oberta de Catalunya. (s. f.). Grado de Derecho.
<https://www.uoc.edu/es/estudios/grados/grado-derecho>

Universitat Oberta de Catalunya. (s. f.). Técnicas de expresión, argumentación y negociación.
<https://apps.uoc.edu/PlaDocent/PlaDocent?Semestre=20241&SignatureCode=73.505&Context=3&Locale=es>

Universitat Rovira i Virgili. (s. f.). Grado en Derecho: Plan de estudios.
<https://www.urv.cat/ca/estudis/graus/oferta/plans/ciencies-socials-juridiques/dret-grau/>

Vatican.va. (s. f.). La Biblia.
https://www.vatican.va/archive/ESL0506/_INDEX.HTM

6.1. NORMATIVA

Constitución española de 1978.

Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas.

Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

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.

6.2. SENTENCIAS

Sentencia del Tribunal Constitucional 27/1981, de 20 de julio (BOE núm. 193, de 13 de agosto de 1981).

Sentencia del Tribunal Constitucional 46/1990, de 15 de marzo (BOE núm. 85, de 09 de abril de 1990).

Sentencia del Tribunal Constitucional 150/1990, de 4 de octubre (BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 1990).

Sentencia del Tribunal Supremo 275/2021, de 25 de febrero de 2021.

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA DOCENCIA PARA CONTRARRESTAR EL IMPACTO DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO

ANGÉLICA MARÍA OCHOA DÍAZ
Universidad del Sinú- Elías Bechara Zainúm- Colombia

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las nuevas tecnologías, la agenda 2030 y los frecuentes cambios en el mundo moderno en el área jurídica y social crea la necesidad de que los docentes innovemos nuestras metodologías pedagógicas en aras de contrarrestar la problemática que genera los efectos por el Cambio climático en la violencia de género.

Lo anterior considerando que, el derecho internacional asume como pilar la salvaguarda de los derechos humanos, por lo que cada nación tiene el deber de garantizarles a sus ciudadanos las libertades y derechos necesarios para su goce sin discriminación alguna. Por ello, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) ha sido suscrita por casi todos los países que conforman América Latina. Muy a pesar de ser uno de los tratados más ampliamente aceptados en materia de derechos humanos, algunos países aún no la han ratificado; esta convención tiene como objetivo principal que los países parte tomen las acciones requeridas que pongan fin a la violencia contra el género femenino incluyendo las ambientales.

La agenda para el 2030, que desarrolla los objetivos perseguidos por el desarrollo sostenible, marca la ruta que tienen que seguir los países para asegurar el goce de los derechos humanos fundamentales que corresponden a todas las personas. Y, por consiguiente, lograr el cumplimiento del objetivo número 5 de la misma relacionada a la paridad de género y fortalecimiento femenino.

Para el ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), las inequidades de género se expresan fundamentalmente en violencia y discriminación al género femenino vulnerando sus derechos humanos, por lo que es esencial adoptar herramientas que conlleven a la reducción de estas desigualdades con el objetivo de lograr los otros objetivos del ODS.

Los Convenios de Basilea, Rotterdam y Estocolmo (BRS), los Acuerdos Ambientales Multilaterales (AMUMA), como el Fondo para el Medio Ambiente, el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB), la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), la Convención de Lucha contra la Desertificación (CNULD), entre otros, han enfatizado la importancia de promover la paridad de género.

A causa de lo anterior, la meta central de la presente investigación es contribuir a que los docentes adquieran competencias para equilibrar los daños nocivos del Cambio climático en aras de frenar el flagelo de la violencia hacia el género femenino teniendo en cuenta que en el mundo actual en los países con mayor desigualdad de género, cerca del 80% de quienes buscan protección internacional debido a problemas climáticos son niñas, niños y mujeres, quienes pueden enfrentar catorce veces más el riesgo de fallecer en catástrofes naturales en países con alta desigualdad de género.¹²

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Establecer las principales competencias que los docentes pueden adquirir para atenuar los efectos del cambio climático en la violencia de género

2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar los principales efectos del Cambio climático que afectan al género femenino.

¹² <https://n9.cl/7xkz5>

- Analizar la importancia de la educación para conseguir la paridad de género y garantizar la protección medio ambiente.
- Determinar estrategias pedagógicas que los docentes pueden implementar para mitigar los efectos de la violencia de género relacionada con el cambio climático.

3. METODOLOGÍA

En la presente trabajo investigativo se aplica un diseño no experimental de tipo longitudinal, ya que no se pretende realizar acción alguna para evaluar la acción o inacción de la norma y la realidad social sino se busca observar y a su vez analizarla a través de ella datos que se han venido desarrollando por el pasar del tiempo en función de determinadas variables, más detalladamente con relación a los conceptos de medioambiente, cambio climático, ODS, docencia e igualdad de género.

El abordaje empleado en esta investigación es cualitativo. Las técnicas cualitativas utilizadas en esta investigación corresponden a la observación indirecta de documentos escritos como libros, artículos de revistas, documentos científicos, legislación, entre otros.

4. RESULTADOS

Cómo se puedo observar en la parte introductoria las mujeres son unos de los colectivos más vulnerados e invisibilizados al calentamiento global, quienes, adicionalmente, pueden encontrarse en otras situaciones de riesgo por fenómenos meteorológicos como los desplazamientos o migraciones, desempleo, trata de personas, abuso sexual, hambre y violencia de género entre otras.

En primera instancia se podría pensar que la docencia y el cambio climático no tiene relación alguna puesto que, cuando pensamos en el cambio climático solemos pensar en temas como, economía circular, energías renovables, resiliencia a los desastres climáticos y agricultura sustentable. No obstante, entre ambos existe un nexo ya que, el cambio climático es un elemento que pone en peligro la continuidad de los aprendizajes. Por lo tanto, al abordar la educación desde una

perspectiva de género, no solo se trata de igualdad o equidad, sino de considerar los Derechos Humanos como su base fundamental. Debido a esto, observamos que la educación es crucial para alcanzar los fines señalados en cada uno de los ODS.

5. DISCUSIÓN

A Continuación, revisaremos las Principales consecuencias del Cambio climático que afectan al género femenino, seguidamente, se analizará la importancia de la educación para alcanzar paridad de género y la defensa del cambio climático y por último se determinarán estrategias pedagógicas que los docentes pueden implementar para mitigar los efectos de la violencia de género relacionada con el cambio climático.

5.1. DESEMPLEO

Conforme a la ONU, las estadísticas revelan que las mujeres sufren de manera desproporcionada por la escasez de oportunidades, especialmente en los países de ingresos bajos. En estos países de bajos ingresos, la brecha laboral entre mujeres y hombres es del 22,8% para las mujeres y del 15,3% para los hombres. Por otro lado, la disparidad entre hombres y mujeres es del 7,3% en los países de altos ingresos¹³.

La paridad de género implica que tanto las mujeres y los hombres disfruten las mismas oportunidades, derechos y obligaciones, en los ámbitos de la política, la sociedad, la cultura y la economía, así como, la capacidad de beneficiarse de los resultados¹⁴.

La teoría económica proporciona diversos enfoques para comprender y explicar las desigualdades persistentes entre los género en el mercado laboral. En un primer lugar, obedecería a la presencia de “preferencias o inclinaciones discriminatorias” entre ciertos empresarios. Estos prefieren no contratar mujeres, incluso si esto resulta en una menor

¹³ <https://n9.cl/p8wit>

¹⁴ Díaz, A. M. O. (2023). La equidad es necesaria para la transformación social: Mujeres y hombres son iguales pero diferentes. In *Nuevas herramientas metodológicas para el fortalecimiento de las competencias en Derecho* (pp. 195-209). Dykinson.

eficiencia y menores beneficios. A pesar de los costos asociados, eligen discriminarlas en lugar de enfrentar los aspectos subjetivos o psicológicos de emplearlas ¹⁵

A pesar de que han pasado 67 años desde la creación de esta teoría podemos observar que el tiempo no parece resolverse la brecha laboral existente entre los géneros puesto que, aun se sigue discriminando laboralmente a la mujeres.

Por otra parte, desde un segundo plano podemos ver que, el poder de mercado que poseen algunas empresas al establecer ofertas salariales para contratar mano de obra. Este poder les permite beneficiarse al practicar la discriminación salarial. Puesto que, las empresas suponen que las mujeres aceptarán salarios más bajos que los hombres, dado a que su capacidad para encontrar otro empleo es más limitada. Esto puede darse a su limitada capacidad para trasladarse geográficamente, relacionada con la mayor dependencia del empleo de su cónyuge o compañero y el cuidado de los hijos. Todo ello, se convierte en una ventaja de competitividad para las empresas pues no tienen la necesidad de mejorar las condiciones laborales para las mujeres ¹⁶.

La siguiente teoría tiene su fundamento en la discriminación estadística. Esta se aplica cuando se evalúa a una persona de acuerdo con las características estándar del grupo al que forma parte, en lugar de valorarla individualmente. Aunque estas evaluaciones puedan ser correctas respecto al grupo en general, pueden traer inexactitudes para ciertos individuos que no encajen en el promedio de su grupo. Las empresa al momentos de escoger al personal de la manera más económica posible, es probable que utilicen factores como el género, la etnicidad o la edad del candidato en base de indicadores "promedio" ¹⁷.

¹⁵ Becker, G. (1957), *The Economics of Discrimination*, University of Chicago Press, Chicago.

¹⁶ Del Río Otero, C., & Villar, O. A. (2007). *Diferencias entre mujeres y hombres en el mercado de trabajo: desempleo y salarios*. Documentos de trabajo do Departamento de Economía Aplicada, (2), 1.

¹⁷ Goldin, C. (2002), "A pollution theory of discrimination: male and female differences in occupations and earnings", Working Paper 8985, NBER.

De esta forma, solo si los salarios de las mujeres son significativamente más bajos que los de los hombres, se optará por contratarlas en la empresa.

Es importante recordar que los países no son entes uniformes, y suelen existir notables discrepancias dentro de sus mercados laborales, ya que algunos pueden aplicar los criterios mencionados anteriormente mientras que otros no. Sin embargo, lo que es indiscutible es la necesidad de una mayor intervención por parte de los Estados con menor rentabilidad para incrementar el acceso del género femenino a empleos que ofrezcan las mismas garantías e igualdad respecto al género masculino.

5.2. MIGRACIONES CLIMATICAS

La migración es impulsada principalmente por la búsqueda de mejores oportunidades económicas, calidad de vida, seguridad y atención médica. A lo largo del tiempo, ha enriquecido la diversidad cultural y económica de las naciones, pero también plantea desafíos complejos como la integración, la seguridad y los derechos humanos¹⁸.

La dignidad humana representa la esencia misma de los derechos humanos, y está intrínsecamente ligada a tres aspectos fundamentales de la persona: la autonomía individual, que se refleja en la capacidad de elegir y seguir un proyecto de vida propio; y las condiciones de vida adecuadas, que hacen referencia a los medios materiales necesarios para realizar ese proyecto de vida¹⁹.

Las consecuencias del cambio climático, como el incremento del nivel del mar, las sequías, la acidificación de los océanos y el deshielo de los glaciares, como los eventos extremos, tales como huracanes, olas de calor o frío e inundaciones, tienen un impacto directo e indirectamente en la subsistencia de las familias, y pueden hacer que ciertas zonas se vuelvan inhabitables. Estos efectos, mezclados con factores políticos, económicos, y culturales, entre otros, llevan a que muchas personas en

¹⁸ Sánchez, J. G. N., Guerrero, C., & Rodríguez, E. E. R. (2023). Migración colombiana y políticas de identificación en Venezuela. *Revista Oratores*, (19), 26-55.

¹⁹ Jaimes, E. C., Wilches, J., Villamil, K. D. L., Calle, N. S. M., Ramírez, V. S., Ascencio, J., & Orbegozo, L. *Democracia y Estado Social de Derecho en Colombia. DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS.*

contextos vulnerables se vean obligadas a migrar, originando el fenómeno denominado "movimientos migratorios inducidos por el clima"²⁰.

Las migraciones climáticas se pueden definir como un fenómeno complejo, diverso y con múltiples causas que, a consecuencia de las alteraciones abruptas o graduales en el entorno provocadas por el cambio climático muchas veces fuerzan a las personas a dejar su lugar de residencia habitual, ya sea de forma temporal o permanente, dentro de un país o atravesando fronteras internacionales.

Por lo tanto, las comunidades enfrentan problemas como la pérdida de cultivos debido a graves sequías y, por ejemplo, envían a un integrante de su familia a trabajar en una localidad cercana para mejorar sus ingresos. De manera similar, los residentes de pequeños estados insulares de baja altitud están observando cómo el mar avanza en sus territorios, lo que provoca problemas como la salinización de los acuíferos y la pérdida de cosechas. Estas circunstancias ya están sucediendo en diferentes partes del mundo, partiendo de Alaska hasta pequeños estados insulares del Pacífico como Tuvalu o Kiribati, y se prevé que se intensifiquen con el tiempo debido que las consecuencias del cambio climático²¹.

Después de analizar exhaustivamente todos los estudios sobre las tendencias de migraciones climáticas en las próximas décadas, se estima que, a nivel global, podríamos ver entre 175 y 300 millones de personas migrando por razones climáticas hacia el año 2060. Esto significa que, en los próximos 40 años, el número de migrantes podría duplicarse con respecto a la cifra actual²².

Conforme a la ONU encargada de los refugiados hasta junio de 2023, a nivel mundial, 114 millones de personas han sido obligadas a abandonar sus hogares, la mayoría de ellas dentro de sus propios países. La intensificación de nuevos conflictos y por el cambio climático existe

²⁰ Pérez, B. F. (2018). Migraciones climáticas. Ecode: Madrid.

²¹ Wilkinson, E., Kirbyshire, A., Mayhew, L.,Batra, P., Milan, A. (2016). Climate. Induced migration and displacement: closing the policy gap. Londres: Overseas Development Institute (ODI).

²² Pajares, M. (2020), Refugiados climáticos, Rayo Verde.

una gran afectación para mujeres y niñas debido a la escasez de agua, inundaciones y otros tipos de catástrofes, junto con los impactos en la salud, son factores críticos. Además, las mujeres migrantes, sin importar las razones de su desplazamiento, enfrentan riesgos como el comercio de seres humanos para fines de explotación sexual, condiciones laborales precarias, y la exposición a racismo, xenofobia y otros métodos de discriminación y violencia de género²³.

Por ello, el género femenino es doblemente vulnerable por un lado por el fenómeno de la migración y por el otro el deterioro del medio ambiente. Esto hace que las mismas sean más susceptibles a los efectos negativos del cambio climático que el género masculino²⁴.

Desafortunadamente, en numerosos países, las mujeres enfrentan obstáculos políticos, económicos y sociales que restringen su habilidad para enfrentar los riesgos climáticos. En algunos casos, estos factores también limitan su capacidad para migrar.

En definitiva, la humanidad se enfrenta a una etapa histórica que requiere un enfoque renovado en el estudio de las migraciones, particularmente en lo que respecta a la migración femenina. Están emergiendo nuevos tipos de migrantes, refugiados y desplazados ambientales, cuyas perspectivas sobre el desplazamiento de personas son diferentes a las que hemos conocido hasta ahora.²⁵

Lo anterior, demanda un replanteamiento de cómo entender y abordar estos movimientos humanos en el contexto actual para prevenir este fenómeno y uno de esos enfoques renovador es la educación.

²³ <https://n9.cl/h57bi>

²⁴ Wilkinson, E., Kirbyshire, A., Mayhew, L., Batra, P., Milan, A. (2016). *Climate. Induced migration and displacement: closing the policy gap*. Londres: Overseas Development Institute (ODI)

²⁵ Tognoli, J. (2019). *Migrantes, refugiados y desplazados ambientales: percepciones sobre las movilizaciones de personas causadas por el cambio climático y otras disruptores ambientales*. Anuario en Relaciones Internacionales, 1-12. http://se-dici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/96297/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

5.3. TRATA DE PERSONAS

En el marco de la suscripción de la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional en el año 2000, se creó el primer protocolo destinado a prevenir, enfrentar y sancionar la explotación de seres humanos, en particular mujeres y niños. Este protocolo, denominado Protocolo de Palermo, comenzó a aplicarse el 25 de diciembre de 2003.

El artículo 3 del Protocolo de Palermo define a la trata de personas como:

La captura, el transporte, el traslado, la recepción o la acogida de personas mediante amenazas, uso de la fuerza u otras formas de coacción, secuestro, fraude, engaño, abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad, o a través de la oferta o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de alguien con autoridad sobre otra persona, con el propósito de explotación.²⁶

En tiempos de crisis sociales, económicas y humanitarias, las mujeres y las niñas pueden quedar en una condición vulnerable, lo que las expone a diferentes formas de explotación, como la esclavitud sexual, el trabajo forzado en el hogar y los matrimonios obligatorios²⁷.

Las mujeres constituyen el grupo más susceptible a ser captado por las redes de trata de personas, según la normativa internacional ha abordado esta situación a través de varios instrumentos internacionales que subrayan la necesidad de una protección adicional para ellas²⁸. Como, por ejemplo, La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer exhorta a los estados miembros a "tomar todas las medidas necesarias, incluidas las legislativas, para luchar contra todas las formas de trata y explotación sexual de mujeres".

²⁶ Naciones Unidas, Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional y sus protocolos, 2004, 96, art. 3.

²⁷ Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC, "Las dimensiones de género de la trata de personas", 1-2.

²⁸ Zurita Cajas, E. S. (2022). Women as Victims of Sexual Exploitation because of Human Trafficking, its Relationship with Patriarchalism and a Business Inside of Capitalist System. Foro: Revista de Derecho, (37), 53-75.

Asimismo, la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer establece una definición para la violencia contra las mujeres en su artículo 5.

Aunque las vulnerabilidades a la trata de personas ya son significativas, el cambio climático las intensifica, lo que hace que la lucha contra la trata de personas sea aún más difícil.

Ignorar que el cambio climático y la trata de personas puede representar un golpe fatal para los esfuerzos destinados a acabar con esta forma de explotación, ya que el cambio climático actúa como una fuerza desestabilizadora que intensifica las amenazas a la seguridad humana y provoca desplazamientos²⁹.

Considerando que el cambio climático intensifica las tensiones dentro de las sociedades, especialmente en áreas económicas, políticas, religiosas o étnicas, y afecta en particular a las poblaciones ya vulnerables.

Esto se puede explicar por el hecho de que la disputa por recursos limitados, como la tierra y el agua, se vuelve más aguda, lo que puede provocar divisiones entre grupos sociales y, en última instancia, causar inestabilidad o conflicto.

Como ejemplo de estos grupos vulnerables encontramos en primera instancia a las comunidades afrodescendientes, quienes han sufrido la vulneración de sus derechos durante décadas³⁰. Otro de estos grupos son los indígenas los cuales han pasado por distintas etapas de resistencia, oposición y negociación frente a varios actores que han reclamado derechos sobre sus tierras³¹.

²⁹ <https://n9.cl/cfvg9h>

³⁰ Jimenez, L. C. R. (2021). Problemática social en salud, vivienda y educación de la comunidad afrodescendiente en el departamento de córdoba Colombia. *Pensamiento Americano*, 14(27), 145-168.

³¹ Medina, E. R., & Quintana, L. C. (2023). Between voices and silence: Indigenous women and sexual offenses by men among the Arhuaco people. *Violence against women*, 10778012231179216.

El género femenino, y especialmente aquellas que pertenecen a una etnia, son las más afectadas por el cambio climático y la trata de personas debido a la discriminación que sufren en la intersección de género, raza y etnia.

5.4. VIOLENCIA DE GÉNERO CARÁCTER ECONÓMICO

El análisis de la susceptibilidad del género femenino frente a los peligros relacionados con el cambio climático requiere una atención prioritaria a nivel internacional, acorde con la magnitud de su impacto y su contexto histórico³².

Las desigualdades sociales en la capacidad de anticipar, enfrentar y recuperarse de los riesgos, así como en el acceso a recursos y fuentes de energía, son el resultado de los sistemas socioeconómicos y de poder que prevalecen en todas las sociedades. Estas desigualdades pueden analizarse en términos de clase, etnia o género.³³

El 80% del género femenino que trabajan en los países menos desarrollados dependen principalmente de la agricultura para subsistir. Si el calentamiento global provoca la degradación de las tierras, estas mujeres podrían enfrentar una situación aún más precaria, ya que en estas áreas suelen contar con poca protección legal y ocupan una posición social más vulnerable. Por ello, el cambio climático se convierte en un factor que contribuye a la violencia contra las mujeres³⁴.

5.5 POBREZA

La pobreza se puede definir como la carencia de medios para lograr una vida digna³⁵.

³² Alston, Margaret (2013). "Introducing gender and climate change: research, policy and action", en M. Alston y K. Whittenbury (eds.), *Research, action and policy: Addressing the gendered impacts of climate change*, Dordrecht: Springer, pp. 3-14.

³³ Cannon, Terry (1994). "Vulnerability analysis and the explanation of 'natural' disasters", en A. Varley (ed.), *Disasters, development and environment*, Nueva Jersey: John Wiley & Sons Ltd, pp. 13-30

³⁴<https://www.ohchr.org/es/stories/2022/07/climate-change-exacerbates-violence-against-women-and-girls>

³⁵ Mfa. 2002. *Fighting Poverty*. Oslo: The Norwegian Ministry of Foreign Affairs.

Esto significa que, al no contar con suficientes recursos, un individuo o una familia no puede satisfacer sus necesidades básicas, como la disponibilidad de atención médica educación, vivienda, seguridad, empoderamiento y participación social y cultural. La pobreza se caracteriza por un bajo nivel de consumo debido a ingresos y riqueza limitados, lo cual puede aumentar la vulnerabilidad de las personas, ya que tienen menos recursos para enfrentar el estrés climático y otras situaciones adversas, tanto durante como después de un desastre³⁶.

Las mujeres forman parte de este grupo de personas vulneradas, especialmente aquellas que residen en áreas rurales, tanto en países en desarrollo como los en vía de desarrollados, enfrentan serias dificultades debido a la pobreza, la exclusión económica y política, el cambio climático y los desastres naturales. Además, la falta de acceso a infraestructura, servicios y protección social agrava aún más sus ya desproporcionadas responsabilidades en el cuidado y el trabajo doméstico no remunerado.

6. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PARA LOGRAR LA PARIDAD DE GÉNERO Y LA PROTECCIÓN DEL CAMBIO CLIMÁTICO

La educación se ha transformado en un instrumento esencial para lograr una igualdad verdadera y sostenible entre los géneros. Para lograr esta equidad, es necesario crear y mejorar sistemas educativos más democráticos que eliminen los estereotipos que perpetúan la inequidad entre hombres y mujeres y fomenten prácticas educativas que promuevan una sociedad más equitativa con todos sus miembros.³⁷

Los desafíos globales de los ODS están estrechamente vinculados al sistema educativo. Desde una edad temprana, el proceso educativo desempeña un papel crucial en la socialización, en la formación de la identidad

³⁶ Ibararán, M. E., Reyes, M., & Altamirano, A. (2014). Adaptación al cambio climático como elemento de combate a la pobreza. *Región y sociedad*, 26(61), 5-50.

³⁷ López, J. A. G., Lázaro, I. G., & Vázquez, P. G. (2020). Coeducación en el sistema educativo español: un puente para alcanzar la equidad y la justicia social. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 13092-13106.

de género y en la internalización de las normas sociales del grupo, que definen el comportamiento adecuado para integrarse en una comunidad³⁸.

Por consiguiente, la educación inicial es clave para actuar ante el objetivo número 5 de los ODS que implica la igualdad de género la cual, sigue siendo un desafío creciente, a pesar de que la situación de las mujeres ha mejorado con el tiempo. Hoy en día, persiste una cultura estereotipada que continúa afectando este tema que repercuten directamente en las mujeres en los diferentes ámbitos donde se desarrollen³⁹.

Así, queda claro que los sistemas educativos están fuertemente influenciados por los roles socioculturales de género, lo que hace crucial su inclusión en los programas de estudio para abordarlos de manera efectiva. La educación sobre el cambio climático es una necesidad apremiante, no solo debido a la gravedad y complejidad del problema, sino también por la rapidez con la que evolucionan los indicadores que se están monitoreando en este ámbito.

Educar sobre el cambio climático, requiere de una alfabetización climática, ecológica o científica.⁴⁰

El desafío de educar no se limita a simplemente ofrecer información sobre el tema. Pasado el tiempo, se pensó que solo por proporcionar datos e información oportuna y de calidad sobre los problemas ambientales que nos rodeaban, se generarían automáticamente las conductas y actitudes necesarias para resolverlos. Con el tiempo se ha demostrado

³⁸ Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

³⁹ Rodríguez, L., y Miraflores, E. (2018). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol. *Retos*, 33, 293-297. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.56480>

⁴⁰ Dupigny-Giroux, Lesley Ann (2017), "Climate Literacy", en Douglas Richardson, Noel Castree, Michael Goodchild, Audrey Kobayashi, Weidong Liu y Richard Marston (eds.), *The International Encyclopedia of Geography*, John Wiley & Sons, pp. 1-5. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118786352.wbieg0214>

que esto no ha sido así y, por el contrario, cada vez somos más propensos a competir y a consumir⁴¹.

El cambio no se produjo, posiblemente porque, como señalan Lagrange y Reddy (2007) al referirse a los entornos de aprendizaje, era necesario haber fomentado un aprendizaje activo y colaborativo en lugar de uno pasivo para que ese cambio de comportamiento ocurriera.⁴²

Lo anterior es, un aprendizaje transformativo dirigido a cambiar los antiguos marcos de referencia heredados y a desarrollar nuevos modelos de pensamiento y acción que orienten nuestras decisiones⁴³.

Se hace necesario e indispensable incorporar al currículo escolar contenidos programáticos sobre el cuidado del medio ambiente, con apoyo de la formación de profesores, el diseño de materiales educativo entre otros. Mas si embargo, las escuelas y las universidades, como instituciones social, podría tener un impacto a mediano y largo plazo, pero esto requeriría una reforma profunda, lo cual no será sencillo.

Mientras tanto, el cambio social desde las escuelas y universidades se irá promoviendo solo en aquellos espacios donde los docentes hayan decidido asumir este desafío por iniciativa propia, comprometiéndose a fomentar en sus estudiantes un pensamiento crítico e independiente sobre el cuidado del medio ambiente y como este puede ayudar a erradicar la violencia de género. De este modo, los estudiantes podrán desarrollar la capacidad de comprender de manera más coherente el significado de esta realidad.

⁴¹ Sterling, Stephen (2001), Sustainable education. Re-visioning learning and change, Schumacher briefs, núm. 6, Bristol, UK: J. W. Arrowsmith.

⁴² Lagrange, Lesley y Chris Reddy (2007), "Learning of environment(s) and environment(s) of learning", en Southern African Journal of Environmental Education, vol. 24, pp. 76-81.

⁴³ O'Sullivan, Edmund (1999), Transformative learning: educational vision of the 21st century, London: Zed Books.

7. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA MITIGAR LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO RELACIONADA CON EL CAMBIO CLIMÁTICO

Luego del análisis anterior, se concluye que la educación es esencial para para alcanzar las metas propuestas en cada uno de los ODS. La educación, por tanto, desempeña roles importantes para apoyar y agregar valor a la agenda de los países en la lucha contra el cambio climático. Por lo tanto, como educadores, podemos adoptar los siguientes tres roles:

7.1. EDUCAR EN EDADES TEMPRANAS SOBRE LA PRESERVACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE

Es evidente que la educación fomenta habilidades esenciales durante la infancia y la juventud, proporcionando a los niños y jóvenes los conocimientos, valores y competencias necesarios para actuar en defensa del medioambiente. Les enseña habilidades que les permitirán acceder y sobresalir en campos relacionados con la descarbonización de la economía, la energía solar, el transporte eléctrico y la economía circular.

7.2. EDUCAR CON RESILIENCIA PARA EVITAR DISCONTINUAR LOS APRENDIZAJES ANTE EVENTOS CLIMÁTICOS EXTREMOS

Los sistemas educativos deben ser resilientes para continuar funcionando durante eventos climáticos extremos y reducir las interrupciones en el aprendizaje. Es crucial tener escuelas que resistan vientos fuertes o que estén situadas en áreas menos propensas a inundaciones. Además, contar con sistemas de educación a distancia bien implementados permite a los estudiantes continuar sus estudios durante estas emergencias hasta que puedan volver a las aulas.

7.3. EDUCACIÓN SOSTENIBLE

Es crucial incorporar prácticas de sostenibilidad climática en la infraestructura escolar y en el funcionamiento del servicio educativo para contribuir a las metas de descarbonización. Estas estrategias abarcan la construcción de escuelas que reduzcan el gasto agua energía, el uso de

transporte escolar eléctrico, y la implementación de huertas escolares para producir alimentos para los comedores, entre otras iniciativas.

Lo anterior lo podemos lograr a través de las siguientes estrategias:

1. Modificando los currículos nacionales y los planes de estudio para incluir, a lo largo de todo el ciclo educativo, el desarrollo de conocimientos sobre el medioambiente, la biodiversidad y el cambio climático.
2. Establecer programas de estudios técnicos y superiores que desarrollen habilidades para empleos en el sector verde.
3. Formar a los docentes para que obtengan los conocimientos y habilidades requeridas para enseñar sobre el cambio climático, utilizando prácticas pedagógicas efectivas que incluyan enfoques basados en proyectos y resolución de problemas, y que promuevan el aprendizaje continuo.
4. Desarrollar planes de contingencia para preparar los sistemas educativos frente a situaciones climáticas adversas. Esto puede implicar la implementación de modelos de educación en línea para mantener la continuidad del servicio educativo durante emergencias climáticas hasta que sea posible volver a las aulas.
5. Integrar estrategias de sostenibilidad climática en el planificación, edificación y funcionamiento de la infraestructura educativa. Esto puede incluir el uso de paneles solares o luces LED para reducir el consumo de energía, grifos de cierre automático en los baños para conservar agua, y la selección de materiales de construcción con bajo impacto energético y ambiental, como materiales locales, reciclados o producidos con menos energía.
6. Ampliar el uso de tecnología y sistemas digitales en la gestión educativa para disminuir el transporte de personas y el uso de papel en trámites educativos y administración de recursos.

8. CONCLUSIONES

Dentro de las consecuencias del cambio climático encontramos al género femenino como uno de los colectivos que más sufren por sus consecuencias.

Por ello, se hace necesario que los organismos internacionales, nacionales, los establecimientos educativos y la comunidad en general tomen medidas que ayuden a prevenir el flagelo de violencia contra las mujeres a través de la protección del medio ambiente. Si embargo, las universidades y las escuelas juegan un papel fundamental en equidad de género y de oportunidades mediante la implementación de materias específicas que contribuyan a implantar la perspectiva de género.

9. REFERENCIAS

- Agencia de la ONU para los refugiados. (2024) tendencias globales. recuperado de: <https://goo.su/gh4Ahf>
- Alston, Margaret (2013). "Introducing gender and climate change: research, policy and action", en M. Alston y K. Whittenbury (eds.), *Research, action and policy: Addressing the gendered impacts of climate change*, Dordrecht: Springer, pp. 3-14.
- Becker, G. (1957), *The Economics of Discrimination*, University of Chicago Press, Chicago.
- Cannon, Terry (1994). "Vulnerability analysis and the explanation of 'natural' disasters", en A. Varley (ed.), *Disasters, development and environment*, Nueva Jersey: John Wiley & Sons Ltd, pp. 13-30
- Del Río Otero, C., & Villar, O. A. (2007). *Diferencias entre mujeres y hombres en el mercado de trabajo: desempleo y salarios*. Documentos de trabajo Departamento de Economía Aplicada, (2), 1.
- Díaz, A. M. O. (2023). *La equidad es necesaria para la transformación social: Mujeres y hombres son iguales pero diferentes*. In *Nuevas herramientas metodológicas para el fortalecimiento de las competencias en Derecho* (pp. 195-209). Dykinson.
- Dupigny-Giroux, Lesley Ann (2017), "Climate Literacy", en Douglas Richardson, Noel Castree, Michael
- Geneva International Centre for justice. (2021). *Una union brutal: la relación entre la trata de personas y el cambio climático*. Recuperado de: <https://lc.cx/f6GRr9>

- Goldin, C. (2002), “A pollution theory of discrimination: male and female differences in occupations and earnings”, Working Paper 8985, NBER.
- Goodchild, Audrey Kobayashi, Weidong Liu y Richard Marston (eds.), *The International Encyclopedia of Geography*, John Wiley & Sons, pp. 1-5.
- Ibarrarán, M. E., Reyes, M., & Altamirano, A. (2014). Adaptación al cambio climático como elemento de combate a la pobreza. *Región y sociedad*, 26(61), 5-50.
- Instituto de relaciones internacionales. (2019) Migrantes, refugiados y desplazados ambientales: percepciones sobre las movilizaciones de personas causadas por el cambio climático y otras disrupciones ambientales. Recuperado de: <https://onx.la/4a859>
- Jaimés, E. C., Wilches, J., Villamil, K. D. L., Calle, N. S. M., Ramírez, V. S., Ascencio, J., & Orbegozo, L. *Democracia y Estado Social de Derecho en Colombia. DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS*.
- Jiménez, L. C. R. (2021). Problemática social en salud, vivienda y educación de la comunidad afrodescendiente en el departamento de córdoba Colombia. *Pensamiento Americano*, 14(27), 145-168.
- Lagrange, Lesley y Chris Reddy (2007), “Learning of environment(s) and environment(s) of learning”, en *Southern African Journal of Environmental Education*, vol. 24, pp. 76-81.
- López, J. A. G., Lázaro, I. G., & Vázquez, P. G. (2020). Coeducación en el sistema educativo español: un puente para alcanzar la equidad y la justicia social. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 13092-13106.
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. Recuperado de: <https://goo.su/KTdra>
- Medina, E. R., & Quintana, L. C. (2023). Between voices and silence: Indigenous women and sexual offenses by men among the Arhuaco people. *Violence against women*, 10778012231179216.
- Mfa. 2002. *Fighting Poverty*. Oslo: The Norwegian Ministry of Foreign Affairs.
- Naciones Unidas, *Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional y sus protocolos*, 2004, 96, art. 3.
- Naciones Unidas. (2022). El cambio climático agrava la violencia contra las mujeres y las niñas. Recuperado de: <https://goo.su/oUo7aBc>
- O’Sullivan, Edmund (1999), *Transformative learning: educational vision of the 21st century*, London: Zed Books.

- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC, “Las dimensiones de género de la trata de personas”, 1-2.
- Organización internacional del trabajo. (2024). La OIT espera que el desempleo mundial descienda ligeramente en 2024, pero el lento avance para reducir las desigualdades es "preocupante". Recuperado de: <https://goo.su/wfFebbU>
- Pajares, M. (2020), Refugiados climáticos, Rayo Verde.
- Pérez, B. F. (2018). Migraciones climáticas. Ecode: Madrid.
- Rodríguez, L., y Miraflores, E. (2018). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol. Retos, 33, 293-297. Recuperado de: <https://goo.su/Ha7LHq3>
- Sánchez, J. G. N., Guerrero, C., & Rodriguez, E. E. R. (2023). Migración colombiana y políticas de identificación en Venezuela. Revista Oratores, (19), 26-55.
- Sterling, Stephen (2001), Sustainable education. Re-visioning learning and change, Schumacher briefs, núm. 6, Bristol, UK: J. W. Arrowsmith.
- Tognoli, J. (2019). Migrantes, refugiados y desplazados ambientales: percepciones sobre las movilizaciones de personas causadas por el cambio climático y otras disrupciones ambientales. Anuario en Relaciones Internacionales, 1-12.
- Wilkinson, E., Kirbyshire, A., Mayhew, L., Batra, P., Milan, A. (2016). Climate. Induced migration and displacement: closing the policy gap. Londres: Overseas Development Institute (ODI).
- Wilkinson, E., Kirbyshire, A., Mayhew, L., Batra, P., Milan, A. (2016). Climate. Induced migration and displacement: closing the policy gap. Londres: Overseas Development Institute (ODI)
- Zurita Cajas, E. S. (2022). Women as Victims of Sexual Exploitation because of Human Trafficking, its Relationship with Patriarchalism and a Business Inside of Capitalist System. Foro: Revista de Derecho, (37), 53-75.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL MEDIANTE UNIDADES DIDÁCTICAS CON ÉNFASIS EN ROBÓTICA EDUCATIVA

JOSE ENRIQUE ARGEL BURGOS
Universidad de Córdoba

JHONNYS JAVIER PADILLA PITALUA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de avances tecnológicos constantes y acelerados, es crucial que los estudiantes desarrollen habilidades como el pensamiento computacional, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. Estas competencias son fundamentales para hacer frente a las demandas de la sociedad contemporánea. Por consiguiente, el objetivo principal de la educación es la formación integral de los estudiantes, acorde a esas expectativas.

En la Institución Educativa El Dorado se ha identificado una carencia en el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes.

Wing, (2006) en su artículo con su nombre original “Computational thinking”, define el pensamiento computacional como un tipo de pensamiento que permite abordar problemas complejos, descomponiéndose en partes más simples, identificando patrones y relaciones, con el fin de plantear soluciones. eficientes utilizando conceptos y técnicas de la informática. Esta habilidad va más allá de la programación y se centra en un enfoque analítico y lógico para resolver problemas, siendo esencial en diversas disciplinas y situaciones de la vida cotidiana.

A pesar de que la institución previamente ha incluido experiencias en robótica en el currículo, no se ha explorado cómo las reflexiones de los actores educativos sobre estas experiencias pueden influir en el diseño de una unidad didáctica que refuerce esta habilidad y posteriormente, cómo

estas reflexiones podrían dar lugar a la creación de orientaciones curriculares basadas en la experiencia de los investigadores del proyecto.

El objetivo del estudio es, por lo tanto, reducir esta brecha mediante el diseño de una unidad didáctica enriquecida por estas reflexiones y ofrecer a los docentes unas orientaciones curriculares para que integren la robótica a sus clases, con el fin de fortalecer significativamente la habilidad de pensamiento computacional en los estudiantes, además de proponer un punto de partida para la integración de la robótica en cualquier área.

Es importante destacar que la unidad didáctica se basa en el uso de MakeCode for Microbit, una herramienta diseñada para proyectos introductorios de robótica mediante programación por bloques. Esto la hace más accesible e intuitiva para los estudiantes gracias a su interfaz visual.

Este estudio no solo aborda las necesidades específicas de la Institución Educativa El Dorado, sino que también contribuye al conocimiento general en el campo de la robótica educativa y el pensamiento computacional. Proporciona valiosas ideas sobre cómo la retroalimentación y las reflexiones de los actores educativos pueden ser empleadas estratégicamente en el diseño de unidades didácticas y orientaciones curriculares innovadoras y efectivas.

El estado del arte alrededor de este tema en otros contextos es amplio y ha brindado valiosos aportes a este estudio. En este artículo se mencionan aquellas investigaciones con mayor relevancia.

En el contexto local, en Montería, Córdoba, se llevó a cabo un estudio centrado en el diseño de una estrategia didáctica enfocada en fomentar el trabajo colaborativo mediante el uso del entorno de trabajo MakeCode for Microbit, con el propósito de fortalecer la habilidad de pensamiento computacional en estudiantes de noveno grado de la IE INEM.

MakeCode for Microbit es una plataforma gratuita de código abierto para la creación de experiencias atractivas de aprendizaje de la informática que ayudan a progresar hacia la programación real, permitiendo a los usuarios aprender a programar mediante líneas de código o a través de una interfaz de programación por bloques. (Microsoft, 2015).

Este estudio se desarrolló utilizando la metodología de investigación acción bajo un enfoque cualitativo. Para evaluar el impacto de la estrategia, se emplearon varios instrumentos: una prueba diagnóstica inicial para determinar el nivel de habilidad de pensamiento computacional de los estudiantes, un diario de campo utilizado durante la implementación de la estrategia para registrar observaciones, y una prueba sumativa al final del proceso para evaluar el progreso alcanzado. Los resultados obtenidos indican que se lograron los objetivos planteados mediante la implementación de la estrategia didáctica.

Este estudio se destaca al proporcionar un análisis del entorno local en una comunidad con una problemática similar, utilizando una metodología y enfoque consistentes. Sin embargo, su mayor aporte radica en la implementación de MakeCode for Microbit para promover el pensamiento computacional a través de una estrategia educativa específica. La adopción de esta plataforma brinda una manera innovadora y accesible para que los participantes se involucren activamente en el proceso de aprendizaje, abriendo así nuevas perspectivas para abordar la problemática de manera más efectiva.

En el contexto nacional, encontramos muchos estudios con aportes sobre unidades didácticas, resaltando la investigación de:

(Vergara P., 2015) este estudio tiene como objetivo diseñar una propuesta pedagógica (unidad didáctica) e implementarla, teniendo en cuenta la Robótica Educativa para fortalecer habilidades como la creatividad a 15 estudiantes pertenecientes al Club de ciencia y tecnología de la Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza.

En este trabajo se identifica y se resalta el papel fundamental que tiene la creatividad en el aprendizaje de los alumnos de la Institución Educativa, especialmente cuando se enfrentan a situaciones desconocidas. Muestra cómo la introducción de la robótica utilizada como herramienta educativa innovadora motiva a los estudiantes alejándolos de los métodos pedagógicos tradicionales. Además, evidencia cómo el uso de este tipo de estrategia y tecnologías en el aula permite integrar aprendizajes de distintas disciplinas, donde los estudiantes desarrollan habilidades que permiten la resolución de problemas concretos.

Por otro lado, otros autores como:

Vega, (2022) en su estudio se enfoca en el diseño de unidades didácticas como estrategia para desarrollar la habilidad de pensamiento crítico para la interpretación de textos en estudiantes de segundo grado de la IE La Unidad. Implementando una metodología de investigación acción y su enfoque es cualitativo.

Para la recolección de datos se aplicó una prueba diagnóstica para identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, además se les preguntó cuáles eran temas de su interés para partir en el diseño de los contenidos tres unidades didácticas y a su vez recopilar información, para cerrar esta investigación se aplicaron fichas de observación y encuestas de percepción de los estudiantes y de esta manera se hace un triangulación de los resultados en donde se concluye que los resultados obtenidos fueron positivos teniendo en cuenta que los estudiantes mejoraron su nivel de comprensión lectora gracias a la unidades didácticas.

Los estudios relacionados con unidades didácticas brindan un panorama amplio de opciones de cómo se planean, diseñan, implementan y evalúan estas unidades para el fortalecimiento y desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes a partir de sus propias contribuciones y aportes, además se logra evidenciar un patrón en el uso de la metodología de investigación acción y un enfoque cualitativo, de tal forma en que el desarrollo de la investigación siempre se dirige hacia el mismo horizonte. Otro aspecto a resaltar es el uso de una variedad de instrumentos y técnicas para recopilar y llevar un registro de la información, de este modo mediante la triangulación poder hacer un análisis de los resultados para concluir la investigación.

En el contexto internacional, encontramos el estudio de:

Vázquez Uscanga et al, (2019) en este artículo se llevó a cabo una revisión y análisis en diferentes países de Latinoamérica para conocer si se han integrado competencias y habilidades de pensamiento computacional en sus políticas educativas. En el se busca identificar si estas habilidades están siendo enseñadas en el sistema educativo y, de ser así, cómo se están implementando.

Además de evaluar si las competencias de pensamiento computacional están presentes en las políticas educativas, también cuestiona cómo se está conceptualizando el pensamiento computacional en estas políticas. Esto implica analizar si se está abordando de manera adecuada y

completa, y si refleja una comprensión precisa de las habilidades y competencias que implica el pensamiento computacional.

En este artículo también se sugiere que la falta de desarrollo previo de competencias de alfabetización digital dificulta la práctica de habilidades relacionadas con el pensamiento computacional, esto implica resolver problemas utilizando computadoras o, en su defecto, en ausencia de estas. Es decir, si las personas no tienen habilidades básicas en el uso de tecnología, les resultará más difícil adquirir y aplicar pensamiento computacional.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Desarrollar una unidad didáctica para promover el pensamiento computacional en estudiantes de educación media a partir de la reflexión de las experiencias en robótica de los actores educativos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar colaborativamente los fundamentos prácticos presentes en las experiencias en robótica de los actores educativos que contribuyan al fortalecimiento del pensamiento computacional en la Institución Educativa el Dorado.
- Implementar acciones de construcción colectiva de una unidad didáctica que contribuya al desarrollo de experiencias en robótica para fortalecer el pensamiento computacional en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa el Dorado.
- Construir unas orientaciones curriculares desde los fundamentos prácticos y la reflexión como bases para el diseño de unidades didácticas que integren la robótica en diferentes áreas, para fortalecer el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes de educación media.

3. METODOLOGÍA

En este estudio se implementó una investigación cualitativa, la cual permite a los investigadores entender los fenómenos desde una perspectiva subjetiva y holística. A diferencia de la investigación cuantitativa, que se enfoca en medir y analizar los datos numéricamente, la investigación cualitativa es mucho más flexible ya que se centra en comprender la experiencia humana y el significado detrás de un fenómeno.

Merriam & Tisdell, (2015) en su obra "Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation", lo define como enfoque riguroso y reflexivo que se orienta hacia la comprensión detallada e interpretación de fenómenos en su entorno natural. En contraste con la dependencia de medidas cuantitativas preestablecidas, la investigación cualitativa tiene como objetivo aprehender la profundidad y complejidad de las vivencias humanas, facilitando la emergencia de significados desde la perspectiva directa de los participantes.

La metodología de investigación es investigación acción educativa, la cual somete al estudio a un proceso cíclico pasando por varios momentos. Esta metodología surge en el siglo XX con el objetivo de investigar el rol que desempeña el docente en su contexto escolar. Sus exponentes más reconocidos son Stenhouse y Elliot.

Stenhouse, (1984) por su parte, plantea las bases de este método en su libro *Investigación y Desarrollo del Currículo*.

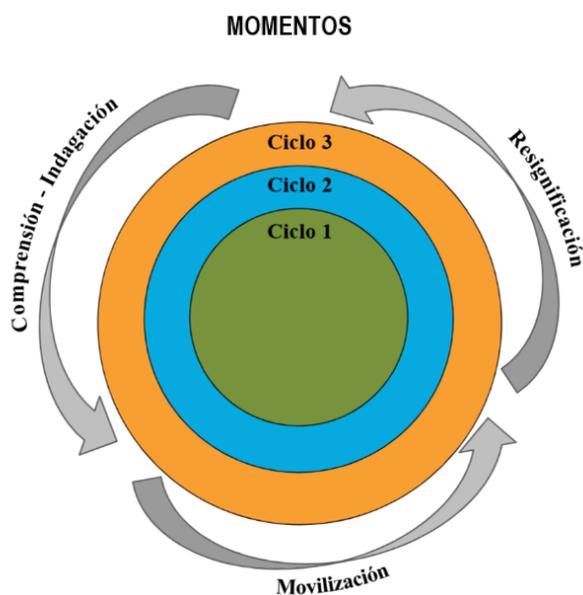
Stenhouse, (1984) afirma que la función del investigador consiste en mejorar de manera positiva su práctica docente y perfeccionar sus métodos, asimismo esto implica la posibilidad de investigar, observar y desempeñarse como maestro, ejecutando así un proceso de investigación simultáneamente con la tarea de enseñar.

También es importante conocer la postura de Eliot, estudiante de Stenhouse quien parte de las bases de su maestro.

Elliott, (1990) nos menciona que este método de investigación busca mejorar la práctica educativa a través de la reflexión crítica y la colaboración en acciones conjuntas. Esta metodología parte de la premisa de que los profesionales de la educación, incluyendo maestros, directores y otros expertos del ámbito educativo, tienen la capacidad de participar activamente en la detección y resolución de problemas dentro de sus entornos educativos.

En este estudio se implementaron tres ciclos y cada ciclo tiene tres momentos llamados: indagación, movilización y resignificación.

FIGURA 1.



La población y muestra fueron estudiantes de la institución educativa el Dorado sede Vallejo en el departamento de Córdoba, Colombia. Inicialmente, en el primer ciclo estudiantes de grado décimo y en el segundo ciclo, estudiantes de grado noveno.

FIGURA 2.



Fuente: <https://bit.ly/3Mm3jz9>

En la figura 2 se muestran las categorías de análisis y las técnicas e instrumentos aplicados.

GRÁFICO 1. *Categorías de análisis - técnicas e instrumentos.*

Categorías	Técnicas e instrumentos
Experiencias en robótica	Grupo focal
	Entrevista
Pensamiento computacional	Diario de campo
	Talleres de reflexión y construcción colectiva.

Cada ciclo del estudio está relacionado con uno de los objetivos específicos y a su vez cada ciclo se divide en tres momentos, de los cuales se obtuvo lo siguiente:

3.1. MOMENTO DE COMPRENSIÓN E INDAGACIÓN

- Ciclo 1: Exploración del contexto, población beneficiada (estudiantes de grado décimo) y recursos disponibles. Diálogo para planear materiales y recursos.
- Ciclo 2: Caracterización de la nueva población (estudiantes de grado noveno) en cuanto a experiencias previas en robótica y estrategias del docente.
- Ciclo 3: Revisión documental y reflexión de los actores educativos sobre el diseño de orientaciones curriculares para experiencias en robótica.

3.2. MOMENTO DE MOVILIZACIÓN

- Ciclo 1: Diseño de materiales y recursos (guías didácticas, diapositivas, infografías) para la implementación del proyecto.
- Ciclo 2: Construcción colaborativa con los actores educativos de planes de clases, recursos y materiales (primera versión de la unidad didáctica, diapositivas, infografías).

- Ciclo 3: Diseño de orientaciones para experiencias en robótica a partir de la reflexión de los investigadores durante el proyecto.

3.3. MOMENTO DE RESIGNIFICACIÓN

- Ciclo 1: Sesiones sobre proyectos de Arduino y reflexión entre los investigadores.
- Ciclo 2: Sesiones sobre proyectos de Microbit y reflexión con actores educativos para el diseño final de la unidad didáctica.
- Ciclo 3: Presentación de las orientaciones para experiencias en robótica a los actores educativos para su valoración conjunta y finalización del proceso.

4. RESULTADOS

Las reflexiones y fundamentos prácticos en torno a las experiencias en robótica de los actores educativos influyeron positivamente en el diseño e implementación de la unidad didáctica, siendo este el punto de partida para fortalecer el pensamiento computacional en estudiantes de educación media, específicamente en los grados noveno y décimo, utilizando elementos de la robótica.

4.1. PRIMER CICLO

Durante la ejecución del primer ciclo se encontraron diversas limitaciones, como el nivel económico de los estudiantes y elementos de apoyo limitados de la Institución Educativa. Además, se sumó la falta de saberes conceptuales y falencias en habilidades y competencias necesarias para estas experiencias, como el pensamiento computacional y el pensamiento crítico. Teniendo en cuenta esto, se desarrollaron tres guías paso a paso para construir artefactos robóticos en el entorno Arduino, diseñadas para estar relacionados con situaciones en un contexto real y cotidiano, se utilizaron pocos componentes y distintos materiales reciclados, a continuación, se describe brevemente el material diseñado:

- Guía 1 - Auxiliar de Construcción: Este es el reto N°1 y consiste en el armado de un brazo mecánico a pequeña escala, el cual se manejaba de forma manual utilizando un joystick y dos servomotores, este modelo robótico fue inspirado del canal “Robot UNO” con el siguiente video.
- Guía 2 - Sistema de Alerta: Este es el reto N°2 y consiste en indicar la distancia de distintos objetos por medio de señales visuales, haciendo uso de diodos leds, y señales sonoras, utilizando componentes capaces de emitir un sonido agudo y medir la distancia. Algunos ejemplos de aplicación que se propusieron fueron desde el detectar y alertar el paso de personas o animales, hasta ser utilizado como sistema de aparcamiento para automóviles.
- Guía 3 - Sistema de Control Remoto: Este es el reto N°3 y consiste en encender varios diodos LED por medio de un mando a distancia utilizando el sensor infrarrojo IR Este ejercicio fue seleccionado para su uso en el hogar, ya sea para encender y apagar las luces principales, controlar mecanismos para puertas, abrir o cerrar cortinas, entre otros. La creatividad de los estudiantes para encontrar diversas aplicaciones para este dispositivo jugó un papel importante.

Se diseñaron distintos elementos de apoyo como presentaciones con retos extras sobre secuencias y algoritmos, y también para introducir a la robótica y los avances que se han realizado hasta el momento por todo el mundo en múltiples campos.

La implementación de este primer ciclo se dividió por semanas, cada una de este contó con dos sesiones de trabajo:

Semana uno: En las dos primeras sesiones de la semana uno, se realizaron actividades teóricas e introductorias utilizando material de apoyo. Este material tenía como objetivo principal transmitir la información de la guía de manera detallada e ilustrativa, captando la atención de los estudiantes mediante preguntas para activar sus conocimientos previos, presentación de videos e imágenes como referencia, demostración de

los componentes de los kits y las posibilidades que ofrece Arduino. Al finalizar la presentación, la mayoría de los estudiantes mostraron interés en replicar y aprender los proyectos vistos, estableciendo comparaciones entre los proyectos de Arduino y los artefactos de su vida diaria.

Semana dos: En la semana dos, el objetivo fue completar todo el contenido teórico y práctico de la primera guía en dos sesiones de clase consecutivas. En la primera sesión, los estudiantes formaron equipos de máximo cinco integrantes, designando un líder responsable del kit, asignación de roles y mantenimiento del orden. Usando la guía, los equipos construyeron la grúa/Auxiliar de construcción con la guía N°1, mientras nosotros, los investigadores, explicamos las conexiones y el código de programación. Los líderes de cada grupo podían solicitar asesoría a nosotros en caso de dudas. A pesar de algunos contratiempos durante el armado, todos los equipos completaron con éxito la tarea gracias a las asesorías. Al finalizar nosotros evaluamos los retos mediante una lista de chequeo aprobada por el profesor de la IE., y los líderes de grupo debían confirmar el cumplimiento del reto con ellos. Algunos equipos, al terminar antes de tiempo, sugirieron incluir un reto extra para los siguientes desafíos, lo que enriqueció el desarrollo del curso.

Semana tres: En la tercera semana, se llevó a cabo el segundo reto, dividiendo el tiempo en dos sesiones debido a que cada una duraba aproximadamente cuarenta minutos. Además, se tuvo que reprogramar una sesión para la semana tres debido a un imprevisto con uno de los grados. En la primera sesión, se preparó y presentó el material para el reto, que incluyó una explicación detallada del desafío, la descripción de los componentes y sus funciones, así como un ejercicio de completar un algoritmo en lenguaje natural en grupos de tres estudiantes. En la segunda sesión, se realizó un repaso y se aumentó la disponibilidad de kits de robótica de cinco a diez unidades. A pesar de algunos errores al conectar los diodos leds en varios grupos, se corrigieron y se enfatizó este paso para los siguientes grupos. Los estudiantes se mostraron motivados y participativos, expresando que el primer reto fue emocionante. Aunque tuvieron algunas dudas al principio, comprendieron cómo pasar los algoritmos a lenguaje natural después de una breve explicación. En la última etapa del reto, los grupos cargaron el código de programación en la

tarjeta Arduino uno utilizando su entorno de desarrollo integrado (IDE). Aunque surgieron algunos problemas con las conexiones, estos se resolvieron y todos los grupos lograron armar con éxito el "sistema de alerta", aunque algunos optaron por omitir el componente sonoro por cuestiones de tiempo. Algunos grupos se destacaron al agregar más componentes y hacer preguntas detalladas sobre el código de programación, mostrando entusiasmo y exploración en el proceso.

Semana cuatro: El tercer reto de esta semana fue el "Sistema de control remoto", similar al reto anterior en cuanto al uso de nuevos componentes del kit y su facilidad de armado comparado con el primer reto. Además, incluyó un reto extra que requería cambios tanto en el software como en el hardware, añadiendo líneas de código y componentes adicionales. En la primera sesión, se diseñó un nuevo material de apoyo para abordar el contenido teórico de manera más detallada e ilustrativa, similar a los anteriores. En la segunda sesión, se llevó a cabo la práctica de armado del último artefacto robótico con los mismos equipos de trabajo. Los docentes en formación utilizaron una lista de chequeo para evaluar si cada equipo cumplió con el reto principal y el reto extra. Una dificultad principal fue la discontinuidad entre la primera y segunda sesión en algunos grupos, lo que afectó la aplicación práctica de los contenidos teóricos y los resultados en comparación con los grupos que tuvieron ambas sesiones en la misma semana.

Semana cinco: Durante la última semana del curso de robótica, se aprovechó para concluir las actividades pendientes, especialmente la clase práctica del último reto, garantizando así el cierre adecuado para todos los grupos. También se facilitó un espacio de reflexión donde los estudiantes, investigadores y el docente compartieron opiniones, aportes, críticas y experiencias del curso. Destacó el comentario de los estudiantes sobre la complejidad y diversión de los retos, expresando que los últimos dos fueron más simples, pero igualmente enriquecedores. Como resultado de la reflexión de los investigadores podemos decir que el primer reto, aunque divertido, fue más complejo debido a su enfoque en la creatividad y la utilización de múltiples componentes y conexiones externas, lo que demandó más tiempo para completarlo. Los siguientes retos se diseñaron para ser terminados en dos sesiones cada

uno y preparar a los estudiantes para un reto extra donde aplicaron lo aprendido durante el curso.

En este ciclo se destacaron algunos aspectos positivos como el completo manejo conceptual y manual de los investigadores con respecto al armado y programación de los modelos robóticos puesto que muchos estudiantes se encontraron con muchas dudas y más si es la primera vez que utilizan un extorno como este, también fue efectivo el utilizar imágenes en movimiento (.gif) para llamar la atención de los estudiantes, además de presentaciones coloridas y con imágenes ilustrativas. En general este proceso fue atractivo para los estudiantes, puesto que se relacionaron los modelos robóticos con las tecnologías actuales y como solución a distintas problemáticas del contexto de la población educativa.

4.2. SEGUNDO CICLO

En el segundo ciclo se identificaron la necesidades y realidades de la IE el dorado sede Vallejo, se hizo una entrevista cara a cara con el docente de área, en esta se menciona que anteriormente se habían trabajado proyectos relacionados al diseño y construcción de modelos robóticos simples orientados a la resolución de problemas y necesidades de su contexto, utilizando el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje basado en retos (ABR), también el docente mostro su preocupación e iniciativa por fortalecer habilidades y competencias como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, creatividad y autonomía a la hora de manejar e investigar información de fuentes externas. La entrevista a los estudiantes corrobora la información ya proporcionada por el docente en relación a los saberes previos y el nivel teórico - practico con respecto al diseño y armado de artefactos robóticos.

En este ciclo se obtuvo como resultado el diseño de una unidad didáctica que profundizó y fortaleció principalmente la habilidad de pensamiento computacional de los estudiantes. Se diseñaron distintos elementos didácticos y se utilizó una metodología centrada en la práctica. Además, la evaluación se centró en el proceso de aprendizaje de los estudiantes más que en los resultados. Esta unidad didáctica se

desarrolló con el entorno de programación Micro:bit y la herramienta MakeCode, se trabajaron conceptos de programación como bucles, ciclos, funciones, variables, secuencias y eventos. Esta unidad didáctica se ejecutó en ocho semanas teniendo un total de 16 sesiones.

4.3. TERCER CICLO

En el tercer ciclo se reunieron todos esos fundamentos prácticos y experiencias de los actores educativos junto a elementos propios del contexto de la Institución Educativa El Dorado sede Vallejo para construir un documento de orientaciones curriculares. Este contiene una serie de consideraciones a tener en cuenta al momento de iniciar la planeación y ejecución de experiencias en robótica. Principalmente, este documento se diseñó como un punto de partida para los docentes que deseen crear experiencias utilizando la robótica, independientemente del área, ya que se encontró que se pueden trabajar de forma transversal la construcción de distintos artefactos robóticos que exijan conocimientos de diversas áreas del saber, complementándose entre sí para que funcionen correctamente. Se centraron mayormente en el área de informática, matemáticas, ciencias sociales y artes.

5. DISCUSIÓN

La reflexión constante de los investigadores y los docentes colaboradores del proyecto fue parte fundamental en cada uno de los ciclos, permitiendo diseñar distintos productos y utilizarlos como apoyo para la creación de las orientaciones curriculares para experiencias en robótica enfocadas en la educación media.

Este trabajo no solo fue gratificante para los investigadores, sino también motivador para los estudiantes. Es importante destacar la inclusión de los estudiantes en el diseño y reflexión sobre los elementos didácticos, aspectos metodológicos y la valoración de los aprendizajes al crear estas experiencias. Al estar inmersos en la planeación, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso educativo, lo que les permitió una mayor comprensión y apropiación del conocimiento.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio se reflejan en cada ciclo, debido a que cada uno está orientado hacia un objetivo específico y resalta los aspectos más relevantes que contribuyeron al logro de dichos objetivos.

Como conclusiones del primer objetivo referente al primer ciclo, obtuvimos que esta primera experiencia fue clave para el progreso y decisiones futuras que se tomaron en el proyecto dado que este primer ciclo permitió conocer aspectos claves como la población, los recursos tecnológicos disponibles en la institución y los fundamentos prácticos que son los elementos que hacen parte de las experiencias en robótica que habían tenido los estudiantes en el área de tecnología informática con el docente a cargo. Por consiguiente, a partir de esta primera experiencia se pudo definir el camino a seguir y la toma de decisiones importantes para que en el segundo ciclo se obtuvieran mejores resultados.

Los cambios relevantes para el segundo ciclo fueron:

- Recursos y materiales de apoyo interesantes, como videos, infografías, diapositivas, simulador de MakeCode, placa de Microbit.
- Estrategias didácticas acordes al contenido, como el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en retos y aprendizaje basado en proyectos
- Criterios de evaluación retadores, como la revisión de avances en lugar de únicamente el producto final, el trabajo en equipo, los valores de los integrantes, el aporte individual, roles de trabajo, la puntualidad de entrega, entre otros.
- Herramienta de trabajo accesible para los estudiantes, en lugar de la herramienta IDE Arduino que utiliza la placa de Arduino y un lenguaje de programación de líneas de código, se utilizó la herramienta de MakeCode, la cual es más fácil e intuitiva dado a su interfaz visual y su lenguaje de programación por bloques.
- La población beneficiada idónea fueron estudiantes de grado noveno en lugar de grado décimo.

- Espacios de reflexión y las preguntas metacognitivas para obtener retroalimentación de los actores educativos sobre el proceso investigativo llamado “devolución sistémica”.

Como conclusiones del segundo objetivo referente al segundo ciclo, obtuvimos que la participación de los actores educativos involucrados en el proyecto tales como el docente de tecnología informática y los estudiantes, son esenciales para el progreso del proyecto, en función de mejorar los contenidos, las estrategias, recursos, actividades entre otros aspectos presentes en los fundamentos prácticos que favorecen al cumplimiento de los objetivos de la investigación, dado que gracias a sus aportes se diseñó la unidad didáctica y las orientaciones curriculares. Además se logró evidenciar en los estudiantes un considerable mejoramiento no solo de la habilidad de pensamiento computacional, sino también del pensamiento crítico, trabajo en equipo, resolución de problemas entre otras, este resultado se vio evidenciado en el progreso semana a semana de los estudiantes en las actividades propuestas, lo que evidencia el alto potencial de la robótica como un elemento clave gracias a su componente de transversalidad que integra a muchas áreas en el diseño y programación de modelos robóticos.

Los cambios relevantes para el tercer ciclo fueron:

- El valioso aporte de los investigadores como principales involucrados en el proyecto basado en su experiencia durante todo el proceso.
- Fundamentación desde autores que respalden y aporten a tu investigación en diferentes momentos.
- Divulgación de lo aprendido a través de diferentes medios para que sea aprovechado por otras personas interesadas.

Como conclusiones del tercer objetivo referente al tercer ciclo obtuvimos que la experiencia de los investigadores tras un largo proceso investigativo es lo suficientemente valiosa como para ser redactada y divulgada en diferentes medios para que así de esta manera se aprovechada por otras personas interesadas en nuestra investigación y también al ser redactada perdure en el tiempo. El objetivo de este tercer ciclo es

presentar unas orientaciones para experiencias en robótica como resultado de nuestra reflexión sobre los aprendizajes durante el proceso de investigación, que sean un punto de partida y un camino a seguir para aquellos que deseen desarrollar proyectos similares sobre robótica en educación media.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que apoyaron el desarrollo y cumplimiento de este proyecto. Agradecemos especialmente al semillero de investigación AVI por su colaboración y dedicación a lo largo de este proceso.

Queremos reconocer y agradecer profundamente a nuestro docente director, Juan Carlos Giraldo Cardozo, por su orientación y apoyo constante. Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento a nuestra docente asesora, Andrea Carolina Perneth Montañez, cuyo conocimiento y consejos fueron fundamentales para el éxito de este proyecto.

No podemos dejar de mencionar al docente de informática de la Institución Educativa El Dorado sede Vallejo, Jan Carlos Jiménez Soto, por su valiosa colaboración en la implementación de nuestras ideas y estrategias. Finalmente, agradecemos a nuestra población de estudio, los estudiantes de los grados noveno y décimo presente durante el periodo 2022 - 2023, quienes participaron activamente y nos permitieron llevar a cabo esta investigación con éxito.

8. REFERENCIAS

- Benítez Rodiño, A. C., & García Chica Yarlis Xilene. (2023). Trabajo colaborativo para el desarrollo del pensamiento computacional con la herramienta micro: bit con makecode en estudiantes de educación básica. Informe final de trabajo de investigación.
- Elliott, John. (1990). La investigación-acción en educación. Morata.
<https://bit.ly/3XlpmMI>

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (JOSSEY-BASS HIGHER & ADULT EDUCATION SERIES)*: Sharan B. Merriam, Elizabeth J. Tisdell: 9781119003618: Amazon.com: Books. Jossey-Bass. <https://bit.ly/3Xjg8ka>
- Stenhouse, L. (1984). *investigacion-y-desarrollo-de-curriculum_compress*.
- Vázquez Uscanga, E. A., Bottamedi, J., & Brizuela, M. L. (2019). Pensamiento computacional en el aula: el desafío en los sistemas educativos de Latinoamérica. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*. <https://bit.ly/472rJXQ>
- Vega, J. L. (2022). Unidad didáctica como estrategia para iniciar pensamiento crítico en cuanto a comprensión lectora en estudiantes del grado 205 de la I. E. La Unidad. Universidad La Gran Colombia.
- Vergara P. (2015). Diseño e implementación de unidad didáctica basada en robótica educativa, herramienta para el fortalecimiento de habilidades de la creatividad en estudiantes del I. E. D. Eduardo Umaña Mendoza. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. <https://bit.ly/3T5qeCC>

LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA: CONECTANDO EL APRENDIZAJE CON EL DESARROLLO PERSONAL

SANDRA ALONSO TOMÉ
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza del Derecho, la tutoría se presenta como mucho más que una simple herramienta pedagógica; es un puente que conecta al estudiante con su proceso formativo y lo guía a través de los desafíos tanto académicos como personales que enfrenta. A menudo, los jóvenes que ingresan a la carrera de Derecho lo hacen con una mezcla de entusiasmo y expectativas a veces difusas sobre lo que verdaderamente implica su futuro profesional. En muchas ocasiones, se encuentran despitados, no necesariamente por falta de atención, sino más bien por una desconexión entre sus aspiraciones vitales y la realidad del camino que han elegido recorrer.

Es en este punto donde la tutoría cobra una importancia vital, no solo como un medio para acompañar a los estudiantes en su crecimiento académico, sino también como un espacio para fomentar una relación más humana, cercana y comprensiva. Los estudiantes, a menudo jóvenes idealistas, llevan consigo una visión a veces excesivamente optimista o incluso onírica de lo que es el Derecho y el mundo profesional al que están por ingresar. Esta idealización, si bien es una fuerza poderosa que motiva y enciende su pasión, también requiere un equilibrio: por un lado, es necesario promover ese entusiasmo juvenil, nutriendo su capacidad de soñar en grande y de creer en la justicia y el cambio social. Pero, por otro, es responsabilidad del tutor ayudarles a ver la otra cara de la moneda: la realidad, a veces más cruda, que acompaña la vida

profesional, llena de retos complejos, desilusiones y situaciones que demandan soluciones prácticas y éticas.

El papel del tutor, por lo tanto, va más allá de la academia; implica una intervención profundamente humana en la vida del estudiante. La tutoría ofrece un espacio para explorar no solo sus habilidades intelectuales, sino también sus preocupaciones más personales. Muchos estudiantes, al enfrentar su vida académica, también lidian con expectativas frustradas, miedos sobre el futuro y dificultades personales que pueden afectar su desempeño y su bienestar emocional. En este contexto, el tutor actúa no solo como un guía académico, sino como un mentor capaz de ofrecer una escucha empática y orientación que les permita encontrar un equilibrio entre sus sueños y la realidad profesional.

Fomentar relaciones más humanas con los estudiantes se convierte entonces en un imperativo para ayudarles a encontrar un sentido de dirección y propósito. No se trata solo de enseñar Derecho, sino de formar personas capaces de navegar el mundo real, con todas sus imperfecciones, sin perder el idealismo que les impulsa a querer cambiarlo. Para lograrlo, el tutor debe mostrarse accesible, entendiendo que detrás de cada estudiante hay una historia, un contexto, unas esperanzas y unos miedos que condicionan su manera de aprender y de enfrentarse a su carrera.

La tutoría en la enseñanza del Derecho se posiciona como un espacio esencial para acompañar a los estudiantes en el proceso de descubrir quiénes son y qué lugar quieren ocupar en el mundo. A través de una relación más humana y cercana, los tutores no solo pueden ayudarles a mejorar su rendimiento académico, sino también a clarificar sus objetivos vitales, equilibrando sus sueños con la realidad y preparándolos para los desafíos del futuro. Esto asegura que la formación jurídica no sea simplemente una acumulación de conocimientos técnicos, sino una experiencia integral que forja personas comprometidas y profesionales conscientes de la complejidad del mundo en el que vivirán y trabajarán.

2. OBJETIVOS

Este artículo tiene como objetivo principal analizar el impacto de la tutoría en la enseñanza del Derecho y proponer estrategias concretas para

mejorar la relación entre tutores y estudiantes. Los objetivos específicos de esta investigación incluyen:

- Explorar cómo la tutoría personalizada puede influir en el rendimiento académico y en el desarrollo personal de los estudiantes de Derecho.
- Identificar las mejores prácticas en la tutoría jurídica que fomenten un ambiente de aprendizaje inclusivo y de apoyo.
- Examinar el papel de la tecnología en la tutoría y cómo puede integrarse eficazmente en el proceso educativo.
- Proponer métodos para que los tutores desarrollen una sensibilidad cultural y empática, esencial en la formación de abogados comprometidos con la justicia social.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio se basó principalmente en la experiencia personal del autor como docente en el ámbito de la enseñanza del Derecho, complementada con la retroalimentación recibida de los propios estudiantes a lo largo del proceso de tutoría. Este enfoque permitió capturar de manera directa y cercana las dinámicas de la relación tutor-estudiante, profundizando en los desafíos y oportunidades que surgen en este contexto.

Además, se llevó a cabo una revisión de la literatura académica relevante, centrada en textos y estudios sobre la tutoría en la educación superior y, en particular, en la enseñanza del Derecho. Esta revisión permitió identificar teorías clave y prácticas actuales que se están implementando en diferentes instituciones, brindando una perspectiva complementaria para comparar y contrastar la propia experiencia docente.

Aunque no se emplearon otras metodologías extensivas, la combinación de la experiencia directa con el análisis de fuentes bibliográficas relevantes proporcionó una base sólida para reflexionar sobre la eficacia de la tutoría como herramienta pedagógica. Este enfoque cualitativo permitió no solo evaluar el impacto de la tutoría en el rendimiento

académico, sino también en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, ofreciendo recomendaciones sobre cómo mejorar la tutoría en futuros programas educativos (Guzmán, 2007).

4. ESTUDIO O DISCUSIÓN DEL TEMA

La tutoría en la enseñanza del Derecho se erige como una herramienta fundamental no solo para el éxito académico, sino también para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. En un campo tan exigente como el Derecho, donde el conocimiento técnico debe complementarse con una profunda sensibilidad ética y social, el rol del tutor se amplía para abarcar una intervención más humana e integral. La tutoría no solo proporciona un apoyo académico, sino que también ofrece un espacio de reflexión, orientación y desarrollo personal, que permite a los estudiantes enfrentarse a los desafíos tanto dentro como fuera del ámbito universitario.

Este apartado se centrará en el análisis de las principales estrategias y enfoques que hacen de la tutoría una herramienta eficaz en la formación jurídica. A través de una exploración detallada de las prácticas más relevantes, se destacarán cuatro dimensiones clave en las que la tutoría tiene un impacto directo en los estudiantes de Derecho: el establecimiento de relaciones cercanas y personalizadas, la creación de un ambiente de comunicación abierta, el aprovechamiento de la tecnología para facilitar el seguimiento académico, y el desarrollo de una sensibilidad cultural y empática. Estas dimensiones, cuando se implementan de manera efectiva, pueden marcar una diferencia significativa en la vida académica y personal de los estudiantes.

4.1. LA TUTORÍA COMO HERRAMIENTA CLAVE EN LA FORMACIÓN JURÍDICA

La tutoría en el contexto del Derecho se caracteriza por ser una intervención educativa que va más allá de la simple transmisión de conocimientos académicos. Permite a los educadores establecer una relación más cercana y personalizada con sus estudiantes, fomentando una comprensión profunda de sus capacidades, motivaciones y desafíos

personales. Este enfoque integral resulta esencial en una carrera como el Derecho, donde no solo se requiere una sólida base técnica, sino también una formación ética y social que permita a los futuros abogados enfrentarse a problemas complejos y diversos, así como adquirir una empatía y asertividad que les será de utilidad en el futuro (Martínez Clares, 2019)⁴⁴.

Una de las estrategias más eficaces en este contexto es la realización de reuniones individuales regulares entre tutor y estudiante. La tutoría clásica, podríamos decir. Sin embargo, estas reuniones deben trascender la simple evaluación académica para lograr explorar el contexto personal del alumno, sus intereses específicos dentro del ámbito jurídico y los retos que enfrenta fuera de la universidad (Pérez-Cusó, 2024)⁴⁵. Esta práctica permite al tutor ajustar sus métodos de enseñanza y adaptar el apoyo ofrecido a las necesidades particulares de cada estudiante. Un ejemplo claro de este tipo de tutorías personalizadas son las tutorías de seguimiento que se llevan a cabo durante la elaboración de una tesis (Concepción, 2024)⁴⁶. En este proceso, las sesiones no solo están destinadas a proporcionar información o corregir el trabajo, sino que también ayudan al estudiante a superar bloqueos en la investigación, a

⁴⁴ El estudio de MARTÍNEZ CLARES tiene como objetivo identificar las necesidades de los estudiantes en relación con las tutorías universitarias, mediante la creación y validación de un cuestionario aplicado a 572 estudiantes de Ciencias de la Educación. Los resultados destacan cinco dimensiones clave que deben guiar el contenido de las tutorías: adaptación al contexto, identidad personal, integración, enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional, siendo esta última la más valorada por los estudiantes. El estudio concluye que las tutorías deben adaptarse a las necesidades individuales del alumnado y proporcionar apoyo en su desarrollo académico y profesional.

⁴⁵ Como señala el estudio de PÉREZ CUSÓ, los resultados de las encuestas realizadas a 625 alumnos, muestran que las tutorías en el ámbito universitario siguen enfocándose principalmente en aspectos académicos, dejando de lado el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Se destacan áreas de mejora como una mejor comunicación sobre las tutorías y el uso de herramientas tecnológicas para fortalecer la relación tutor-estudiante. El estudio sugiere que las tutorías pueden ser un recurso crucial no solo para mejorar el rendimiento académico, sino también para facilitar el desarrollo integral del estudiante en su vida universitaria y profesional.

⁴⁶ Como señala CONCEPCIÓN, las tutorías permiten una atención personalizada, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades de estudio y alcanzar sus metas educativas. Subraya que, además de guiar la investigación, en el ámbito de una tesis doctoral, los tutores doctorales juegan un papel crucial en la planificación y ejecución de proyectos, proporcionando un apoyo integral a los doctorandos, que no se circunscribe a lo meramente académico.

redefinir enfoques temáticos, o a aclarar dudas que van más allá del contenido académico y que pueden ser de índole más práctica. Este acompañamiento continuo y adaptativo fortalece el compromiso del estudiante con su formación, haciéndole sentir comprendido y apoyado en todas las etapas del proceso, lo que le ayuda a superar las dificultades que puedan surgir en su desarrollo académico.

Una de las reflexiones más destacadas en el ámbito de la tutoría es el valor pedagógico de los exámenes orales grupales, una modalidad en la que los estudiantes interactúan entre sí para responder las preguntas formuladas por el tutor. Este tipo de evaluación tiene como principal ventaja el fomento de la colaboración entre los estudiantes, lo que les permite identificar tanto sus fortalezas como sus debilidades en un entorno de apoyo mutuo. Al preparar estos exámenes de manera conjunta, los estudiantes desarrollan una mayor cohesión entre ellos, lo que facilita el aprendizaje cooperativo y, en muchos casos, reduce la ansiedad individual, promoviendo una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y menos competitiva (Giménez Murugarren, 2024).

Entre los beneficios más evidentes de esta forma de evaluación se encuentran el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva y la capacidad de trabajar en equipo, competencias esenciales en el ejercicio profesional del Derecho. Estos exámenes grupales no solo refuerzan el conocimiento teórico y práctico del estudiante, sino que también simulan situaciones comunes en la práctica forense, donde el respeto por los turnos de intervención y la comunicación clara y estructurada son fundamentales. Además, esta dinámica permite establecer las bases del respeto hacia las autoridades judiciales, como el tribunal o juez, al reproducir, de manera académica, los comportamientos y actitudes que deben observarse en el ámbito procesal.

Un ejemplo concreto de esta metodología se puede observar en la preparación conjunta de simulaciones de juicios o “moot courts”, donde los estudiantes deben respetar los tiempos de intervención asignados, coordinar sus argumentos y participar de manera ordenada. Estas prácticas les permiten familiarizarse con la estructura y el ritmo de los procedimientos judiciales, al tiempo que interiorizan la importancia de la

“colaboración” procesal (de Lara Vences, 2023). Este concepto, aunque no explícito en términos legales, se manifiesta cuando en un mismo juicio concurren varias partes, ya sean demandantes o demandadas, que deben coordinarse y respetar el espacio y tiempo de intervención de las otras partes involucradas, con el objetivo de garantizar un proceso justo y ordenado (Fuentes, 2022).

Sin embargo, esta modalidad de evaluación también plantea ciertos retos. Uno de los principales inconvenientes radica en la dificultad de realizar una evaluación precisa e individualizada de cada participante, ya que, en un examen grupal, algunos estudiantes pueden sobresalir más que otros o, por el contrario, quedar en un segundo plano debido a la intervención de sus compañeros. Esta situación puede generar una evaluación que no refleje adecuadamente el rendimiento de cada estudiante de forma individual. Además, existe el riesgo de que ciertos estudiantes se vean beneficiados o perjudicados por el desempeño de los demás integrantes del grupo, lo que puede llevar a una percepción de injusticia en la evaluación.

Es fundamental, por lo tanto, que el tutor diseñe mecanismos que mitiguen estos posibles efectos adversos. Un ejemplo de ello sería la implementación de una evaluación combinada, en la que se valore tanto el desempeño grupal como la contribución individual de cada estudiante, a través de indicadores específicos que evalúen el grado de participación, la calidad de las intervenciones y la capacidad de argumentación de cada uno de los integrantes del grupo. De este modo, se puede garantizar una evaluación más justa y equitativa, que contemple tanto las ventajas del trabajo colaborativo como la necesidad de una valoración individualizada.

Otra dimensión relevante es el uso de tutorías en pequeños grupos, con dos o tres estudiantes. Este formato reduce la presión que los estudiantes puedan sentir en una interacción uno a uno con el tutor, promoviendo una conversación más fluida y dinámica. Además, facilita que los estudiantes compartan sus experiencias y preocupaciones con sus compañeros, lo que refuerza su sentido de comunidad y permite que los tutores identifiquen patrones comunes de dificultades o dudas, ajustando sus estrategias pedagógicas de manera más efectiva (Camero, 2014).

4.2. LA IMPORTANCIA DE UN AMBIENTE DE COMUNICACIÓN ABIERTA

Uno de los pilares fundamentales en el proceso de tutoría es la creación de un ambiente de comunicación abierta y sincera entre tutores y estudiantes. Este entorno de confianza y respeto permite que los estudiantes puedan expresar libremente sus inquietudes, dudas y preocupaciones, lo que no solo enriquece su proceso formativo, sino que también fortalece el vínculo entre tutor y alumno. Un espacio seguro, donde el estudiante no se siente juzgado y puede hablar con franqueza, es crucial para que los tutores comprendan de manera integral las motivaciones, expectativas y objetivos personales de sus estudiantes. Este tipo de relación basada en la confianza mutua no solo facilita el intercambio de ideas y la solución de problemas, sino que también permite al tutor ofrecer un apoyo más personalizado, ajustado a las necesidades individuales del alumno, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo.

El establecimiento de esta comunicación abierta no es algo que se logre de manera automática ni exclusiva en el espacio de tutoría. Es importante destacar que, en muchos casos, dicho ambiente debe cultivarse primero en el contexto del aula. El aula, donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo formativo, se convierte en el escenario primordial para el desarrollo de un clima de confianza, respeto y diálogo. Es ahí donde se sientan las bases para que los estudiantes se sientan lo suficientemente cómodos como para expresarse, formular preguntas y participar activamente en las discusiones. Cuando los estudiantes perciben que el aula es un espacio inclusivo y respetuoso, en el que sus opiniones son valoradas, es más probable que trasladen esa confianza al espacio de tutoría. En este sentido, el aula es el punto de partida en la construcción de un entorno de comunicación abierta que se refuerza y profundiza en las tutorías individuales.

La dinámica dentro del aula no solo establece las bases para la tutoría, sino que también tiene un impacto directo en la calidad de la interacción que se desarrolla en ese espacio más íntimo y personalizado. En las interacciones cotidianas en clase, los estudiantes aprenden a dialogar, a escuchar y a respetar los turnos de palabra, lo que resulta fundamental para generar un ambiente propicio para la tutoría. Cuando estas

habilidades comunicativas se han practicado y consolidado en el aula, la tutoría se convierte en una extensión natural de ese proceso, donde la retroalimentación puede ser más específica, profunda y personalizada. Así, el éxito de la tutoría no depende únicamente de la relación entre tutor y estudiante, sino también de que estas dinámicas de confianza y comunicación se hayan establecido de manera sólida en el aula.

Para consolidar este ambiente de comunicación abierta, existen varias herramientas y estrategias que los tutores pueden emplear. Las encuestas anónimas, los foros de discusión y las sesiones de retroalimentación grupal son métodos eficaces para crear un espacio donde los estudiantes se sientan libres de expresar sus opiniones sin temor a represalias o juicios. Estas herramientas no solo fomentan la participación activa del estudiante, sino que también proporcionan al tutor información valiosa sobre las inquietudes y necesidades del grupo, permitiéndole ajustar sus estrategias pedagógicas de manera proactiva. Un tutor que es capaz de identificar rápidamente las áreas donde los estudiantes necesitan mayor apoyo o aclaraciones puede intervenir de manera más efectiva, mejorando la experiencia educativa global.

Además de estas herramientas, es importante destacar el valor de adaptar los contenidos a los intereses y realidades de los estudiantes. Un recurso altamente eficaz para fomentar un ambiente de confianza es el uso de ejemplos reales que ilustren los temas tratados en la materia. Cuando los ejemplos se relacionan con situaciones de la vida cotidiana, temas de actualidad o referencias populares —como libros, series o películas—, no solo captan el interés del alumnado, sino que también facilitan una comprensión más profunda de los conceptos, al vincularlos con experiencias conocidas o familiares. Esta adaptación de los contenidos a cuestiones cercanas a los intereses de los estudiantes no solo contribuye a que los temas sean más accesibles y relevantes, sino que también genera un espacio de discusión más dinámico y participativo.

Por ejemplo, en una clase de Derecho Penal, utilizar como referencia una película popular que explore un caso judicial no solo hará que los estudiantes se sientan más atraídos por el tema, sino que también les permitirá establecer conexiones más claras entre la teoría y la práctica. Del mismo modo, temas actuales como debates sobre derechos civiles en redes

sociales o casos judiciales recientes pueden ser una puerta de entrada para que los estudiantes comprendan mejor la complejidad de los temas que estudian. Esta estrategia fomenta un ambiente donde los estudiantes se sienten más cómodos para compartir sus opiniones y cuestionar, desde un enfoque crítico, las implicaciones de los casos en el mundo real.

En definitiva, la creación de un ambiente de comunicación abierta en el ámbito de la tutoría es un proceso que comienza en el aula y se refuerza mediante el uso de herramientas que faciliten la participación activa y el intercambio sincero. Los tutores que logran establecer esta dinámica no solo promueven un aprendizaje más significativo y personalizado, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo profesional, donde la comunicación efectiva y la capacidad de escuchar y dialogar son competencias esenciales (Duarte-Ubaldo, 2024).

4.3. EL PAPEL DE LA TECNOLOGÍA EN LA TUTORÍA

La tecnología desempeña un rol cada vez más relevante en el ámbito de la tutoría, transformando las interacciones entre tutores y estudiantes y facilitando el proceso educativo de manera significativa. Las plataformas de aprendizaje en línea han evolucionado para ofrecer herramientas que no solo permiten a los tutores monitorear el progreso académico de sus estudiantes, sino que también proporcionan datos sobre su participación, el nivel de compromiso y las preferencias de aprendizaje. Estas plataformas, a través de análisis automatizados, ofrecen a los tutores información valiosa que les permite identificar áreas problemáticas y ajustar sus estrategias pedagógicas de manera más personalizada y proactiva. De esta manera, los tutores pueden desarrollar métodos más efectivos, centrados en resolver las dificultades individuales de los estudiantes y en promover un aprendizaje más adaptado a sus necesidades específicas.

Un aspecto clave de la integración tecnológica en la tutoría es la capacidad de facilitar una comunicación más fluida y constante. Las herramientas de videoconferencia, los foros de discusión en línea, y los sistemas de mensajería instantánea han permitido que los tutores estén disponibles para sus estudiantes de manera más accesible, eliminando las barreras físicas y temporales que anteriormente limitaban las tutorías presenciales. Esto es especialmente importante en un mundo donde la

educación virtual ha ganado un protagonismo considerable, y los estudiantes ahora esperan poder contar con el apoyo de sus tutores, independientemente de su ubicación geográfica o de los horarios de las clases. La posibilidad de mantener una tutoría constante, incluso fuera del aula, favorece un acompañamiento más cercano y personalizado, lo que a su vez mejora el rendimiento académico y fortalece la relación entre tutor y alumno.

Además, la tecnología permite el uso de nuevas herramientas de evaluación, tales como pruebas en línea y actividades interactivas, que proporcionan retroalimentación inmediata tanto a los estudiantes como a los tutores. Esta retroalimentación en tiempo real permite a los tutores ajustar su enfoque casi de manera instantánea, ofreciendo refuerzos o aclaraciones cuando es necesario, lo que optimiza el proceso de enseñanza y aprendizaje (Medianero, 2017)⁴⁷.

En este sentido, la Inteligencia Artificial ha comenzado a desempeñar un papel crucial en el entorno de la tutoría. Herramientas basadas en IA, como chatbots educativos y asistentes virtuales, pueden complementar el trabajo de los tutores humanos, proporcionando a los estudiantes respuestas rápidas a preguntas frecuentes o dudas menores fuera del horario de tutorías.

Asimismo, las plataformas de tutoría en línea también pueden incorporar recursos multimedia, como vídeos, podcasts y simulaciones interactivas, que permiten a los estudiantes aprender de manera más dinámica y visual. Estos recursos, accesibles desde cualquier dispositivo, proporcionan una flexibilidad en el aprendizaje que se ajusta mejor a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al integrar estos materiales en las tutorías, los tutores pueden hacer que los conceptos

⁴⁷ Se resalta en el trabajo de MEDIANERO que la tutoría virtual se presenta como una modalidad emergente en la enseñanza universitaria, especialmente en el contexto de la educación a distancia, ya que permite a los estudiantes acceder a un acompañamiento personalizado, sin las limitaciones de tiempo y espacio propias de la tutoría presencial. A través de ella, los tutores pueden realizar un seguimiento más continuo del progreso académico, ofreciendo retroalimentación y apoyo en tiempo real. Señala también que la flexibilidad que ofrece es clave para estudiantes que combinan estudios con otras responsabilidades, aunque también plantea desafíos en cuanto a la interacción y el compromiso del estudiante.

complejos sean más comprensibles y atractivos, lo que en última instancia mejora la retención del conocimiento y el compromiso del estudiante.

No obstante, a pesar de todas las ventajas que la tecnología ofrece, es fundamental que los tutores no pierdan de vista el componente humano que caracteriza a la tutoría. Las interacciones cara a cara, aunque ahora muchas veces mediadas por una pantalla, siguen siendo esenciales para el desarrollo de una relación sólida y de confianza entre tutor y estudiante. El uso de tecnología no debe deshumanizar el proceso educativo, sino más bien enriquecerlo, permitiendo que tanto docentes como estudiantes se enfoquen en lo que verdaderamente importa: el aprendizaje y el crecimiento personal.

En conclusión, la tecnología, y en particular la Inteligencia Artificial, están transformando profundamente el entorno de la tutoría, facilitando una mayor personalización, eficiencia y accesibilidad. Las plataformas de aprendizaje en línea, los recursos multimedia, las herramientas de comunicación y las aplicaciones basadas en IA permiten que los tutores ofrezcan un apoyo más dinámico y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, es fundamental que la incorporación de estas herramientas tecnológicas se haga con una visión equilibrada, asegurando que el componente humano, la empatía y la cercanía continúen siendo el centro del proceso de tutoría.

4.4. SENSIBILIDAD CULTURAL, DIVERSIDAD ESTUDIANTIL Y EMPATÍA EN LA TUTORÍA

El desarrollo de una sensibilidad cultural y una actitud empática constituye un componente fundamental en el proceso de tutoría, especialmente en la enseñanza del Derecho. En un entorno tan diverso y dinámico como el jurídico, es esencial que los futuros abogados no solo dominen los aspectos técnicos de la profesión, sino que también comprendan y valoren la complejidad de los contextos culturales, sociales y personales que enfrentan sus compañeros y, eventualmente, sus clientes. En este sentido, la tutoría no es solo una herramienta académica, sino también una oportunidad para cultivar habilidades interpersonales que son igualmente cruciales en la práctica profesional del Derecho.

Reconocer la diversidad de los estudiantes y respetar sus circunstancias personales enriquece enormemente la relación tutor-alumno, promoviendo un entorno inclusivo que no solo refuerza el aprendizaje académico, sino que también fomenta el desarrollo de una perspectiva ética más amplia. Al interactuar con estudiantes que provienen de entornos culturales, económicos y sociales variados, los tutores tienen la oportunidad de brindar un apoyo más adaptado a las necesidades específicas de cada estudiante. Esta actitud empática es clave para ayudar a los alumnos a superar barreras, tanto académicas como personales, fortaleciendo su confianza y motivación para alcanzar sus objetivos.

Es importante destacar que la sensibilidad cultural no implica únicamente el reconocimiento pasivo de las diferencias, sino una acción consciente para integrar estas diversidades en el proceso de tutoría. Un tutor que está sensibilizado hacia las diferencias culturales es capaz de adaptar su enfoque pedagógico para atender las diversas formas en las que los estudiantes aprenden y se expresan. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden provenir de contextos donde la educación formal es más autoritaria y, por lo tanto, podrían sentirse inseguros al expresarse abiertamente en el aula o en una tutoría. En estos casos, el tutor debe ser capaz de identificar estas barreras culturales y ofrecer un entorno más seguro y receptivo para que el estudiante se sienta más cómodo participando y compartiendo sus pensamientos. Pero no solo debe procurarse una adecuada adaptación tutorial a contextos culturales diversos, sino también a contextos sociales variados, incluyéndose a aquellos alumnos con discapacidad o trastornos médicos (Viñuela, 2024).

Un aspecto clave de la empatía en la tutoría es la capacidad del tutor para comprender no solo las circunstancias externas que afectan al estudiante, como su origen cultural o socioeconómico, sino también los desafíos internos que pueden influir en su aprendizaje. El estrés, las preocupaciones familiares o la incertidumbre sobre su futuro profesional son factores que pueden afectar el rendimiento académico de los estudiantes de Derecho. Un tutor empático no solo reconoce estos desafíos, sino que también ofrece apoyo emocional y académico que les permite a los estudiantes encontrar el equilibrio entre sus responsabilidades personales y académicas.

Además, la tutoría puede ser una plataforma para enseñar a los estudiantes a aplicar la empatía en su futura vida profesional. Los abogados, a menudo, se enfrentan a clientes de diversas realidades culturales y económicas, lo que requiere no solo conocimientos legales, sino también una profunda comprensión de los contextos personales de aquellos a quienes representan. En este sentido, el tutor no solo modela una actitud empática, sino que también debe guiar a los estudiantes para que desarrollen esta habilidad en sus propias interacciones, ya que será esencial en su práctica como abogados. El desarrollo de esta competencia no solo mejora la relación con los futuros clientes, sino que también promueve una práctica jurídica más ética y responsable.

Un tutor sensible y empático también debe estar dispuesto a reconocer los posibles sesgos inconscientes que tanto él como sus estudiantes puedan tener, y a trabajar activamente para superarlos. Por ejemplo, es posible que los estudiantes enfrenten situaciones en las que sus experiencias o habilidades sean subestimadas debido a su género, origen étnico o situación socioeconómica. Un tutor empático debe estar atento a estos problemas y ser proactivo en la creación de un ambiente inclusivo y equitativo, donde todos los estudiantes se sientan valorados y escuchados (Williamson Castro, 2024)⁴⁸.

En este contexto, las tutorías grupales pueden ser una excelente oportunidad para fomentar la sensibilidad cultural entre los estudiantes. A través de la interacción y el trabajo colaborativo en grupos diversos, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender unos de otros, exponerse a diferentes perspectivas y desarrollar una mayor empatía hacia los demás. Estas interacciones pueden enriquecer no solo el aprendizaje

⁴⁸ Véase la obra de WILLIAMSON CASTRO, que si bien es muy concreta es también muy interesante, pues aborda la importancia de las tutorías en la formación permanente de profesores, especialmente en contextos rurales e interculturales en Chile. Basado en la sistematización de experiencias de educación intercultural y rural, el autor propone un enfoque de tutoría que va más allá de la enseñanza tradicional, integrando prácticas educativas adaptadas a las realidades complejas de estos territorios. La tutoría se presenta, tal y como se propone aquí también, como una estrategia clave para mejorar el desempeño docente y apoyar el aprendizaje de estudiantes en contextos marginados y culturalmente diversos.

académico, sino también las habilidades sociales y la capacidad de trabajar en equipo, lo que es fundamental en la práctica jurídica.

Por último, la integración de la tecnología en el entorno de tutoría también puede ser una herramienta útil para fomentar la sensibilidad cultural y la empatía. Las plataformas en línea permiten a los tutores acceder a una mayor variedad de recursos que abordan la diversidad cultural, desde estudios de caso hasta contenidos multimedia que reflejan diferentes realidades sociales. Asimismo, las tutorías en línea pueden facilitar la participación de estudiantes que, por diversas razones, podrían sentirse incómodos en un entorno presencial. La tecnología, bien utilizada, puede democratizar el acceso al conocimiento y proporcionar un espacio inclusivo para todos los estudiantes, sin importar sus circunstancias.

La tutoría en el contexto de la enseñanza del Derecho no debe limitarse a la transmisión de conocimientos académicos, sino que debe ser un espacio donde la empatía y la sensibilidad cultural sean valores fundamentales. Los tutores que desarrollan estas habilidades no solo ayudan a sus estudiantes a superar barreras académicas, sino que también contribuyen a formar abogados más conscientes, éticos y capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más diversa y compleja.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Este estudio ha explorado el papel central de la tutoría en la enseñanza del Derecho, destacando su influencia tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. La tutoría ofrece un espacio donde los alumnos reciben apoyo adaptado a sus necesidades, fomentando competencias interpersonales esenciales para su futuro profesional. A continuación, se presentan las conclusiones y propuestas clave derivadas de este análisis:

- La tutoría como eje fundamental en la formación jurídica: La tutoría no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo integral de los futuros abogados. Este enfoque ayuda a formar profesionales más completos, empáticos y éticamente responsables, preparados para los desafíos de su profesión dentro y fuera de los tribunales.

- Estrategias personalizadas y adaptativas en la tutoría: Este estudio resalta la importancia de implementar tutorías personalizadas, diseñadas para atender las necesidades individuales de los estudiantes. Las reuniones entre tutor y alumno deben abordar no solo lo académico, sino también sus circunstancias personales, reforzando su compromiso con el aprendizaje y preparándolos para futuros desafíos.
- El valor de un ambiente de comunicación abierta: Crear un ambiente de confianza es fundamental para una tutoría efectiva. Este entorno debe cultivarse en el aula, donde los estudiantes se familiarizan con el diálogo abierto y la confianza en una figura de autoridad, que luego se refuerza en las tutorías. El objetivo es que el alumno aprenda a relacionarse con figuras de autoridad y sus iguales, tal como ocurre en un juzgado.
- La integración de la tecnología en la tutoría: La tecnología es un recurso poderoso en la tutoría moderna, permitiendo un aprendizaje flexible y personalizado. Plataformas como Moodle o Blackboard permiten a los tutores monitorear el progreso académico y ajustar sus estrategias pedagógicas en función de las necesidades individuales de los estudiantes.
- Empatía y sensibilidad cultural como competencias clave: Los tutores deben desarrollar una actitud empática y una sensibilidad cultural, especialmente en un contexto jurídico cada vez más globalizado. El respeto por la diversidad es fundamental para crear un ambiente inclusivo que prepare a los estudiantes para enfrentar desafíos éticos y sociales. Para ello, es recomendable incluir más actividades como tutorías grupales o simulaciones de casos reales.
- Programas de formación y evaluación: Es fundamental que los tutores reciban formación continua en competencias clave como la empatía, la sensibilidad cultural y el uso de tecnologías educativas. Además, deben implementarse sistemas de evaluación que valoren tanto el rendimiento académico como el crecimiento personal y profesional de los estudiantes, asegurando una formación integral.

6. REFERENCIAS

- Camero, R. D. (2014). La tutoría en pequeños grupos como recurso formativo para el aprendizaje del Derecho Romano. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 12(Extra 3), 269-292.
- Concepción, C. G. (2024). De la tutoría universitaria a la tutoría doctoral From university tutoring to doctoral tutoring. Revista Cubana de Educación Superior, 38(2), 65-87.
- De Lara Vences, C. (2023). Simulación Circular para la Empatía Jurídica. En J. M. (dir.), La comunicación en el aprendizaje jurídico. (págs. 167-172). Cizur Menor: Aranzadi.
- Duarte-Ubaldo, I. E.-O.-M. (2024). Tutoring in higher education: Students assessment of their tutors Tutorías universitarias: Evaluación de los alumnos a sus tutores. ECORFAN, 110-129.
- Fuentes, J. C. (2022). Aula invertida y simulación de actos procesales como método de aprendizaje del derecho procesal. En J. M. Enrique Rus Arias (coord.), Aula invertida y tic's para el aprendizaje: Del derecho y de la economía (págs. 67-74). Ratio Legis Librería Jurídica.
- Giménez Murugarren, M. P. (2024). El aprendizaje cooperativo en las ciencias jurídicas y sociales como instrumento para el desarrollo de las competencias transversales desde una perspectiva social de la universidad. Málaga: Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Universidad de Málaga.
- Guzmán, J. B. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (5), 115-136.
- Martínez Clares, P. P. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. Educación XXI, núm. 22(1), 189-213.
- Medianero, Y. (2017). La tutoría en la enseñanza universitaria: Una revisión sistemática de la literatura. Revista Semestral Acción y Reflexión Educativa, núm. 42, 32-63.
- Pérez-Cusó, F. J.-M.-L.-C. (2024). Valoración de la tutoría por parte del alumnado universitario. Revista Colombiana De Educación, (91), 99-120.
- Viñuela, Y. G.-R. (2024). Actuaciones de orientación universitaria vinculadas a la diversidad del estudiantado. Revista Educación XXI vol. 27, núm. 2, 65-87.
- Williamson Castro, G. (2024). Tutorías en la formación permanente de profesores en contextos socioculturales diversos y complejos. Revista de Humanidades, núm. 51, 19-40.

LA FORMACIÓN ÉTICA DEL JURISTA: DOCENCIA Y TUTORÍA COMO TRANSMISIÓN DE VALORES

CARLOS DE LARA VENCES
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del derecho en el ámbito universitario suele centrarse en la transmisión de conocimientos técnicos, muchas veces relegando a un segundo plano el desarrollo de competencias éticas y humanas. Este enfoque ha llevado a que, en numerosas ocasiones, los estudiantes perciban el estudio del derecho como una disciplina rigurosa, aunque desprovista de las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos humanos que conlleva la práctica jurídica. Sin embargo, el derecho como instrumento regulador de las relaciones sociales, requiere una formación que trascienda la mera adquisición de conocimiento de la norma jurídica y de la jurisprudencia que lo desarrolla. Por lo tanto, es precisa la integración de la dimensión axiológica en el proceso de formación de los futuros juristas.

A través de dicho proceso, los estudiantes de derecho no solo deben asimilar los conceptos jurídicos, sino que también deben ser capaces de abordar las implicaciones sociales, éticas y emocionales de sus decisiones. Un letrado, además de ser un defensor técnico de la ley, es un profesional que interviene en situaciones que afectan profundamente la vida de las personas, como la protección de los derechos humanos, la resolución de conflictos familiares o la defensa de personas en situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, es fundamental que el proceso de enseñanza del derecho se estructure no solo en la adquisición de conocimientos, sino en la formación de profesionales conscientes de las implicaciones humanas de su labor.

Es por ello, que el rol del docente y del tutor universitario es clave en este proceso. Su función no puede limitarse a la transmisión de contenidos teóricos o a la evaluación de competencias técnicas. Más allá de ello, el docente debe actuar como un guía que acompañe al estudiante en su desarrollo integral, facilitando el diálogo entre la teoría jurídica y los valores éticos que deben guiar su aplicación. Esto implica no solo fomentar el aprendizaje académico, sino también servir de ejemplo en la forma de afrontar los dilemas éticos que se presentan en el ejercicio del derecho.

Un ejemplo de esta visión docente lo encontramos en la enseñanza del Derecho Penal. En vez de limitarse a una exposición puramente técnica de los tipos penales y sus penas, el docente comprometido con la formación integral del estudiante puede promover el debate sobre las implicaciones éticas de las penas privativas de libertad, en cuanto máximo exponente de la capacidad sancionadora del estado. Se puede plantear una discusión sobre cómo el sistema penal afecta a las personas más vulnerables de la sociedad, fomentando así una comprensión más profunda de la responsabilidad social y moral del abogado. Este enfoque, que combina la teoría jurídica con el análisis de las consecuencias humanas y sociales, permite a los estudiantes comprender la complejidad de su futura labor profesional.

Por tanto, la universidad no debe ser vista únicamente como una institución encargada de transmitir conocimientos sin que, más bien, su misión debe incluir la formación de ciudadanos y profesionales que, además de dominar el derecho, estén dotados de una concepción ética que les permita ejercer su profesión de una manera justa y humana. Así, a través de una docencia que ponga en el centro a las personas y, una tutoría que ofrezca un acompañamiento personal y académico es posible formar juristas que no solo se destaquen por su competencia técnica, sino también por su compromiso con los valores que deben guiar su actuación. Aunque, en principio hemos hecho referencia a la función letrada, todas estas consideraciones pueden extenderse al resto de operadores jurídicos, especialmente jueces y fiscales, para quienes conceptos como la empatía y asertividad resultan fundamentales.

En este capítulo, se analizará cómo la docencia y la tutoría universitaria pueden y deben convertirse en herramientas de transmisión de valores

humanos en el ámbito del derecho. Se explorarán los desafíos y oportunidades que este enfoque plantea, así como la responsabilidad que recae en los docentes para actuar como modelos y guías en este proceso. Además, se propondrán métodos pedagógicos que integren la formación técnica con la dimensión axiológica, con el fin de que los futuros profesionales del derecho no solo ejerzan a una gran altura técnica, sino también con la debida dosis de humanidad.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este capítulo es analizar la importancia de una formación integral en el ámbito del derecho, que no se limite únicamente al desarrollo de competencias técnicas, sino que también contemple la transmisión de valores humanos como parte esencial del proceso formativo. Su finalidad es formar profesionales del derecho que no sólo sean grandes juristas, sino también individuos comprometidos con los principios éticos y con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En el ejercicio profesional del derecho, la falta de sensibilidad hacia los valores humanos puede generar importantes deficiencias en el sistema de justicia y en la relación entre los operadores jurídicos y la sociedad. Letrados que solo persigan exclusivamente su enriquecimiento personal o que carecen de empatía hacia las personas involucradas en los casos que les hayan sido encomendados, pueden contribuir a un deterioro en la confianza pública hacia las instituciones del foro. Supuestos de corrupción pública o entre particulares, negligencia, o abuso por parte de los operadores jurídicos reflejan cómo la ausencia de una formación ética tiene repercusiones graves, no sólo para estos, sino también para toda la sociedad.

En este capítulo se acredita que el ejercicio del derecho, en cualquiera de sus formas, debe ir acompañado de empatía, solidaridad y una profunda conciencia de las implicaciones sociales y personales que acompañan a cada asunto encomendado o enjuiciado. En el ámbito de la defensa de los intereses ajenos, los operadores jurídicos están en contacto directo con situaciones de vulnerabilidad humana como, por ejemplo, la defensa de personas en condiciones de vulnerabilidad o la mediación

en conflictos familiares. Los operadores jurídicos deben combinar sus competencias técnicas con una visión humanista del ejercicio del derecho, ya que, de lo contrario, corren el riesgo de desvirtuar su labor y perpetuar injusticias.

En este sentido, uno de los objetivos fundamentales de la universidad debe ser la formación de juristas que actúen como defensores de los valores humanos en el ejercicio de su profesión. La universidad no sólo debe perseguir que sus egresados actúen bajo el prisma del éxito individual o el mero beneficio económico, sino que debe ser una fuente de valores éticos que permitan a los estudiantes comprender el impacto de su profesión en la realidad de los justiciables.

Al integrar valores como la empatía, la justicia, la equidad y la responsabilidad social en el currículo académico, se pretende que los futuros abogados no solo sean agentes técnicos, sino también promotores de una práctica jurídica que ponga al ser humano en el centro de sus actuaciones profesionales. Un jurista que entienda que su labor no es sólo la aplicación de la norma, sino también su uso para la mejora de la vida de las personas y contribuir al bien común, estará mejor preparado para afrontar los complejos dilemas éticos y jurídicos que se presentan en el ejercicio profesional del derecho.

Un ejemplo claro de la relevancia de los valores en la práctica jurídica lo encontramos en los casos de mediación. Un jurista formado únicamente en el plano técnico puede limitarse a defender los intereses de su cliente en el marco legal, pero un profesional con una formación ética sólida será capaz de buscar soluciones que no solo satisfagan a las partes desde el punto de vista jurídico, sino que también promuevan la conciliación y el entendimiento mutuo. En este tipo de situaciones, la empatía entre las partes en conflicto y comprensión mutua es crucial para alcanzar una solución que beneficie no sólo legalmente, sino también en términos humanos y sociales.

3. METODOLOGÍA

Uno de los primeros y más efectivos métodos para lograr la formación integral de los estudiantes en el ámbito del derecho es predicar con el

ejemplo. El papel del docente universitario no puede limitarse exclusivamente a la transmisión de conocimientos teóricos. Los profesores y tutores actúan como referentes directos para los estudiantes, que no solo aprenden de sus enseñanzas, sino también de su conducta y su manera de abordar los desafíos éticos y sociales. Un docente que demuestra en su práctica diaria empatía, compromiso y responsabilidad ética, influye profundamente en la formación de los estudiantes, quienes tenderán a emular estos comportamientos a lo largo de su ejercicio profesional.

Por el contrario, un docente distante, prepotente o poco empático reduce significativamente su capacidad de impactar positivamente en la formación de los estudiantes. Los profesores que se muestran inaccesibles o desinteresados por las realidades personales y emocionales de sus alumnos corren el riesgo de crear un ambiente de aprendizaje frío y poco estimulante, donde los estudiantes perciben la educación jurídica como un proceso mecánico, monótono y desprovisto de humanidad. Este tipo de actitud no solo dificulta el aprendizaje, sino que también desincentiva el desarrollo de las competencias éticas y sociales necesarias para el ejercicio responsable del derecho.

Para evitar este tipo de situaciones, es fundamental que los docentes reciban una formación adecuada no solo en su área de especialización, sino también en habilidades interpersonales como la empatía, la solidaridad y la comprensión de las problemáticas que los estudiantes pueden enfrentar tanto dentro como fuera del ámbito académico. El derecho, como disciplina que impacta directamente en las relaciones sociales y humanas, requiere una sensibilidad especial para abordar los conflictos y desafíos con los que se encontrarán los futuros juristas. La capacidad de un docente para conectar con sus estudiantes, entender sus dificultades y guiarlos con paciencia y humanidad, será fundamental en la transmisión de estos valores. Se trata de proporcionar una orientación académica, personal y profesional (Martín, Berrios y Pantoja, 2020, 349-371).

Un ejemplo ilustrativo, en este sentido, podría observarse en la enseñanza del Derecho Civil. Cuando se imparte docencia relativa al derecho de familia o de sucesiones, por ejemplo, se tiene la oportunidad de enseñar más allá de las normas y doctrinas. En casos que implican la disputa por herencias o la custodia de menores, los docentes pueden

ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre las dimensiones emocionales y humanas que estos conflictos suelen generar. A través del diálogo y el análisis de supuestos concretos, los docentes no solo explican de una forma fría la norma jurídica, sino que también muestran cómo estas normativas deben ser aplicadas con sensibilidad y empatía respecto de los operadores jurídicos.

En este sentido, resulta transcendental la formación continua de los docentes, que incluya el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, siendo una herramienta determinante para garantizar que los futuros operadores jurídicos no sólo dominen el derecho como una cuestión técnica, sino que también comprendan el papel crucial que desempeñan los valores humanos en el ejercicio de la profesión. A medida que los estudiantes observan y aprenden de profesores que predicán con el ejemplo, interiorizan la importancia de la ética, la empatía y la responsabilidad social en la práctica del derecho. La utilización de juicios simulados o Moot Court facilita la empatía futura de los justiciables y de los operadores jurídicos en el desempeño de su quehacer profesional. (De Lara, 2023, 167-172).

4. DISCUSIÓN

Se trata de debatir la verdadera función de la universidad, es decir, si se trata de una institución cuyo objetivo único es la transmisión de conocimiento haciendo abstracción de cualquier otro aporte o, por el contrario, debe transmitir, además, todo un conjunto de valores a los futuros operadores jurídicos. Pero no sólo esto, sino que antes de terminar sus estudios, la universidad pueda acompañar a los estudiantes de forma activa asesorándose en sus actuaciones curriculares y, en todo aquello que pueda afectar a su normal desarrollo universitario.

5. RESULTADOS

La función de la universidad en la formación de los futuros profesionales del derecho no debe limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que debe desempeñar un papel más amplio, promoviendo

también el desarrollo ético y humano de los estudiantes. Ello, cobra particular relevancia en el campo del derecho, donde la capacidad de aplicar la ley de manera justa y equitativa no depende únicamente del dominio de las normas, sino también de una comprensión profunda de los valores humanos. De aquí, que una adecuada transmisión de estos a los operadores jurídicos resulte esencialmente trascendente para la vida de los justiciables que, en definitiva, no son más que los propios ciudadanos a cuyo favor deberían dictarse las normas jurídicas.

5.1. EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN INTEGRAL

Como ya se ha señalado, además de formar profesionales competentes en la aplicación de la ley, la universidad tiene la misión de formar seres humanos íntegros, capaces de actuar con ética y compromiso social. La enseñanza técnica, por sí sola, se antoja insuficiente para preparar a los estudiantes para los desafíos éticos y morales que enfrentarán en su práctica profesional.

Por ello, es importante tener conciencia del concepto de educación integral que subraya que la educación no debe limitarse a la simple transferencia de conocimientos. En este sentido, debe considerarse que la educación debe ser un proceso transformador que involucre al estudiante como un agente activo en la construcción de una sociedad más justa.

Este enfoque implica un cambio fundamental en la concepción de la enseñanza universitaria. El derecho, más que una colección de normas, es una herramienta para proteger los intereses y derechos de los ciudadanos, en especial los más vulnerables. Los futuros operadores jurídicos deben ser conscientes de que cada asunto en el que intervienen tiene una dimensión humana que, requiere tanto sensibilidad ética como competencia técnica. La educación en el derecho debe formar profesionales que, además de conocer la ley, sepan aplicar los principios de justicia y equidad, conscientes de las consecuencias sociales y humanas de sus decisiones. (Freire, 2012, 15-180). Este es el motivo por el que el derecho no puede ser enseñado como una herramienta puramente técnica, sino como una disciplina que contribuye a la defensa de los derechos humanos y al fortalecimiento de la justicia social.

Debe destacarse la importancia de una educación que libere y empodere a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio, algo que en el ámbito jurídico resulta especialmente relevante. Los estudiantes de derecho, al igual que cualquier profesional, deben asumir su rol en la construcción de una sociedad más justa, utilizando su conocimiento no solo para la consecución de fríos objetivos económicos o de victoria, sino también para transformar la realidad de quienes más lo necesitan. En esta línea, la universidad tiene el deber de fomentar no solo la pericia legal, sino también el compromiso ético con la justicia social.

Por tanto, la educación jurídica integral no se puede reducir al aprendizaje de conceptos teóricos o a la memorización de normativas legales. Requiere una combinación equilibrada de conocimientos técnicos y valores éticos que permitan al futuro jurista actuar con responsabilidad, sensibilidad y sentido de la justicia. El desafío para las universidades es claro: deben ser espacios donde se promueva la reflexión crítica y la formación ética, creando así un nuevo paradigma en la enseñanza del derecho. Al integrar los valores humanos en la formación académica, las universidades no solo preparan a profesionales más competentes, sino también a ciudadanos comprometidos con la mejora de la sociedad en su conjunto.

Por lo tanto, la enseñanza del derecho en la universidad debe evolucionar hacia un modelo donde la formación ética y la responsabilidad social se conviertan en ejes centrales. No es suficiente formar operadores jurídicos que dominen las leyes; es necesario formar juristas que comprendan las implicaciones de sus acciones en la vida de las personas y que se comprometan a utilizar su conocimiento para promover la justicia, la equidad y el bienestar social. Este es el verdadero sentido de una educación integral en el ámbito del derecho.

5.2. FORMACIÓN HUMANISTA Y TÉCNICA: UN EQUILIBRIO NECESARIO

El desafío radica en equilibrar la formación técnica con la formación humanista. La educación debe formar ciudadanos que tengan un espíritu crítico y estén comprometidos con el bienestar común. La formación técnica, si bien necesaria, no es suficiente para preparar a los futuros juristas para los dilemas éticos que enfrentarán en su práctica diaria (Nussbaum, 2010, 22-31).

Un letrado, por ejemplo, no solo debe conocer las leyes y cómo aplicarlas, sino también comprender las implicaciones sociales y humanas que se derivarán de sus decisiones. La falta de una sólida formación ética puede llevar a que los profesionales del derecho se enfoquen exclusivamente en el éxito individual o económico, dejando de lado el bienestar colectivo y, por ende, debilitando la confianza pública en las instituciones jurídicas, ya sean procesales o normativas. Casos de corrupción, negligencia o abuso del poder son ejemplos claros de cómo una formación carente de valores puede derivar en prácticas profesionales que contrarían la siempre deseable ética jurídica.

En este contexto, la universidad debe asumir la responsabilidad de formar no solo abogados técnicamente competentes, sino también ciudadanos que actúen como defensores de los valores éticos y sociales. Por lo tanto, se debe insistir en que la tarea de educar a los futuros juristas no se debe limitar a impartir conocimientos sobre *lege data* y procesos judiciales, sino que debe ir más allá, exigiendo una integración efectiva entre la teoría jurídica, la ética y la justicia social.

Debería incluirse como valor transversal en las guías docentes de las facultades de derecho, la posibilidad de que sus estudiantes comprendan que cada decisión legal tiene un impacto directo en la vida de las personas y en el tejido social. Esto no solo preparará a los estudiantes para aplicar la ley, sino también para enfrentarse a los dilemas morales que inevitablemente encontrarán en su ejercicio profesional. En el ámbito del derecho civil, por ejemplo, cuestiones relacionadas con el derecho de familia, la propiedad o los contratos requieren no solo de un conocimiento preciso de las normas legales, sino también de una sensibilidad jurídica para comprender las implicaciones personales y sociales de los conflictos que se presentan, que coadyuve a una aplicación equitativa de la norma.

El desafío reside en cómo lograr este equilibrio sin sobrecargar el currículo académico, ya de por sí saturado de contenidos técnicos. Sin embargo, la integración de valores puede lograrse de manera transversal, mediante el análisis de casos reales que involucren dilemas éticos y que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre las consecuencias humanas de sus decisiones legales. De este modo, los estudiantes

desarrollan no solo habilidades técnicas, sino también la capacidad de analizar sus responsabilidades desde una perspectiva ética, además de apoyarse en métodos pedagógicos como el Moot Court, que les aportará conocimientos técnicos y empáticos.

5.3. DESAFÍOS PARA INTEGRAR LA FORMACIÓN ÉTICA EN EL CURRÍCULO

El equilibrio entre formación técnica y ética plantea importantes desafíos para la estructura curricular de las universidades. Los planes de estudio en derecho, tradicionalmente cargados de contenidos teóricos y doctrinales, tienden a priorizar la transmisión de conocimientos sobre las normativas y los procedimientos, dejando a menudo poco espacio para la reflexión ética o el desarrollo de habilidades interpersonales. Esto puede dar lugar a un enfoque de la enseñanza del derecho que se centre en el rigor técnico, pero que carezca de la profundidad necesaria para preparar a los estudiantes para los dilemas humanos y sociales que inevitablemente enfrentarán en su práctica profesional.

Una posible solución para abordar este desafío es la implementación de métodos pedagógicos innovadores, como el aprendizaje basado en problemas. Este enfoque permite a los estudiantes trabajar con casos complejos que incluyen dilemas éticos reales, lo que fomenta no solo la aplicación de conocimientos jurídicos, sino también el desarrollo de una conciencia crítica respecto a las implicaciones morales y sociales de sus decisiones. Permite a los estudiantes analizar las posibles soluciones a un problema, considerando no sólo su viabilidad jurídica, sino también su impacto en la vida de las personas involucradas.

Este tipo de pedagogía pone a los estudiantes en el centro de su proceso de aprendizaje, obligándolos a asumir un rol activo en la búsqueda de soluciones éticas. Este enfoque, por tanto, les ayuda a desarrollar una comprensión más completa de las responsabilidades éticas que conlleva el ejercicio del derecho.

Además, es fundamental que la formación ética no sea tratada como un componente accesorio, sino que se convierta en parte central y estructural del currículo académico. La ética no puede limitarse a asignaturas específicas; debe estar integrada de manera transversal en todas las

áreas del estudio jurídico. Desde las materias más teóricas hasta los talleres prácticos, cada asignatura puede y debe incorporar la reflexión sobre los valores humanos, permitiendo a los estudiantes comprender la relevancia ética en cada uno de los aspectos de su futura labor profesional. Esta integración ética fomenta una visión del derecho no como una simple herramienta normativa, sino como un medio para promover la justicia y el bienestar social.

Las universidades tienen la responsabilidad de reconfigurar sus planes de estudio para que el equilibrio entre la formación técnica y la formación ética sea una realidad efectiva. Esto implica un cambio en la concepción de la enseñanza del derecho, que debe ir más allá de la transmisión de conocimientos teóricos y doctrinales. Los métodos pedagógicos innovadores permiten a los estudiantes desarrollar una conciencia ética, preparándolos para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional de manera integral. Al incorporar la ética en todas las asignaturas, las universidades aseguran que los futuros juristas comprendan que su labor va más allá de aplicar la ley, abarcando una responsabilidad hacia los valores humanos que subyacen en toda práctica legal. Solo a través de esta integración es posible formar profesionales comprometidos con el bien común y con la promoción de una sociedad más justa.

5.4. EL ROL DEL DOCENTE COMO MODELO ÉTICO

La figura del docente desempeña un papel fundamental en la transmisión de valores éticos en la educación jurídica. Los profesores no deben limitarse exclusivamente a la enseñanza de contenidos técnicos o teóricos, sino que su función debe ir más allá, actuando como modelos de conducta ética para sus estudiantes. El impacto que un docente puede tener en la formación ética y moral de los futuros abogados es significativo. A través de su comportamiento cotidiano, su manera de interactuar con los alumnos y su enfoque pedagógico, los docentes tienen la capacidad de influir profundamente en la visión ética que los estudiantes desarrollan respecto a su futura práctica profesional.

La coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica es clave en este proceso formativo. Los estudiantes no solo aprenden de los conocimientos impartidos en clase, sino también de la actitud con la que los

docentes abordan las problemáticas sociales y jurídicas. Un profesor que demuestra empatía, solidaridad y compromiso social en su vida diaria no solo transmite estos valores de manera teórica, sino que los encarna, haciendo que los estudiantes los interioricen de forma más profunda. Este proceso de aprendizaje ético tiene un efecto multiplicador, ya que los alumnos que observan estos valores en sus profesores estarán más inclinados a replicarlos en su propia vida profesional.

En el ámbito del derecho Civil, un docente que aborda su asignatura desde una perspectiva ética, señalando la importancia de actuar con justicia y sensibilidad ante los conflictos familiares o las disputas sobre herencias, inculca en los estudiantes una visión del derecho que va más allá de la mera aplicación de la ley. La enseñanza no se limita a lo académico, sino que incluye una dimensión formativa que prepara a los futuros abogados para enfrentar los dilemas éticos de su práctica profesional con una perspectiva humanista. De este modo, el docente no solo enseña las normas, sino también el contexto ético en el que estas deben aplicarse.

Los profesores de derecho tienen la gran responsabilidad de ser modelos éticos y de transmitir, a través de su propia conducta, los valores que deberán guiar a los futuros abogados en su ejercicio profesional. La formación académica por sí sola no es suficiente; el ejemplo que los docentes proporcionan a través de sus acciones cotidianas es una parte fundamental del proceso educativo. Solo a través de una enseñanza que combine conocimientos técnicos con la transmisión de valores humanos es posible formar a abogados que no solo dominen las leyes, sino que también comprendan su responsabilidad social y actúen en consecuencia. El docente, en este sentido, es una pieza clave en la formación de una nueva generación de juristas comprometidos con la justicia y el bienestar colectivo.

5.5. TUTORES COMO TRANSMISORES DE VALORES

La figura del tutor en el ámbito universitario resulta esencial para distintos fines, pero, fundamentalmente se pueden centrar en dos: aportación de valores al alumnado y acompañamiento a lo largo de su vida universitaria, de tal forma que les permita remover los obstáculos que impidan o dificulten su progreso académico. En este sentido, el tutor puede ser coadyuvante en la formación de personas desde una

perspectiva universitaria. El tutor tiene un contacto más directo y personal con los alumnos que la propia del docente. Se trata de transmitir un universo de valores que les pueda ayudar a crecer como personas, pero nunca debe implicar un adoctrinamiento del alumnado, sino limitarse a los valores socialmente consensuados.

La función principal del tutor consiste en ayudar al estudiante a superar sus dificultades de aprendizajes, sirviéndole de apoyo para la consecución de éxitos profesionales y personales. Además de lo anterior, no debe olvidarse que la función del tutor es asesorar al alumnado en materias académicas, personales y profesionales, persiguiendo su autonomía personal y fomentar su capacidad de toma de decisiones (Castaño, Blanco y Asensio, 2012, 193-210).

El tutor debe buscar un modelo de tutoría más personal que profesional o de investigación, claro está, sin olvidar estos últimos modelos. A través de esta tutoría personal se puede transmitir a los estudiantes la cultura del esfuerzo y animarlos para que perseveren en el mismo, ofreciendo la ayuda necesaria para mejorar su progreso y calificaciones como estudiantes. Con ello, se pretende fomentar una cadena de empatía. La labor del tutor debe perseguir la madurez académica de los estudiantes, eliminando los miedos propios de la inexperiencia, ayudándoles a adquirir una solidez y personalidad que les permita superar las materias y dificultades académicas (Delgado-García, Conde y Boza, 2020, 119-143).

Se debe procurar a los tutores una formación adecuada para que puedan aportar al alumnado de forma eficiente la asistencia profesional y personal que facilite su progresión en el ámbito universitario, tanto a nivel de grado como de postgrado.

Una posibilidad sería la asignación a cada alumno de un tutor a lo largo de toda su vida académica en la misma universidad, si bien con cierta flexibilidad en caso de incompatibilidad entre ambos, que más que favorecer su progresión académica y humana pueda cribar en ralentizarla o incluso en fracaso académico. La tutoría debería tener asignada una periodicidad mínima anual, sin perjuicio de su incremento en caso de que resulte necesario (Martínez et al, 2020, 55-72).

Otra posibilidad a tener en cuenta es que el tutor no sea docente de cada alumno, lo que incrementa la fluidez en la relación entre ambos.

6. CONCLUSIONES

La formación de los futuros profesionales del derecho no puede limitarse a la mera transmisión de conocimientos técnicos. Tal como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, la dimensión ética y humana del ejercicio jurídico es crucial para garantizar que los operadores jurídicos no sólo analicen el ordenamiento jurídico de forma técnica, sino también con un profundo sentido de justicia y responsabilidad social. Esta tarea no solo recae en el contenido curricular, sino también en la labor de los docentes y tutores, quienes juegan un papel clave en la transmisión de valores a través de su ejemplo y guía.

En el ámbito del Derecho Civil, los abogados se enfrentan a situaciones que afectan directamente la vida de las personas: conflictos familiares, disputas contractuales, derechos de propiedad y sucesiones, entre otros. En este contexto, la capacidad de comprender y empatizar con las partes involucradas resulta esencial para encontrar soluciones que no solo sean técnicamente adecuadas, sino también justas desde un punto de vista humano. Por ejemplo, en un litigio sobre custodia de menores, el abogado debe no sólo aplicar la normativa vigente, sino también comprender el impacto emocional y social que sus acciones pueden tener en la vida de los niños y sus familias.

El análisis de la metodología educativa sugiere que enfoques como el aprendizaje basado en problemas, la simulación de casos prácticos y los talleres de resolución de conflictos son herramientas valiosas para fomentar la reflexión ética y el desarrollo de habilidades interpersonales en los estudiantes de derecho. Estos métodos permiten a los futuros juristas enfrentarse a dilemas reales, promoviendo la capacidad de tomar decisiones justas y equilibradas. Además, la figura del docente como modelo ético refuerza esta formación, ya que los profesores no solo transmiten conocimientos, sino que también muestran, a través de su comportamiento, cómo enfrentar los desafíos éticos de la profesión.

Es evidente que el derecho no puede ser tratado como una disciplina aislada de las realidades sociales y humanas. La universidad, como institución formadora, debe promover una educación que integre la técnica jurídica con los valores éticos, preparando a los estudiantes para que

actúen no solo como juristas competentes, sino como ciudadanos comprometidos con la justicia y el bienestar social. De esta manera, se logra que los futuros profesionales, al enfrentarse a complejas cuestiones de derecho civil o cualquier otro ámbito del derecho, puedan hacerlo con un sentido profundo de responsabilidad hacia las personas afectadas y hacia la sociedad en su conjunto.

La enseñanza del derecho, apoyada en una metodología que fomente tanto el conocimiento técnico como la formación en valores, contribuye a crear un entorno jurídico más justo y humano. Es necesario que la universidad continúe evolucionando hacia un modelo de educación integral, donde el derecho sea entendido como una herramienta al servicio de la sociedad, y los operadores jurídicos promueven la justicia y la equidad en cada una de sus actuaciones.

7.- REFERENCIAS

- Castaño, E., Blanco, A., y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU*, 10(2), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6103>
- De Lara, C. (2023). Simulación Circular para la Empatía Jurídica. En *La comunicación en el aprendizaje jurídico*. J. Martínez Calvo y M. V. Mayor del Hoyo M. (Dir.). 167-172. Aranzadi.
- Delgado-García, M. Conde, S., y Boza, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 119-143. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editoras, S.A. (15-180).
- Martín, A.; Berrios, B. y Pantoja, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XXI*, 23(1) 349-371. <https://doi.org/10.5944/educxxl.23874>.
- Martínez, P., et al. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la Educación Superior*, 195(49), 55-72. <https://resu.anuies.mex/ojs/index.php/resu/article/view/1251>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Editorial Katz. 22-31.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA TUTORIZACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS FUTUROS JURISTAS

NIEVES ROJANO MARTÍN
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los componentes esenciales del proceso de aprendizaje en la etapa universitaria, especialmente en disciplinas tan complejas y multifacéticas como el Derecho, es la tutorización. Esta práctica de orientación no solo facilita la comprensión y el dominio de los contenidos académicos, sino que también desempeña un papel crucial en la formación integral de los estudiantes, apoyándolos en su desarrollo personal y profesional.

Pero para que la práctica de tutorización alcance resultados satisfactorios es preciso tener en cuenta que las interacciones docente-estudiante no están exentas de dinámicas de poder y expectativas sociales que se entrelazan con el género. Señala Judith Butler (1990, p. 7) que el género es una construcción social que debe ser desafiada y reconfigurada para evitar la perpetuación de desigualdades.

La incorporación de la perspectiva de género en la tutorización universitaria supone identificar y abordar los sesgos de género que pueden existir en la interacción entre docentes y estudiantes, en la asignación de recursos y en el acceso a oportunidades académicas y profesionales. En el ámbito del Derecho, donde las normas y prácticas legales históricamente han reflejado y perpetuado desigualdades de género, es especialmente importante integrar esta perspectiva para promover una educación más equitativa y justa.

Una educación que incorpora la perspectiva de género no solo beneficia a los estudiantes de géneros subrepresentados, sino que enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes al promover una mayor

comprensión y respeto por la diversidad (Hooks, 2000, p.14). Este enfoque es particularmente relevante en la tutorización universitaria, donde la relación entre docentes y estudiantes puede ser un espacio clave para la intervención y el apoyo.

Sin embargo, a pesar de los avances hacia la igualdad de género en diversas esferas sociales, persisten desigualdades y estereotipos que afectan significativamente a la manera en que se abordan las interacciones tutoriales dentro de las instituciones académicas. El principal problema es que las normas de género tradicionales limitan el potencial de los individuos y crean jerarquías que desfavorecen a determinados colectivos. En el contexto universitario, estas jerarquías se manifiestan en diversas formas de discriminación y sesgo, que pueden afectar al rendimiento académico y bienestar emocional de los estudiantes.

No hay duda, pues, de que la educación superior enfrenta todavía importantes retos en términos de equidad de género, y la tutorización es un área crítica donde estas desigualdades pueden ser abordadas. Para ello, es fundamental la implementación de políticas y prácticas inclusivas, garantizando así que todos los estudiantes, con independencia de su género, puedan alcanzar su máximo potencial académico y personal.

El primer paso es reconocer que las experiencias, necesidades y desafíos de los estudiantes pueden variar significativamente según su identidad de género. Las normas sociales y las expectativas de género pueden influir en cómo los estudiantes perciben su propio valor académico, cómo interactúan en el aula y cómo buscan apoyo fuera de ella. Por tanto, la tutorización universitaria debe ser sensible a estas diferencias y contar con recursos que permitan abordarlas de manera efectiva.

Esa intersección entre género y tutorización en el contexto universitario es la que se aborda en el presente capítulo. En particular, se examina cómo las desigualdades de género se manifiestan en la tutorización de los estudiantes, y cómo estas pueden repercutir en el éxito académico y la retención estudiantil. Además, se analizan las estrategias y enfoques innovadores que pueden promover una tutorización más inclusiva y equitativa para todo el alumnado, al margen de su identidad de género. A través de un análisis crítico y reflexivo, se busca no solo identificar

los desafíos existentes, sino también abrir el espacio para la exploración de soluciones efectivas y sostenibles.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es analizar la implementación de la perspectiva de género en la tutorización universitaria y evaluar su impacto en la experiencia educativa de los estudiantes. Específicamente, se pretende:

- **Analizar las dinámicas de género en la tutorización universitaria:** Implica una exploración exhaustiva de cómo las construcciones sociales de género influyen en la interacción docente-estudiante en el ámbito universitario. Se buscará examinar en profundidad los roles de género atribuidos, las expectativas asociadas y los posibles desequilibrios de poder que pueden surgir en esta relación de tutorización. Además, se investigará cómo estas dinámicas de género pueden repercutir en la experiencia educativa de los estudiantes y en sus resultados académicos.
- **Identificar barreras y desafíos de género en el proceso de tutorización:** Supone reconocer y analizar críticamente los sesgos de género que enfrentan los estudiantes de Derecho en el proceso de tutorización debido a su identidad de género. Se examinará cómo los sesgos implícitos, los estereotipos de género y la discriminación pueden manifestarse en la tutorización, así como la manera en que estas barreras pueden limitar el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal. Esto incluye la identificación de prácticas discriminatorias, expectativas de género no equitativas y la representación desproporcionada en áreas específicas del Derecho.
- **Proponer estrategias para incorporar la perspectiva de género en la tutorización universitaria:** A partir de los hallazgos del análisis de los sesgos de género, se pretende desarrollar estrategias y prácticas efectivas para fomentar una tutorización más inclusiva y equitativa, que reconozca y aborde las necesidades y experiencias diversas de los estudiantes en función de

su género, favoreciendo un ambiente de apoyo y respeto mutuo. Estas estrategias pueden incluir la formación y sensibilización de los tutores en cuestiones de género, la implementación de políticas institucionales que promuevan la equidad de género y la creación de programas específicos para apoyar a estudiantes de género subrepresentado. El objetivo es ofrecer un marco de referencia práctico que las instituciones educativas puedan adoptar para mejorar la equidad de género en la tutorización.

- **Evaluar el impacto de la tutorización sensible al género en la equidad y el desempeño académico:** Se trata de analizar cómo la implementación de una tutorización con perspectiva de género influye en la equidad de género y en el rendimiento académico de los estudiantes de Derecho. Se pretende medir el impacto de las estrategias propuestas en términos de retención estudiantil, satisfacción con la tutorización, rendimiento académico y acceso a oportunidades profesionales. A través de esta evaluación, se busca demostrar los beneficios tangibles de una tutorización inclusiva y proporcionar evidencia empírica que respalde la necesidad de integrar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio ha tenido por objeto proporcionar un análisis integral y multidisciplinario de la perspectiva de género en la tutorización universitaria de los futuros juristas. Para ello, se han combinado enfoques cualitativos y cuantitativos que permitiesen conocer tanto las experiencias individuales como los patrones generales de desigualdad y discriminación de género en el ámbito universitario. A continuación, se detallan los pasos metodológicos seguidos:

3.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Se ha realizado una revisión bibliográfica para contextualizar la investigación y establecer una base teórica sólida. Esta revisión ha incluido fuentes académicas que abordan la perspectiva de género en la educación superior y, específicamente, en la tutorización universitaria, así

como informes y estudios de instituciones que han trabajado en la equidad de género en contextos universitarios. Dicha investigación ha posibilitado identificar las principales teorías, conceptos y debates actuales, así como las mejores prácticas y recomendaciones propuestas en la literatura existente.

3.2. ANÁLISIS DOCUMENTAL

Se han examinado documentos oficiales y políticas institucionales que abordan la tutorización universitaria y la equidad de género, con el objetivo de evaluar la efectividad y la implementación de políticas de género. Este examen ha comprendido la revisión de los planes de igualdad de género de diversas facultades de Derecho con el fin de identificar las medidas implementadas, así como el análisis de los protocolos y guías institucionales que orientan la práctica de tutorización, evaluando cómo –y si– incorporan la perspectiva de género.

3.4. ENCUESTAS CUANTITATIVAS

Se han diseñado y administrado dos encuestas estructuradas completamente anónimas a una muestra representativa de estudiantes y docentes de la Facultad Derecho de la Universidad de Málaga para obtener datos cuantitativos.

La encuesta realizada por los estudiantes ha analizado factores como la percepción de la equidad de género en la tutorización, la existencia de sesgos de género y la experimentación de discriminación de género. Por su parte, en la encuesta suministrada al profesorado se han abordado temas como la efectividad percibida de determinadas prácticas o medidas en el proceso de tutorización y las dificultades encontradas a la hora de integrar la perspectiva de género en dicho proceso.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cualitativos han sido analizados utilizando técnicas de codificación temática. Ello ha permitido identificar categorías y temas recurrentes relacionados con la perspectiva de género en la tutorización.

Los datos cuantitativos (encuestas) se han analizado mediante técnicas estadísticas para identificar diferencias significativas en las percepciones y experiencias de tutorización según el género de los estudiantes. También se ha prestado especial atención a la posible existencia de patrones y tendencias.

3.6. ELABORACIÓN DE RECOMENDACIONES

A partir de los resultados del estudio, se han desarrollado recomendaciones prácticas dirigidas a docentes y responsables de políticas universitarias para el diseño, implementación y evaluación de programas y políticas que promuevan una tutorización más inclusiva y equitativa. Estas recomendaciones se basan en las mejores prácticas identificadas y en los datos obtenidos, con el fin último de mejorar el proceso de tutorización y promover un entorno universitario más respetuoso con la diversidad de género.

4. DISCUSIÓN

La integración de la perspectiva de género en la docencia representa un desafío fundamental y una oportunidad crucial para fomentar la igualdad y la inclusión en el ámbito educativo. La incorporación de esta perspectiva permite visibilizar y cuestionar los estereotipos y roles de género que afectan tanto a estudiantes como a docentes, contribuyendo a una educación más justa y equitativa. Sin embargo, y aunque se han logrado avances significativos, continúan existiendo desafíos y barreras que necesitan ser abordados para alcanzar una verdadera igualdad de género en el contexto académico.

4.1. DESIGUALDADES PERSISTENTES

Como se ha dicho antes, a pesar de los esfuerzos por promover la igualdad de género, existen todavía importantes desigualdades en la universidad, siendo las mujeres y las personas no binarias los colectivos más afectados. Estas desigualdades se manifiestan en varias dimensiones, incluyendo la representación en ciertas áreas de estudio, el acceso a

oportunidades de desarrollo profesional y la percepción de un entorno académico inclusivo.

Como problema crítico se presenta la segregación horizontal y vertical. La primera se refiere a la concentración de mujeres en disciplinas tradicionalmente feminizadas, como las ciencias sociales y las humanidades, mientras que la segregación vertical se observa en la escasa presencia de mujeres en puestos de poder y toma de decisiones. Estas dinámicas limitan las oportunidades de crecimiento profesional y perpetúan las desigualdades de género en el ámbito académico (Donoso Vázquez, 2018, pp. 27-28).

Para superar estas desigualdades es fundamental una transformación profunda de las prácticas educativas, que implique un cambio en las conciencias de los futuros profesionales para “hacerlos permeables a las relaciones generizadas que van a encontrarse en los futuros puestos de trabajo” (Donoso Vázquez, 2018, p. 37). No basta, por tanto, con implementar políticas de igualdad; es necesario también cambiar las estructuras y prácticas que perpetúan estas desigualdades. Para ello, es fundamental promover la participación equitativa en todas las actividades académicas y asegurar que todas las voces sean escuchadas y valoradas.

4.2. POSIBLES SESGOS DE GÉNERO EN LA TUTORIZACIÓN JURÍDICA

Se ha dicho ya que el proceso de tutorización la tutorización es una herramienta esencial para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Sin embargo, este proceso no está exento de sesgos de género que pueden influir de manera significativa en la experiencia educativa y en las oportunidades futuras del alumnado. Estos sesgos se manifiestan de diversas maneras y pueden tener un impacto profundo en la percepción y el tratamiento de los estudiantes según su género.

Uno de los sesgos más comunes es la asignación desigual de oportunidades de desarrollo académico y profesional. Tradicionalmente, ciertas áreas del Derecho han sido dominadas por hombres, mientras que otras, como el Derecho de familia o el Derecho civil, han sido consideradas más apropiadas para mujeres. Esta percepción estereotipada puede

llevar a que los estudiantes sean direccionados hacia ciertos campos basados en su género, limitando así sus opciones y oportunidades.

Además, los sesgos de género pueden influir en la evaluación y la percepción de las habilidades y competencias de los estudiantes. En efecto, los docentes pueden tener expectativas diferentes según el género del estudiante, lo que puede resultar en una evaluación sesgada que no refleje de manera justa el verdadero potencial y desempeño de cada individuo. Este tipo de sesgo puede perpetuar desigualdades en el acceso a oportunidades laborales y académicas en el futuro.

Para abordar estos sesgos de manera efectiva, es crucial reconocerlos y adoptar medidas concretas dirigidas a mitigarlos. Solo a través de un compromiso continuo con la concienciación y la acción es posible avanzar hacia una tutorización que verdaderamente apoye el desarrollo integral de todos los estudiantes.

4.3. FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO

La existencia de sesgos de género pone de manifiesto que la formación del profesorado universitario en cuestiones de género sigue siendo una asignatura pendiente. En este sentido, afirma Ballarín Domingo (2013, p. 102) que existe una resistencia considerable entre el profesorado a integrar contenidos de género en sus asignaturas, debido a creencias y prejuicios profundamente arraigados. Esto no solo limita la efectividad de las políticas de igualdad, sino que también perpetúa estereotipos y desigualdades de género en el aula.

Para abordar esta cuestión, es esencial implementar programas de formación continua que incluyan no solo información sobre igualdad de género, sino también estrategias prácticas para integrar esta perspectiva en la enseñanza diaria. La formación debe enfocarse en cambiar actitudes y comportamientos, promoviendo una cultura de inclusión y respeto.

Además, es necesario que estos programas sean obligatorios y formen parte integral del desarrollo profesional del profesorado. La formación en género debe ser vista no como una carga adicional, sino como una oportunidad para mejorar la calidad educativa y preparar mejor a los estudiantes para un mundo diverso y multicultural.

Evidentemente, la formación del profesorado en cuestiones de género no solo debe enfocarse en la adquisición de conocimientos teóricos, sino también en la aplicación práctica de estos conocimientos en el aula. Por tanto, los programas de formación deben incluir talleres interactivos, estudios de caso y la participación en grupos de discusión para que los docentes puedan compartir experiencias y aprender unos de otros. Además, es fundamental que las instituciones educativas proporcionen recursos y materiales didácticos que apoyen la integración de la perspectiva de género en todas las áreas del Derecho.

4.4. POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Las políticas de igualdad en las universidades españolas avanzaron significativamente con la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades que, tras su modificación por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, establecía la creación de unidades de igualdad en las instituciones de educación superior. No obstante, ha sido la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario la que ha precisado las funciones de tales unidades, estableciendo en su artículo 43 que “serán las encargadas de asesorar, coordinar y evaluar la incorporación transversal de la igualdad entre mujeres y hombres en el desarrollo de las políticas universitarias, así como de incluir la perspectiva de género en el conjunto de actividades y funciones de la universidad”. En suma, las unidades de igualdad tienen la responsabilidad de promover la inclusión de la perspectiva de género en todos los aspectos de la vida universitaria, incluyendo la docencia y la investigación (Hervías Parejo, 2019, p. 152).

Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas sigue siendo desigual y son todavía muchos los desafíos por atender. Así, señala Buquet Corleto (2011, p. 220) que la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior enfrenta problemas conceptuales y prácticos, como la falta de recursos, el escaso compromiso institucional y la resistencia del personal académico.

Para superar estos desafíos, es fundamental que las universidades adopten un enfoque holístico y coordinado. Esto implica no solo la creación de políticas claras y comprensibles, sino también la asignación de recursos adecuados para su implementación. Las unidades de igualdad

deben tener un rol activo y visible dentro de la universidad, colaborando estrechamente con todas las facultades y departamentos para asegurar que las políticas de género se apliquen de manera consistente y efectiva.

4.5. IMPACTO EN EL ALUMNADO

La implementación de una tutorización sensible al género puede tener un impacto positivo significativo en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Cuando los docentes son conscientes de las dinámicas de género y trabajan para crear un ambiente inclusivo, los estudiantes se sienten más apoyados y valorados. Esto es especialmente importante para las mujeres, que manifiestan enfrentar a menudo dificultades adicionales en su trayectoria académica.

La historia demuestra que las mujeres han tenido que superar numerosas barreras sociales para acceder y consolidarse en el mundo académico (García Lastra, 2010). Estas barreras no solo han sido estructurales, sino también culturales, perpetuando estereotipos y roles de género que dificultan la plena participación de las mujeres en todas las dimensiones de la vida universitaria.

Es cierto que la voz de las mujeres es mucho más escuchada en la universidad desde hace más de un siglo, pero todavía hoy las experiencias de discriminación y los sesgos de género siguen siendo una realidad para muchas estudiantes. En efecto, las mujeres continúan enfrentando actitudes y comportamientos sexistas que afectan a su bienestar y rendimiento académico (García Lastra, 2010, p. 366). Estas conductas no solo limitan el potencial de las estudiantes, sino que también perpetúan un ciclo de desigualdad que es necesario romper.

El propio alumnado muestra una creciente conciencia sobre la importancia de la perspectiva de género en su formación. Un estudio reciente revela que más del 80% de los estudiantes encuestados está a favor de incluir cambios en las asignaturas para introducir la perspectiva de género (Diego Sánchez et ál., 2018, p. 336). Esta demanda estudiantil es un indicativo claro de la necesidad de reformar los planes de estudio y las metodologías docentes para garantizar una educación más inclusiva y equitativa.

Pero la incorporación de la perspectiva de género no solo beneficia al alumnado en su etapa universitaria, sino que también les prepara mejor para su futura vida profesional. Los estudiantes desarrollan competencias para evitar la ceguera de género en sus prácticas profesionales, fomentando un enfoque más inclusivo y sensible a las diferencias de género en sus futuros entornos laborales (AQU, 2019, p. 14).

En el ámbito específico del Derecho, la manera en que los estudiantes son tutorizados puede influir en su comprensión y aplicación de la ley. En particular, una tutorización que incorpore una perspectiva de género puede:

- **Promover la equidad en la interpretación de la ley:** Los estudiantes que aprenden a través de una lente de género pueden ser más conscientes de las desigualdades de género en la legislación y la jurisprudencia, promoviendo una interpretación más justa y equitativa de la ley.
- **Fomentar la sensibilidad hacia casos de discriminación:** Los futuros juristas estarán mejor preparados para identificar y combatir la discriminación de género en diversos contextos legales.
- **Desarrollar políticas inclusivas:** Los estudiantes que interiorizan una perspectiva de género pueden contribuir al desarrollo de políticas y leyes más inclusivas y equitativas en sus futuras carreras.

4.6. EL ROL DE LAS TUTORÍAS EN LA PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

El papel de las tutorías en la promoción de la igualdad de género en las universidades es un aspecto fundamental que merece un análisis detallado. Las tutorías no solo facilitan el apoyo académico, sino que también juegan un papel crucial en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Cuando se integran adecuadamente, las tutorías pueden ser una herramienta poderosa para fomentar la igualdad de género y apoyar a los estudiantes de manera equitativa.

Una de las formas en que las tutorías pueden promover la igualdad de género es a través de la creación de espacios seguros donde todos los

estudiantes, con independencia de su género, puedan expresar sus preocupaciones y recibir el apoyo necesario. Para ello, es necesario que el profesorado esté capacitado para reconocer y abordar las barreras específicas que enfrentan los estudiantes por razones de género. Esto incluye, por ejemplo, el reconocimiento de los sesgos inconscientes que pueden influir en las interacciones entre docente y estudiante y la adopción de prácticas que fomenten la inclusión y el respeto mutuo.

Además, las tutorías pueden desempeñar un papel vital en la orientación profesional de los estudiantes. Por ello, es fundamental que los docentes, en la medida de lo posible, fomenten la aspiración y la ambición profesional de las mujeres y los colectivos minoritarios, especialmente en campos donde están subrepresentados. El profesorado debe ser consciente de las dinámicas de género en el mercado laboral y trabajar activamente para apoyar a sus estudiantes en la superación de estas barreras.

Pero para que las tutorías sean efectivas en la promoción de la igualdad de género, es esencial que las universidades evalúen regularmente el grado de consecución de sus objetivos en este aspecto. Esto puede lograrse a través de encuestas de satisfacción entre los estudiantes, la revisión del proceso de tutorización y la implementación de cambios basados en los comentarios recibidos. Una evaluación continua asegura que las tutorías no solo cumplan con sus objetivos académicos, sino que también contribuyan activamente a la creación de un entorno universitario más equitativo e inclusivo.

5. RESULTADOS

En este epígrafe se presentan los resultados obtenidos a partir de la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos utilizados en la investigación. Dichos resultados se organizan en torno a los principales temas emergentes del análisis documental y las encuestas cuantitativas.

5.1. ENCUESTA AL ALUMNADO

5.1.1. Efectividad percibida de la equidad de género en la tutorización

Una de las claves de la investigación es la percepción de los estudiantes sobre la equidad de género en el proceso de tutorización. En la siguiente

tabla figuran los resultados de la encuesta realizada a 200 estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, de entre los que 111 se identificaron como mujeres, 86 como hombres y 3 como no binarios.

TABLA 1. *Percepción de la equidad de género en la tutorización.*

Percepción de equidad	Mujeres (%)	Hombres (%)	No binario (%)	Total (%)
Muy alta	10	10	0	10
Alta	19	20	0	19
Moderada	45	46	20	45
Baja	18	17	40	18
Muy baja	8	6	40	8

Fuente: elaboración propia

De los datos obtenidos se observa que un porcentaje significativo de estudiantes percibe la equidad de género en la tutorización como moderada (45%). Sin embargo, hay una notable diferencia en las percepciones entre los diferentes géneros. Las personas no binarias manifiestan niveles más altos de percepción baja y muy baja de equidad de género (80% en total), lo que indica una experiencia diferencial que debe ser atendida por las políticas universitarias.

5.1.2. Barreras de género en la tutorización

La encuesta a estudiantes ha revelado diversos obstáculos que estos enfrentan en función de su género, a saber:

- Sesgos implícitos del docente
- Estereotipos de género
- Discriminación directa
- Acceso desigual a recursos
- Falta de apoyo emocional

Las barreras más mencionadas por las estudiantes mujeres y las personas no binarias son los sesgos implícitos del docente y los estereotipos de género. Estos obstáculos afectan sin duda a la experiencia de tutorización, generando un componente de insatisfacción.

5.1.3. Experiencias de discriminación y sesgos

La encuesta también ha reflejado experiencias directas de discriminación de género sufridas por los estudiantes. Algunos de los comentarios generalizados incluyen:

- **Estudiantes mujeres:** Manifestaron sentir que sus contribuciones académicas eran menospreciadas en comparación con las de sus compañeros hombres. Algunas mencionaron que se les asignaban roles secundarios o de apoyo en proyectos grupales, reforzando estereotipos de género.
- **Estudiantes no binarios:** Señalaron haber enfrentado barreras específicas, como la falta de comprensión y reconocimiento de sus identidades por parte de los docentes. Asimismo, relataron dificultades en la comunicación debido al uso incorrecto de pronombres y nombres, lo que generaba un ambiente poco inclusivo y afectaba su bienestar emocional. Algunos expresaron la necesidad de sensibilización y formación sobre diversidad de género para el profesorado.
- **Estudiantes hombres:** Aunque en menor proporción, algunos mencionaron la existencia de estereotipos que asumen que no precisan apoyo emocional o que son más resistentes, lo que puede dificultar la búsqueda de ayuda cuando lo necesitan.

5.2. ENCUESTA AL PROFESORADO

5.2.1. Efectividad percibida de determinadas prácticas en el proceso de tutorización

La encuesta al profesorado ha evaluado la efectividad en el proceso de tutorización que estos perciben de determinadas medidas tendentes a promover la equidad de género en el entorno académico. En la tabla que se presenta a continuación se resumen los hallazgos clave de una encuesta administrada a 100 docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga.

TABLA 2. Efectividad percibida de determinadas prácticas en el proceso de tutorización.

Práctica	Muy efectiva (%)	Efectiva (%)	Poco efectiva (%)	Nada efectiva (%)
Capacitación en género para docentes	18	42	28	12
Protocolos contra la discriminación	27	38	20	15
Programas de apoyo emocional	23	31	29	17
Tutorización especializada por género	14	26	32	28

Fuente: elaboración propia

Los datos evidencian que las políticas contra la discriminación y la capacitación en género para docentes son percibidas como las más efectivas (65% y 60% respectivamente en las categorías “Muy efectiva” y “Efectiva”). Sin embargo, la tutorización especializada por género es percibida como menos efectiva, con un 60% de los encuestados clasificándola como “Poco efectiva” o “Nada efectiva”.

5.2.2. Dificultades en la integración de la perspectiva de género

El profesorado encuestado ha señalado de manera recurrente la falta de formación en igualdad de género como inconveniente a la hora de incorporar la perspectiva de género en la tutorización, lo que puede complicar la identificación y abordaje de situaciones de discriminación o sesgo en el aula. Asimismo, la encuesta ha revelado la dificultad que puede suponer para los docentes, en contextos donde estos ya están sobrecargados con sus responsabilidades académicas, la implementación de estrategias con perspectiva de género, pues requiere, sin duda, tiempo y esfuerzo adicional.

6. CONCLUSIONES

La incorporación de la perspectiva de género en la tutorización universitaria no solo es una cuestión de justicia social, sino también una estrategia fundamental para mejorar la calidad educativa y promover la equidad en el ámbito académico. En el ámbito específico del Derecho, la tutorización no se limita a transferir o guiar conocimientos jurídicos,

sino que también moldea actitudes y prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos éticos y sociales en su carrera profesional.

Además, la adopción de una perspectiva de género en la tutorización universitaria tiene un impacto positivo en la retención estudiantil. Los estudiantes que se sienten apoyados y valorados en su diversidad de género son más propensos a permanecer en sus estudios y a completar sus programas académicos con éxito. Por tanto, la inclusión de la perspectiva de género no solo beneficia a los estudiantes individualmente considerados, sino que también contribuye a mejorar los indicadores de éxito institucional, como las tasas de graduación y la satisfacción estudiantil.

Pero para incorporar esa perspectiva de género en la tutorización y fomentando así una educación más inclusiva, es necesario que el profesorado sea capaz de identificar y abordar las desigualdades de género presentes en el entorno educativo, lo que solo es posible mediante la formación en cuestiones de género. En efecto, los docentes que participan en programas de formación continua en género muestran una mayor sensibilidad y competencia en la gestión de dinámicas de poder y en la promoción de un ambiente de respeto y colaboración en el aula. Es en este ámbito donde se han observado avances significativos, pues los resultados obtenidos evidencian que una proporción considerable del cuerpo docente está adoptando enfoques inclusivos en sus métodos de enseñanza y evaluación, y que se están implementando políticas institucionales para fomentar la igualdad de género. Este progreso es crucial para construir una cultura universitaria más equitativa.

Sin embargo, todavía un número significativo de docentes carece de la formación necesaria para integrar la perspectiva de género en su práctica diaria, lo que limita la capacidad del profesorado para enfrentar situaciones de desigualdad o discriminación de género, perpetuando prácticas educativas no inclusivas. Sin una formación adecuada, los docentes pueden no tener claro cómo abordar temas sensibles relacionados con el género, temiendo cometer errores o enfrentar resistencias tanto de los estudiantes como de sus colegas, lo que, en última instancia, puede llevar a evadir la cuestión.

Además de la referida falta de formación específica, la resistencia al cambio, la sobrecarga de trabajo y la carencia de recursos y apoyo institucional son dificultades importantes que han de ser abordadas. La resistencia al cambio, manifestada por actitudes negativas o falta de interés por parte de colegas y estudiantes, puede deberse a la persistencia de estereotipos de género profundamente arraigados y a una cultura institucional que no siempre favorece la innovación pedagógica. La sobrecarga de trabajo, mencionada por un alto porcentaje de docentes, complica la integración de la perspectiva de género en su práctica diaria. Y la falta de recursos y apoyo institucional limita el tiempo disponible para la formación y la innovación pedagógica, pudiendo generar estrés y desmotivación entre los docentes.

Para superar estos desafíos es fundamental, en primer lugar, implantar programas de formación continua en perspectiva de género como un requisito obligatorio para todos el profesorado universitario. Estos programas deben ser accesibles y adaptados a las necesidades específicas de cada disciplina. Mediante esta formación continua, se logrará contribuir, no solo a la mejora de la competencia de los docentes en cuestiones de género, sino también a una mayor sensibilización y compromiso con la igualdad.

En segundo lugar, las universidades deben comprometerse firmemente con la promoción de la igualdad de género, debiendo ir más allá de la mera declaración de intenciones y adoptar una serie de medidas concretas y sostenibles. Esto incluye la creación de unidades de igualdad con suficiente autonomía y recursos para desarrollar y supervisar políticas de igualdad de género en todas las áreas universitarias. Tales unidades deben contar, por tanto, con personal especializado y formación continua, así como con la capacidad de influir en la toma de decisiones a nivel institucional.

Asimismo, es esencial revisar y actualizar las políticas y normativas de igualdad de género para asegurarse de que sean conocidas y aplicadas por todos los miembros de la comunidad universitaria, lo que supone el establecimiento de canales efectivos de comunicación y formación regular sobre estas normativas. E igualmente necesario es el fomento de una cultura institucional que valore y promueva la diversidad y la

igualdad de género, lo que puede lograrse mediante la sensibilización de toda la comunidad universitaria y el reconocimiento de las iniciativas y prácticas docentes que favorezcan la inclusión.

En suma, es claro que la integración de la perspectiva de género en la tutorización universitaria enfrenta múltiples desafíos, pero también ofrece numerosas oportunidades para mejorar la calidad educativa y promover la igualdad. A través de la formación continua, el apoyo institucional, la revisión de políticas y normativas, y la promoción de una cultura inclusiva, es posible superar las dificultades que se plantean y crear un entorno educativo donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial, con independencia de su género.

En el ámbito jurídico, la implementación de tales estrategias puede contribuir a la formación de juristas mejor preparados y con una mayor conciencia sobre la importancia de la perspectiva de género en la interpretación y aplicación de la ley. Por tanto, la equidad de género en la tutorización no solo beneficia a determinados colectivos de estudiantes, sino que enriquece el entorno académico y profesional, fomentando una cultura de justicia e igualdad.

Se trata, pues, de un proceso complejo pero esencial para avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva. Solo entendiendo y abordando las complejas intersecciones de género en la labor tutorial se puede lograr un verdadero progreso académico y social.

7. AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se ha realizado en el seno del proyecto de la Universidad de Málaga con referencia PIE 22-041 “Nuevas estrategias para proporcionar *feedback* efectivo a nuestros estudiantes como una herramienta clave en un proceso de evaluación continua, orientado al aprendizaje del Derecho”. IP. Dra. Laura Zumaquero Gil.

8. REFERENCIAS

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. South End Press
- Ballarín Domingo, P. (2013). Docencia universitaria y conocimiento en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106.
- Buquet Corleto, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la Educación Superior. *Problemas conceptuales y prácticos*. *Perfiles Educativos*, 33 (Extra 0), 211-225.
- Donoso Vázquez, T. (2018). Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación. En A. Rebollo-Catalán, E. Ruiz-Pinto y L. Vega Caro (Coords.). *La Universidad en clave de género* (pp.23-52).
- Hervías Parejo, V. (2019). El futuro de las políticas de igualdad de género en las universidades andaluzas. Un enfoque desde la política comparada. Universidad de Cádiz
- Diego Sánchez, J., Jaime de Pablos, M. E., y Borham Puyal, M. (2018). *La Universidad con perspectiva de género*. Ediciones Universidad de Salamanca
- AQU (2019). Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. <http://bit.ly/3RP2Ngr>
- García Lastra, M. (2010). La voz de las mujeres en la universidad. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3 (3), 357-368.

LOS ESTUDIANTES FRENTE AL CIBERACOSO

BLANCA BALLESTER CASANELLA
EAE Business School

1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento imparable de las redes sociales ha resultado ser un canal propicio para perpetrar nuevos tipos de violencia como el “ciberacoso”, comportamiento que en sí mismo constituye un factor de riesgo importante para la salud mental de los adolescentes.

Las estrategias preventivas, incluyendo la educación sobre el respeto y la empatía en el aula, son clave para reducir los casos de acoso tanto en línea como fuera de ella (Gaffney, 2019). La Agencia Española de Protección de Datos, busca ayudar en reducir y evitar en la medida de lo posible estas situaciones, llevando a cabo actuaciones preventivas que informan y sensibilizan sobre las consecuencias negativas de determinadas conductas, educando y formando a los menores en privacidad y protección de datos para que dispongan de recursos que les ayuden a prevenirlas.

Junto a la formación de los menores en materia de protección de datos, un aspecto importante, es sensibilizarlos a cerca de las consecuencias de ciertas conductas tipificadas en el Código Penal y sensibilizarlos también, de que en ocasiones pueden ser ellos los que estén facilitando su comisión a terceras personas, incluidas personas adultas, resultando los propios menores las víctimas de esta situación. El catálogo de delitos que se pueden cometer a través de internet por los menores, al igual que por los adultos, es variado e incluiría delitos relativos a la intromisión en la intimidad, contra la propiedad intelectual, industrial, apología del terrorismo, incitación al odio y a la violencia entre otros.

De momento, vamos a destacar aquellos que están vinculados al uso de la información personal y que pueden afectar de manera significativa al

desarrollo natural de los menores porque los expertos vienen advirtiéndolo de su vertiginoso incremento.

El “ciberacoso” incluye comportamientos como la agresión verbal, la difusión no consentida de imágenes íntimas y la creación de perfiles falsos para dañar la reputación de otros, pudiendo afectar dichos comportamientos, gravemente el bienestar de los usuarios (Bolenbaugh et al., 2020; Eden & Roberto, 2021). Las consecuencias negativas del “ciberacoso” sobre los adolescentes son significativas, abarcando desde problemas psicológicos hasta un impacto adverso en su desarrollo social y educativo (Espelage, 2018). Por todo ello, este estudio se justifica por la creciente relevancia de las redes sociales en la vida de los adolescentes y la necesidad urgente de comprender y mitigar los riesgos asociados al “ciberacoso” contribuyendo así, a la creación de entornos digitales más seguros para los jóvenes y promoviendo el respeto por sus derechos fundamentales.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo el uso de las redes sociales puede llegar a impactar negativamente, no sólo en el proceso de formación de los adolescentes, sino también en sus derechos humanos. Así mismo, buscamos analizar el fenómeno del “ciberacoso”, sus múltiples manifestaciones, así como las políticas implementadas para combatirlo y el marco legal aplicable.

Es importante dotar a familiares, profesores y personas próximas al menor de un complemento de información sobre “ciberbullying, ciberbaiting, grooming y sexting”, a los efectos de proporcionarles orientaciones, consideraciones y una guía que les sirva como soporte a su labor de educación y formación. Bajo estas denominaciones, se incluyen conductas que pueden dar lugar a perpetrar delitos cuyas consecuencias, además de las producidas por las concretas acciones que se realicen, van a depender de la edad de los menores.

Por todo ello, buscamos identificar las principales formas de “ciberacoso” en concreto en la red social de “TikTok”; analizar su impacto en los derechos humanos de los adolescentes; revisar las leyes y políticas

de dicha red social relacionadas con el “ciberacoso” y proponer medidas para mejorar la protección de los adolescentes en esta plataforma.

Y es que la investigación sobre el “ciberacoso” en “TikTok” es fundamental para entender sus dinámicas, el impacto que tiene y desarrollar así estrategias efectivas de prevención e intervención, ofreciendo perspectivas que apoyen el desarrollo de entornos digitales seguros para los adolescentes en aras de proteger sus derechos y promover una cultura de respeto y empatía en línea.

3. METODOLOGÍA

Para poder discriminar la información obtenida y establecer los objetivos de búsqueda idóneos, se han consultado el marco legal existente y la más reciente legislación y jurisprudencia referida al “ciberacoso” en el ámbito escolar. Así mismo, se ha evaluado la labor que al respecto están llevando a cabo los centros educativos para poder paliar sus consecuencias.

También hemos tenido que conocer qué se entiende por “ciberbullying, ciberbaiting grooming y sexting” y a qué figuras delictivas pueden dar lugar porque, si bien es cierto que a los menores de catorce años no se les va a exigir responsabilidad penal por los posibles delitos que cometan, ello no excluye que puedan derivarse otras consecuencias como la responsabilidad civil de los padres o tutores por los perjuicios que se hayan podido causar a terceras personas.

En concreto, “el ciberacoso” en las redes ha emergido como una preocupante realidad, manifestándose con especial intensidad en plataformas sociales como “TikTok”, que en la actualidad ostenta el liderazgo en popularidad entre los adolescentes. Este fenómeno abarca una gama de comportamientos hostiles realizados a través de medios digitales, desde comentarios ofensivos y difamación hasta la publicación no consentida de imágenes íntimas. La naturaleza inmediata y la amplia difusión posible en “TikTok”, amplifican el alcance y el impacto del “ciberacoso”, haciendo que sus efectos sean potencialmente más devastadores que en otro tipo de interacciones.

La importancia de abordar el “ciberacoso” en “TikTok” radica en sus profundas implicaciones para el bienestar psicológico y social de los adolescentes. Las percepciones parentales sobre el uso de la tecnología y el “ciberacoso”, juegan un rol crucial en la experiencia y respuesta ante este fenómeno, por lo que es importante una comunicación abierta y educación parental para fomentar entornos digitales seguros.

La agresión verbal es un elemento común en el “ciberacoso”, sugiriendo la importancia de estrategias preventivas que aborden este tipo de comunicación y mitigar así sus efectos negativos. Este enfoque es especialmente relevante en “TikTok”, donde la comunicación entre usuarios puede impulsar rápidamente contenidos dañinos de forma viral.

A través de la metodología utilizada, vamos a tratar de identificar las dinámicas específicas del “ciberacoso” en “TikTok”, evaluar su impacto en los derechos humanos de los adolescentes y examinar las políticas y leyes aplicables para proteger a esta población vulnerable. La investigación se orienta hacia el desarrollo de recomendaciones prácticas para mejorar las políticas de esta red social y las estrategias de prevención del “ciberacoso”, con el fin de facilitar un entorno digital para los jóvenes, mucho más seguro.

El trabajo de Gaffney (2019) resalta la importancia de evaluar la efectividad de los programas de intervención y prevención del “ciberacoso”, enfatizando la necesidad de enfoques basados en evidencias que consideren las particularidades del entorno digital y las características específicas de los usuarios de “TikTok”.

En conclusión, la relevancia de este estudio radica en su contribución al entendimiento del “ciberacoso” en “TikTok”, proporcionando valiosas perspectivas para la elaboración de políticas más efectivas y estrategias de prevención adaptadas a las necesidades y comportamientos de los adolescentes en la era digital (Fernández-Cruz, 2021).

4. RESULTADOS

La proliferación de las redes sociales ha transformado las dinámicas de interacción social, especialmente entre los más jóvenes, introduciendo tanto oportunidades como desafíos significativos.

Entre estos, el “ciberacoso” emerge como un fenómeno particularmente preocupante, cuya incidencia en plataformas como TikTok, demanda una atención especial por su amplio impacto en la salud mental, el bienestar emocional y los derechos fundamentales de los adolescentes.

Este fenómeno, no solo afecta a su autoestima y bienestar emocional, sino también su percepción de seguridad en entornos digitales. De ahí la importancia de articular estrategias de manejo informadas y proactivas, así como la de apostar por la educación parental y el diálogo abierto en aras de prevenir y mitigar sus efectos.

Tras la realización del presente estudio, hemos podido detectar los principales desafíos que plantea la lucha contra el “ciberacoso”, desafíos que engloban las limitaciones, no sólo legales y tecnológicas, sino también las socioculturales que impiden una respuesta efectiva.

A partir de dichos desafíos, se proponen mejoras legislativas, estrategias de educación digital y nuevas políticas para TikTok, que podrían mejorar la capacidad de la plataforma a la hora de proteger a los adolescentes. Además, se presentan ejemplos de estrategias efectivas de otras plataformas que podrían ser adaptadas por TikTok.

Con la denominación de “ciberbullying” se hace referencia a las situaciones de acoso realizadas a través de Internet y entre menores, ya sea entre dos menores o como comúnmente ocurre, de un grupo de menores hacia un menor determinado.

Podemos afirmar que constituye una versión “online” del acoso escolar, que se lleva a cabo a través de medios digitales o electrónicos.

Otro tipo de comportamiento llevado a cabo a través de las nuevas tecnologías, es el conocido como “grooming”. Dicho comportamiento, se viene definiendo como el embaucamiento y acoso al que se ve sometido un menor por un adulto mediante acciones a través de medios digitales, que buscan ganarse la confianza del menor haciendo les creer que también son menores, pero dicha suplantación de identidad tiene como fin el abuso sexual e incluso la pornografía infantil, sin descartar otros tipos de chantaje o extorsión.

Los autores son los adultos, pero en ocasiones la información personal proporcionada por los menores, facilita estas conductas al permitir al adulto obtenerla, por ejemplo, a través de las redes sociales donde los menores suelen facilitar todo tipo de información personal, como el número de teléfono e incluso fotografías. A partir de ahí, el que perpetra este tipo de comportamiento, va obteniendo mediante el engaño, la información necesaria para proceder al acoso.

Con la expresión “sexting” hacemos referencia a la práctica cada vez más extendida de mandar fotografías, vídeos e imágenes propias de carácter íntimo o con contenido sexual, que son posteriormente difundidas de forma no consentida, a pesar de haber sido grabadas o tomadas, por los protagonistas de las imágenes o con su consentimiento. Los destinatarios de las imágenes o grabaciones, suelen ser personas de su confianza, como amigos o la pareja sentimental. Lo que ocurre es que, una vez entregadas de forma voluntaria, se pierde el control sobre las imágenes que pueden llegar a tener una difusión ilimitada. Esta difusión a terceros no consentida, constituye un delito si menoscaba gravemente su intimidad.

De catorce a dieciocho años los menores tienen responsabilidad penal por la comisión de todos los delitos tipificados en el Código Penal, en los términos establecidos en la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de responsabilidad penal de los menores, que establece las medidas que pueden imponérselos por la comisión de delitos como amonestaciones, prestaciones en beneficio de la comunidad, realización de tareas socio-educativas, permanencia en el domicilio durante el fin de semana, el internamiento, además de la responsabilidad civil que pueda exigírsele por daños y perjuicios causados y de la que responden solidariamente sus padres y tutores.

La Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, que modifica de manera importante el Código Penal, ha reforzado el principio del interés superior del menor y dispensa una mayor protección a las víctimas de estos delitos, especialmente si se trata de menores, a la vez que ha introducido algunas novedades que afectan a la tipificación de los delitos en los que se puede incurrir en los casos de “ciberbullying”, “ciberbaiting”, “grooming” y “sexting” que conviene tener presente.

Volviendo al “ciberacoso” llevado a cabo a través de las redes sociales, comprobamos que se manifiesta de múltiples formas, afectando siempre a la dignidad y privacidad de las personas. Guirao (2019) aborda la “ciberradicalización” como una forma de victimización en línea, señalando cómo individuos o grupos utilizan las plataformas digitales para esparcir ideologías extremistas, muchas veces dirigidas contra colectivos vulnerables, incluidos adolescentes. Esta modalidad de “ciberacoso” se distingue por su intención de radicalizar y reclutar a jóvenes en causas extremistas, aprovechando su búsqueda de identidad y pertenencia.

Guzmán (2018) se enfoca en los juicios paralelos en redes sociales, un fenómeno que subraya cómo el “ciberacoso” puede trascender el ámbito personal, para afectar la percepción pública de un individuo o situación. La rapidez con que se difunden juicios y opiniones en las redes sociales sin un debido proceso legal, subraya la peligrosidad de este tipo de “ciberacoso”, que puede tener consecuencias devastadoras en la vida de las personas implicadas.

Desde un enfoque legal y de responsabilidad, Herrerías (2024) examina la responsabilidad de redes sociales y usuarios por difamación, destacando cómo el anonimato y la facilidad de diseminación de información falsa o dañina contribuyen al problema del “ciberacoso”. Este trabajo resalta la complejidad de atribuir responsabilidad legal en un espacio tan inmediato y vasto como internet.

Hopkinson (2013) explora el “trolling” en discusiones en línea, destacando cómo esta forma de “ciberacoso” busca provocar y desestabilizar comunidades digitales. El “troleo” puede tener efectos perjudiciales significativos, especialmente cuando se dirige a individuos o grupos vulnerables, creando entornos en línea hostiles y excluyentes.

Lenhart (2016) arroja luz sobre la problemática del compartir imágenes sin consentimiento, comportamiento conocido comúnmente como “revenge-porn”. Este fenómeno resalta una forma grave de “ciberacoso” que viola la intimidad y la dignidad de las personas, mostrando la necesidad de enfoques legales más contundentes para proteger a las víctimas.

La comunicación disruptiva en línea, muestra cómo estrategias de comunicación asimétricas y troleo pueden desviar y dominar

conversaciones, socavando el propósito comunicativo de las plataformas sociales y dañando la integridad de los espacios de discusión.

Actualmente se aborda desde una perspectiva penal, el entorno digital como un nuevo contexto para el delito, incluido el “ciberacoso”. Por ello destacamos la necesidad de adaptar el marco legal y la necesidad de establecer enfoques de protección a las realidades digitales, en aras de prevenir y sancionar efectivamente estos comportamientos.

El “ciberacoso” representa un grave riesgo para el bienestar mental y social de los adolescentes, con efectos que van desde el malestar psicológico hasta la ideación suicida. Parte de la doctrina (Domínguez-Mora et al. 2019) encuentran que el “ciberacoso” es un factor de riesgo importante para la salud mental de los adolescentes, destacando diferencias significativas basadas en el género que sugieren variaciones en las respuestas emocionales y psicológicas entre hombres y mujeres.

La prevalencia del “ciberacoso” y sus efectos negativos en el bienestar de los afectados, aunque representados por una minoría activa, evidencia la importancia de abordar este problema (Domínguez-Mora et al., 2019).

Las estrategias preventivas, incluyendo la educación sobre el respeto y la empatía en el aula, son clave para reducir los casos de acoso tanto en línea como fuera de ella. (Cabañas Rojas et al. 2021). Estas intervenciones deben abordar las consecuencias del “ciberacoso” tales como la ansiedad, la depresión y en casos extremos, los pensamientos suicidas, que pueden dañar gravemente el rendimiento académico y las relaciones sociales de las víctimas, creando un ciclo de aislamiento y sufrimiento.

Destaca el factor multifactorial del “ciberacoso”, por ello su abordaje requiere una perspectiva integral que considere múltiples factores y actores incluido el sistema educativo e instituciones estatales, puesto que la efectividad y sostenibilidad de los programas de intervención contra el “ciberacoso,” dependen de una comprensión profunda de las dinámicas sociales, tecnológicas y psicológicas que subyacen al fenómeno (Guevara et al. 2018).

Por todo ello, también cabe hacer referencia a los testigos de “ciberacoso”, los cuales experimentan miedo y tristeza, emociones que

contribuyen a la vulneración de su salud mental. El miedo a ser victimizados les impide intervenir, mientras que la tristeza surge de la empatía hacia las víctimas, destacando la importancia de comprender y abordar estas emociones en las estrategias de intervención (Marín-Cortés et al., 2020).

Se reconoce el “ciberacoso” como un problema significativo entre los adolescentes, relacionándolo con efectos adversos que pueden desembocar en ideas autodestructivas (Sánchez Pardo et al. 2016). La identificación de factores de riesgo y protección, junto con la implementación de políticas educativas y programas de prevención que involucren a padres, docentes y estudiantes, es crucial para una respuesta efectiva al “ciberacoso”.

En resumen, el impacto del “ciberacoso” en adolescentes exige una respuesta multidisciplinaria y multifacética que aborde tanto las raíces del problema como sus manifestaciones. La comprensión y mitigación de este fenómeno deben ser prioridades para educadores, legisladores y la sociedad en general, con el fin de proteger el bienestar de los jóvenes en el entorno digital.

5. DISCUSIÓN

En este análisis, se discuten las características y manifestaciones del “ciberacoso”, destacando cómo esta forma de acoso digital puede afectar a la autoestima, al comportamiento social y al proceso de formación académica de los adolescentes. Se hace especial énfasis en los derechos afectados como el derecho a la intimidad, el honor y la propia imagen.

Además, se plantea de modo más concreto, la adecuación de las políticas de “TikTok” pensadas para proteger a los usuarios más jóvenes, así como las limitaciones de estas políticas en el contexto de las normativas legales actuales, tanto nacionales como internacionales.

El marco jurídico que regula el “ciberacoso”, refleja una creciente conciencia global sobre la gravedad de este fenómeno y su impacto devastador, especialmente entre los menores de edad. Como hemos indicado, este tipo de acoso no solo afecta la salud mental y emocional de las

víctimas, sino que también puede tener consecuencias físicas, sociales y académicas a largo plazo. Para combatir este problema, se ha promulgado legislación tanto a nivel internacional como nacional la cual evoluciona continuamente con el fin de abordar las complejidades del “ciberacoso” y adaptarse a los desafíos únicos que presenta el entorno digital.

A nivel internacional, el “ciberacoso” ha sido reconocido y tipificado como delito en diversos ordenamientos jurídicos, reflejando una preocupación unificada por combatir estas conductas nocivas. Organizaciones como la Unión Europea han desarrollado directrices y tratados que instan a los estados miembros a implementar legislaciones efectivas contra el “ciberacoso”. Estas normativas internacionales no solo buscan sancionar el “ciberacoso”, sino también promover la educación y la conciencia sobre sus efectos, especialmente entre los más jóvenes.

En el ámbito nacional, países como España y Estados Unidos han adoptado enfoques legislativos que reflejan sus contextos culturales y jurídicos específicos. En concreto en España, el “ciberacoso” está reconocido explícitamente en el Código Penal, modificado por la ley orgánica 1/2015, que aborda diferentes formas de acoso y establece sanciones específicas para proteger a los menores de edad (Fernández-Cruz, 2021).

Esta legislación considera la gravedad del “ciberacoso” y la necesidad de proteger de manera efectiva la intimidad y la dignidad de las víctimas jóvenes. En lo que a Estados Unidos se refiere, la legislación varía significativamente entre los estados, pero hay una tendencia creciente a legislar teniendo en cuenta de forma específica este comportamiento. A modo de ejemplo, algunos estados han implementado una legislación que permite a las escuelas tomar acciones contra el “ciberacoso” que ocurre fuera del entorno escolar, reconociendo que el impacto de estos actos trasciende los límites físicos de las instituciones educativas. El enfoque transnacional es fundamental para entender cómo las diferencias culturales y legislativas influyen en la percepción y el tratamiento del “ciberacoso”.

La colaboración internacional, puede facilitar el intercambio de mejores prácticas y fortalecer los marcos legales para responder de manera más efectiva. Como señala Fernández-Cruz (2021), un entendimiento

profundo de estas diferencias, puede ayudar a formular estrategias legales más oportunas y culturalmente sensibles, que protejan mejor a los menores en el ámbito digital. El desarrollo de un marco jurídico robusto contra el “ciberacoso”, es pues crucial para proteger a los menores de edad de sus efectos perjudiciales.

Las leyes deben continuar adaptándose para mantener el ritmo con la evolución de las tecnologías y las prácticas sociales en línea. Además, es esencial fomentar una cultura de respeto y empatía en el entorno digital, complementando las medidas legales con educación y prevención para combatir eficazmente este fenómeno. Por todo ello, el objeto de nuestra discusión radica en plantear si contamos con un marco legal, una educación y unas medidas de prevención adecuadas, que nos faciliten hacer frente a los desafíos que nos plantea el “ciberacoso”.

Así pues, y partiendo de la existencia de un actual marco regulador que se enfoca en este tipo de conducta, abordamos también como eje de discusión, si dicha legislación esta siendo a día de hoy suficiente, para evitar las consecuencias que conlleva.

6. CONCLUSIONES

Uno de los principales desafíos en la lucha contra el “ciberacoso” es la rápida evolución de las tácticas utilizadas por los acosadores, que a menudo superan la capacidad de las herramientas de la plataforma para detectarlas y moderarlas efectivamente.

La “ciberradicalización” y el uso de lenguaje codificado, complican aún más la tarea de identificar comportamientos abusivos, un punto en el que coinciden varios estudios sobre la materia.

Las limitaciones legales también representan un obstáculo significativo, y es que la dificultad de aplicar tanto las legislaciones nacionales e internacionales, complica la persecución y penalización efectiva de dicho fenómeno. Por tanto, otro de los grandes retos que se plantea, son las dificultades legales y éticas que enfrentan las plataformas para resolver casos de “ciberacoso” y difamación.

Para superar estos desafíos, es fundamental armonizar las leyes internacionales facilitando la cooperación transfronteriza y la aplicación de la Ley.

De todas formas, podemos concluir que la aplicación “TikTok”, exitosa por su contenido multimedia breve y atractivo, ha desarrollado políticas específicas destinadas a combatir el “ciberacoso”, fomentando un ambiente seguro y positivo para todos sus usuarios. Estas políticas son parte de un marco más amplio que la plataforma utiliza para regular el contenido y la interacción entre usuarios, asegurando que se respeten las normas comunitarias y se promueva una experiencia en línea saludable. En la red social “TikTok” se prohíbe explícitamente cualquier forma de acoso y abuso en su plataforma; esto incluye, pero no se limita, a intimidación, amenazas, acoso sexual y difamación.

La plataforma tiene un enfoque claro en identificar y sancionar comportamientos que puedan ser perjudiciales para sus usuarios. Además, las normas comunitarias detallan lo que es aceptable y lo que no en la plataforma.

Dichas normas están diseñadas para proteger a los usuarios contra el “ciberacoso” y otros tipos de conductas nocivas y se enfocan en mantener el respeto y la seguridad dentro de la comunidad, prohibiendo contenido que incite al odio, violencia o discriminación.

También dispone de diversas herramientas de moderación y seguridad para combatir este comportamiento como el filtrado de comentarios, que permite a los usuarios configurar filtros automáticos que bloquean palabras o frases específicas, reduciendo la visibilidad de comentarios ofensivos. Además, limita la capacidad de enviar mensajes directos a usuarios menores de dieciséis años y sólo los seguidores mutuos pueden intercambiar mensajes, lo que reduce las oportunidades para el acoso directo.

Otras funciones como el modo restringido y el emparejamiento familiar, permiten a los padres y tutores tener cierto control sobre la actividad de los adolescentes en la plataforma, ayudando a supervisar y gestionar lo que ven y con quién interactúan sus hijos.

En lo que respecta a la moderación de contenido, “TikTok” ha implementado una gama de herramientas diseñadas para combatir el

“ciberacoso” y asegurar un ambiente seguro para sus usuarios. Estas herramientas son parte integral de las políticas de la plataforma y buscan prevenir, detectar y responder a comportamientos abusivos de manera efectiva. Para ello, se utiliza una combinación de inteligencia artificial y moderadores humanos que revisan el contenido reportado en aras de detectar posibles infracciones de las normas comunitarias.

También, se ha implementado sistemas que alertan a los usuarios antes de que publiquen comentarios que podrían ser considerados ofensivos, basándose en los parámetros aprendidos por la inteligencia artificial. Este sistema de doble verificación busca reducir los comportamientos de “ciberacoso”, alentando a los usuarios a reconsiderar sus palabras antes de publicarlas.

No obstante, a pesar de los esfuerzos de moderación, la aplicación de las políticas de “TikTok” ha sido inconsistente, y es que los incidentes de “ciberacoso” a veces no se manejan con la rapidez o seriedad que requieren, lo que puede llevar a críticas por parte de usuarios y observadores. Los algoritmos de inteligencia artificial, aunque útiles, no siempre son capaces de captar el contexto o la sutileza de ciertas interacciones, lo que puede resultar en falsos positivos o en la omisión de contenido genuinamente dañino.

Ante la constante evolución de estas tácticas de “ciberacoso”, resulta necesario adaptar continuamente las políticas y tecnologías, dado que la responsabilidad legal y moral de las plataformas en la moderación del contenido es un área en crecimiento y debate (Herrerías, 2024).

Por otro lado, la educación digital y la concienciación pública son igualmente importantes. Desarrollar programas educativos que enseñen habilidades críticas en línea y lanzar campañas de concienciación en colaboración con “influencers”, puede aumentar la eficacia de estos esfuerzos. En este sentido, diversos estudios han analizado la importancia de la educación y la concienciación y su eficacia como herramientas para prevenir el “ciberacoso” y otras plataformas han implementado estrategias que podrían adaptarse a “TikTok” para mejorar su lucha contra el “ciberacoso”. Por ejemplo, la moderación comunitaria activa

utilizada por “Reddit” y los sistemas de alerta temprana de “Instagram” han demostrado ser efectivos.

Asimismo, las colaboraciones educativas de “Snapchat” y las asociaciones de verificación de hechos de “Facebook”, ofrecen modelos valiosos para mejorar la moderación y el apoyo a los usuarios.

En conclusión, la lucha contra el “ciberacoso” en “TikTok” y otras plataformas digitales requiere un enfoque integrador que combine mejoras legislativas, políticas internas robustas, educación continua y concienciación pública.

La implementación efectiva de estas estrategias puede crear un entorno digital más seguro y acogedor para todos los usuarios, especialmente los adolescentes.

Al aprender de los éxitos y desafíos de otras plataformas, “TikTok” puede mejorar su propia respuesta al “ciberacoso”, protegiendo los derechos humanos de los jóvenes en la era digital

7. REFERENCIAS

- Bolenbaugh, M., Foley-Nicpon, M., Young, R., Tully, M., Grunewald, N., & Ramirez, M.R. (2020). Parental perceptions of gender differences in child technology use and cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 57, 1657-1679. <https://tinyurl.com/mprfm9pk>
- Cabañas Rojas et al. (2021). Ciberacoso entre adolescentes: concepto, factores de riesgo y consecuencias sobre la salud mental. [conferencia]. XXII Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental. <https://tinyurl.com/5n6jr6dr>
- Domínguez-Mora et al. (2019). Ciberacoso como factor asociado al malestar psicológico e ideación suicida en adolescentes escolarizados mexicanos. *Acta Universitaria* (29) <https://tinyurl.com/bdwd4nnm>
- Eden, J., & Roberto, A.J. (2021). The Role of Verbal Aggression in Cyberbullying Perpetration and Victimization by Middle School Students. *Future Internet*, 13, 223. <https://tinyurl.com/3nzd52a7>
- Espelage, D.L., Hong, J.S., & Valido, A. (2018). Cyberbullying in the United States. <https://tinyurl.com/3e654a25>

- Fernández-Cruz, V. et al (2021) Investigación exploratoria y análisis comparativo del acoso convencional y el ciberacoso de estudiantes universitarios en España y Estados Unidos. IDP. Revista de Internet, Derecho y Política, nº 32. <https://tinyurl.com/ydwx7z2d>
- Gaffney, H., Farrington, D.P., Espelage, D.L., & Ttofi, M.M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*. <https://tinyurl.com/4hy8mr2w>
- Guevara et al. (2018). Ciberacoso: Una revisión internacional y nacional de estudios y programas.
- Guirao Cid, M. C. (2019). La ciberradicalización: una nueva forma de victimización. IDP. Revista de Internet, Derecho y Política, nº 29. <https://tinyurl.com/y8nfkxxr>
- Guzmán Fluja, V.C. (2018). Juicios paralelos en las redes sociales y proceso penal. IDP. Revista de Internet, Derecho y Política, nº 27, pp. 52-66. <https://tinyurl.com/mr37n3ny>
- Herrerías Castro, L. (2024). ¿Matar al mensajero? La responsabilidad de las redes sociales y los usuarios por difamación. IDP. Revista de Internet, Derecho y Política, nº 40, pp. 1-12. <https://tinyurl.com/t44vmuaz>
- Hopkinson, C. (2013). Trolling in online discussions: from provocation to community-building. *Brno studies in English*, 39, 5-25. Recuperado de: <https://tinyurl.com/4wenbv97>
- Lenhart, A., Ybarra, M.L., & Price-Feeney, M. (2016). Nonconsensual image sharing: one in 25 Americans has been a victim of "revenge porn". <https://tinyurl.com/2p9zahjj>
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.(BOE núm. 11, de 13/01/2000).
- Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. (BOE núm. 77, de 31 de marzo de 2015).
- Marín-Cortés et al. (2020). Miedo y tristeza en adolescentes espectadores de cyberbullying: Vulneración de la salud mental en la era digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 66-82. <https://tinyurl.com/265cjyrv>

ENTRE LA TRADICIÓN Y LA MODERNIDAD: YUNIS ALI Y EL MODELO INNOVADOR DEL AMANAH CENTRE. CÓMO AFRONTA EL ISLAM LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE

ANTONIO TORRES FERNÁNDEZ

Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA

1. INTRODUCCIÓN

La intersección entre el islam, la innovación y la educación en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas representa un área de estudio de gran relevancia y creciente interés en el contexto académico contemporáneo. Esta investigación se centra en analizar cómo estas tres dimensiones se integran y coexisten, tomando como base el caso de estudio del Amanah Centre, presentado por Yunis Ali en la Universidad de Cardiff⁴⁹.

El islam, como sistema integral, proporciona un marco filosófico y ético para la investigación y la enseñanza en estas disciplinas. Así, como sistema religioso y cultural, ha influido profundamente en diversas áreas del conocimiento humano a lo largo de la historia. En particular, su impacto en las ciencias sociales y jurídicas es notable, ya que ofrece una perspectiva única sobre la justicia, la equidad y la ética. En un mundo cada vez más globalizado e interconectado, la necesidad de innovar dentro de este marco religioso y cultural es imperativa para enfrentar los desafíos contemporáneos⁵⁰.

⁴⁹ Véase Ali, Y. (2012—2013). How and to what extent can modern educational practices be employed to help make traditional Islamic education more meaningful and relevant for young Muslims living in Britain? A Case Study of The Amanah Centre. (Master's thesis). Cardiff University. Cardiff School of History, Archaeology and Religion.

⁵⁰ Muedini, F. A. (2012). Teaching “Islam and Human Rights” in the Classroom. *PS: Political Science and Politics*, 45(1), 101–105.

La innovación, por su parte, es un motor esencial para el desarrollo y la adaptación de los sistemas educativos y jurídicos. En el contexto islámico, el esfuerzo por la adaptación a la modernidad (*iğtihād*⁵¹) ha sido históricamente un medio para interpretar y aplicar los principios religiosos a nuevas circunstancias, garantizando así la relevancia y la aplicabilidad del islam en diferentes épocas y contextos.

La educación actúa en este contexto como puente entre el islam y la innovación, permitiendo la transmisión y transformación del conocimiento. En las ciencias sociales y jurídicas, la educación no solo se encarga de la transmisión de conocimiento, sino también de la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social islámica. La intersección entre estas áreas fomenta un enfoque interdisciplinario que enriquece la comprensión y aplicación de conceptos jurídicos y sociales dentro de un marco musulmán.

Por ello, caben diferentes formas en que la innovación puede ser fomentada y aplicada en la docencia y la investigación dentro de estos campos, siempre conjugando tanto los principios islámicos como las metodologías contemporáneas.

El Amanah Centre, analizado por Yunis Ali en su estudio en la Universidad de Cardiff, se presenta, de este modo, como un modelo ejemplar de cómo una institución puede integrar efectivamente el islam, la innovación y la educación en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas. Esta institución se dedica a la enseñanza y promoción de principios islámicos dentro de un contexto contemporáneo, empleando métodos innovadores para abordar cuestiones sociales y jurídicas. El análisis de Ali revela cómo el Amanah Centre navega y armoniza estas tres dimensiones esenciales, proporcionando una educación que no solo respeta la tradición, sino que también responde a las demandas del mundo moderno.

⁵¹ Wiederhold, L. (1993). Das Manuskript Ms. orient. A 918 der Forschungsbibliothek Gotha als Ausgangspunkt für einige Überlegungen zum Begriff *iğtihād* in der sunnitischen Rechtswissenschaft. *Zeitschrift Der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, 143(2), 328–361.

2. OBJETIVOS

El objetivo es investigar cómo la innovación puede ser aplicada en la docencia y la investigación dentro de estos campos, considerando los principios éticos islámicos y las metodologías contemporáneas. Igualmente, busca analizar cómo la ética islámica puede proporcionar un marco sólido para la práctica académica en estas áreas, mientras se abordan los desafíos que plantea la introducción de la innovación en la educación y la investigación a partir del caso de estudio Amanah Centre presentado por Yunis Ali en la Universidad de Cardiff.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta implica explorar fuentes originales del islam para establecer el contexto educativo islámico. Se profundizará en la importancia de la instrucción, el conocimiento y la moral dentro de la tradición islámica, con el fin de entender cómo se aplican los valores éticos islámicos en la enseñanza y cómo pueden influir en la integración de la innovación educativa en áreas como las ciencias sociales y jurídicas.

En este sentido, se reflexionará sobre el Amanah Centre, que ha introducido cambios innovadores para alinear mejor su currículum docente con un plan de estudios más novedoso, según el autor Yunis Ali. Así, se organizaron diferentes actividades de forma piloto con el fin de alentar la comunicación y el debate como método de aprendizaje en el aula. Los hallazgos de la investigación de Yunis Ali revelan que, pese a las innovaciones docentes, los estudiantes se sirvieron de libros islámicos como marco curricular que proporcionaron información detallada sobre la ley islámica o *šarī'ah*, en conjugación con las fuentes secundarias del Derecho, como el *ḥadīth*, para reflexionar sobre el *fiqh* y la iusfilosofía que conlleva *al-aḥlāq wa al-ādāb*.

Esta experiencia fue altamente valorada por los estudiantes, y se pretende estructurar y planificar más actividades creativas similares que enriquezcan el aprendizaje.

En cuanto a la innovación enseñanza de valores islámicos, se reflexionará sobre cómo en el Amanah Centre, según el autor Yunis Ali, se

emplea principalmente la narración de historias como método principal de enseñanza. Estas historias del Corán, de relevancia para la iusfilosofía islámica, se relacionan con la vida moderna, permitiendo a los estudiantes participar en debates y reflexiones éticas. Así, en la lección sobre *Ṣāliḥ*, se generó un debate sobre la legislación animalista, el trato ético a los animales, enfatizando los derechos de los mismos y la responsabilidad de tratarlos humanamente, según las enseñanzas islámicas.

4. DISCUSIÓN

El islam enfatiza la importancia del conocimiento y la educación como medios para comprender para mejorar la sociedad y se insta al creyente a que use su razonamiento. Desde los tiempos de Mahoma, la búsqueda del conocimiento ha sido una parte integral de la tradición islámica⁵².

En este sentido, la ética islámica proporciona un marco sólido para la práctica académica en las ciencias sociales y jurídicas. Principios como la justicia, la equidad, la transparencia y la responsabilidad son fundamentales tanto en la enseñanza como en la investigación. Es más, el islam promueve la búsqueda de la verdad, lo que fomenta un ambiente intelectualmente estimulante en las instituciones educativas.

En el ámbito de la investigación y enseñanza, la innovación puede implicar el desarrollo de nuevas metodologías, la integración de enfoques interdisciplinarios y la colaboración con investigadores de diferentes contextos culturales y religiosos. La aplicación de técnicas avanzadas de participación en el aula y el debate pueden ampliar el alcance y la calidad de la investigación y enseñanza en las ciencias sociales y jurídicas como demuestra el caso de estudio Amanah Centre presentado por Yunis Ali en la Universidad de Cardiff.

Sin embargo, la introducción de la innovación en la educación y la investigación también plantea desafíos y dilemas éticos, por lo que es fundamental garantizar que la innovación docente y las prácticas

⁵² Halstead, J. M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517-529.

pedagógicas respeten los principios éticos islámicos y promuevan sus valores⁵³.

El Amanah Centre, analizado por Yunis Ali en su estudio en la Universidad de Cardiff, se presenta como un modelo ejemplar de cómo una institución puede integrar efectivamente el islam, la innovación y la educación en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas. Esta institución se dedica a la enseñanza y promoción de principios islámicos dentro de un contexto contemporáneo, empleando métodos innovadores para abordar cuestiones sociales y jurídicas. El análisis de Ali revela cómo el Amanah Centre navega y armoniza estas tres dimensiones esenciales, proporcionando una educación que no solo respeta la tradición, sino que también responde a las demandas del mundo moderno.

El estudio de Yunis Ali sobre el Amanah Centre, llevado a cabo en la Universidad de Cardiff, ofrece una perspectiva significativa para entender la compleja relación entre el islam, la innovación y la educación en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas. Este análisis proporciona una base sólida para reflexionar sobre el presente y el futuro de la innovación docente islámica, así como sobre las relaciones e intersecciones entre la transformación moderna y la conservación de la tradición.

En la educación islámica, la innovación docente se presenta no solo como una necesidad, sino como una estrategia esencial para asegurar que los principios islámicos sigan siendo pertinentes y aplicables en un mundo caracterizado por rápidos cambios. La adopción de tecnologías avanzadas, como las plataformas de aprendizaje electrónico en el Amanah Centre, amplía el acceso al conocimiento y transforma la experiencia educativa, permitiendo un aprendizaje más flexible y personalizado. Este enfoque tecnológico no busca sustituir la tradición, sino enriquecerla, facilitando nuevas formas de interacción y comprensión cruciales para los estudiantes del siglo XXI⁵⁴.

⁵³ Gunn, T. J. (2020). Do Human Rights Have a Secular, Individualistic & Anti-Islamic Bias? *Daedalus*, 149(3), 148–169.

⁵⁴ Pohl, F. (2006). Islamic Education and Civil Society: Reflections on the *Pesantren* Tradition in Contemporary Indonesia. *Comparative Education Review*, 50(3), 389–409.

La investigación destaca la importancia de metodologías pedagógicas modernas, como los seminarios interactivos y los talleres participativos, que fomentan un entorno de aprendizaje activo y crítico. En este contexto, los estudiantes no son receptores pasivos de conocimiento, sino participantes activos en el proceso educativo, capaces de cuestionar, debatir y reinterpretar las enseñanzas islámicas a la luz de los desafíos contemporáneos. Este enfoque mejora la comprensión y el compromiso de los estudiantes con los principios islámicos, desarrollando habilidades críticas y analíticas indispensables en el ámbito jurídico y social moderno.

Como se verá a continuación, un aspecto revelador del estudio es la forma en que el Amanah Centre integra programas de formación profesional que combinan principios islámicos con prácticas jurídicas y sociales actuales. Este modelo educativo proporciona a los estudiantes una base sólida en valores islámicos y los prepara para aplicar estos principios en sus futuras carreras profesionales. Así, el Amanah Centre demuestra que la educación islámica puede evolucionar para satisfacer las demandas del mercado laboral contemporáneo sin perder de vista su esencia y valores fundamentales.

La intersección entre la transformación moderna y la conservación de la tradición es un tema central en el estudio de Ali. El Amanah Centre muestra que es posible adaptar métodos y enfoques modernos sin comprometer los principios fundamentales del islam. Este equilibrio se logra mediante un proceso de interpretación dinámica de textos religiosos, donde los principios de la *šarī‘ah* y otras enseñanzas islámicas son contextualizados para abordar problemas contemporáneos. Este enfoque de reinterpretación continua, conocido como *iğtihād*, es esencial para mantener la relevancia y aplicabilidad de la tradición islámica en un mundo en constante cambio⁵⁵.

El uso de plataformas digitales y herramientas tecnológicas en el Amanah Centre ofrece un ejemplo ilustrativo de cómo la tecnología puede enriquecer la educación islámica de manera multifacética. En primer

⁵⁵ Ali, Faisal Mohamed, and Carl Bagley. "Islamic Education in a Multicultural Society: The Case of a Muslim School in Canada." *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation* 38, no. 4 (2015): 1–26.

lugar, la implementación de estas tecnologías facilita el acceso al conocimiento, eliminando barreras geográficas y temporales que tradicionalmente han limitado la educación. Los estudiantes pueden acceder a los materiales de estudio en cualquier momento y desde cualquier lugar, lo que es particularmente beneficioso en contextos donde la movilidad o la disponibilidad de recursos educativos son limitadas. Este acceso democratizado al conocimiento asegura que una mayor cantidad de personas puedan beneficiarse de la educación islámica, promoviendo una inclusión educativa más amplia⁵⁶.

La adopción de metodologías pedagógicas modernas, como los seminarios interactivos y los talleres, representa un avance significativo en la evolución de la educación islámica, como evidencia el estudio de Yunis Ali sobre el Amanah Centre. Estas innovaciones reflejan un cambio hacia un enfoque educativo más participativo y centrado en el estudiante, que no solo busca transmitir conocimientos, sino también fomentar el pensamiento crítico, el debate y la aplicación práctica de los principios islámicos en un contexto contemporáneo.

El Amanah Centre, a través de la implementación de estas metodologías, ha buscado revitalizar su enfoque educativo, adaptándose a las demandas cambiantes del panorama educativo actual. Según la investigación de Ali, se llevaron a cabo diversas actividades piloto con el objetivo de promover la comunicación y la interacción entre los estudiantes, así como de facilitar un ambiente propicio para el intercambio de ideas y la reflexión colectiva. Estas actividades, si bien representan una innovación en el proceso de enseñanza, no han suplantado la importancia de los libros islámicos como marco curricular fundamental. Estos textos continúan siendo una fuente invaluable de conocimiento sobre la ley islámica o *šarī'ah*, proporcionando a los estudiantes una base sólida para el estudio y la comprensión de los principios islámicos⁵⁷.

⁵⁶ Kazimi, Y. (2003). Islamic Education: Traditional Education or Education of Tradition? *Islamic Studies*, 42(2), 259–288.

⁵⁷ Ridgeon, L. (2021). Sharia, Fiqh, and the New Religious Thinkers. In *Hijab: Three Modern Iranian Seminarian Perspectives* (pp. 19–66). Gingko.

Adicionalmente, los estudiantes han recurrido a fuentes secundarias del Derecho, como los Hadices, para enriquecer su comprensión del *fiqh* y la iusfilosofía, explorando así las dimensiones éticas y normativas del islam. Este enfoque, aunque innovador, ha permitido que los estudiantes contextualicen y apliquen los principios islámicos en situaciones concretas, promoviendo una comprensión más profunda y contextualizada de su fe y prácticas religiosas⁵⁸.

En el contexto de la educación islámica, los estudiantes se apoyan en una variedad de recursos, incluidos los libros islámicos y las fuentes secundarias del Derecho, para explorar y reflexionar sobre los principios fundamentales del islam y su aplicación en la vida cotidiana. Los libros islámicos proporcionan un marco curricular completo que detalla la *šarī‘ah*, es decir, la ley islámica, que abarca diversos aspectos de la vida, desde asuntos legales y sociales hasta éticos y morales⁵⁹.

La palabra *šarī‘ah* tiene sus raíces etimológicas en el árabe clásico, derivada de la raíz *š-r-‘*, que denota el concepto de *camino hacia el agua* o *fuente*. Esta etimología sugiere una asociación con la idea de guía o fuente de sustento, lo que refleja la noción de la *šarī‘ah* como un sistema que proporciona dirección y nutrición espiritual para los creyentes musulmanes.

En el contexto islámico, la *šarī‘ah* es entendida como la ley divina revelada por Dios en un sistema legal y ético abarca una amplia gama de áreas que regulan la vida de los creyentes, desde los aspectos más espirituales y rituales hasta los asuntos sociales, económicos y políticos. La *šarī‘ah*, por tanto, no se limita únicamente a un conjunto de normas legales, sino que también incluye principios éticos y morales que guían la conducta de los musulmanes en su vida diaria⁶⁰.

La *šarī‘ah*, además de ser una reguladora del Derecho en el sentido occidental, también despliega su influencia como reguladora del Derecho

⁵⁸ Hannon, P. (2008). *Sharia? The Furrow*, 59(5), 259–263.

⁵⁹ Caeiro, A. (2011). The making of the fatwa: The production of Islamic legal expertise in Europe. *Archives de Sciences Sociales Des Religions*, 56(155), 81–100.

⁶⁰ Kamali, M. H. (1996). Methodological Issues in Islamic Jurisprudence. *Arab Law Quarterly*, 11(1), 3–33.

espiritual en el contexto islámico. Más allá de su función como sistema legal que abarca aspectos sociales, económicos y políticos, la *šarī‘ah* también gobierna los aspectos espirituales de la vida de los creyentes musulmanes⁶¹.

Este régimen legal no solo establece normas y reglamentos para las transacciones comerciales, la justicia penal y otros asuntos terrenales, sino que también regula la práctica de la adoración y la espiritualidad. Elementos como la oración, el ayuno, la caridad y la peregrinación, entre otros, caen bajo el dominio de la *šarī‘ah*, que proporciona directrices detalladas sobre cómo llevar a cabo estos actos religiosos de manera apropiada y en consonancia con los preceptos islámicos⁶².

Desde esta perspectiva, la *šarī‘ah* se convierte en una guía integral para la vida de los creyentes, tanto en sus asuntos mundanos como en sus prácticas espirituales. Es un sistema legal y ético que abarca todos los aspectos de la existencia humana, desde las transacciones comerciales más simples hasta las cuestiones más profundas de la fe y la devoción. Por lo tanto, la *šarī‘ah* desempeña un papel central en la vida de los musulmanes, proporcionando un marco sólido para su comportamiento ético, moral y espiritual⁶³.

Estos preceptos, compilados por eruditos islámicos a lo largo de la historia, sirven como una guía autorizada para los estudiantes en su comprensión y aplicación de los principios islámicos⁶⁴.

Los estudiantes también recurren a fuentes secundarias del Derecho, como el *ḥadīth*, que son colecciones de dichos y acciones de Mahoma transmitidos por sus compañeros y recopilados posteriormente. Estas narraciones proporcionan una perspectiva adicional sobre la práctica y enseñanza

⁶¹ McMillen, M. J. T. (2008). Islamic Law Forum. *The International Lawyer*, 42(2), 1017–1032.

⁶² Vikør, K. S. (2016). Islamic Law in the Modern World: States, Laws, and Constitutions. In L. Buskens & A. van Sandwijk (Eds.), *Islamic Studies in the Twenty-First Century: Transformations and Continuities* (pp. 205–222). Amsterdam University Press.

⁶³ Sayilgan, S. (2021). Islamic Law: Sharia. In *Exploring Islam: Theology and Spiritual Practice in America* (pp. 55–70). 1517 Media.

⁶⁴ Auf, Y. (2016). *Islam and Sharia Law: Historical, Constitutional, and Political Context in Egypt*. Atlantic Council.

profética, que complementa la comprensión de la *šarī‘ah* y enriquece la aplicación práctica de los principios islámicos en la vida diaria⁶⁵.

La reflexión sobre la *šarī‘ah* y el *ḥadīṭ* conduce al estudio del *fiqh*, que es la jurisprudencia islámica encargada de interpretar y aplicar los principios y leyes islámicas a situaciones específicas. El *fiqh* abarca una variedad de áreas, desde rituales religiosos hasta asuntos legales y sociales, y se basa en la interpretación de textos sagrados y la aplicación de principios legales islámicos a contextos concretos⁶⁶.

Estas narraciones proporcionan una perspectiva adicional, que complementa la comprensión de la *šarī‘ah* y enriquece la aplicación práctica de los principios islámicos en la vida diaria⁶⁷.

La reflexión sobre la *šarī‘ah* y el *ḥadīṭ* conduce, necesariamente, al estudio más matizado del *fiqh*, que es la jurisprudencia islámica encargada de interpretar y aplicar los principios y leyes islámicas a situaciones específicas. El *fiqh* abarca, igualmente, una variedad de áreas, desde rituales religiosos hasta asuntos legales y sociales, y se basa en la interpretación de textos sagrados y la aplicación de principios legales islámicos a contextos concretos⁶⁸.

Sin embargo, estas no han sido las únicas enseñanzas tradicionales aplicadas en el centro de estudios que está siendo objeto de análisis: además del *fiqh*, la educación islámica también se centra en la *al-aḥlāq wa al-ādāb*, es decir, la ética y la moralidad. Este aspecto esencial de la educación islámica se enfoca en el desarrollo del carácter moral y ético de los estudiantes, promoviendo virtudes como la compasión, la generosidad y la justicia. El *al-aḥlāq wa al-ādāb* se considera fundamental para vivir

⁶⁵ Stewart, D. J. (2015). *Shari‘a*. In G. Bowering (Ed.), *Islamic Political Thought: An Introduction* (STU-Student edition, pp. 219–237). Princeton University Press.

⁶⁶ Moustafa, T., & Sachs, J. A. (2018). Law and Society Review Special Issue Introduction: Islamic Law, Society, and the State. *Law & Society Review*, 52(3), 560–573.

⁶⁷ Abu-Shamsieh, K. (2020). The Application of Maqāṣid al-Sharī‘ah in Islamic Chaplaincy. In D. R. Vishanoff (Ed.), *Islamic Law and Ethics* (pp. 76–108). International Institute of Islamic Thought.

⁶⁸ Masud, M. K. (2016). “Classical” Islamic Legal Theory as Ideology: Nasr Abu Zayd’s Study of al-Shafi‘i’s al-Risala. In L. Buskens & A. van Sandwijk (Eds.), *Islamic Studies in the Twenty-First Century: Transformations and Continuities* (pp. 183–204). Amsterdam University Press.

una vida piadosa y satisfactoria según los principios islámicos, y su estudio y práctica son aspectos integrales de la educación islámica⁶⁹.

Este caso del Amanah Centre ejemplifica cómo la innovación pedagógica puede coexistir armónicamente con los fundamentos tradicionales de la educación islámica. La introducción de metodologías más participativas ha enriquecido la experiencia educativa al fomentar un mayor compromiso por parte de los estudiantes y alentar un análisis crítico de los principios islámicos en el contexto contemporáneo. Este enfoque no solo prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno, sino que también fortalece su identidad religiosa y ética, dotándolos de las herramientas necesarias para ser ciudadanos comprometidos y éticamente responsables en la sociedad actual⁷⁰.

La experiencia de implementar actividades innovadoras, como los seminarios interactivos y los talleres, fue recibida con entusiasmo y aprecio por parte de los estudiantes del Amanah Centre, como se evidencia en el estudio de Yunis Ali. La oportunidad de participar en debates abiertos, intercambiar puntos de vista y reflexionar sobre los principios islámicos en un entorno colaborativo y dinámico fue valorada como una experiencia enriquecedora y estimulante para su aprendizaje.

Esta retroalimentación positiva ha impulsado a los educadores del Amanah Centre a considerar la estructuración y planificación de más actividades creativas similares en el futuro. Reconociendo el impacto positivo que estas metodologías pedagógicas tienen en el compromiso y la participación de los estudiantes, se pretende aprovechar esta oportunidad para enriquecer aún más el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta los antecedentes de éxito, la planificación de actividades creativas similares debería fundamentarse en una cuidadosa evaluación de las necesidades y preferencias de los estudiantes, así como en una consideración de los objetivos educativos y los contenidos curriculares pertinentes. Se buscará diseñar actividades que promuevan la

⁶⁹ An-Nacim, A. A. (2012). Islam, Sharia and Democratic Transformation in the Arab World. *Die Friedens-Warte*, 87(1), 27–41.

⁷⁰ Bakare Najimdeen. (2014). From the *Fiqh* of Minority to Cosmopolitan *Fiqh* An Analysis. *Policy Perspectives*, 11(1), 33–45.

participación activa, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los principios islámicos en diversas situaciones y contextos contemporáneos.

Es más, deberían explorarse nuevas formas de integrar la tecnología y los recursos multimedia en estas actividades, aprovechando las herramientas digitales disponibles para enriquecer la experiencia educativa y hacerla más accesible y atractiva para los estudiantes. Esto puede incluir el uso de plataformas de aprendizaje en línea, la creación de contenido multimedia interactivo y la incorporación de recursos educativos digitales que complementen y enriquezcan los materiales de estudio tradicionales⁷¹.

En última instancia, la estructuración y planificación de más actividades creativas similares en el Amanah Centre representan un compromiso continuo con la mejora y la innovación en la educación islámica. Al proporcionar a los estudiantes oportunidades significativas de participación y aprendizaje activo, se busca no solo fortalecer su comprensión de los principios islámicos, sino también prepararlos para enfrentar los desafíos y oportunidades del mundo moderno con confianza y habilidad.

La creación de programas de formación que integran principios islámicos con prácticas jurídicas y sociales modernas destaca la capacidad de la educación islámica para prepararse para los desafíos y oportunidades del mundo profesional actual. Estos programas aseguran que los estudiantes no solo comprendan los principios islámicos, sino que también puedan aplicarlos de manera efectiva en sus carreras.

En este sentido, la narración de historias del Corán emerge como un método de enseñanza preeminente y altamente efectivo dentro de la innovación docente. Estas narrativas sagradas, de profunda relevancia para la iusfilosofía islámica, no solo transmiten enseñanzas morales y éticas atemporales, sino que también establecen conexiones significativas con la vida moderna. Al explorar estas historias, los estudiantes son invitados a participar en debates y reflexiones éticas que trascienden las

⁷¹ Tejani, R. (2019). Comparative Legal Communities. In *Law and Society Today* (1st ed., pp. 36–58). University of California Press.

fronteras del tiempo y el espacio, enriqueciendo así su comprensión del islam y su aplicación en el mundo contemporáneo⁷².

La narración de historias del Corán se convierte en un vehículo poderoso para la enseñanza de la iusfilosofía islámica, ya que estas historias encapsulan no solo preceptos legales, sino también principios éticos y morales fundamentales. Al situar estas narrativas en contextos relevantes para la vida moderna, los educadores islámicos crean un puente entre la tradición y la contemporaneidad, permitiendo que los estudiantes comprendan y apliquen los principios islámicos en su vida diaria.

Entre los ejemplos destacados del centro de estudios, en este sentido, destaca la lección sobre Šālih, un profeta mencionado en el Corán con narrativa rica en significado y relevancia ética para los creyentes musulmanes. Según la tradición islámica, Šālih fue enviado por Dios para advertir a su pueblo sobre la adoración de ídolos y para invitarlos a adorar únicamente a Dios. Sin embargo, su mensaje fue rechazado por muchos de sus contemporáneos, quienes se aferraron a sus prácticas idólatras y desafiaron la autoridad de Šālih como mensajero divino⁷³.

Uno de los relatos más conocidos relacionados con Šālih es el milagro de la camella, que se menciona en varios versículos del Corán. Según la narrativa, el pueblo de Šālih pidió un signo milagroso para demostrar su profetismo, y Dios respondió enviando una camella única e inusualmente grande como prueba de su veracidad. Esta camella poseía cualidades extraordinarias y era una bendición para la comunidad, proporcionando agua y sustento en un entorno árido y desértico⁷⁴.

Sin embargo, en lugar de valorar y respetar este regalo divino, algunos miembros de la comunidad de Šālih comenzaron a maltratar a la camella y a desafiar abiertamente los mandamientos de Dios. Como resultado de su desobediencia y falta de gratitud, fueron castigados con un

⁷² Newby, G. D. (1989). Salih. In *The Making of the Last Prophet: A Reconstruction of the Earliest Biography of Muhammad* (pp. 58–64). University of South Carolina Press.

⁷³ Wheeler, B. (2006). Arab Prophets of the Qur'an and Bible. *Journal of Qur'anic Studies*, 8 (2), 24–57.

⁷⁴ Sizgorich, T. (2007). "Do Prophets Come with a Sword?" Conquest, Empire, and Historical Narrative in the Early Islamic World. *The American Historical Review*, 112(4), 993–1015.

severo castigo divino, que se describe en el Corán como un terremoto catastrófico que destruyó a la comunidad⁷⁵.

La historia de Ṣāliḥ, y específicamente el episodio de la camella, ofrece una serie de reflexiones éticas y morales que son relevantes para la vida moderna y que pueden servir como punto de partida para debates en el aula. En primer lugar, la historia resalta la importancia de tratar a los animales con respeto y compasión, enfatizando los derechos de los mismos y la responsabilidad de tratarlos humanamente según las enseñanzas islámicas⁷⁶.

El maltrato y la falta de aprecio por la camella enviada como un signo milagroso por Dios ejemplifican la falta de gratitud y la arrogancia de la humanidad frente a las bendiciones divinas. Este comportamiento irrespetuoso hacia un ser viviente, que proporcionaba sustento y beneficio a la comunidad, es condenado en la narrativa como una violación de los principios éticos y morales del islam⁷⁷.

Al debatir sobre la historia de Ṣāliḥ y el trato ético a los animales, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de la compasión, la justicia y la responsabilidad en sus interacciones con el mundo natural. Se les desafía a considerar cómo los principios islámicos pueden guiar sus actitudes y acciones hacia los animales y cómo estos principios pueden informar una ética ambiental más amplia y sostenible en el mundo contemporáneo. En última instancia, la historia de Ṣāliḥ proporciona una plataforma para el diálogo y la reflexión sobre cuestiones éticas y morales fundamentales, enriqueciendo así la comprensión y la práctica del islam entre los estudiantes.

De este modo, al abordar esta historia en el aula, se genera un debate enriquecedor sobre la legislación animalista y el trato ético a los

⁷⁵ Jomaa, K. (2020). Social Justice and Islamic Legal/Ethical Order: The Madinah Constitution as a Case Study from the Prophetic Period. In D. R. Vishanoff (Ed.), *Islamic Law and Ethics* (pp. 162–206). International Institute of Islamic Thought.

⁷⁶ Lybarger, L. D. (2008). The Demise of Adam in the “Qīṣaṣ al-Anbiyā’”: The Symbolic Politics of Death and Re-Burial in the Islamic “Stories of the Prophets.” *Numen*, 55(5), 497–535.

⁷⁷ Durmaz, R. (2022). Stories between Christianity and Islam. In *Stories between Christianity and Islam: Saints, Memory, and Cultural Exchange in Late Antiquity and Beyond* (1st ed., pp. 146–162). University of California Press.

animales. Los estudiantes son desafiados a reflexionar sobre los derechos de los animales y la responsabilidad moral de tratarlos humanamente, de acuerdo con las enseñanzas islámicas.

Este debate no solo se centra en cuestiones legales y éticas específicas, sino que también invita a los estudiantes a considerar la importancia de la compasión, la justicia y la responsabilidad en sus interacciones con el mundo natural. Además, al relacionar estas enseñanzas con la vida moderna, se fomenta un diálogo intergeneracional que promueve la relevancia continua de los principios islámicos en un mundo en constante cambio.

La integración de narraciones tradicionales del Corán en el proceso de enseñanza, acompañadas de reflexiones y debates en el aula, representa un enfoque innovador en la pedagogía islámica. Esta práctica no solo preserva la rica herencia cultural y religiosa del islam, sino que también la revitaliza y la adapta a las necesidades y desafíos del mundo contemporáneo.

En primer lugar, estas narraciones tradicionales sirven como una fuente de conocimiento y sabiduría profundamente arraigada en la tradición islámica. Al incluirlas en el plan de estudios, los educadores islámicos proporcionan a los estudiantes un referente sólido y auténtico para explorar los principios éticos, morales y legales del islam. Esta conexión con las fuentes sagradas del islam no solo enriquece la comprensión de los estudiantes, sino que también fortalece su vínculo con su herencia religiosa y cultural.

Es más, al fomentar reflexiones y debates en el aula sobre estas narrativas, los educadores promueven un aprendizaje activo y participativo. Los estudiantes no solo absorben pasivamente la información, sino que también se involucran activamente en el proceso de interpretación, análisis y aplicación de los principios islámicos en diferentes contextos. Esto fomenta el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la habilidad para abordar cuestiones éticas y morales complejas de manera informada y reflexiva.

Esta integración de narraciones tradicionales del Corán con debates en el aula también fomenta un diálogo intergeneracional y multicultural. Al relacionar estas historias con la vida moderna, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar cómo los principios islámicos pueden

informar y enriquecer sus experiencias y decisiones en un mundo diverso y en constante cambio.

A la postre, este estudio también invita a reflexionar sobre cómo las instituciones educativas pueden manejar la delicada intersección entre la transformación moderna y la conservación de la tradición, comprendiendo de manera eficiente las relaciones e intersecciones entre transformación moderna y conservación de la tradición. El Amanah Centre muestra que es posible adaptar métodos y enfoques modernos sin comprometer los principios fundamentales del islam. Esta capacidad de adaptación es esencial para mantener la relevancia y la aplicabilidad de la tradición en un mundo en constante cambio.

La contextualización de la *ṣarī‘ah* y otros principios islámicos permite una interpretación que puede abordar problemas contemporáneos sin abandonar la esencia de la tradición. Esto implica un proceso de *iğtihād* continuo, donde los estudiosos reinterpretan las enseñanzas islámicas a la luz de nuevas circunstancias. Por tanto, la clave para una educación islámica efectiva en el mundo moderno reside en encontrar un equilibrio entre la innovación y la conservación. Este equilibrio asegura que los estudiantes reciban una educación que no solo respete la tradición, sino que también esté equipada para enfrentar los retos del presente y del futuro.

6. CONCLUSIONES

El análisis de Yunis Ali sobre el Amanah Centre invita a reflexionar sobre cómo la educación islámica puede y debe evolucionar para mantenerse relevante en un mundo en constante transformación. La integración de tecnologías avanzadas, metodologías pedagógicas modernas y programas de formación profesional relevantes demuestra que es posible armonizar la innovación con la tradición. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes y a las instituciones educativas, sino que también contribuye al desarrollo de una sociedad más equilibrada y equitativa, capaz de enfrentar los desafíos del siglo XXI con una base sólida en principios éticos y espirituales. La investigación de Ali enriquece la comprensión académica de estos temas y proporciona una guía práctica para futuras iniciativas en el campo de la educación islámica.

7. REFERENCIAS

- Abu-Shamsieh, K. (2020). The Application of Maqāṣid al-Sharī‘ah in Islamic Chaplaincy. In D. R. Vishanoff (Ed.), *Islamic Law and Ethics* (pp. 76–108). International Institute of Islamic Thought.
- Ali, Faisal Mohamed, and Carl Bagley. “Islamic Education in a Multicultural Society: The Case of a Muslim School in Canada.” *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l’Éducation* 38, no. 4 (2015): 1–26.
- Ali, Y. (2012—2013). How and to what extent can modern educational practices be employed to help make traditional Islamic education more meaningful and relevant for young Muslims living in Britain? A Case Study of The Amanah Centre. (Master's thesis). Cardiff University. Cardiff School of History, Archaeology and Religion.
- An-Nacim, A. A. (2012). Islam, Sharia and Democratic Transformation in the Arab World. *Die Friedens-Warte*, 87(1), 27–41.
- Auf, Y. (2016). *Islam and Sharia Law: Historical, Constitutional, and Political Context in Egypt*. Atlantic Council.
- Bakare Najimdeen. (2014). From the Fiqh of Minority to Cosmopolitan Fiqh An Analysis. *Policy Perspectives*, 11(1), 33–45.
- Boyle, H. N. (2006). Memorization and Learning in Islamic Schools. *Comparative Education Review*, 50(3), 478–495.
- Caeiro, A. (2011). The making of the fatwa: The production of Islamic legal expertise in Europe. *Archives de Sciences Sociales Des Religions*, 56(155), 81–100.
- Durmaz, R. (2022). Stories between Christianity and Islam. In *Stories between Christianity and Islam: Saints, Memory, and Cultural Exchange in Late Antiquity and Beyond* (1st ed., pp. 146–162). University of California Press.
- Gunn, T. J. (2020). Do Human Rights Have a Secular, Individualistic & Anti-Islamic Bias? *Daedalus*, 149(3), 148–169.
- Halstead, J. M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529.
- Hannon, P. (2008). Sharia? *The Furrow*, 59(5), 259–263.
- Jomaa, K. (2020). Social Justice and Islamic Legal/Ethical Order: The Madinah Constitution as a Case Study from the Prophetic Period. In D. R. Vishanoff (Ed.), *Islamic Law and Ethics* (pp. 162–206). International Institute of Islamic Thought.
- Kamali, M. H. (1996). Methodological Issues in Islamic Jurisprudence. *Arab Law Quarterly*, 11(1), 3–33.

- Kazimi, Y. (2003). Islamic Education: Traditional Education or Education of Tradition? *Islamic Studies*, 42(2), 259–288.
- Lybarger, L. D. (2008). The Demise of Adam in the “Qīṣaṣ al-Anbiyā’”: The Symbolic Politics of Death and Re-Burial in the Islamic “Stories of the Prophets.” *Numen*, 55(5), 497–535.
- Masud, M. K. (2016). “Classical” Islamic Legal Theory as Ideology: Nasr Abu Zayd’s Study of al-Shafi’i’s al-Risala. In L. Buskens & A. van Sandwijk (Eds.), *Islamic Studies in the Twenty-First Century: Transformations and Continuities* (pp. 183–204). Amsterdam University Press.
- McMillen, M. J. T. (2008). Islamic Law Forum. *The International Lawyer*, 42(2), 1017–1032.
- Moustafa, T., & Sachs, J. A. (2018). Law and Society Review Special Issue Introduction: Islamic Law, Society, and the State. *Law & Society Review*, 52(3), 560–573.
- Muedini, F. A. (2012). Teaching “Islam and Human Rights” in the Classroom. *PS: Political Science and Politics*, 45(1), 101–105.
- Newby, G. D. (1989). Salih. In *The Making of the Last Prophet: A Reconstruction of the Earliest Biography of Muhammad* (pp. 58–64). University of South Carolina Press.
- Pohl, F. (2006). Islamic Education and Civil Society: Reflections on the Pesantren Tradition in Contemporary Indonesia. *Comparative Education Review*, 50(3), 389–409.
- Rashid, H. M., & Muhammad, Z. (1992). The Sister Clara Muhammad Schools: Pioneers in the Development of Islamic Education in America. *The Journal of Negro Education*, 61(2), 178–185.
- Ridgeon, L. (2021). Sharia, Fiqh, and the New Religious Thinkers. In *Hijab: Three Modern Iranian Seminarian Perspectives* (pp. 19–66). Gingko.
- Sayilgan, S. (2021). Islamic Law: Sharia. In *Exploring Islam: Theology and Spiritual Practice in America* (pp. 55–70). 1517 Media.
- Sizgorich, T. (2007). “Do Prophets Come with a Sword?” Conquest, Empire, and Historical Narrative in the Early Islamic World. *The American Historical Review*, 112(4), 993–1015.
- Stewart, D. J. (2015). Shari’a. In G. Bowering (Ed.), *Islamic Political Thought: An Introduction* (STU-Student edition, pp. 219–237). Princeton University Press.
- Tejani, R. (2019). Comparative Legal Communities. In *Law and Society Today* (1st ed., pp. 36–58). University of California Press.

- Vikør, K. S. (2016). Islamic Law in the Modern World: States, Laws, and Constitutions. In L. Buskens & A. van Sandwijk (Eds.), *Islamic Studies in the Twenty-First Century: Transformations and Continuities* (pp. 205–222). Amsterdam University Press.
- Wheeler, B. (2006). Arab Prophets of the Qur'an and Bible. *Journal of Qur'anic Studies*, 8 (2), 24–57.
- Wiederhold, L. (1993). Das Manuskript Ms. orient. A 918 der Forschungsbibliothek Gotha als Ausgangspunkt für einige Überlegungen zum Begriff iğtihād in der sunnitischen Rechtswissenschaft. *Zeitschrift Der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, 143(2), 328–361.

DESVELANDO LA HISTORIA OCULTA DE LA ENCRUCIJADA AFGANA. PASADO, PRESENTE Y UN FUTURO INCIERTO EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN AFGANISTÁN SEGÚN EL INFORME SIGAR 2024

ANTONIO TORRES FERNÁNDEZ

Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA

1. INTRODUCCIÓN

La situación educativa en Afganistán ha sido objeto de preocupación y análisis por parte de diversas entidades, entre ellas el Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction (SIGAR)⁷⁸. El Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction (SIGAR) es una entidad gubernamental independiente de los Estados Unidos, creada con el objetivo de supervisar y auditar los fondos destinados a la reconstrucción de Afganistán. Su misión se centra en promover la eficacia y eficiencia de estos esfuerzos, asegurando que los recursos se utilicen adecuadamente y que se minimice el fraude, el despilfarro y el abuso.

En su informe de 2024, SIGAR destaca la difícil situación que enfrenta el sistema educativo afgano, especialmente tras la toma del poder por parte de los talibanes en 2021. Este estudio se propone analizar en profundidad el estado de la educación en Afganistán según el informe de

⁷⁸ Sopko, J. F. (2023). *Status of education in Afghanistan: Taliban policies have resulted in restricted access to education and a decline in quality* (SIGAR 24-01 Evaluation Report, SIGAR 24-01-IP/Status of Education in Afghanistan). Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction.

SIGAR 2024, centrándose en la transformación de la docencia e investigación de las ciencias sociales y jurídicas⁷⁹.

Para entender la situación actual del sistema educativo en Afganistán, es esencial considerar el contexto histórico y político reciente. La intervención internacional liderada por Estados Unidos en 2001 marcó el inicio de un periodo de reconstrucción y expansión de la infraestructura educativa en Afganistán. Durante dos décadas, se hicieron esfuerzos significativos para mejorar la calidad de la enseñanza y aumentar la matrícula escolar, con un énfasis especial en la educación de niñas y mujeres. Sin embargo, la toma del poder por parte de los talibanes en 2021 marcó un punto de inflexión drástico. Bajo el régimen talibán anterior (1996-2001), la educación, especialmente la de las niñas, sufrió restricciones severas. Desde su regreso al poder, los temores de un retroceso en los logros educativos alcanzados desde 2001 se han materializado en gran medida.

El informe SIGAR 2024 detalla varios aspectos críticos de la situación educativa en Afganistán bajo el nuevo régimen talibán. En primer lugar, el acceso a la educación ha disminuido significativamente, con una notable reducción en la matrícula de estudiantes, especialmente de niñas y mujeres jóvenes. Las políticas restrictivas impuestas por los talibanes han llevado al cierre de muchas escuelas secundarias para niñas, y las universidades enfrentan una disminución en el número de mujeres matriculadas. Igualmente, la calidad de la enseñanza ha sido gravemente afectada. Muchos maestros capacitados han abandonado el país debido a la inseguridad y las restricciones impuestas por los talibanes. La falta de recursos y apoyo gubernamental ha dificultado la continuidad de programas educativos de calidad.

La infraestructura educativa, ya frágil, ha sufrido aún más debido a la falta de inversión y el conflicto continuo. Muchas escuelas han sido dañadas o destruidas, y la falta de mantenimiento adecuado ha dejado muchas instalaciones en condiciones precarias. Un aspecto específico

⁷⁹ Pourzand, N. (1999). The Problematic of Female Education, Ethnicity and National Identity In Afghanistan (1920-1999). *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*, 43(1), 73–82.

destacado en el informe es la transformación de la docencia e investigación en ciencias sociales y jurídicas. Bajo el régimen talibán, la enseñanza de estas disciplinas ha sido reorientada para alinearse con una interpretación estricta de la ley islámica (Sharía). Esto ha resultado en una censura académica y la eliminación de currículos que no se ajustan a esta perspectiva. La investigación en estos campos ha sido prácticamente eliminada, restringiendo severamente la libertad académica y la innovación intelectual⁸⁰.

Las implicaciones a largo plazo de la situación educativa actual en Afganistán son profundas. La educación es un pilar fundamental para el progreso social y económico, y las restricciones actuales pueden condenar a una generación entera a la falta de oportunidades y el empobrecimiento. La exclusión de niñas y mujeres del sistema educativo limita su capacidad para contribuir al desarrollo de la sociedad y perpetúa la desigualdad de género. Al mismo tiempo, la transformación de la docencia e investigación en ciencias sociales y jurídicas tiene el potencial de sofocar el pensamiento crítico y la evolución intelectual del país. La imposición de una visión monolítica de la ley y la sociedad impedirá el debate y la innovación necesarios para abordar los desafíos contemporáneos⁸¹.

El informe SIGAR 2024 subraya la urgencia de abordar la crisis educativa en Afganistán. La comunidad internacional debe continuar ejerciendo presión sobre el régimen talibán para garantizar el derecho a la educación de todos los afganos, especialmente las niñas y mujeres. Conjuntamente, es crucial apoyar a las organizaciones no gubernamentales que trabajan en el terreno para proporcionar educación y proteger los derechos educativos en Afganistán. Es necesario explorar y promover formas alternativas de educación, como la educación en línea y programas educativos en el extranjero, para proporcionar oportunidades a los estudiantes afganos. Por último, es esencial abogar por la protección

⁸⁰ Kumar, S. Y. S. (2003). Human Development Challenges in Afghanistan: Health, Education, Women And Child “Many Promises but no Actions.” *India Quarterly*, 59(1/2), 261–272.

⁸¹ Shirazi, R. (2008). Islamic Education in Afghanistan: Revisiting the United States’ Role. *CR: The New Centennial Review*, 8(1), 211–233.

de la libertad académica y apoyar a los académicos y estudiantes perseguidos por sus actividades intelectuales⁸².

La situación educativa en Afganistán es un reflejo de las complejidades y desafíos que enfrenta el país en su conjunto. El informe SIGAR 2024 no solo documenta la realidad actual sino que también sirve como un llamado a la acción para la comunidad internacional y los actores involucrados en la reconstrucción de Afganistán. Solo a través de un compromiso sostenido y un esfuerzo coordinado será posible asegurar un futuro en el que todos los afganos tengan acceso a una educación de calidad y puedan contribuir plenamente al desarrollo de su país.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio se centran en comprender profundamente cómo las políticas implementadas por los talibanes han influido en el acceso a la educación en Afganistán. Se pretende explorar y desentrañar los efectos específicos que estas políticas han tenido en la disponibilidad y calidad de la educación, con un enfoque particular en los campos de las ciencias sociales y jurídicas.

El objetivo último es proporcionar una visión integral y detallada de la situación actual del acceso a la educación en ciencias sociales y jurídicas en Afganistán, arrojando luz sobre las barreras y limitaciones que enfrentan los estudiantes, y analizando cómo las políticas vigentes han moldeado el panorama educativo en el país. Esto permitirá una comprensión más amplia y matizada de los desafíos educativos en Afganistán bajo el régimen talibán, contribuyendo a la discusión y formulación de posibles soluciones y estrategias para mejorar el acceso y la calidad de la educación en estas disciplinas.

3. METODOLOGÍA

Para emprender este estudio, se procederá a una exhaustiva revisión del Informe del Inspector General Especial para la Reconstrucción de

⁸² Nussbaum, M. C. (2004). Women's Education: A Global Challenge. *Signs*, 29(2), 325–355.

Afganistán (SIGAR) correspondiente al año 2024, focalizándose especialmente en el panorama educativo del país, con un énfasis particular en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, las cuales son enseñadas principalmente en las madrasas, las escuelas religiosas islámicas.

Este análisis se adentrará en las políticas educativas instauradas por el régimen talibán y su impacto discernible en la instrucción y el desarrollo de estas disciplinas, conforme a lo reportado por el SIGAR. Se explorarán los lineamientos y directrices educativas promulgadas por los talibanes, su alcance y aplicación en las madrasas, así como las implicaciones que estas políticas han tenido en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y jurídicas en el contexto afgano.

Asimismo, se examinará de cerca la efectividad y la implementación práctica de estas políticas, considerando factores como la accesibilidad, la calidad de la educación proporcionada y las restricciones impuestas a la diversidad de contenidos y enfoques pedagógicos en las madrasas. Se analizará también cómo estas medidas han afectado la formación y el acceso a la educación en estas áreas de estudio para diversos segmentos de la población, incluyendo a mujeres, minorías étnicas y comunidades marginadas.

En última instancia, se buscará comprender en profundidad el panorama educativo en Afganistán bajo el gobierno talibán, utilizando el informe del SIGAR como una fuente clave de información y análisis. Este enfoque permitirá una evaluación crítica y fundamentada de la situación educativa en el país, ofreciendo una visión completa de los desafíos y las oportunidades que enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales y jurídicas en el contexto afgano contemporáneo.

4. DISCUSIÓN

La llegada de los talibanes al poder en Afganistán ha generado una ola de transformaciones profundas en diversos aspectos de la sociedad, y uno de los ámbitos más impactados ha sido el sistema educativo. Este cambio ha sido especialmente notable en la estructura y el contenido del currículo escolar, donde se ha observado una marcada inclinación hacia la enseñanza religiosa islámica en detrimento de materias seculares.

Desde el control estadounidense de Afganistán en 2001 hasta la llegada de los talibanes al poder en 2021, el país experimentó un período de cambios turbulentos que afectaron profundamente su sistema educativo y su sociedad en general.

Tras la incursión liderada por Estados Unidos en respuesta a los ataques del 11 de septiembre de 2001, se derrocó el régimen talibán que había gobernado el país desde 1996. Este cambio de gobierno trajo consigo una serie de iniciativas internacionales destinadas a reconstruir Afganistán, incluida la promoción de la educación como un pilar fundamental para la estabilidad y el desarrollo a largo plazo⁸³.

Durante el período posterior a la intervención liderada por Estados Unidos en 2001, Afganistán se embarcó en un ambicioso proceso de reconstrucción y revitalización de su sistema educativo, con el objetivo de superar las graves deficiencias dejadas por décadas de conflicto y la opresión del régimen talibán. Este proceso abarcó una serie de áreas clave, incluida la construcción y rehabilitación de escuelas, la formación de maestros, la revisión de planes de estudio y la promoción de la educación de las niñas y las mujeres.

En términos de infraestructura educativa, se llevaron a cabo iniciativas para construir nuevas escuelas y rehabilitar las existentes. Según datos proporcionados por UNICEF, más de 15.000 aulas comunitarias fueron construidas en todo el país, lo que brindó acceso a la educación a más de un millón de estudiantes, incluyendo a más de 570.000 niñas. Asimismo, se emprendieron esfuerzos para rehabilitar escuelas que habían sido dañadas o destruidas durante el conflicto, lo que permitió que un mayor número de estudiantes, incluyendo a las niñas, pudieran regresar a las aulas⁸⁴.

La mejora de la calidad educativa también fue una prioridad, y en este sentido, se llevó a cabo una importante labor de formación de maestros. UNICEF apoyó la formación de casi 5.000 profesores, contribuyendo así a elevar los estándares de enseñanza en todo el país. Esta inversión

⁸³ Rippenburg, C. J. (2004). Post-Taliban Afghanistan: Changed Outlook for Women? *Asian Survey*, 44(3), 401–421.

⁸⁴ Hozyainova, A. (2014). *Sharia and Women's Rights in Afghanistan*. US Institute of Peace.

en el desarrollo profesional de los educadores fue fundamental para garantizar una educación de calidad y para mejorar los resultados académicos de los estudiantes⁸⁵.

Los esfuerzos también se dirigieron hacia la revisión y actualización de los planes de estudio, con el objetivo de proporcionar una educación más inclusiva y moderna. Los nuevos planes de estudio se enfocaron en el desarrollo de habilidades técnicas y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), preparando así a los estudiantes para los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

En el ámbito de la equidad de género, se realizaron avances significativos para promover la educación de las niñas y las mujeres. Se llevaron a cabo programas específicos para construir escuelas y formar maestras en áreas rurales, donde las barreras culturales y sociales eran más pronunciadas. Adicionalmente, se alentó a las mujeres a desempeñar roles activos en la sociedad, incluida la enseñanza, como parte de un proceso más amplio de empoderamiento femenino⁸⁶.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, el sistema educativo afgano seguía enfrentando numerosos desafíos. La inestabilidad política y la violencia persistente en muchas partes del país dificultaban el acceso a la educación para muchos niños y niñas. La falta de recursos, la escasez de personal cualificado y las barreras culturales y sociales seguían siendo obstáculos importantes para la mejora del sistema educativo.

Igualmente, la influencia de los grupos insurgentes, incluidos los talibanes, continuaba representando una amenaza para la educación en algunas áreas. Los ataques contra escuelas y maestros, así como las restricciones impuestas por los insurgentes en ciertas regiones, socavaban los esfuerzos por garantizar un acceso equitativo a la educación para todos los niños y niñas afganos.

⁸⁵ Winthrop, R. (2003). Reflections on Working in Post-Conflict Afghanistan: Local Versus International Perspectives on Gender Relations. *Women's Studies Quarterly*, 31(3/4), 247–252.

⁸⁶ Human Rights Watch. (2013). Afghanistan. In *World report 2013: Events of 2012* (1st ed., pp. 244–251). Bristol University Press.

La retirada gradual de las fuerzas estadounidenses y de la OTAN a partir de 2021 marcó un punto de inflexión en la situación de seguridad y estabilidad en el país. Los talibanes, que habían estado ganando terreno en varias partes de Afganistán, aprovecharon la retirada de las fuerzas internacionales para lanzar una ofensiva que culminó con la toma de Kabul y la restauración de su régimen en agosto de 2021⁸⁷.

La llegada de los talibanes al poder trajo consigo un cambio abrupto en el panorama político y social de Afganistán, con consecuencias significativas para todos los aspectos de la vida, incluido el sistema educativo. La marcada inclinación hacia la enseñanza religiosa islámica y la eliminación de materias seculares en el currículo escolar son solo algunos de los cambios observados desde entonces, que plantean desafíos importantes para el futuro de la educación en el país⁸⁸.

Una de las transformaciones más destacadas ha sido la expansión de la enseñanza religiosa islámica en todas las etapas del sistema educativo. Los talibanes han promovido la idea de que una educación arraigada en los principios del islam es fundamental para preservar la identidad cultural y religiosa del país. Esto ha llevado a la introducción de contenidos relacionados exclusivamente con el Corán, la historia islámica y los principios de la ley islámica (šarī'a) en las escuelas, desde los niveles primarios hasta los superiores.

El estudio realizado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) durante el verano de 2022 evidenció un incremento significativo en el tiempo dedicado a la instrucción religiosa dentro del sistema educativo afgano. Concretamente, se reportó que el 76% de los maestros encuestados señalaron un aumento en la cantidad de tiempo dedicado a este tipo de enseñanza desde agosto de 2021. Esta estadística revela un cambio sustancial en el enfoque pedagógico dentro de las aulas afganas, sugiriendo un desplazamiento hacia

⁸⁷ Jones, S. G., Wilson, J. M., Rathmell, A., & Riley, K. J. (2005). Afghanistan. In *Establishing Law and Order After Conflict* (1st ed., pp. 61–104). RAND Corporation.

⁸⁸ McClendon, D., Hackett, C., Potančoková, M., Stonawski, M., & Skirbekk, V. (2018). Women's Education in the Muslim World. *Population and Development Review*, 44(2), 311–342.

una mayor priorización de la educación religiosa en detrimento de otros aspectos del currículo escolar⁸⁹.

La transformación de escuelas públicas en madrasas a tiempo completo por parte de los funcionarios talibanes constituye un fenómeno documentado y altamente significativo en el contexto educativo de Afganistán. Este proceso implica la conversión de instituciones que anteriormente ofrecían una educación secular en centros de enseñanza religiosa islámica. Esta transición, impulsada por las autoridades talibanes, refleja una reconfiguración deliberada del sistema educativo hacia una orientación más religiosa.

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación de Afganistán ha expresado su intención de ampliar esta conversión de manera sistemática, con planes específicos para transformar un número significativo de escuelas primarias y secundarias en madrasas. Este compromiso se refleja en la iniciativa activa de reclutar maestros especialmente para estas instituciones, lo que subraya la determinación de las autoridades en promover una educación basada en los principios islámicos⁹⁰.

Las madrasas, como se mencionó previamente, son establecimientos educativos islámicos donde se imparte enseñanza religiosa en diferentes aspectos, incluyendo la ley islámica (*šarī‘a*) y la jurisprudencia islámica (*fiqh*). Estos centros educativos desempeñan un papel crucial en la transmisión y preservación de la tradición islámica, pero su creciente prominencia en el sistema educativo afgano plantea interrogantes sobre la diversidad de la educación ofrecida y los derechos individuales de los estudiantes en un contexto donde la influencia religiosa se intensifica en la esfera pública y educativa⁹¹.

⁸⁹ Clabaugh, G. K. (2010). A History of Male Attitudes toward Educating Women. *Educational Horizons*, 88(3), 164–178.

⁹⁰ Jones, S. G., Hilborne, L. H., Anthony, C. R., Davis, L. M., Girosi, F., Benard, C., Swanger, R. M., Garten, A. D., & Timilsina, A. (2006). Afghanistan. In *Securing Health: Lessons from Nation-Building Missions* (1st ed., pp. 187–220). RAND Corporation.

⁹¹ Abdul Satar Sirat. (1969). Sharia and Islamic Education in Modern Afghanistan. *Middle East Journal*, 23(2), 217–219.

Una vez más, este incremento en el tiempo dedicado a la instrucción religiosa y la conversión de escuelas públicas en madrasas son indicadores claros de una transformación profunda en el paradigma educativo de Afganistán bajo el gobierno talibán, con implicaciones significativas para la diversidad educativa y los derechos individuales en el país.

El fenómeno de la creciente influencia religiosa en la enseñanza de las ciencias jurídicas plantea serias inquietudes sobre el desarrollo del pensamiento crítico y la diversidad en el ámbito educativo. En particular, la proliferación de madrasas representa un cambio significativo en la forma en que se transmiten los conocimientos legales⁹².

Este cambio hacia un enfoque más religioso en la educación jurídica plantea preocupaciones profundas sobre el pensamiento crítico de los estudiantes. La enseñanza basada en la religión puede restringir la capacidad de los alumnos para analizar los problemas legales desde una perspectiva neutral y racional, limitando así su capacidad para cuestionar y evaluar diferentes puntos de vista. Conjuntamente, al centrarse exclusivamente en la interpretación de la ley islámica, se corre el riesgo de dejar de lado otros sistemas legales y perspectivas filosóficas que enriquecen el debate jurídico y fomentan una comprensión más amplia y profunda del derecho⁹³.

Es importante reconocer que el derecho islámico, si bien es una parte integral de la tradición jurídica y cultural en muchas sociedades, no es el único sistema legal que existe. El derecho se ha desarrollado de manera independiente en diversas civilizaciones y culturas a lo largo de la historia, dando lugar a una multiplicidad de enfoques y principios jurídicos. Desde las bases del derecho romano hasta las tradiciones jurídicas de China, India, África y las Américas, cada sistema legal tiene sus

⁹² Hammink, W. (2017). *USAID in Afghanistan: Challenges and Successes*. US Institute of Peace.

⁹³ Emadi, H. (2015). Women in the Post-Taliban Afghanistan: Dialectics of Oppression and Token Recognition. *Race, Gender & Class*, 22(3-4), 244-259.

propias características distintivas que reflejan las necesidades y valores de sus respectivas sociedades⁹⁴.

Al limitar el estudio del derecho a una sola perspectiva religiosa, se pierde la oportunidad de explorar y comparar las similitudes y diferencias entre diferentes sistemas legales. Estas comparaciones son esenciales para comprender cómo el derecho se adapta y evoluciona en respuesta a los cambios sociales, económicos y políticos. Igualmente, el estudio comparativo del derecho permite a los estudiantes cuestionar suposiciones arraigadas y examinar críticamente las estructuras legales subyacentes, lo que en última instancia contribuye a un pensamiento jurídico más sofisticado y reflexivo.

Asimismo, la exclusividad en la enseñanza de la ley islámica puede llevar a una visión sesgada del derecho, donde se enfatizan ciertos principios y valores en detrimento de otros. Esto puede perpetuar estereotipos y prejuicios sobre el islam y las sociedades musulmanas, al tiempo que se pasa por alto la complejidad y diversidad dentro de estas comunidades. Una educación jurídica verdaderamente inclusiva y equilibrada debe abordar una variedad de perspectivas y experiencias, promoviendo así una comprensión más completa y respetuosa del derecho y su función en la sociedad⁹⁵.

La falta de pluralidad docente también es una preocupación importante en este contexto. La dominancia de elementos religiosos en la enseñanza de las ciencias jurídicas puede llevar a una homogeneidad en la perspectiva y enfoque pedagógico, lo que limita la exposición de los estudiantes a diferentes ideas y enfoques metodológicos. Esto no solo obstaculiza el desarrollo de una comprensión completa y crítica del derecho, sino que también puede socavar la diversidad intelectual en el ámbito académico, lo que es fundamental para el avance del conocimiento y el progreso social.

⁹⁴ Curle, A. (1964). Education, Politics and Development. *Comparative Education Review*, 7(3), 226–245.

⁹⁵ Hanauer, L., & Chalk, P. (2012). Afghanistan. In *India's and Pakistan's Strategies in Afghanistan: Implications for the United States and the Region* (pp. 37–42). RAND Corporation.

Este enfoque unilateral hacia la enseñanza religiosa ha generado preocupaciones significativas en cuanto a la diversidad y la calidad de la educación. La eliminación progresiva de materias seculares, como las ciencias sociales y jurídicas, ha reducido drásticamente la amplitud de conocimientos y perspectivas disponibles para los estudiantes. La supresión de disciplinas como la historia universal, la sociología o la ciencia política ha limitado la capacidad de los jóvenes para comprender y analizar el mundo desde diferentes puntos de vista, lo que puede tener consecuencias a largo plazo en su desarrollo intelectual y en la capacidad de participar en la sociedad globalizada.

El enfoque unilateral hacia la enseñanza religiosa en detrimento de las ciencias jurídicas y sociales en Afganistán ha generado una serie de preocupaciones significativas en el ámbito educativo, particularmente en lo que respecta a la diversidad y la calidad del conocimiento adquirido por los estudiantes. La eliminación progresiva de materias seculares, como las ciencias sociales y jurídicas, ha tenido repercusiones profundas en el desarrollo intelectual y la preparación de los jóvenes para participar en una sociedad cada vez más globalizada y compleja.

En primer lugar, la supresión de disciplinas como la historia universal, la sociología y la ciencia política ha limitado la capacidad de los estudiantes para comprender y analizar el mundo desde diferentes perspectivas. Estas materias proporcionan herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales para examinar la sociedad, la política, la economía y la cultura desde una variedad de enfoques críticos y reflexivos. La ausencia de este tipo de conocimientos puede resultar en una comprensión sesgada y limitada de los procesos sociales y políticos, lo que dificulta la capacidad de los jóvenes para participar de manera informada en el debate público y la toma de decisiones⁹⁶.

En segundo lugar, la reducción drástica de la amplitud de conocimientos y perspectivas disponibles para los estudiantes en el ámbito de las ciencias jurídicas y sociales puede tener consecuencias a largo plazo en

⁹⁶ Burde, D., & Linden, L. L. (2013). Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled Trial of Village-Based Schools. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 27–40.

su desarrollo intelectual. La educación no solo se trata de adquirir habilidades técnicas, sino también de cultivar la capacidad de pensar críticamente, analizar problemas complejos y comunicarse efectivamente. La exclusión de disciplinas como el derecho, la sociología y la economía priva a los estudiantes de la oportunidad de desarrollar estas habilidades fundamentales, lo que puede limitar su capacidad para adaptarse a un entorno laboral y social en constante cambio.

Al mismo tiempo, la falta de diversidad en el currículo educativo puede contribuir a la perpetuación de visiones estrechas y homogéneas del mundo, lo que socava los valores de pluralismo, tolerancia y respeto por la diversidad cultural. La educación debería ser un espacio donde se fomente el diálogo intercultural y se promueva el entendimiento mutuo entre diferentes grupos sociales y culturales. Sin embargo, el enfoque unilateral hacia la enseñanza religiosa en Afganistán corre el riesgo de reforzar divisiones y conflictos en lugar de fomentar la cohesión social y la convivencia pacífica⁹⁷.

En resumen, la exclusión de las ciencias jurídicas y sociales en el currículo educativo de Afganistán tiene consecuencias profundas en el desarrollo intelectual y la preparación de los jóvenes para participar en la sociedad. La falta de diversidad en el conocimiento adquirido por los estudiantes limita su capacidad para comprender y analizar el mundo de manera crítica, lo que puede tener repercusiones negativas en su participación cívica y su contribución al desarrollo sostenible y la paz en el país.

Por su parte, la preponderancia de los estudios islámicos en el currículo escolar plantea desafíos particulares para la educación en ciencias sociales y jurídicas. Estas disciplinas son fundamentales para fomentar el pensamiento crítico, el debate informado y la comprensión de los sistemas políticos y legales tanto nacionales como internacionales. La relegación de estas materias en favor de un enfoque exclusivamente religioso puede

⁹⁷ Morris, Bonnie J. (1996). The Closing of Girls' Schools in Afghanistan. *Off Our Backs*, 26(10), 7-7.

generar una brecha en el conocimiento necesario para comprender y abordar los desafíos contemporáneos, tanto a nivel local como global⁹⁸.

En este contexto, surge la preocupación por el futuro de la educación en Afganistán y por el impacto que estos cambios tendrán en la capacidad del país para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Es crucial encontrar un equilibrio entre la preservación de la identidad cultural y religiosa y la promoción de una educación inclusiva y diversa que prepare a los estudiantes para participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo sostenible del país.

La Misión de Asistencia de la ONU en Afganistán (UNAMA) ha desempeñado un papel fundamental como una voz destacada en la defensa de los derechos humanos, particularmente en lo que respecta a la educación y los derechos de las mujeres y las niñas en Afganistán. Su reciente llamado a las autoridades afganas para revocar de inmediato la prohibición de la educación superior para las mujeres y reabrir las escuelas para las niñas es una expresión elocuente de su compromiso con la igualdad de acceso a la educación y el empoderamiento de las mujeres en la sociedad afgana⁹⁹.

La decisión de prohibir la educación superior para las mujeres y cerrar las escuelas para las niñas en Afganistán es profundamente preocupante y contraproducente en términos de progreso social y desarrollo humano. La educación es un derecho fundamental y una herramienta esencial para el empoderamiento individual y colectivo, y negar este derecho a las mujeres y las niñas es un acto de discriminación flagrante que socava sus oportunidades de crecimiento, desarrollo y participación plena en la sociedad¹⁰⁰.

La comunidad internacional ha seguido de cerca los acontecimientos en Afganistán y ha expresado su firme condena a estas medidas regresivas

⁹⁸ International Crisis Group. (2009). *Afghanistan: New U.S. Administration, New Directions*. International Crisis Group.

⁹⁹ Barak, M. (2021). *Afghanistan in the Shadow of the US and NATO Withdrawal*. International Institute for Counter-Terrorism (ICT).

¹⁰⁰ Yousaf, S. (2011). Afghanistan's reconstruction and the international community: post 9/11 scenario. *Strategic Studies*, 31/32, 19–34.

que amenazan los avances logrados en materia de derechos humanos, especialmente en lo que respecta a la educación y el empoderamiento de las mujeres. La UNAMA, en particular, ha actuado como un defensor incansable de estos derechos, utilizando su plataforma para abogar por políticas y acciones que promuevan la igualdad de género y el acceso equitativo a la educación para todas las personas, independientemente de su género.

La llamada de la UNAMA para revocar la prohibición de la educación superior para las mujeres y reabrir las escuelas para las niñas no solo refleja la preocupación de la comunidad internacional, sino que también resalta la urgencia de abordar estos problemas y garantizar que se respeten y protejan los derechos humanos de todas las personas en Afganistán. Es imperativo que las autoridades afganas tomen medidas inmediatas para revertir estas políticas discriminatorias y trabajar en colaboración con la comunidad internacional para promover la igualdad de género y el acceso universal a la educación como pilares fundamentales del desarrollo sostenible y la paz duradera en Afganistán¹⁰¹.

El Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos, Volker Türk, se ha unido a la preocupación internacional sobre la prohibición de la educación femenina en Afganistán. En sus declaraciones, ha enfatizado la importancia de respetar los derechos humanos fundamentales, incluido el derecho a la educación, para todas las personas, sin distinción de género. Su llamado a las autoridades afganas para que reconsideren esta medida refleja la necesidad urgente de proteger y promover la igualdad de acceso a la educación para mujeres y niñas en el país.

La voz del Alto Comisionado Türk se suma al coro de preocupación internacional, subrayando la necesidad de abordar esta cuestión desde una perspectiva de derechos humanos universales. La educación es un derecho fundamental que no debe verse comprometido por consideraciones de género, y su prohibición para las mujeres en Afganistán

¹⁰¹ Kelly, T. K., Bensahel, N., & Olikier, O. (2011). Observations About Recent SFA Efforts in Afghanistan. In *Security Force Assistance in Afghanistan: Identifying Lessons for Future Efforts* (pp. 67–88). RAND Corporation.

representa un retroceso significativo en los avances logrados en la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

En un momento en que la comunidad internacional está cada vez más comprometida con la protección y promoción de los derechos humanos en todo el mundo, las acciones que limitan el acceso a la educación para mujeres y niñas en Afganistán son motivo de gran preocupación. El llamado del Alto Comisionado Türk no solo destaca la importancia de respetar estos derechos fundamentales, sino que también subraya la responsabilidad de las autoridades afganas de tomar medidas concretas para garantizar la igualdad de acceso a la educación para todas las personas en el país¹⁰².

Pese a todos los esfuerzos, esta expansión de la enseñanza religiosa islámica ha venido acompañada de políticas restrictivas que limitan el acceso a la educación, particularmente para niñas y mujeres. Estas políticas discriminatorias han resultado en una serie de consecuencias adversas para el sistema educativo afgano. Por ejemplo, la prohibición de que niñas y mujeres reciban educación ha contribuido a una reducción significativa en la matrícula estudiantil más allá de la escuela primaria. Esta disminución en la matriculación ha exacerbado aún más la escasez de docentes en el país, lo que a su vez ha afectado negativamente la calidad de la educación ofrecida¹⁰³.

Otro aspecto preocupante es la falta de financiamiento adecuado por parte de los talibanes para sostener los salarios de los docentes y los costos de mantenimiento de las instalaciones escolares. Esta carencia de recursos financieros ha agravado la escasez de docentes y ha contribuido al deterioro físico de las escuelas, lo que ha comprometido aún más la calidad de la educación impartida¹⁰⁴.

¹⁰² Daudzai, H. (2021). Conclusions and the Prospects for a Future Research. In *The State-Building Dilemma in Afghanistan: The State Governmental Design at the National Level and the Role of Democratic Provincial Councils in Decentralization at the Sub-National Level* (1st ed., pp. 237–250). Verlag Barbara Budrich.

¹⁰³ Maley, W. (1996). Realising a Minimal State: The Case of Afghanistan. *Agenda: A Journal of Policy Analysis and Reform*, 3(2), 261–264.

¹⁰⁴ Epps, G. (2005). “You Have Been in Afghanistan”: A Discourse on the Van Alstyne Method. *Duke Law Journal*, 54(6), 1555–1590.

En consecuencia, la combinación de la expansión de la enseñanza religiosa islámica y las restricciones impuestas a la educación por los talibanes ha generado una serie de desafíos significativos para el sistema educativo afgano. Estos desafíos tienen profundas implicaciones para la sostenibilidad y la calidad de la educación en el país, especialmente en un contexto donde se prioriza la enseñanza religiosa en detrimento de una educación más amplia y diversa¹⁰⁵.

6. CONCLUSIONES

Los resultados preliminares revelan un impacto significativo de las políticas implementadas por los talibanes en el sistema educativo de Afganistán, particularmente en las áreas de ciencias sociales y jurídicas. Estas transformaciones han llevado a una reconfiguración profunda de cómo se enseñan y perciben estas disciplinas en el país.

La restricción casi exclusiva de la enseñanza de las ciencias sociales y jurídicas a las madrasas, instituciones educativas islámicas tradicionales, ha generado preocupación sobre la equidad y el acceso a una educación diversa y completa para todos los afganos. Esta situación plantea desafíos significativos para el desarrollo integral de la sociedad afgana, así como para la promoción de valores fundamentales como la igualdad y el pluralismo.

La creciente preponderancia de la enseñanza religiosa en detrimento de las ciencias sociales y jurídicas en el contexto educativo de Afganistán plantea una serie de inquietudes de índole académica y social que merecen una consideración detenida.

7. REFERENCIAS

Abdul Satar Sirat. (1969). Sharia and Islamic Education in Modern Afghanistan. *Middle East Journal*, 23(2), 217–219.

¹⁰⁵ Durrani, N., & Halai, A. (2020). Gender Equality, Education, and Development: Tensions between Global, National, and Local Policy Discourses in Postcolonial Contexts. In A. Wulff (Ed.), *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education* (pp. 65–95). Brill.

- Abdulbaqi, M. (2009). Higher Education in Afghanistan. *Policy Perspectives*, 6(2), 99–117.
- Barak, M. (2021). Afghanistan in the Shadow of the US and NATO Withdrawal. International Institute for Counter-Terrorism (ICT).
- Burde, D., & Linden, L. L. (2013). Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled Trial of Village-Based Schools. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 27–40.
- Clabaugh, G. K. (2010). A History of Male Attitudes toward Educating Women. *Educational Horizons*, 88(3), 164–178.
- Curle, A. (1964). Education, Politics and Development. *Comparative Education Review*, 7(3), 226–245.
- Daudzai, H. (2021). Conclusions and the Prospects for a Future Research. In *The State-Building Dilemma in Afghanistan: The State Governmental Design at the National Level and the Role of Democratic Provincial Councils in Decentralization at the Sub-National Level* (1st ed., pp. 237–250). Verlag Barbara Budrich.
- Durrani, N., & Halai, A. (2020). Gender Equality, Education, and Development: Tensions between Global, National, and Local Policy Discourses in Postcolonial Contexts. In A. Wulff (Ed.), *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education* (pp. 65–95). Brill.
- Emadi, H. (2015). Women in the Post-Taliban Afghanistan: Dialectics of Oppression and Token Recognition. *Race, Gender & Class*, 22(3–4), 244–259.
- Epps, G. (2005). “You Have Been in Afghanistan”: A Discourse on the Van Alstyne Method. *Duke Law Journal*, 54(6), 1555–1590.
- Hammink, W. (2017). USAID in Afghanistan: Challenges and Successes. US Institute of Peace.
- Hanauer, L., & Chalk, P. (2012). Afghanistan. In *India’s and Pakistan’s Strategies in Afghanistan: Implications for the United States and the Region* (pp. 37–42). RAND Corporation.
- Hozyainova, A. (2014). Sharia and Women’s Rights in Afghanistan. US Institute of Peace.
- Human Rights Watch. (2013). Afghanistan. In *World report 2013: Events of 2012* (1st ed., pp. 244–251). Bristol University Press.
- International Crisis Group. (2009). Afghanistan: New U.S. Administration, New Directions. International Crisis Group.

- Jones, S. G., Hilborne, L. H., Anthony, C. R., Davis, L. M., Girosi, F., Benard, C., Swanger, R. M., Garten, A. D., & Timilsina, A. (2006). Afghanistan. In *Securing Health: Lessons from Nation-Building Missions* (1st ed., pp. 187–220). RAND Corporation.
- Jones, S. G., Wilson, J. M., Rathmell, A., & Riley, K. J. (2005). Afghanistan. In *Establishing Law and Order After Conflict* (1st ed., pp. 61–104). RAND Corporation.
- Kelly, T. K., Bensahel, N., & Oliker, O. (2011). Observations About Recent SFA Efforts in Afghanistan. In *Security Force Assistance in Afghanistan: Identifying Lessons for Future Efforts* (pp. 67–88). RAND Corporation.
- Kumar, S. Y. S. (2003). Human Development Challenges in Afghanistan: Health, Education, Women And Child “Many Promises but no Actions.” *India Quarterly*, 59(1/2), 261–272.
- Maley, W. (1996). Realising a Minimal State: The Case of Afghanistan. *Agenda: A Journal of Policy Analysis and Reform*, 3(2), 261–264.
- McClendon, D., Hackett, C., Potančoková, M., Stonawski, M., & Skirbekk, V. (2018). Women’s Education in the Muslim World. *Population and Development Review*, 44(2), 311–342.
- Morris, Bonnie J. (1996). The Closing of Girls’ Schools in Afghanistan. *Off Our Backs*, 26(10), 7–7.
- Nussbaum, M. C. (2004). Women’s Education: A Global Challenge. *Signs*, 29(2), 325–355.
- Pourzand, N. (1999). The Problematic of Female Education, Ethnicity And National Identity In Afghanistan (1920-1999). *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*, 43(1), 73–82.
- Riphenburg, C. J. (2004). Post-Taliban Afghanistan: Changed Outlook for Women? *Asian Survey*, 44(3), 401–421.
- Shirazi, R. (2008). Islamic Education in Afghanistan: Revisiting the United States’ Role. *CR: The New Centennial Review*, 8(1), 211–233.
- Sopko, J. F. (2023). Status of education in Afghanistan: Taliban policies have resulted in restricted access to education and a decline in quality (SIGAR 24-01 Evaluation Report, SIGAR 24-01-IP/Status of Education in Afghanistan). Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction.
- Wilson, L. (2010). Education in Afghanistan: A Personal Reflection. In K. M. CAHILL (Ed.), *Even in Chaos: Education in Times of Emergency* (pp. 246–260). Fordham University Press.
- Winthrop, R. (2003). Reflections on Working in Post-Conflict Afghanistan: Local Versus International Perspectives on Gender Relations. *Women’s Studies Quarterly*, 31(3/4), 247–252.
- Yousaf, S. (2011). Afghanistan’s reconstruction and the international community: post 9/11 scenario. *Strategic Studies*, 31/32, 19–34.

DERECHO, TECNOLOGÍA Y PAZ: ESCENARIOS VIVENCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ TERRITORIAL

PAULA ANDREA MORA PEDREROS
Fundación Universitaria de Popayán

MANUEL JOSÉ SANTIAGO PAJAJÓY
Fundación Universitaria de Popayán

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto se interesa por indagar desde la ciencia jurídica y política los impactos y experiencias que permiten el acceso a la justicia en la construcción de paz en escenarios de violencia social armada en el marco de los posacuerdos. Enfocamos el análisis en el Norte del Cauca, específicamente en el municipio de Santander de Quilichao, donde la lenta implementación de la Paz Territorial conlleva a la llegada de nuevos actores armados no estatales que utilizan la violencia no con el propósito de desafiar las instituciones estatales y ganar la legitimidad de la población, con ello las dinámicas de acceso a justicia se han permeado por prácticas que desvirtúan su sentido real en la adecuada implementación. Como señala Uprimny (2008), "la construcción de paz en Colombia enfrenta desafíos complejos, entre ellos la persistencia de violencias y la fragilidad de las instituciones en los territorios más afectados por el conflicto armado" (p.15).

En este contexto, el acceso efectivo a la justicia se erige como un pilar fundamental para restablecer la confianza de las comunidades en el Estado y avanzar hacia una paz sostenible. Así lo resalta también el informe del PNUD (2020) sobre la justicia transicional en Colombia, al afirmar que "garantizar el acceso a la justicia de las víctimas y las comunidades es un requisito ineludible para la reconciliación y la no repetición" (p.23). Por ello, analizar las experiencias concretas de acceso

a justicia en territorios como el Norte del Cauca resulta imprescindible para comprender los avances y retos pendientes en este ámbito.

Por lo anterior, gran parte de la construcción de esta investigación y documento se sostiene en el proyecto del grupo CAPAZ de la Fundación Universitaria de Popayán, denominado: “Acceso a la justicia, paz y DDHH” el proyecto en una de sus fases implementó un Seminario Alemán dedicado al "acceso a la justicia" reflexionando desde la dinámica particular de sus participantes; estas realidades diversas enriquecieron de manera significativa nuestras rutas de investigación y las metodologías empleadas. Las vivencias de los participantes y la información recopilada, junto con las percepciones generadas, han sido de gran valor para la formación de futuros abogados que participan en este seminario. Como plantea Molina (2019), "la educación jurídica debe trascender el aula y nutrirse de las experiencias de las comunidades, para formar profesionales comprometidos con la transformación social y la garantía de derechos" (p.45).

Además de la metodología del seminario, hemos adoptado un enfoque cualitativo desde la perspectiva sociojurídica, en línea con lo propuesto por Guzmán (2018), quien resalta la pertinencia de abordar el derecho desde una mirada interdisciplinaria que dialogue con las ciencias sociales para comprender las realidades complejas que atraviesan el acceso a la justicia.

El proceso de investigación se divide en tres momentos: Indagación, Contrastación y Conceptualización, los cuales están articulados con cada uno de los objetivos planteados. A través de este enfoque metodológico se busca comprender en profundidad los impactos del Derecho en la construcción de justicia, paz y derechos humanos (DDHH) en contextos de violencia armada y economías ilícitas. Como señala García Villegas (2020), "analizar el derecho en acción en su interacción con las realidades sociales permite evidenciar tanto sus potencialidades como sus limitaciones para la transformación de conflictos y la garantía de derechos" (p. 18). Este abordaje integral y situado es fundamental para generar conocimientos que aporten a la formulación de políticas públicas y estrategias de intervención pertinentes y efectivas.

Los resultados preliminares de la investigación han evidenciado la persistencia de múltiples barreras que obstaculizan el acceso a la justicia para las comunidades rurales del Norte del Cauca, tales como la desconfianza en las instituciones, el desconocimiento de derechos, la falta de recursos económicos, la dificultad en el acceso tecnológico y las amenazas de actores armados. Asimismo, se han identificado experiencias valiosas de resistencia y movilización comunitaria en torno a la exigibilidad de derechos y la resolución alternativa de conflictos. Como plantea Lemaitre (2019), "las comunidades no son receptoras pasivas de las políticas de acceso a la justicia, sino agentes activos que construyen sus propias nociones de justicia y paz desde sus saberes y prácticas locales" (p. 203). Visibilizar y potenciar estas iniciativas es un reto crucial para avanzar hacia una justicia más plural y democrática en los territorios.

Con este capítulo se espera contribuir al conocimiento académico y generar insumos para la implementación de políticas y estrategias que promuevan una justicia efectiva, la consolidación de la paz y el respeto de los derechos humanos en el periodo posacuerdo. Como señala el informe *¿Qué hacer con el tierrero?* del Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad [Dejusticia] (2021), "el acceso a la justicia en el posacuerdo implica no solo fortalecer el sistema judicial, sino también articularlo con los mecanismos de justicia transicional y los procesos de construcción de paz territorial" (p. 35). En ese sentido, los hallazgos de esta investigación buscan aportar reflexiones y recomendaciones para avanzar en esa dirección desde una perspectiva interdisciplinaria y participativa.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

- Como objetivo general la investigación se planteó: analizar desde la ciencia jurídica y política, los impactos del Derecho como vehículo de justicia, paz y DDHH en escenarios de violencia social armada y economías ilícitas, en el marco pos-acuerdo.

2.2. ESPECÍFICOS

- Indagar los referentes normativos y experiencias sobre el acceso a justicia, paz y DDHH en el Cauca

La implementación del desarrollo de este texto estará justificando el primer objetivo específico.

3. METODOLOGÍA

La investigación se estructura en torno a tres fases clave: Indagación, Contratación y Conceptualización, todas en estrecha relación con los objetivos planteados. Este diseño metodológico se fundamenta en los principios de la investigación-acción participativa (IAP), que busca la generación de conocimientos situados y transformadores a partir del diálogo entre saberes académicos y populares (Fals Borda, 2015). Como señala Herrera (2018), "la IAP permite abordar problemáticas complejas como el acceso a la justicia desde una perspectiva interdisciplinaria y comprometida con el cambio social, involucrando activamente a las comunidades en todo el proceso investigativo" (p.42).

La fase de indagación, que corresponde al desarrollo de los primeros dos objetivos específicos, se llevó a cabo mediante dos procesos distintos que se retroalimentaron mutuamente. En primer lugar, se realizó un seminario alemán, una opción de grado que implicó un trabajo sincronizado con nueve estudiantes en la búsqueda de su título de abogados. Estos estudiantes se dedicaron a la exploración tanto teórica como práctica en el terreno, aplicando técnicas de investigación cualitativa como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales (Gómez, 2020). Este ejercicio permitió un acercamiento directo a las realidades del acceso a la justicia en el Norte del Cauca, desde las vivencias y percepciones de los actores locales.

En segundo término, se efectuó una exhaustiva revisión de la literatura con el propósito de examinar y organizar las experiencias ya existentes, centrándonos en las categorías fundamentales del acceso a la justicia. Para este fin, iniciamos una búsqueda inicial en bases de datos de renombre internacional como el *Negotiation Journal*, *Security Dialogue*,

Cooperation and Conflict, Journal of Peacebuilding & Development, Third World Quarterly y Peacebuilding. Este rastreo se complementó con la revisión de informes institucionales, documentos de política pública y literatura gris, siguiendo los lineamientos de la revisión documental propuestos por Hoyos (2000).

Este primer paso nos permitió identificar enfoques y evidencias provenientes de escenarios con elementos similares a la realidad colombiana, tales como los casos de Centroamérica, Afganistán, Myanmar y Guinea (Montenegro, 2013). Como plantea Rodríguez (2021), "el estudio comparado de experiencias de acceso a la justicia en contextos de conflicto armado y transiciones hacia la paz ofrece valiosas lecciones para el caso colombiano, sin desconocer las particularidades históricas y culturales de cada territorio" (p.58).

La revisión documental, que incluyó información y documentos web relativos a experiencias, junto con la experiencia etnográfica en el campo, en las esferas institucionales, comunitarias y dialógicas, promovió una interacción metodológica enriquecedora tanto para los participantes como para el desarrollo de la investigación. Como señala Guber (2019), "la etnografía, entendida como una práctica reflexiva y dialógica, permite comprender las lógicas locales de justicia y paz, así como las tensiones y negociaciones que se tejen en torno al acceso a derechos" (p.75). Este diálogo de saberes se materializó en espacios como talleres participativos, audiencias públicas y encuentros interculturales, donde se socializaron avances y se recibieron retroalimentaciones por parte de las comunidades y organizaciones sociales.

En suma, la apuesta metodológica de esta investigación busca trascender la dicotomía entre teoría y práctica, así como entre el conocimiento experto y el saber popular, para construir comprensiones situadas y propositivas sobre los retos y posibilidades del acceso a la justicia en el Norte del Cauca. Como plantea Santos (2018), "una ecología de saberes que reconozca la pluralidad de conocimientos y experiencias es fundamental para avanzar hacia una justicia cognitiva y social en contextos de transición" (p.92). Desde esta perspectiva, la investigación se asume como un proceso abierto, reflexivo y colaborativo, orientado a la transformación de realidades concretas.

4. RESULTADOS

4.1. ABORDANDO LA REALIDAD RURAL DESDE DIVERSAS PERSPECTIVAS COMUNITARIAS

Municipio de Guachené El acceso a la administración de justicia, un derecho fundamental, según la Ley 270 de 1996, demanda del Estado y sus instituciones la garantía de una implementación efectiva, eficaz y ágil para el conjunto de la comunidad, como lo expresa el artículo 229 de la Constitución Política: "Se garantiza el derecho de toda persona para acceder a la administración de justicia. La ley indicará en qué casos podrá hacerlo sin la representación de abogado" (Const., 1991, art. 229). Este desafío se manifiesta de manera evidente en Guachené, un municipio en el Cauca, donde la comunidad en situación de vulnerabilidad se enfrenta a una serie de obstáculos al buscar acceder al sistema de justicia.

Como señalan Hernández y Jiménez (2019), "el acceso a la justicia en contextos rurales y de vulnerabilidad social implica no solo la presencia de instituciones judiciales, sino también la eliminación de barreras culturales, económicas y geográficas que impiden el ejercicio efectivo de este derecho" (p.45). En Guachené, estas barreras se manifiestan en problemáticas como el desconocimiento de derechos, la falta de información, la desconfianza hacia los funcionarios públicos y la carencia de acceso a medios electrónicos, lo que genera una significativa segregación digital (Plan de Desarrollo Guachené, 2020-2023).

Frente a esta realidad, se torna imperativo exponer estrategias destinadas a facilitar el acceso efectivo a la administración de justicia para dicha comunidad, con el consiguiente fortalecimiento de las instituciones estatales. Como plantea Uprimny (2020), "garantizar el acceso a la justicia en contextos de vulnerabilidad requiere una apuesta decidida por la innovación institucional, la participación comunitaria y la articulación entre mecanismos formales e informales de resolución de conflictos" (p.18).

De igual forma, Chará, Méndez y Betancourt (2019) subraya que, en territorios como Cauca, estas barreras se amplifican por la limitada

articulación entre los sistemas de justicia formal e informal, afectando la percepción de legitimidad estatal. La falta de conectividad digital es un obstáculo relevante que refuerza las desigualdades en el acceso a derechos fundamentales (Chará et al., 2019). De igual modo, la investigación confirma que esta segregación digital inhibe la participación en procesos judiciales virtuales, una problemática agudizada en el contexto pospandemia.

Según el artículo de Chará et al. (2019), los municipios de Cauca muestran un bajo desempeño en los indicadores del Índice Local de Justicia, con una oferta institucional insuficiente para atender la creciente demanda de justicia (p. 145). Este hallazgo coincide con los datos recopilados en Guachené, donde se identificaron altos índices de violencia intrafamiliar y procesos agrarios sin resolver, lo que refleja las carencias estructurales del sistema judicial local. La investigación destaca que estas barreras no solo afectan el acceso a la justicia, sino que también erosionan la confianza de la comunidad en las instituciones estatales.

Todo el desarrollo investigativo demostró que gran parte de las problemáticas derivadas del acceso tecnológico, la brecha de conocimiento de las vías legales pertinentes, la falta de difusión de las rutas de atención, se generan en problemáticas que hacen parte de la realidad de muchos municipios colombianos, a pesar de estar cercanos a contextos urbanos, se sigue evidenciando estas dificultades.

Cabe mencionar que este artículo se nutre de las investigaciones y contribuciones de diversos autores, entre ellos Chaparro-López (2019), Rodríguez, Trejos y Vargas (2020) y Swygert (2020), quienes han enriquecido el debate en torno a la aplicación efectiva del acceso a la administración de justicia. Sus trabajos han destacado herramientas y enfoques prometedores, como las brigadas legales, campañas de concientización y asesoría jurídica, que poseen el potencial de facilitar el acceso de las comunidades vulnerables a la justicia. E igualmente de los desarrollos surtidos en el curso Seminario Alemán como opción de grado en el Municipio de Santander de Quilichao en el campus universitario Alvaro Ulcué de la Fundación Universitaria de Popayán, aportado por estudiantes Jose Julián Banguero, Orfi Lucumi Valencia y Luis Fernando Gómez Lasso.

El acceso a la administración de justicia, como derecho fundamental, debe ser garantizado por el Estado de manera efectiva, ágil y eficiente para toda la comunidad. Sin embargo, en el municipio de Guachené diversas barreras dificultan su ejercicio pleno, las cuales han sido identificadas en el Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023 y encuentran respaldo en la legislación internacional de derechos humanos.

Una barrera significativa es el desconocimiento de la ley y las entidades estatales encargadas de administrar justicia, derivado de la falta de campañas informativas por parte de las instituciones municipales (Plan de Desarrollo Guachené, 2020-2023). Como señala Gómez (2018), "la ausencia de pedagogía jurídica y difusión de derechos contribuye a perpetuar la exclusión de las comunidades vulnerables del sistema de justicia, al impedirles reconocerse como sujetos de derecho y acudir a las instancias competentes" (p.63). Otro obstáculo de peso es la desconfianza hacia los servidores públicos, arraigada en la percepción de que las decisiones judiciales se basan más en consideraciones personales y morales que en el estricto marco legal (Plan de Desarrollo Guachené, 2020-2023). Frente a esto, Quintero (2021) advierte que "la falta de independencia judicial y la percepción de corrupción en el sistema de justicia erosionan la confianza ciudadana y desincentivan la denuncia y activación de rutas institucionales para la resolución de conflictos" (p.29).

La falta de conectividad y acceso a herramientas tecnológicas es otra barrera que impacta negativamente el acceso a la justicia en Guachené, al limitar la capacidad de la comunidad para participar en procesos judiciales virtuales (Plan de Desarrollo Guachené, 2020-2023). Como plantea Torres (2020), "la brecha digital refuerza las desigualdades en el acceso a derechos, al excluir a poblaciones vulnerables de las innovaciones tecnológicas implementadas por el sistema judicial, especialmente en el contexto de la pandemia" (p.85).

Asimismo, el temor a represalias paraliza a las personas y las desanima de buscar justicia, ante el riesgo de enfrentar consecuencias negativas al iniciar procedimientos legales (Plan de Desarrollo Guachené, 2020-2023). Sobre esto, Llano (2019) advierte que "la amenaza o materialización de represalias contra quienes denuncian o reclaman derechos

opera como un potente mecanismo de silenciamiento y desestimula la movilización jurídica de los sectores más vulnerables" (p.52).

La desinformación es otro factor de gran impacto en una comunidad pequeña como Guachené, donde la mayoría de habitantes se abstienen de acudir a las instituciones de justicia municipal debido a las opiniones negativas de sus vecinos, quienes desconocen la existencia de dichas entidades (Plan de Desarrollo Guachené, 2020-2023). Aquí se evidencia lo que Ardila (2018) denomina "analfabetismo jurídico", es decir, "el desconocimiento generalizado de los derechos y mecanismos para hacerlos exigibles, que afecta especialmente a poblaciones históricamente marginadas y les impide activar rutas institucionales para la protección de sus derechos" (p.41).

De igual forma, la investigación identificó la falta de alfabetización jurídica como un factor determinante en la exclusión de las comunidades rurales del sistema de justicia. Como advierte Chará et al. (2019), "la educación jurídica popular es fundamental para empoderar a las comunidades y fortalecer la confianza en las instituciones" (p. 147). En línea con esto, las brigadas móviles y campañas de concientización se posicionan como herramientas clave para reducir las brechas de acceso.

En este contexto, los resultados preliminares de la investigación apuntan a la necesidad de implementar estrategias integrales que aborden las múltiples dimensiones del acceso a la justicia. Como señala el informe "¿Qué hacer con el tierrero?" se presenta la importancia de garantizar un acceso efectivo a la justicia en contextos rurales y de vulnerabilidad implica articular medidas en términos de presencia institucional, formación jurídica comunitaria, acompañamiento psicosocial, acceso a TIC y protección a víctimas y testigos. Algunas medidas concretas que se proponen son la instalación de brigadas móviles en las zonas más apartadas, el fortalecimiento de la alfabetización digital y jurídica de la población vulnerable, la activación de rutas de protección para denunciantes, y la promoción de una cultura de legalidad y confianza en las instituciones (Chaparro López, 2019; Laise, 2020; Gauthier, 2020).

Adicionalmente, se subraya la importancia de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, en concordancia con lo expuesto por

Chará et al. (2019). Estos mecanismos, cuando se articulan con las prácticas comunitarias, promueven un acceso más inclusivo y eficiente a la justicia, especialmente en territorios con limitada infraestructura judicial (p. 148). La promoción de la justicia restaurativa y la mediación en conflictos locales ha demostrado ser efectiva para abordar problemáticas relacionadas con violencias intrafamiliares y conflictos agrarios.

Por lo anterior, los hallazgos preliminares de esta investigación evidencian la persistencia de múltiples barreras que obstaculizan el acceso a la justicia para las comunidades rurales y vulnerables del Norte del Cauca, a la vez que identifican posibles rutas de acción para avanzar en la garantía efectiva de este derecho fundamental. Como plantea Santos (2018), "democratizar el acceso a la justicia implica reconocer la pluralidad de sistemas normativos que coexisten en los territorios, potenciar las capacidades jurídicas de las comunidades y promover un diálogo horizontal entre saberes populares e institucionales" (p.73). Desde esta perspectiva, la apuesta por una justicia accesible, inclusiva y contextualizada se erige como un imperativo ético y político para la construcción de paz territorial en Colombia.

5. DISCUSIÓN

El acceso a la justicia en contextos rurales y de vulnerabilidad social enfrenta múltiples desafíos que demandan una respuesta integral y coordinada por parte de las instituciones estatales, especialmente en el ámbito de la justicia. Como evidencian los hallazgos de esta investigación en el municipio de Guachené, Cauca, las comunidades rurales se enfrentan a barreras significativas para hacer efectivo su derecho fundamental de acceder a la administración de justicia, entre las que se destacan la falta de información y conocimiento sobre sus derechos, la desconfianza hacia los funcionarios públicos, el temor a represalias y la exclusión digital.

Esta última barrera resulta particularmente preocupante en el contexto actual, donde la pandemia del Covid-19 ha acelerado la digitalización de muchos servicios estatales, incluido el sistema de justicia. Como señala el informe "Brecha digital y acceso a la justicia en América Latina"

de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2021), "la falta de acceso a internet y a dispositivos tecnológicos adecuados profundiza las desigualdades en el acceso a la justicia, especialmente para poblaciones históricamente marginadas como las comunidades rurales, indígenas y afrodescendientes" (p.36). Frente a esta realidad, es imperativo que los órganos de justicia asuman un rol proactivo en la eliminación de las barreras que impiden un acceso equitativo a la justicia, con especial atención a la brecha digital que afecta a los sectores rurales. De aquí la importancia de generar estrategias, propuestas de mejoramiento de infraestructura para fundamentar la equidad como base de desarrollo social mitigando la segregación al acceso de la justicia.

Un aporte interesante lo ubicamos en Chará, Méndez y Betancourt (2019) quienes destacan que los sistemas locales de justicia en el Departamento del Cauca han enfrentado no solo problemas estructurales de falta de recursos, sino también un déficit de articulación entre las instituciones estatales y las autoridades comunitarias. La ausencia de una coordinación eficaz entre los actores de justicia formal y comunitaria limita la capacidad de respuesta institucional frente a los conflictos sociales locales, lo que perpetúa las brechas de acceso a la justicia en estos territorios. Como sugieren los autores, "fortalecer la relación entre la justicia formal y los mecanismos comunitarios es fundamental para garantizar un acceso efectivo y pertinente a la justicia" (p. 147).

Asimismo, el estudio resalta que la administración de justicia en Cauca se enfrenta a desafíos relacionados con la diversidad étnica y cultural de las comunidades locales, lo que implica la necesidad de adoptar enfoques interculturales en la resolución de conflictos. Las experiencias recopiladas en los municipios muestran que los sistemas de justicia formal suelen ser percibidos como ajenos a las prácticas y valores de las comunidades indígenas y afrodescendientes, lo que refuerza la desconfianza y dificulta la resolución de conflictos en el territorio. En este contexto, la promoción de un diálogo horizontal entre los sistemas de justicia estatal y comunitaria es esencial para avanzar hacia una justicia más plural e inclusiva (Chará et al., 2019, p. 150).

En este sentido, los resultados de esta investigación apuntan a la necesidad de implementar estrategias diferenciadas que atiendan las

particularidades de las comunidades rurales y vulnerables. Algunas medidas concretas incluyen la instalación de brigadas móviles de justicia que lleven los servicios estatales a las zonas más apartadas (Hernández & Jiménez, 2019), el fortalecimiento de la educación jurídica popular para empoderar a las comunidades en el conocimiento y exigencia de sus derechos (Gómez, 2018), y la promoción de mecanismos alternativos de resolución de conflictos que dialoguen con las prácticas comunitarias de justicia (Ardila, 2018). Chará et al. (2019) también enfatizan la relevancia de la participación activa de las comunidades en los procesos de diseño e implementación de políticas de justicia. Los actores locales entrevistados destacaron que la inclusión de las voces comunitarias en la toma de decisiones fortalece la legitimidad de las instituciones y contribuye a la construcción de confianza entre la ciudadanía y los organismos estatales. Además, la promoción de talleres participativos y encuentros interculturales ha demostrado ser una herramienta eficaz para identificar los obstáculos que enfrentan las comunidades y proponer soluciones adaptadas a sus realidades (p. 153). Esta perspectiva colaborativa permite desarrollar un modelo de justicia territorial que responda a las necesidades específicas de cada comunidad, potenciando así su capacidad para resolver conflictos de manera autónoma.

Asimismo, es fundamental que los órganos de justicia impulsen políticas de inclusión digital que garanticen el acceso de las poblaciones rurales a las TIC y a los servicios judiciales virtuales. Como señala el informe "Acceso a la justicia y tecnologías digitales en Colombia" de Dejusticia (2022),

la digitalización de la justicia debe ir acompañada de medidas para cerrar la brecha digital, como la ampliación de la cobertura de internet en zonas rurales, la dotación de equipos tecnológicos a comunidades vulnerables y la formación en habilidades digitales básicas" (p.62).

Más allá de las medidas específicas, lo que se requiere es un cambio de paradigma en la manera como se concibe y se imparte la justicia en contextos de vulnerabilidad. Lo cual supone apostarle a la innovación institucional, la participación ciudadana y la articulación entre los sistemas de justicia formal e informal. De ahí es pertinente señalar que los hallazgos preliminares de esta investigación evidencian la urgencia de adoptar

medidas integrales para eliminar las barreras que obstaculizan el acceso a la justicia de las comunidades rurales y vulnerables, con especial énfasis en la superación de la brecha digital. Más allá de la responsabilidad estatal, este desafío interpela a la sociedad en su conjunto y demanda un compromiso decidido con la construcción de una justicia incluyente, participativa y garante de derechos para todas y todos.

6. CONCLUSIONES

La importancia del acceso a la justicia como un derecho fundamental: El texto subraya la importancia del acceso a la justicia como un derecho fundamental para los ciudadanos, respaldado tanto por la legislación nacional como por normas internacionales de derechos humanos. Además, destaca que el acceso efectivo a la justicia no solo es un requisito legal, sino también un elemento esencial para el fortalecimiento de la confianza en las instituciones y la construcción de una sociedad justa.

Diversas barreras obstaculizan el acceso a la justicia: Se identifican múltiples barreras que dificultan el acceso a la justicia en Guachené, como el desconocimiento de la ley y las instituciones estatales, la desconfianza hacia los servidores públicos, la falta de conectividad y las represalias temidas por los denunciantes. Estas barreras son fundamentales para entender por qué muchas personas evitan buscar justicia, incluso cuando han sido víctimas de delitos o violaciones de derechos.

La necesidad de medidas concretas y colaboración institucional: Para superar estas barreras y garantizar un acceso equitativo a la justicia, se requiere una serie de medidas concretas, como la implementación de brigadas móviles en áreas remotas, programas de alfabetización tecnológica y la promoción de la cultura de legalidad. Además, es esencial que las instituciones municipales colaboren con las entidades judiciales y las organizaciones de la sociedad civil para abordar este problema de manera integral y efectiva.

8. REFERENCIAS

- Ardila, É. (2018). Justicia comunitaria y sociedad nacional: Apuntes para una agenda de investigación. *Revista Colombiana de Sociología*, 41(2), 39-63.
- Ceballos Bedoya, M. A. (2017). Educación jurídica y reproducción social en Colombia. *Estudios Socio-Jurídicos*, 20(1), 77-105.
- Chaparro-López, A. M. (2019). Acceso a la justicia de mujeres víctimas de violencia sexual con discapacidad. *Reflexión en el contexto colombiano*.
- Chará, W., Méndez y A. Betancourt, A (2019). La justicia y la paz territorial: experiencias, retos y desafíos del sistema local de justicia en el departamento del Cauca 2017-2018. *Via Iuris*, 27, 139-156.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- García, M. (2008). *Jueces sin Estado. La justicia colombiana en zonas de conflicto armado*. Bogotá: Siglo del Hombre, Dejusticia
- García Villegas, M. (2020). Ineficacia del derecho: El derecho en América Latina. *Editorial Siglo XXI*, 72, 14-27.
- Gómez, G. (2018). Educación jurídica popular y empoderamiento comunitario: Experiencias desde la periferia urbana de Medellín. *Revista Ratio Juris*, 13(27), 61-86.
- Guber, R. (2019). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez, F. (Ed.). (2018). *¿Qué hacer con el tierrero? (1.ª ed.)*. Editorial Universidad del Rosario.
- Guzmán, D. E. (2018). Acceso a la justicia y enfoque sociojurídico: Reflexiones desde la investigación en Colombia. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 20(2), 25-47.
- Herrera, J. D. (2018). *La investigación-acción participativa: Una apuesta por la transformación social y educativa*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte*. Medellín: Señal Editora.
- Hoyos Sánchez, P. A., & Correa Sánchez, M. V. (2021). La justicia local y rural en Colombia: Una deuda histórica. *Derecho y Realidad*, 19(38).
- Laise, L. D. (2020). ¿Puede la expansión del derecho al acceso a la justicia potenciar al activismo judicial? *Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional*, 24(1), 147-173.

- Lemaitre, J. (2019). *El Estado siempre llega tarde: La reconstrucción de la vida cotidiana después de la guerra*. Siglo del Hombre Editores.
- Llano, J. V. (2019). *Violencia y justicia comunitaria en Aguablanca: Desafíos para el acceso a la justicia en contextos urbanos de exclusión*. Cali: Universidad Icesi.
- Marabotto, J. A. (2003). *Un derecho humano esencial: el acceso a la justicia*. Investigaciones jurídicas UNAM.
- PNUD. (2020). *Justicia transicional y construcción de paz en Colombia: Avances, desafíos y recomendaciones*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rodríguez, A., Trejos, M. D. y Vargas, M. A. (2020). El seminario de “derecho y acciones públicas” de la clínica jurídica gap* : contribuir al acceso a la justicia de jóvenes con Discapacidad intelectual a través de la pedagogía en derechos. *Univ. Estud. Bogotá* N° 22: 33-54.
- Rodríguez, E. (2021). Acceso a la justicia y construcción de paz en perspectiva comparada: Lecciones para Colombia. *Revista de Derecho*, 55, 45-72.
- Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Güiza Gómez, D. I., Bautista Revelo, A. J., Malagón Pérez, A. M., & Uprimny Yepes, R. (2020). *La constitución del campesinado: luchas por reconocimiento y redistribución en el campo jurídico*. Djusticia.
- Uprimny, R., & Saffon, M. P. (2008). Usos y abusos de la justicia transicional en Colombia. *Anuario de Derechos Humanos*, 165-195.

ÉTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES: PENSAMIENTO CRÍTICO Y APRENDIZAJE ABIERTO PARA UNA APROXIMACIÓN DIFERENTE A LA TEORÍA

MARIO ALER GAY

Universidad Loyola Andalucía

ALFREDO SÁNCHEZ RETAMA

Universidad Loyola Andalucía

MARÍA ÁNGELES ALAMINOS

Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo global, donde las decisiones de los actores internacionales (y también locales) tienen consecuencias de largo alcance, es crucial que los futuros profesionales de las relaciones internacionales posean más que conocimientos técnicos. Estos deben de ser capaces de aplicar un enfoque ético a sus análisis y decisiones. La ética, en este sentido, actúa como un marco orientador que permite evaluar de manera crítica las acciones y políticas a nivel global, considerando no solo los resultados inmediatos, sino también sus implicaciones a largo plazo para las comunidades y el medio ambiente. Esta formación ética no solo enriquece el aprendizaje académico, sino que también prepara a los estudiantes para tomar decisiones responsables en sus futuras carreras, contribuyendo a un liderazgo más consciente y comprometido con los desafíos globales.

Precisamente, la ética ha cobrado una relevancia creciente en los últimos años en el campo de las relaciones internacionales, dado que los desafíos globales contemporáneos no pueden abordarse únicamente desde una perspectiva política o económica que considere la ética como un problema secundario. Cuestiones como el cambio climático, la desigualdad global y los conflictos armados tienen profundas implicaciones éticas que requieren una reflexión crítica sobre los valores y

principios que guían la conducta de los actores internacionales. La ética en las relaciones internacionales no solo se refiere a la conducta de los estados, sino también al papel de organizaciones internacionales, empresas multinacionales y actores no estatales. Estos agentes, al influir en la política global, deben considerar el impacto de sus acciones en las comunidades locales y globales, y su bienestar social. Por tanto, integrar la ética en la formación de los estudiantes de relaciones internacionales es crucial para preparar a futuros líderes que puedan enfrentar estos desafíos con una perspectiva holística y responsable.

Con el objetivo de hacer tangible esta idea, los autores de este artículo diseñamos una actividad para la asignatura Ética y Relaciones Internacionales en la Universidad Loyola Andalucía, que motivara a los estudiantes a integrar la ética en el análisis de las relaciones internacionales, adoptando una perspectiva práctica y accesible. En concreto, en este trabajo ofrecemos la descripción del diseño y desarrollo de las sesiones así como una reflexión necesaria de las conclusiones que hemos obtenido.

Es importante aclarar que la intención principal de la actividad no era únicamente transmitir conocimientos teóricos a los estudiantes de relaciones internacionales. Al contrario, si bien ofrecimos contenidos teóricos básicos para poder plantear ciertas cuestiones con rigor científico, el eje central del proyecto ha estado en los propios estudiantes. El aprendizaje debía surgir de los estudiantes y desarrollarse en paralelo al proceso de creación de conocimiento, para fomentar la autonomía intelectual y evitar una excesiva carga teórica. Esa es la filosofía que nos sirvió de brújula tanto en la creación de la actividad como en su desarrollo.

Es fundamental reconocer que el estudio de la ética en las relaciones internacionales no debe limitarse a un análisis superficial de lo que es "correcto" o "incorrecto". Más bien, debe involucrar una exploración profunda de las motivaciones, contextos y consecuencias de las decisiones políticas y económicas en un escenario global. Este enfoque permite a los estudiantes cuestionar y desafiar las narrativas predominantes, desarrollando una comprensión más matizada y crítica de las dinámicas internacionales.

En el diseño de esta práctica no solo buscábamos transmitir conocimientos, sino también cultivar una capacidad de reflexión crítica que permita a los estudiantes desempeñar un papel activo en la construcción de un mundo más justo y equitativo. De este modo, los estudiantes, a partir de casos prácticos y datos objetivos, elaboraron interpretaciones y observaciones que luego fueron debatidas y reflexionadas colectivamente. Así, el enfoque se centró en el proceso de reflexión y debate, en lugar de alcanzar 'resultados' predefinidos. Todo ello, sin olvidar el rigor del trabajo que en las ciencias sociales se exige.

La actividad se desarrolló durante dos sesiones, en las cuales se comenzó con ejercicios colaborativos —como la lluvia de ideas— con el fin de esbozar el imaginario colectivo de los estudiantes y hacer aflorar sus ideas preconcebidas, con el fin de hacerlos conscientes de su punto de partida ideológico. Posteriormente, se plantearon preguntas abiertas, para construir las bases teóricas desde un vocabulario y una terminología accesible. Finalmente, el contenido teórico se aplicó a casos prácticos, a través de ejercicios como el diálogo colaborativo (puesta en común y reflexión final por grupos) y video fórums (contenidos audiovisuales para posterior debate). Los estudios de caso fueron elegidos por los propios estudiantes para que en la última sesión pudieran contrastar y aplicar los conocimientos y reflexiones abordadas.

2. OBJETIVOS

2.1. FINALIDAD Y OBJETIVOS GENERALES

Siendo la finalidad última del proyecto el que los estudiantes que iban a participar en la actividad integraran la ética como una herramienta **imprescindible** para analizar de forma práctica asuntos globales y conflictos en la esfera internacional, dos han sido los objetivos generales asociados a dicha finalidad:

Por un lado, se trata de incorporar en las herramientas analíticas de los estudiantes el factor ético para comprender las motivaciones de los actores, así como los principios morales que guían sus acciones. Ello implica analizar tanto las consecuencias éticas de las acciones de actores

dentro del escenario internacional, como evaluar los posibles dilemas éticos a los que, probablemente, muchos estudiantes también tengan que enfrentarse a lo largo de sus carreras profesionales. Esto tiene especial relevancia, porque muchas de las salidas profesionales de la carrera de RRII tienen repercusión global (cooperación, diplomacia, asesoría gubernamental...).

Por otro lado, es hacer una revisión crítica de las interpretaciones euro-situadas, que permita a los estudiantes salir de visiones académicas occidentales clásicas. El fin no era desechar visiones o marcos teóricos por su origen o bases culturales, sino precisamente ser consciente los marcos teóricos y relatos predominantes en la disciplina estudiada desde España, y por tanto, el ente político-cultural que entendemos como Europa.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar de forma crítica el origen de la disciplina desde las teorías clásicas a las diferentes aproximaciones teóricas actuales.
- Analizar eventos -actuales y pasados- en el ámbito de las relaciones internacionales desde la ética.
- Promover la participación y mejorar la capacidad de hablar y argumentar ideas propias en público.
- Promover un diálogo constructivo y el pensamiento crítico a través del debate y contraste de ideas entre estudiantes de la disciplina de RRII.
- Incentivar al trabajo en equipo y a la reflexión conjunta a través de actividades grupales.

3. METODOLOGÍA

La metodología cualitativa empleada ha sido participativa y constructivista, tal como se recomienda para la investigación con este fin en las ciencias sociales. En este sentido nos hemos apoyado en técnicas y

recursos variados como los video-fóruns, el diálogo colaborativo o el role-playing para el análisis y el debate de casos prácticos.

El diseño metodológico se plantea para el desarrollo de dos sesiones grupales de 3 horas de duración cada una, con una semana de *barbecho* entre una y otra. En cada una de las sesiones se proponen diferentes estudios de caso, acompañados también de debates -más allá de los diálogos colaborativos y los video fóruns- no estructurados, para permitir flexibilidad y fomentar un espíritu de aprendizaje dinámico.

Los estudios de caso fueron escogidos para plantear diferentes aspectos que conectan la ética y las relaciones internacionales. En base a los objetivos que habíamos establecido para la actividad, definimos dos categorías: *decisión política* y *situación de conflicto*.

TABLA 1. En la tabla 1 se exponen las diferentes categorías siguiendo el orden cronológico en el que se expusieron estos casos en la realización de la actividad.

CASO	1	2	3	4	5
NOMBRE	Henry Kissinger	Asesor Bush	Inmigración	Palestina-Israel	Guerra civil en Sudán
CATEGORÍA	Dec. Polt.	Dec. Polt.	Dec. Polt.	Conflicto	Conflicto
CÓDIGOS	Situación de conflicto = Conflicto / Decisión política = Dec. Polt.				

En el caso de la categoría *decisión política* buscábamos poner atención sobre las acciones de asesores formados como Internacionalistas (estudiosos de las Relaciones Internacionales) y por tanto reflexionar sobre el impacto de las acciones de estos individuos, estableciendo una conexión entre agencia y ética.

En el caso de la categoría *situación de conflicto* nos centramos precisamente en el desarrollo o consecuencias de un conflicto desde un punto de vista ético y crítico atendiendo a los datos, con el objeto de incorporar el análisis ético como una herramienta integrada en el estudio del caso por parte del grupo de estudiantes.

En el primer día, se comenzó con una presentación de las principales teorías de las Relaciones Internacionales (liberalismo, realismo y teorías críticas) para posteriormente proyectar el vídeo *Power Transitions*

& *International Relations Theory*, en el que Murray (2019), presenta un análisis de cómo se interpretan las transiciones de poder en el sistema internacional desde el constructivismo. Esta primera proyección nos permitió presentar una teoría dentro de las relaciones internacionales que presta especial atención a lo estructural, y por tanto puede servir de marco de referencia a la hora de incorporar la ética en el estudio de la disciplina. El vídeo fue acompañado de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo interpreta el constructivismo el concepto de transición de poder?
- ¿Por qué puede ser importante la ética a la hora de entender la construcción de este concepto?

Tras la exposición de las ideas de los alumnos, se explica el concepto de hermenéutica aplicado al desarrollo y la producción de ideas predominantes dentro de la academia (en el ámbito de las relaciones internacionales). Se argumenta cómo la producción de las principales teorías de las Relaciones Internacionales ha venido de la academia “occidental”, y en concreto de la academia anglosajona, basándonos en el trabajo de Maliniak et al. (2018). Según Sylvester (2013), la propia disciplina se ha globalizado, una observación sostenida también por Hoffman (2009), que resalta la necesidad de estudiar la agencia de los actores y añade:

(...) those who want to govern, or to influence political action, or to protect themselves and others from political evil, **need to reconnect the study of the empirical world with a concern for ethics** – for what is just and good – just as the study of politics needs to be steeped in an understanding of history.

También hay otros autores que defienden la incorporación la ética en el estudio de las relaciones internacionales, como el caso de Frost (2009), Greenwood (1998), Hoffman (2009) o Bra-sett (2009). Otros, como Barth, Cerioli et Kalil (2021), Sylvester (2013) o Lynch (2019), la consideran necesaria para enriquecer los análisis en el estudio de las Relaciones Internacionales. Autores como Lundborg (2019), también señalan que las teorías clásicas (Lundborg se centra en el neorrealismo) sí que tienen una ética subyacente, algo que también hemos tenido en consideración.

Partiendo de esta introducción, podemos contextualizar la importancia de la actividad, e invitar a salir del espacio intelectual de cada estudiante. Tras las respuestas aportadas oralmente por los alumnos y un posterior intercambio de ideas con lo previamente expuesto, se pasó al siguiente estudio de caso:

Henry Kissinger, una figura comprometida, un caso práctico.

Tras la presentación de diferentes hechos históricos donde Kissinger tuvo una participación directa y comprobada, se plantean preguntas abiertas, para que sea el propio alumnado quien valore, añada y vaya construyendo el contenido.

Este estudio de caso permitió a los estudiantes realizar una primera evaluación basada en su propio conocimiento, abordando un caso con numerosas implicaciones éticas. Entre ellas, destacan la responsabilidad deontológica como potenciales asesores públicos o privados en materia de relaciones internacionales, cuyas acciones e influencia marcaron el destino de millones de personas en conflictos como el de Corea en el siglo XX.

Tras este estudio de caso, acabamos la sesión con una actividad que enlaza con el caso práctico de Kissinger. A través de la proyección de un seminario con la intervención de C. A. Kjom (2018), exasesor del gobierno de George WW. Bush, los estudiantes pueden ver un caso práctico donde la acción/inacción o la falta de determinación por parte de este asesor pudo haber favorecido la decisión de iniciar la guerra de Iraq. Tras la proyección se plantea una pregunta abierta sobre las consecuencias de las decisiones del individuo con poder consultivo, con un diálogo colaborativo para llegar a una reflexión final construida colectivamente por el grupo.

Con esto finalizó la primera sesión, no sin antes recoger qué casos o temáticas querían los estudiantes ver en la siguiente. Para ello, se usó el software Mentimeter, que permite recoger comentarios o respuestas a una pregunta planteada por el ponente.

De la pregunta “¿Qué tema os gustaría abordar la próxima sesión?”, obtuvimos 14 respuestas. De estas respuestas, seleccionamos las tres

más votadas, que fueron “inmigración”, “conflicto en Sudán” y “conflicto Israel-Gaza”.

FIGURA 1. El software *Mentimeter* sirvió como estimulante participativo, pues favorecía el interés por la segunda sesión y otorgaba autonomía formativa al alumnado.



La segunda sesión tuvo una disposición más práctica, con los tres estudios de caso basados escogidos por los alumnos: Inmigración: discurso y la elaboración de políticas públicas, El conflicto en Sudán y el conflicto Palestina-Israel/Israel-Gaza. Para la presentación de los estudios de caso, ofrecimos datos de carácter histórico, también un breve análisis ideológico de los principales actores/discursos, y un breve esquema del conflicto.

En primer lugar se expone el estudio de caso de Inmigración: discurso y la elaboración de políticas públicas. A través de la presentación de un análisis de los dos principales discursos, emulando las posiciones de un debate académico (discurso A favor vs. En contra), se plantean las principales críticas a ambas posiciones. Por un lado, el planteamiento a favor de la inmigración, sostenido a menudo por la denominada “izquierda política”, prima una recepción positiva de la acogida de extranjeros argumentada desde un discurso instrumentalizador del migrante (inmigración como mano de obra), el “wishful thinking” o la interculturalidad como una visión positiva, pero no crítica con sus limitaciones

(Martín Díaz, 2012). Por otro lado tenemos el discurso que suele plantear la “derecha política”, que sostiene una visión menos proclive a la llegada de estos migrantes, con una retórica más centrada en una protección de la nación desde la identidad, el nacionalismo económico, y favorables a una definición de un contrato social propio para los nacionales. En este línea, recogemos el trabajo de Song (2018), que plantea argumentos en contra de visiones más universalistas de otros autores académicos. Una vez expuestas y contrastadas tanto las retóricas como los argumentos son los propios alumnos los que fueron invitados a debatir. Tras ello, recogimos sus ideas y fueron integradas para dar un discurso alternativo y propio, basado en el consenso. De esta forma, se mantiene el foco en el proceso, en la construcción de conocimiento colectivo y en un contraste de ideas informado.

Después, se presentó el caso de Palestina-Israel, utilizando como referencia el trabajo de Ramos (2020) por su extensivo estudio sobre los procesos históricos que ayudan a entender la evolución del conflicto y por tanto, permite contextualizar mejor la situación actual. Una vez expuesta la secuencia histórica del conflicto, los alumnos fueron separados en dos grupos. El grupo A, que representó a la sociedad israelí, y el grupo B, a la sociedad palestina. Este ejercicio, a modo de diálogo colaborativo (y role-playing), tenía como objetivo buscar posibles soluciones al conflicto, así como trabajar la empatía y el pensamiento crítico. Sin establecer resultados o soluciones ideales, los propios alumnos marcaron el ritmo del debate, las críticas a la situación actual y las posibles soluciones.

El siguiente estudio de caso fue el de La guerra civil en Sudán, con una dinámica más dirigida. En primer lugar, se presentó cuál era la situación actual del país, utilizando de referencia la evolución de noticias sobre el conflicto desde su inicio, seguida de una breve exposición de las consecuencias humanitarias hasta la actualidad. Para concluir, se puso el foco en la falta de cobertura mediática en comparación con otros conflictos actuales. A partir de esta presentación, se planteó una pregunta abierta:

- ¿Por qué creéis que este conflicto no ha tenido el mismo seguimiento que otros conflictos recientes?

Finalmente, tras el espacio para respuestas agradecemos la participación de los estudiantes y procedimos a repartir una pequeña encuesta con el fin de obtener valoraciones de los propios alumnos, así como potenciales recomendaciones de mejora o críticas constructivas. Las preguntas fueron:

- ¿Qué os han parecido las sesiones?
- ¿Qué aspectos hubierais cambiado o mejorado de las actividades realizadas?
- ¿Qué reflexiones finales sacáis?

El objetivo de estas, sobre las que profundizaremos en los resultados, era ayudarnos a encontrar aspectos a mejorar de la propia actividad, pero también evaluar el nivel de interés e implicación de los estudiantes.

4. RESULTADOS

Como ya adelantábamos en el anterior epígrafe, los estudiantes presentaron sus impresiones en un breve comentario escrito final con preguntas abiertas. De forma general, observamos que los estudiantes se sentían agradecidos por la actividad y señalaban que la actividad les ha hecho reflexionar. A continuación, evaluaremos las respuestas ofrecidas por los estudiantes de forma secuencial.

A la pregunta “*¿Qué os han parecido las sesiones?*”, de las 15 respuestas, obtuvimos una respuesta positiva unánime. Todos los alumnos señalaron que estaban contentos con las sesiones.

Respecto a la pregunta “*¿Qué aspectos hubierais cambiado o mejorado de las actividades realizadas?*”, 5 de ellos valoraron que la actividad les resultó interesante, pero que les gustaría saber más. Específicamente, 4 de ellos señalaron que hubieran agradecido un repaso del conflicto de Palestina-Israel en mayor profundidad. El resto no añadió ningún comentario específico.

Finalmente, a la pregunta “*¿Qué reflexiones finales sacáis?*”, 2 alumnos valoraron que una nueva perspectiva sobre la ética en las relaciones internacionales podría ayudar a un abordaje de cuestiones globales críticas de forma más constructiva. Al menos 5 alumnos comentaron que

este tipo de actividades resultan constructivas, y que agradecerían tener otras dinámicas similares en el futuro. Otros 2 alumnos señalaron que les había ayudado a reflexionar sobre el potencial de la ética para cambiar su propia perspectiva. El resto mantenían una visión positiva de la experiencia, y señalaban comentarios propios más específicos sobre los estudios de caso, en general mostrando agradecimiento por aprender nuevas cuestiones o poder estudiar conflictos que ya conocían desde otra perspectiva.

5. DISCUSIÓN

Creemos que los resultados han sido principalmente satisfactorios. Si nos atenemos a los objetivos, los propios alumnos demostraron aplicar una perspectiva crítica, y se mostraron no solo abiertos a la actividad, sino también abiertos a las reflexiones de los compañeros. En términos generales, tanto la disposición de los alumnos como sus respuestas muestran tanto interés como satisfacción con la actividad. Tanto el desarrollo de las actividades, la metodología, o los propios estudios de caso fueron bien recibidos por los estudiantes. De hecho, en la mayoría de los estudios de caso, los alumnos se acercaron al final de las sesiones a pedir información, lo que también nos sirve como prueba *no física* de la efectividad de este modelo pedagógico.

Podemos decir que el *feedback* a lo largo del desarrollo de la actividad ha sido positivo, y las encuestas confirman esta recepción. De igual forma, los alumnos se mostraban también favorables a repetir experiencias similares.

Centrándonos en potenciales mejoras de la medición de resultados, en las respuestas dadas en las encuestas, algunas de estas pueden ser genéricas y dificultan medir el impacto real de la actividad sobre los estudiantes. Las razones pueden ser varias, pero hemos decidido centrarnos en dos, que creemos más relevantes.

En primer lugar, la parte teórica de las temáticas y los estudios de caso, si bien agradecidos, pueden haber sido demasiado variados. Quizás, esto haya dificultado la retención y asimilación del contenido, aunque no creemos que haya perturbado el aprendizaje derivado de los

ejercicios prácticos y actividades grupales. Aquí es dónde encontramos el principal punto débil del proyecto, que podría solucionarse con un diseño menos amplio en temas, cambiando cantidad de temáticas por menos teoría pero mayor tiempo para el análisis. De esta forma, conseguimos mantener una metodología que es adecuada para conseguir los objetivos marcados. En segundo lugar, consideramos también que el diseño de la encuesta final podría ser más específica. Las preguntas escogidas para este estudio, si bien permitían sintetizar la información sobre a los estudiantes, puede habernos impedido extraer conclusiones con mayor concreción u obtener respuestas más precisas.

A pesar de ello, sí que creemos que la modalidad de ejercicios semiestructurados y la inspiración constructivista de los ejercicios permitieron a los estudiantes seguir un aprendizaje *mayéutico*, cumpliendo así con uno de nuestros objetivos fundamentales: que los estudiantes construyan el conocimiento por sí mismos, tanto de manera individual como grupal. No obstante, creemos que es importante reconocer también ciertas limitaciones en el enfoque utilizado. El enfoque cualitativo predominante puede haber limitado la medición cuantitativa del impacto en el desarrollo del pensamiento crítico, y el tiempo relativamente corto de la actividad podría haber afectado la profundidad del análisis realizado. De cara al futuro, sería beneficioso explorar la efectividad de esta metodología mediante la implementación de actividades similares en diversos contextos académicos y culturales, incorporando métodos mixtos de evaluación que incluyan tanto análisis cualitativos como cuantitativos.

Para contextualizar mejor esta discusión de resultados, en especial los puntos de mejora que hemos señalado, es relevante señalar algunas limitaciones que tuvimos al diseñar la actividad y en su propio desarrollo. Entre las dos sesiones, hubo un espacio de aproximadamente una semana, lo que creemos que dificultó el seguimiento de la actividad por parte de los estudiantes. Además, la segunda sesión se realizó un viernes por la tarde, una fecha no demasiado idónea para una sesión de cierre. Yendo más allá, el mismo número de sesiones puede haber sido otra limitación en sí misma, pues empleando 3 días en vez de 2 (2 para

actividades y uno para cierre), creemos que se podría haber conseguido un continuidad más orgánica y un reposo de lo aprendido entre sesiones.

También nos preguntamos si las herramientas metodológicas usadas, como video fórums o diálogos colaborativos, el role-playing o debates son aplicables a proyectos similares pero con diferentes casos de estudio. En concreto, creemos que hay que poner atención a cada estudio de caso escogido, para que el método sea coherente con el contexto del propio caso escogido.

Consideramos que, por la propia lógica de la actividad, la teoría debe estar al servicio de la práctica, y por tanto cada educador y/o investigador que diseñe un proyecto similar debería tener este principio en cuenta. Nos preguntamos cuáles podrían ser estas metodologías, y pensamos que herramientas educativas como el “flipped classroom” o el debate académico pueden ser algunos de los instrumentos metodológicos que podrían complementar o mejorar este tipo de dinámicas.

Finalmente, un desafío clave para futuras investigaciones es desarrollar modelos pedagógicos que integren de manera más explícita las dimensiones éticas y sociales del conocimiento. La creciente complejidad de los problemas globales en un mundo en constante evolución requiere profesionales no solo técnicamente competentes, sino también éticamente conscientes y socialmente responsables. En este sentido, todas aquellas metodologías que integren competencias como la capacidad crítica y un pensamiento ético con una deontología de trabajo cívica pueden ser fundamentales, pues ayudan en la formación de ciudadanos globales y comprometidos en el ámbito de las Relaciones Internacionales.

6. CONCLUSIONES

La integración de nuevas perspectivas en el ámbito académico, junto con el uso de métodos de construcción conjunta del conocimiento y participación colaborativa, fomentó significativamente la integración y el interés de los estudiantes. Plantear nuevos contextos para un aprendizaje activo, que además desarrolle el pensamiento crítico “in situ”, parece no solo favorecer el interés por temas novedosos, sino también estimular el contraste de ideas entre argumentos contrarios, enriqueciendo así el

proceso de aprendizaje. La actividad permitió a los estudiantes no solo la integración efectiva de la ética en el análisis de las relaciones internacionales, sino también una evaluación crítica de las narrativas dominantes (respetando los trabajos clásicos de la disciplina).

Por tanto, consideramos que estos espacios son fundamentales para fomentar la autoevaluación de las perspectivas y los lugares hermenéuticos del alumnado, promoviendo un estudio formado pero dinámico. Además, tal como hemos mencionado a lo largo del presente trabajo, la incorporación de la ética y una perspectiva crítica permite darle una dimensión más humana y más completa a una disciplina tradicionalmente teórica y generalista.

La inclusión de otras visiones permite el contraste de ideas y el análisis de casos de relevancia actual, todos ellos procesos esenciales para el ejercicio y desarrollo del pensamiento crítico. Esto podría producir un doble efecto en base a lo que hemos observado en los resultados. Por un lado, motivar más al alumnado, y por otro, que esa motivación se traduzca en un interés específico por la cuestión de la ética en las Relaciones Internacionales.

En cuanto a puntos de mejora y limitaciones, creemos que es importante añadir una sesión por dos razones. La primera, poder hacer una evaluación de lo aprendido por parte de los estudiantes. La segunda, es respetar un ritmo más orgánico y permitir mayor flexibilidad al servicio de los intereses de los estudiantes. Si fuera necesario, creemos que también se puede reducir la cantidad de temas para poder profundizar el análisis en un menor número de estudios de caso.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Tanto yo, Mario Aler, como Alfredo Sánchez, queremos agradecer a nuestra profesora María Ángeles Alaminos las facilidades para poner en marcha esta iniciativa, que nos ha permitido tener una experiencia enriquecedora. También quiero agradecer personalmente a Alfredo Sánchez su excelente trabajo en equipo y el haber estado desde el primer día construyendo este humilde proyecto de innovación docente. A mi madre, querría agradecer sus comentarios, que han resultado muy constructivos. En

este sentido, también queremos también agradecerá los alumnos de 4º de diversas carreras (Relaciones Internacionales o dobles grados con RRII) de la Universidad Loyola Andalucía por participar en este proyecto con ilusión y compromiso. Sin su ilusión, su *feedback*, y sus críticas constructivas, esta trabajo estaría algo más incompleto.

8. REFERENCIAS

- Barasuol, F. B., Cerioli, L., y Kalil, M. (2022). The Global South and its Perspectives: Expanding the Frontiers of International Relations. *Revista de la Universidad Federal de Grande Dourados*, 11(21), 1-20. <https://doi.org/10.30612/rmufgd.v11i21.16529>
- Bernal-Meza, R. (2017). Latin American thinking in international relations: Concepts apart from theorylocked. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.604>
- Hoffmann, S. (2009). International Relations theory and its problems. *French Politics*, 7(3/4), 432-436. <https://doi.org/10.1057/fp.2009.24>
- Kojm, C. (2018). Why ethics matter in international affairs [Video]. YouTube. Carnegie Council for Ethics in International Affairs. <https://www.youtube.com/watch?v=9J6I0UsqrN4> (mins. 6:01–8:35)
- Lynch, C. (2019). The moral aporia of race in international relations. *International Relations*, 33(2), 267–285. <https://doi.org/10.1177/0047117819842275>
- Martín Díaz, E. (2012). Instrumentalismo, “wishful thinking” y nuevos sujetos sociales: los discursos sobre la inmigración desde la llamada izquierda política. *Imagonautas*, 1(2), 21-40.
- Murray, M. (2019). Power Transitions & International Relations Theory. En *The Struggle for Recognition in International Relations*. Simposio organizado por Carnegie Council for Ethics in International Affairs. https://www.youtube.com/watch?v=DSbHDUSo2ow&ab_channel=CarnegieCouncilforEthicsinInternationalAffairs
- Onuf, N. G. (1998). Everyday ethics in international relations. *Journal of International Studies*, 27(3), 669-693.
- Song, S. (2018). Political theories of migration. *Annual Review of Political Science*, 21, 385-402. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-082317-093019>
- Sylvester, C. (2013). Experiencing the end and afterlives of International Relations/theory. *European Journal of International Relations*, 19(3), 609-626. <https://doi.org/10.1177/1354066113494322>

SECCIÓN II.

EXPERIENCIAS EXITOSAS DE PROYECTOS
DE INNOVACIÓN DOCENTE Y
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

PROYECTO DE APRENDIZAJE SOBRE
EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA UNIÓN
EUROPEA Y SU INTEGRACIÓN EN LAS CIENCIAS
DE LA VIDA Y JURÍDICAS

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

JULIA MANETSBERGER
Universidad de Jaén

NATACHA CABALLERO GÓMEZ
Universidad de Jaén

NABIL BENOMAR
Universidad de Jaén

HIKMATE ABRIOUEL
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Se hace cada vez más necesario que la ciudadanía y el estudiantado tenga conocimiento sobre la sostenibilidad, los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), las políticas públicas asociadas y las implicaciones que tienen para la sociedad en su conjunto. El desarrollo sostenible está en el centro de la política y la legislación a todos los niveles (internacional, de la Unión Europea (UE), estatal, autonómica y local). También ha incidido en las políticas y legislación relacionadas con la educación. Para las universidades del Espacio Europeo de Educación, la sostenibilidad no sólo ha debido tenerse en cuenta para la organización y funcionamiento de estas instituciones, sino que también ha conllevado la introducción en su oferta académica de actividades en diversos formatos (ya sean cursos, proyectos, seminarios, o incluso másteres, entre otros) destinados a mejorar las competencias y la formación del estudiantado sobre el desarrollo sostenible.

Teniendo en cuenta lo anterior y para mejorar el conocimiento asociado al desarrollo sostenible en estudiantes de enseñanzas medias, los autores de este trabajo han desarrollado el proyecto “El desarrollo sostenible y la Unión Europea: integración de los objetivos de desarrollo sostenible en las ciencias de la vida y jurídicas”. Esta contribución se centra en explicar el objetivo, experiencia y resultados de la ejecución de este proyecto. Para ello, el trabajo se estructura de la siguiente manera: la sección 2 expone brevemente el objetivo, contexto y motivación del proyecto; la sección 3 se centra en la estructura del proyecto y el contenido y desarrollo de las sesiones; la sección 4 expone los resultados observados en la puesta en práctica; y finalmente la sección 5 es dedicada a las conclusiones.

2. OBJETIVO, CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DEL PROYECTO

El objetivo general del proyecto “El desarrollo sostenible y la Unión Europea: integración de los objetivos de desarrollo sostenible en las ciencias de la vida y jurídicas” ha sido informar y mejorar el conocimiento del alumnado de secundaria y bachillerato en materia de desarrollo sostenible y las políticas asociadas de la UE, con especial enfoque en los campos de las ciencias de la vida y jurídicas.

Se hace preciso contextualizar el marco en el que se desarrolló el proyecto, que fue el Programa Explora-IES (**por las siglas de Institutos de Educación Secundaria**) de la Universidad de Jaén (UJA), en su edición 2023-2024. Este programa tiene entre sus objetivos despertar la pasión por la ciencia entre los estudiantes de secundaria y bachillerato a través de la participación en proyectos de investigación. Específicamente, pretende conseguir la formación de la ciudadanía mediante el acercamiento al alumnado de 4º de ESO y de 1º de Bachillerato a los proyectos de investigación de la universidad a través de los cuales puedan mejorar su comunidad desde el punto de vista de la sostenibilidad. El Programa Explora-IES se incardina dentro de la acción 3.3 del XIV Plan de Divulgación Científica y de la Innovación de la UJA, cuyo objetivo incluye que la sociedad perciba la responsabilidad social de la

institución, su orientación hacia el progreso y su compromiso con el desarrollo sostenible del entorno.¹⁰⁶

La ejecución del Programa Explora-IES conlleva el desarrollo de proyectos presentados por grupos de investigación de la UJA que luego son asignados a las instituciones de enseñanza media que deseen participar. Una vez iniciado el proyecto, los investigadores de cada proyecto trabajan en sesiones individualizadas con los grupos de alumnos de la institución de enseñanza media asignada, para finalmente participar con el conjunto del alumnado de todas las instituciones participantes en una sesión de clausura del programa. En dicha última sesión, se expone lo desarrollado al resto de estudiantes e investigadores participantes mediante carteles y exposiciones orales preparados por cada uno de los proyectos y grupos asociados a dichos proyectos.

El punto de partida y motivación para plantear nuestro proyecto sobre desarrollo sostenible está determinado principalmente por las siguientes circunstancias:

La necesidad de que la ciudadanía y el estudiantado tenga conocimiento sobre la sostenibilidad, los ODS, las políticas públicas asociadas y las implicaciones que tienen para la sociedad en su conjunto. De acuerdo con lo que se indicaba en la introducción de este trabajo, es una realidad que el desarrollo sostenible está en el centro de la política y la regulación de la UE. Así se desprende de diversas disposiciones en instrumentos de derecho primario de la UE como el Tratado de la Unión Europea¹⁰⁷ y el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea,¹⁰⁸ que requieren que la UE contribuya al desarrollo sostenible del planeta,¹⁰⁹ que su mercado interior obre en pro del desarrollo sostenible de

¹⁰⁶ XIV Plan de Divulgación Científica y de la Innovación de la Universidad de Jaén, 22 de enero de 2024.

¹⁰⁷ Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea, 2016 DOUE C 202/1 (en adelante TUE)

¹⁰⁸ Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, 2012 DOUE C 326/47 (en adelante TFUE)

¹⁰⁹ TUE, Art. 3.5.

Europa¹¹⁰ o que “las exigencias de la protección del medio ambiente deberán integrarse en la definición y en la realización de las políticas y acciones de la Unión, en particular con objeto de fomentar un desarrollo sostenible”,¹¹¹ entre otras disposiciones. A ello se añade la incidencia que el desarrollo sostenible también tiene en el ámbito de la Educación. Concretamente en la UE y desde el Espacio Europeo de Educación se ha hecho hincapié en la importancia de que las políticas de educación y formación tengan un enfoque hacia la transición ecológica.¹¹²

1. El conocimiento sobre la sostenibilidad del estudiantado tanto en enseñanzas medias como superiores suele ser limitado.
2. Que, en base a lo anterior, se hace necesario que el alumnado de las últimas fases del colegio pueda tener acceso a conocimiento tanto teórico como práctico sobre estos temas.

Respecto al enfoque en los campos de las ciencias de la vida y jurídicas, se ha hecho teniendo en cuenta que el equipo de 5 integrantes del proyecto son investigadores y profesores de las áreas, respectivamente, de Microbiología y de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, y que, por tanto, pueden compartir su experiencia e investigación sobre cómo el desarrollo sostenible impacta en estas ciencias.

3. ESTRUCTURA DEL PROYECTO Y CONTENIDO Y DESARROLLO DE LAS SESIONES

Desde la UE se ha trabajado en la elaboración de un marco europeo de competencias en materia de sostenibilidad,¹¹³ publicado en 2022, que permita identificar las competencias que deben tenerse en cuenta en los programas educativos con el fin de ayudar a los alumnos a desarrollar

¹¹⁰ TUE, Art. 3.3.

¹¹¹ TFUE, Art. 11.

¹¹² COM (2020) 625 final. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025.

¹¹³ Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera, Giraldez, M. GreenComp – El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad. Bacigalupo, M., Punie, Y. (editores), EUR 30955 ES, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, 2022.

conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan formas de pensar, planificar y actuar con responsabilidad y cuidado de nuestro planeta y de la salud pública. En dicho marco europeo de competencias en materia de sostenibilidad se identifican 12 competencias agrupadas en 4 categorías o ámbitos, que se enuncian a continuación de forma sucinta.

- El ámbito 1 corresponde a la incorporación de valores de sostenibilidad, que incluyen las competencias siguientes: apreciación de la sostenibilidad; respaldo a la ecuanimidad; y la promoción de la naturaleza.
- El ámbito 2 se enfoca en la asunción de la complejidad de la sostenibilidad, que incluye las competencias siguientes: pensamiento sistémico; pensamiento crítico; y contextualización de problemas.
- El ámbito 3 se centra en prever futuros sostenibles, que incluye las competencias siguientes: capacidad de proyecciones de futuro; adaptabilidad; y pensamiento exploratorio.
- El ámbito 4 se dirige a la actuación para la sostenibilidad, que incluye las competencias siguientes: actuación política; acción colectiva; e iniciativa individual.

Teniendo en cuenta el objetivo general del proyecto y del Programa Explora-IES indicado en la sección 2 de este trabajo, se ha diseñado el proyecto para incidir, en mayor o menor medida, en esas 12 competencias y 4 ámbitos identificados por el marco europeo de competencias sobre sostenibilidad. Para ello, la metodología del proyecto incluye la combinación de clases teóricas, exposición de casos, clases invertidas y realización de ejercicios prácticos sobre la integración del desarrollo sostenible y los ODS con especial enfoque en los campos de las ciencias de la vida y jurídicas.

Para el diseño del proyecto se ha tenido especialmente en cuenta las competencias y habilidades propias del grupo asignado, que estaba formado por alumnos de 1º de Bachillerato de la rama de Biología, que estaban acompañados por su tutora, profesora de Biología del centro educativo participante. Ello ha conllevado prestar especial atención a la necesidad

de adaptar temas complejos y con múltiples ramificaciones a alumnos que cuentan con limitados conocimientos sobre dichos temas. De la misma forma, el contenido ha debido adaptarse al formato establecido por el Programa Explora-IES, en el cual se habían previsto 5 sesiones presenciales en las instalaciones de la UJA. Dichas sesiones estaban divididas en 2 sesiones a realizarse en conjunto con los demás proyectos y grupos participantes en el Programa Explora-IES y 3 sesiones a desarrollarse de forma individualizada con el grupo asignado al proyecto.

Las 2 sesiones en conjunto con los otros proyectos del Programa Explora-IES correspondieron a las sesiones inaugural y a la de clausura. La sesión inaugural se dedicó a la presentación del programa y bienvenida de los grupos por parte del vicerrectorado responsable del programa y de los investigadores participantes, mientras que la final de clausura se dedicó a la exposición de los trabajos mediante carteles y exposiciones orales realizados por cada grupo al resto de los participantes de los proyectos, que más adelante se comentará con más detalle.

A continuación, se explica la organización y contenido de las 3 sesiones desarrolladas de forma individualizada con el grupo asignado al proyecto, así como la sesión de clausura. No se ahondará más en la sesión inaugural con los otros proyectos puesto que el cometido de la misma era hacer una presentación del programa y bienvenida de los centros participantes, como se ha indicado con anterioridad.

3.1. PRIMERA SESIÓN CON EL GRUPO ASIGNADO

La primera sesión con el grupo asignado se dividió en dos partes. Una primera más corta dedicada a la presentación de los integrantes del equipo, la presentación del plan previsto en las tres sesiones individuales, así como una breve exposición con ejemplos de la influencia del desarrollo sostenible y los ODS en la investigación del equipo que permitiera constatar de manera práctica la influencia de la sostenibilidad en la investigación universitaria. En esta primera parte también se procedió con una explicación breve del ejercicio práctico a desarrollar en la tercera sesión con el grupo asignado, en el que profundizaremos en la sección dedicada a la explicación de la tercera sesión. La segunda parte de esta primera sesión, más extensa que la anterior, se centró en

dotar a los alumnos de las nociones básicas sobre la sostenibilidad y los ODS, así como su integración en la política y la legislación de la UE y sus Estados Miembros. Como se indica con anterioridad, se ha tenido en cuenta las competencias y habilidades propias del grupo asignado (estudiantes de Primero de Bachillerato de la rama de Biología), así como sus limitaciones, para poder adaptar el contenido de las sesiones. En base a lo anterior, en esta segunda parte se incidió en cuatro apartados o temas que permitieran tener esas nociones básicas ya mencionadas, y que son los siguientes:

1. El origen, desarrollo y definición del concepto de desarrollo sostenible. Para ello se explicó el concepto y lo que persigue el desarrollo sostenible acudiendo a las fuentes primarias y analizando sus orígenes jurídicos en el “Informe Brundtland” de 1987 y la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1992, que proclamó el principio del desarrollo sostenible en la “Declaración de Río sobre Medio Ambiente y el Desarrollo” (conocida como “Declaración de Río”). Asimismo, se trataron muy brevemente las sucesivas cumbres sobre el desarrollo sostenible hasta llegar a los ODS aprobados por la ONU en 2015 en la Agenda 2030. Esta explicación también fue acompañada de una exposición de algunos de los principales problemas medioambientales a los que se deben dar respuesta como son el cambio climático, la contaminación y la pérdida de biodiversidad. Temas de los que estaban más familiarizados los alumnos dados los conocimientos adquiridos durante la educación secundaria y el bachillerato en materias como Ciencias de la Tierra y Biología.
2. La integración del desarrollo sostenible en la UE. Para abordar este tema se trataron cuestiones básicas previas como la definición de la UE y una muy breve historia de su formación, así como una introducción al sistema de fuentes por el que se rige la UE. Una vez clarificados estos puntos, se explicó el proceso de integración del desarrollo sostenible a principios de la década de 1990 en los principales instrumentos jurídicos de la UE y cómo va ligado a su política medioambiental, primero

mediante el Tratado de Maastricht (1992), luego el Tratado de Ámsterdam (1997) y finalmente mediante el Tratado de Lisboa (2009). Se analizaron también algunas de las disposiciones clave del Tratado de Lisboa que tratan el desarrollo sostenible.

3. El Pacto Verde Europeo. Se explicó en qué consiste, sus beneficios y cómo el desarrollo sostenible es parte crucial de sus objetivos.
4. El VIII Programa de Acción Medioambiental de la UE. Se hizo hincapié en el objetivo que tiene, que incluye la aceleración de la transición ecológica hacia una economía climáticamente neutra y sostenible que apoye un enfoque integrado de las políticas sobre la base del Pacto Verde Europeo. Igualmente se incidió en la importancia que tiene para la consecución de los objetivos climáticos y medioambientales definidos en la Agenda 2030 y sus ODS, así como en los objetivos de algunos acuerdos internacionales clave en materia de medio ambiente y de clima en los que la UE es parte, que también fueron brevemente explicados.

Para la explicación de estos temas se usaron principalmente fuentes primarias como tratados, directivas y reglamentos, así como recursos electrónicos como la página web de la UE. Asimismo, se ha complementado la información con bibliografía académica de referencia.¹¹⁴

3.2. SEGUNDA SESIÓN CON EL GRUPO ASIGNADO

Tras una primera sesión con un predominante componente teórico, en la segunda sesión se profundizó en la explicación de los 17 ODS de forma específica, sus indicadores, así como una breve reseña a su importancia en el contexto social-político. Esto se acompañó del estudio de casos asociados a las ciencias de la vida y jurídicas que permitieron de forma práctica comprender y asimilar los conceptos y las explicaciones.

¹¹⁴ Entre la bibliografía académica de referencia puede destacarse lo siguiente: Krämer, L. (2015). *EU Environmental Law*; Langlet, D. & Mahmoudi, S. (2016). *EU Environmental Law and Policy*; Juste Ruiz, J. & Castillo Daudí, M. (2014). *La Protección del Medio Ambiente en el Ámbito Internacional y en la Unión Europea*; Van Calster, G. & Reins, L. (2017). *EU Environmental Law*.

En el ámbito de las ciencias jurídicas se exploraron dos casos asociados con la sostenibilidad: el desarrollo de la energía renovable marina y el desarrollo de las comunidades de energía.

- Para el caso de la energía renovable marina se explicó en qué consiste, las diferentes tecnologías para la obtención de este recurso, las razones por las cuales la UE está fomentando su desarrollo, sus beneficios, incluida su contribución para la mitigación del cambio climático y a la consecución de energía renovable, además de su incidencia en varios ODS como el 7 (Energía asequible y no contaminante) o el 13 (Acción por el clima). A ello se le acompañó de ejemplos de proyectos de investigación desarrollados en la UJA como el proyecto Marie Curie RENEWABLE-HIGH-SEAS (Marine renewable energies in areas beyond national jurisdiction: legal answers to new environmental and governing challenges), desarrollado por uno de los investigadores del equipo, y que trata sobre los desafíos regulatorios y de gobernanza para el desarrollo de la industria renovable marina en zonas fuera de la jurisdicción nacional.

Para el caso de las comunidades de energía, se explicó lo que son, las razones por las que están respaldadas por la UE, así como su contribución a diversos ODS como el 11 (ciudades y comunidades sostenibles), el 7 (Energía asequible y no contaminante) o el 13 (Acción por el clima). También se mostraron resultados de investigación desarrollados por uno de los integrantes del equipo en relación a sobre cómo avanzar la transición energética mediante un estudio sobre el marco regulatorio europeo para la implementación de las comunidades de energía.¹¹⁵

¹¹⁵ Véase para más información en Soria-Rodríguez, C, Söbech, Ó., Iozzelli, L., Oberthür, S. & Moreno González, J. E. 2022. Advancing the energy transition: the European legal framework for the implementation of energy communities, ROLECS project. 52 p.

En el ámbito de las ciencias de la vida se explicaron también dos casos: el primero sobre la transición hacia una agricultura verde en la UE y un segundo sobre la producción sostenible de cacao.

- Para el caso de la transición hacia una agricultura verde se trataron los biopesticidas. Para ello, se explicó que existen enfermedades microbianas en la olivicultura y los desafíos que plantean, así como los impactos de los plaguicidas químicos para hacer frente a estas enfermedades. En relación a ello se explicó algunos de los objetivos importantes del Pacto Verde Europeo y la Estrategia de la Granja a la Mesa en relación a los plaguicidas, que teniendo en cuenta los ODS y el desarrollo sostenible, requieren reducir en un 50% el uso y el riesgo de los plaguicidas químicos, reducir en un 50% el riesgo que entrañan los plaguicidas de alto riesgo, y tener al menos el 25% de las tierras agrícolas de la UE en agricultura ecológica. De acuerdo con ello, y también para dar respuesta a los objetivos de la UE, se explicó que se hace necesario establecer métodos de control biológicos, como los bioplaguicidas y biopesticidas, como alternativa a los plaguicidas químicos. Todo ello se puso en relación con la consecución del ODS 2 (Hambre Cero) y ODS 3 (Salud y bienestar). Al hilo de ello se explicó como el objetivo del proyecto Marie Curie SMART-AGRI-SPORE (Fighting the *X. fastidiosa* threat to EU agriculture - Novel smart biopesticides based on bacterial spores), desarrollado en la UJA por dos de los integrantes del equipo, considerando los objetivos del Pacto Verde Europeo y la Estrategia de la Granja a la Mesa enunciados anteriormente, pretende encontrar soluciones más sostenibles para luchar contra el fitopatógeno *X. fastidiosa*, mostrando así la influencia que el desarrollo sostenible también tiene en la investigación de las ciencias de la vida.
- Para el caso de la producción sostenible del cacao, se explicaron los principales problemas a los que se enfrenta la producción sostenible de cacao, que son la deforestación, el cambio climático, las condiciones de trabajo y el control de

enfermedades, y cómo está ligado a los ODS, como puede ser el 12 sobre producción y consumo responsable. También se explicó la iniciativa del Cacao Sostenible puesta en marcha por la UE y sus objetivos, que incluyen garantizar ingresos dignos para los productores de cacao, promover la eliminación del trabajo infantil y reforzar la protección y restauración de los bosques en las regiones productoras de cacao. Esto se conectó a los objetivos de la UE con esta iniciativa en relación a la sostenibilidad, en donde ha indicado que pretende contribuir no sólo al ODS 12 ya mencionado sino también a los ODS 1 (No pobreza), ODS 2 (Hambre cero), ODS 5 (Igualdad de género), ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico), ODS 10 (Reducción de desigualdades), ODS 13 (Acción climática), ODS 15 (Vida en tierra) y ODS 17 (Asociaciones para los objetivos). También se mostró como se está haciendo uso en la UE del etiquetado de productos que garanticen a los consumidores que son orgánicos y por tanto conllevan un uso responsable de la energía y los recursos naturales, el mantenimiento de la biodiversidad, la mejora de la fertilidad del suelo o el mantenimiento de la calidad del agua. Con ello se puso de manifiesto cómo la sostenibilidad también está incidiendo en la producción sostenible de alimentos.

Se finalizó la sesión con una explicación detallada del ejercicio práctico a desarrollar por los alumnos, que debían trabajar previamente para luego exponer en la tercera sesión, y que se explica a continuación en la sección 3.3.

3.3. TERCERA SESIÓN CON EL GRUPO ASIGNADO

La tercera sesión consistió en una clase invertida en la que los alumnos divididos en grupos más pequeños debían hacer un trabajo de investigación básico previo a la sesión que les permitiera identificar y exponer en una presentación oral al resto de alumnos del grupo la influencia de desarrollo sostenible y/o los ODS en un caso específico de su elección. Se pretendía que los alumnos de forma práctica, colaborativa y guiados por el equipo de trabajo del proyecto pudieran profundizar y fijar los

conceptos estudiados en las sesiones previas. Para la exposición oral, que podía ser acompañada/complementada de una presentación Powerpoint, se debía 1) identificar iniciativas sostenibles, preferiblemente en su entorno, y 2) presentar y explicar su influencia y/o contribución al desarrollo sostenible y/o los ODS. Se les recomendó comentar la base legal y/o política para contextualizar, así como los datos y conceptos básicos mínimos que se consideraran necesarios para que todos los participantes pudieran seguir la exposición. Se hizo división de los alumnos en 3 grupos elegidos por ellos mismos para trabajar 3 casos.

Para la ejecución de dicha actividad, se procedió con una metodología de trabajo consistente en los siguientes 7 pasos:

1. Identificación y selección de iniciativas sostenibles en el entorno cercano al centro educativo de donde provenían los alumnos.
2. Planificación de visitas y entrevistas con responsables y/o puntos de contacto de las iniciativas seleccionadas.
3. La recopilación de información preliminar sobre la iniciativa a trabajar, incluyendo su misión, objetivos, impacto, áreas de trabajo y desafíos enfrentados.
4. La realización de visitas para aprender sobre el funcionamiento de las actividades seleccionadas, incluyendo la recopilación de materiales visuales y notas de campo.
5. Entrevistas en profundidad con representantes clave de cada iniciativa en las que se pudiera tratar cómo incide la sostenibilidad en la ejecución de cada iniciativa.
6. Redacción de informe de lo documentado incluyendo problemática, soluciones y la contribución a la sostenibilidad y a los ODS.
7. Difusión de resultados en clase y luego también en la sesión de clausura como veremos más adelante.

Los 3 casos trabajados por los alumnos fueron muy interesantes. La temática se centró, respectivamente, en el turismo sostenible y la creación de vías verdes, el trabajo en un centro de rescate de anfibios y reptiles, y la sostenibilidad del plástico en una fábrica de empaquetado. Pasamos a continuación a comentar los 3 casos.

1. El primero se centraba en el fomento del turismo sostenible y la creación de vías verdes y sendas ciclables por parte del Ayuntamiento del pueblo en donde se encontraba el centro educativo de donde provenían los alumnos. Siguiendo el procedimiento de trabajo anteriormente indicado, los alumnos con ayuda del responsable del ayuntamiento que contactaron y que los acompañó, identificaron problemas medioambientales asociados al turismo en su localidad, entre los que se destacaron la masificación, empobrecimiento de la diversidad cultural e identitaria, el consumo excesivo de recursos naturales o la degradación del paisaje, entre muchos otros. También se identificaron algunas soluciones que el ayuntamiento había puesto en marcha, como la creación de una senda ciclable mediante la cual se les explicó que la localidad había obtenido una serie de beneficios que incluyen el acceso a las aldeas circundantes de manera sostenible, el aumento de la actividad económica, la generación de nuevos puestos de trabajo, beneficios para la salud de los ciudadanos al fomentar la actividad física, el enriquecimiento cultural, el ahorro de dinero para los turistas o la reducción del impacto medioambiental del turismo. Los alumnos pudieron identificar que todo ello estaba asociado al desarrollo sostenible y las políticas asociadas que debe desarrollar el ayuntamiento. Con respecto a los ODS, se ligó al ODS 11 (Ciudades y comunidades sostenibles) así como algunas de sus metas, como la meta 11.4 (Protección del patrimonio cultural y natural), meta 11.6 (Reducción del impacto ambiental en ciudades) o la 11.7 (Proporcionar el acceso a zonas verdes y espacios públicos seguros). También se identificó la contribución al ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico) así como a la meta 8.9 (Promoción del turismo beneficioso y sostenible).
2. El segundo caso fue el control de especies invasoras por el centro de rescate de anfibios y reptiles, también situado en el pueblo en el que se encontraba el centro de los alumnos. En este caso, el alumnado amplió conocimiento sobre el objetivo de este tipo de centros, centrado en la conservación de la biodiversidad y la restauración de los ecosistemas. Mediante el trabajo de campo, los alumnos identificaron parte de la importante misión de estos

centros en reducir los problemas asociados a que especies invasoras pueden tener en los ecosistemas debido a la competencia de los recursos, la alteración de los hábitats, la predación y depredación, así como la transmisión de enfermedades. Asimismo, se hizo hincapié en la labor de conservación de especies del centro. Al hilo de ello, los alumnos pudieron comprobar algunas de las soluciones que aporta el centro para la conservación de la biodiversidad y la restauración de los ecosistemas. Los alumnos relacionaron cómo esta actividad está conectada con la sostenibilidad, incidiendo especialmente en el ODS 15 (Vida de ecosistemas terrestres) y muchas de sus metas.

3. Finalmente, en el tercer caso se trató la actividad de una fábrica de empaquetado de plásticos de la localidad en donde se encontraba el centro educativo, en donde pudieron constatar cómo la normativa a nivel europeo y nacional requieren tener en cuenta aspectos medioambientales y de salud humana ligada a la sostenibilidad para la fabricación del plástico, así como para el resto de las fases de la vida de estos materiales hasta su reciclaje. Durante el trabajo, los alumnos pudieron identificar los problemas que plantea la fabricación y uso de envases plásticos para alimentos, que incluye el uso de recursos no renovables, las emisiones de gases de efectos invernadero, la contaminación del agua, la generación de residuos plásticos, problemas de degradación del plástico o incluso impactos en la cadena alimentaria en los medios marino y terrestre, así como la potencial afectación a la salud de los seres humanos. Las soluciones identificadas fueron el desarrollo de alternativas sostenibles, el desarrollo de plásticos biodegradables, el fomento del reciclaje, la reducción del consumo de plástico o el desarrollo de normas más restrictivas para el uso del plástico. Durante la visita pudieron comprobar la importancia de la normativa para la fabricación de plásticos. El responsable de la empresa que recibió a los alumnos les informó de algunos de los principales instrumentos jurídicos que inciden en la fabricación del plástico y la gestión de sus residuos, así como la consideración en dicha normativa de aspectos ligados a la sostenibilidad. También les explicó el

procedimiento de fabricación y gestión de residuos plásticos. Los alumnos pudieron comprobar que esta iniciativa incide en varios ODS como el 9 (Industria, innovación e infraestructura) o el 12 (Producción y consumo responsable), entre otros.

Las presentaciones se hicieron de forma oral y decidieron los 3 grupos acompañarlas de su respectiva presentación “Powerpoint”. Una vez finalizada la exposición de cada uno de los 3 grupos que trabajaron estos casos, hubo retroalimentación por parte del profesorado además de debate con el resto de alumnos. Toda esta información se tuvo en cuenta para realizar la presentación conjunta de los casos y el póster para la sesión de clausura.

3.4. SESIÓN DE CLAUSURA

La sesión de clausura consistió en la exposición de un póster y una presentación del alumnado de cada proyecto al resto de los participantes del Programa Explora-IES, en la que también se incluyó un turno de preguntas después de cada exposición.

Para la preparación de esta sesión de clausura, una vez terminadas las 3 sesiones presenciales con el grupo asignado al proyecto, se siguió acompañando al alumnado junto a la tutora de forma telemática para la preparación tanto del póster a exponer como la presentación oral a realizar para esta sesión. Para ambos trabajos se incidió en que se trabajaran varios aspectos, principalmente los siguientes: 1) dar una breve introducción a la sostenibilidad, los ODS y los retos asociados a los que deben dar respuesta; 2) exponer el objetivo del trabajo realizado durante el proyecto de forma sucinta, que era la identificación y análisis de iniciativas sostenibles cercanos al centro educativo; 3) exponer la metodología de trabajo en los 7 pasos anteriormente explicados; 4) la exposición de los 3 casos estudiados indicando brevemente problema(s), solución(es) y los ODS a los que contribuyen las soluciones identificadas; 5) inclusión de las conclusiones a las que se llegaban. Con ello se perseguían diferentes objetivos, pero principalmente afianzar los contenidos tratados, así como ayudar a estructurar de forma organizada, coherente y breve la exposición y el cartel a desarrollar.

Como nota última a esta sesión y en relación al refuerzo de las competencias lingüísticas, desde el Programa Explora-IES se dio la opción de que la totalidad o parte de la exposición oral se hiciera en inglés. El alumnado asignado a nuestro proyecto conjunto con su tutora apostaron por hacer la introducción de la exposición del proyecto en inglés y el resto en español.

4. RESULTADOS

El proyecto ha permitido que el alumnado adquiera conocimiento general y competencias básicas sobre el desarrollo sostenible, los ODS, las políticas asociadas en la UE, además de su integración en los campos de las ciencias de la vida y jurídica.

Los componentes teóricos y prácticos de las sesiones programadas han permitido trabajar, en menor o mayor medida, en los 4 ámbitos y 12 competencias identificados en el marco europeo de competencias en materia de sostenibilidad,¹¹⁶ haciendo sobre todo hincapié en las competencias del ámbito I sobre incorporación de valores de la sostenibilidad, en la que los alumnos han podido adquirir las competencias de la apreciación de la sostenibilidad y el cuidado y promoción de la naturaleza, así como en el ámbito 4 sobre la actuación para la sostenibilidad, especialmente en las competencias de iniciativa individual y colectiva.

La parte teórica ha permitido poder dotar de una base general que ha sido acompañada de múltiples ejemplos prácticos asociados a las ciencias de la vida y jurídicas, que a su vez han permitido constatar cómo se integra la sostenibilidad en ambas ciencias.

La preparación y posterior exposición oral de casos prácticos para la clase invertida de la tercera sesión ha permitido al alumnado no sólo ahondar y fijar los conceptos y contenidos de las clases teóricas sino también comprobar mediante su trabajo cómo la sostenibilidad se ha incorporado en su entorno próximo. La colaboración con entes públicos

¹¹⁶ Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera, Giraldez, M. GreenComp – El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad. Bacigalupo, M., Punie, Y. (editores), EUR 30955 ES, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, 2022.

y privados de la localidad para investigar cómo se integra la sostenibilidad en los casos elegidos y explorados por el alumnado ha permitido comprobar cómo la sostenibilidad impacta desde la política del ayuntamiento de su localidad hasta el funcionamiento de una empresa privada. Añadir que la exposición en inglés de parte de la presentación también ha permitido seguir reforzando competencias lingüísticas.

Además, con la retroalimentación del equipo del proyecto, los alumnos han realizado un póster/cartel que ha permitido seguir fijando los conceptos, así como también desarrollar competencias básicas asociadas a la investigación y exposición de resultados, teniendo en cuenta que debían presentar dicho póster y resultados a los alumnos y profesores de otros proyectos del programa.

Resaltar la importante labor de concienciación de la sociedad sobre la sostenibilidad que nos ha permitido el proyecto no sólo a los alumnos participantes en el mismo sino también al resto de los participantes del programa Explora-IES mediante las actividades desarrolladas en la sesión de clausura.

Se destaca y agradece la buena predisposición, entusiasmo y ganas de trabajar de los alumnos, así como la implicación de la tutora a cargo del grupo. Entendemos que el compromiso e implicación tanto del alumnado como de su tutora ha sido esencial para maximizar los resultados de la puesta en práctica del proyecto.

Por último, indicar el alto grado de satisfacción del alumnado y su tutora en relación al contenido, enfoque y metodología de las sesiones del proyecto. En este apartado, relevante hacer mención a la apreciación de los participantes de la alta cantidad de información ofrecida en la sesión introductoria, que reconocen necesaria para poder entender un tema complejo y transversal. Se valoró muy positivamente el componente práctico del proyecto y la actividad programada sobre identificación y análisis de iniciativas sostenibles, que les pareció una forma innovadora y útil de poder asimilar y fijar la parte teórica.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha expuesto la experiencia de un proyecto centrado en el aprendizaje sobre el desarrollo sostenible en la UE y su integración en las ciencias de la vida y jurídicas, que nos ha permitido que los alumnos de Bachillerato participantes puedan conocer y/o profundizar sobre aspectos y competencias asociadas a la sostenibilidad en la UE a la vez que han podido desarrollar otras habilidades como las asociadas a la exposición y la investigación.

Por las razones ya abordadas en este trabajo, se hace necesario que el estudiantado pueda tener acceso a la formación sobre el desarrollo sostenible. Como se ha señalado en relación al diseño del proyecto y lo que también nos demuestra la experiencia de su ejecución, hacer hincapié en la necesaria adaptación del contenido de un tema complejo y transversal, en nuestro caso en alumnos con limitados conocimientos sobre la sostenibilidad y con las competencias y habilidades propias a nivel de 1º de Bachillerato de la rama de Biología. En este contexto, señalar la contribución esencial de acompañar la parte teórica de múltiples ejemplos prácticos asociados a las ciencias de la vida y jurídicas, además del desarrollo de la actividad guiada y la clase invertida. Todo ello ha sido un excelente vehículo para lograr no sólo los objetivos programados para el proyecto sino también una vía para mejorar la comprensión del estudiantado y facilitar la asimilación y fijación de los contenidos abordados.

Finalmente señalar que dados los resultados ya mencionados del proyecto, y especialmente teniendo en cuenta la consecución de los objetivos del mismo unido al alto grado de satisfacción de los participantes en relación al contenido, enfoque y metodología utilizados, invita a repetir la experiencia e incluso adaptarla con nuevos contenidos.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecer al grupo de alumnos y tutora participantes en el proyecto el entusiasmo, esfuerzo, implicación y las ganas de aprender.

El trabajo se encuadra dentro de los proyectos PIMED19_202224 “Integración del desarrollo sostenible y las políticas de la Unión Europea asociadas en trabajos académicos: especial enfoque en el campo de Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud” y el programa de investigación de la Unión Europea Horizonte 2020 en el Marco de Acuerdo Marie Skłodowska-Curie Individual fellowship No. 101029930.

Carlos Soria Rodríguez es beneficiario de ayuda para contrato Ramón y Cajal del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y de la Agencia Estatal de Investigación.

Julia Manetsberger es beneficiaria de una beca Marie Skłodowska-Curie Individual en el proyecto SMART-AGRI-SPORE financiado por el programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea en virtud del acuerdo de subvención Marie Skłodowska-Curie nº 101029930.

Natacha Caballero Gómez es beneficiaria de una Ayuda para la incorporación temporal de personal investigador postdoctoral (Acción 7, Universidad de Jaén).

El trabajo se enmarca dentro de los equipos de investigación EI_B1O1_2023 (Universidad de Jaén) y el grupo “Derecho Común Europeo y Estudios Internacional” (SEJ-399).

7. REFERENCIAS

XIV Plan de Divulgación Científica y de la Innovación de la Universidad de Jaén, 22 de enero de 2024.

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera, Giraldez, M. GreenComp – El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad. Bacigalupo, M., Punie, Y. (editores), EUR 30955 ES, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, 2022.

COM (2020) 625 final. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025.

Soria-Rodríguez, C, Söbech, Ó., Iozzelli, L., Oberthür, S. & Moreno González, J. E. 2022. Advancing the energy transition: the European legal framework for the implementation of energy communities, ROLECS project. 52 p.

Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea, 2016 DOUE C 202/1.

Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, 2012 DOUE C 326/47.

EXPERIENCIA SATISFACTORIA DE ACERCAR EL ALUMNADO A UNA ASIGANTURA OPTATIVA DE DERECHO INTERNACIONAL DE BAJO INTERES

RABÍA M'RABET TEMSAMANI
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Para empezar, es oportuno recordar que la palabra “currículo” procede del latín “curriculum” que es el diminutivo singular neutro de cursus (carrera, curso, camino). Aplicado al ámbito de la educación, se entiende como “carrera” o “curso menor”. Por estar vinculado al tema objetivo de este capítulo de libro, sería conveniente dedicar algunos párrafos a este término que se repite infinitamente cuando se trata de un sistema educativo y eso independiente de su nivel.

El “currículo o curriculum” fue definido por Lawrence Stenhouse, -Pedagogo Británico que buscaba a promover el activo papel de los docentes en la investigación educativa y curricular de desarrollo-, en su libro *Investigación y desarrollo del curriculum*, como:

Una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse, 1984).

En el ámbito universitario, un curriculum o plan de estudios, como comúnmente utilizado, puede definirse como un proyecto político educativo de una institución universitaria y, en consecuencia, describe los contenidos conceptuales incluidos en el programa del curso, los contenidos procedimentales y las actitudes, valores y aptitudes promovidos. (Del Valle López, Bartolomé Martínez, 2000).

De forma más sencilla el currículum es el resultado que se alcanza después de aplicar ciertos criterios destinados a seleccionar y organizar la cultura para su enseñabilidad (Magendzo, 1986). Dicho de otra manera, el currículo es el producto de un proceso intencional y sistemático en el que se toman decisiones sobre los conocimientos culturales que se van a enseñar y su organización, así como sobre las formas en que se transfiere y evalúa el currículo. Las decisiones sobre el currículo se toman a nivel social en su ámbito nacional y/o local, institucional que es la unidad educativa y de aula plasmado en el profesor.

El diseño y la planificación del currículo con vistas a su aplicación, requiere en primer lugar comprender qué es y qué hace el currículo. Consecuentemente, los elementos del currículo responden a una serie de preguntas que resultan claves por un lado para la enseñanza, y por otro lado para la evaluación.

En lo que a la primera categoría vinculada a la enseñanza se refiere, la serie de preguntas se presentan como lo siguiente:

1. ¿qué enseñar? Haciendo referencia a los objetivos y los contenidos;
2. ¿Cuándo enseñar? señalando la secuencia que de esos objetivos y contenidos se hace; y
3. ¿Cómo enseñar? hace alusión a la metodología que se va a utilizar para lograr interiorizar los objetivos y contenidos en los alumnos.

En cuanto a la segunda categoría sobre la evaluación, la serie de preguntas se refiere a los siguientes puntos:

1. ¿Qué evaluar? son los criterios de evaluación.
2. ¿Cuándo evaluar? Referenciando a la secuencia de los mismos.
3. ¿cómo evaluar? Es la forma en que se va a llevar a cabo la evaluación, tanto del alumno, como del proceso.

Franklin Bobbitt está considerado unánimemente como uno de los primeros autores que se interesaron por el tema del currículo que fue objeto de una reflexión sistemática. A principios del siglo XX, Bobbitt (1918) adoptó una visión de la educación cuyo principio fundamental

era el establecimiento de objetivos centrados en la transmisión de conocimientos científicos. En este tiempo, Bobbitt propuso dos formas de definir el currículo: la primera como un conjunto de experiencias directas e indirectas relativas al desarrollo de las capacidades de los individuos, y la segunda como una serie de experiencias pedagógicas directas que la escuela utiliza para perfeccionar este desarrollo.

Dicho esto, sería necesario esbozar, aunque de forma sucinta, la teoría del currículo y los conceptos curriculares que guían este proceso.

Para empezar, la teoría técnica sobre el currículum (Kemmis, 1988), considera a la sociedad y a la cultura como una "trama" externa a la escolarización y al currículum. Como un contexto caracterizado por las "necesidades" y los objetivos sociales, deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas, con el fin de alcanzar los propósitos y los objetivos de la "sociedad".

Por lo que de la teoría práctica del currículum (Lundgren, 1983) se trate, de la misma manera considera la sociedad y la cultura como un tipo de sustrato, pero adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación, de las escuelas y de los profesores, en su contribución a la sociedad y a la cultura mediante el desarrollo de personas educadas y de los valores y decisiones educativos de los profesores.

En lo respecto a la Teoría Crítica del currículum (Stenhouse, 1984), parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como solemos pensar. Más bien sostiene que las estructuras sociales son creadas por procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coacción, y que estas distorsiones han impregnado nuestras interpretaciones del mundo. No es que las estructuras sociales estén distorsionadas de este modo, sino que no percibimos estas distorsiones porque hemos llegado a considerarlas naturales.

Cabe resaltar que los mencionados autores han hecho una diferenciación entre la teoría técnica, la teoría práctica y la teoría crítica del currículum.

Tratándose de los conceptos curriculares, se analiza cuatro concepciones en términos de las ideologías que orientan a los responsables de desarrollar el currículum (Michael Schiro. 2007). A saber, la ideología

de perspectiva de eficiencia social cuyo interés central es el instrumentalismo científico. Ésta, establece que el currículum debería ser desarrollado de una manera científica y que el desarrollo curricular debería ser un instrumento para satisfacer las necesidades de un “cliente”¹¹⁷.

La siguiente ideología es de perspectiva académica en la que se concibe la creación curricular desde las perspectivas de las disciplinas. Lo cual reconoce que existe una equivalencia entre las disciplinas académicas, el mundo del intelecto y el mundo del conocimiento. En consecuencia, la tarea central de la educación sería eximir los componentes de esta equivalencia. Decir lo de forma más simple, su objetivo principal es transmitir conocimientos al estudiante, para que éste llegue a su nivel máximo de aprendizaje.

Otra ideología es aquella centrada en el alumno y cuyos desarrolladores focalizan sus intereses directamente sobre el alumno e intentan crear un currículum conforme a sus particularidades, formas de aprender y necesidades de aprendizaje.

La cuarta ideología es la de la reconstrucción social, que se centra en el trabajo y el diseño un currículo comprometido con los valores y a la reconstrucción social, con el objetivo de convertir a los estudiantes en una nueva generación que conlleve al cambio.

Con esta última ideología se cierra este breve recordatorio sobre la teoría del currículum y los conceptos curriculares para pasar a un modelo curricular europeo en los estudios universitarios.

Se trata del currículum de la enseñanza superior en las universidades españolas. cabe señalar que en lo que concierne el grado tiene una duración de 240 créditos ECTS¹¹⁸. El título de Grado está estructurado de la siguiente manera:

¹¹⁷El cliente final es la sociedad, y los diseñadores de currículum se conciben como instrumentos que perpetúan el funcionamiento de la sociedad preparando al alumno individual para una vida adulta significativa en sociedad. Se cree que la esencia del hombre reside en las habilidades y aptitudes de las que es capaz.

¹¹⁸ Vid el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y modificado por el Real Decreto 861/2010, según lo dispuesto en el artículo 37 de la Ley Orgánica de Universidades, de 12 de abril, que

- Asignaturas de formación básica (mínimo de 60 créditos)
- Asignaturas obligatorias
- Asignaturas optativas
- Prácticas externas (máximo de 60 créditos)
- Trabajo Fin de Grado (mínimo de 6 créditos y un máximo de 30)
- Reconocimiento por actividades culturales (máximo de 6 créditos)

El estudiante debe matricularse de un mínimo de 9 créditos y de un máximo de 90 créditos en cada curso académico.

En su capítulo II, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y modificado por el Real Decreto 861/2010, sobre la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, estipula que las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional¹¹⁹. Asimismo, su capítulo III intitulado enseñanzas universitarias oficiales de Grado, enuncia que los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Grado serán elaborados por las universidades y verificados de acuerdo con lo establecido en el presente real decreto. En la elaboración de los planes de estudios, la Universidad primará la formación básica y generalista y no la especialización del estudiante¹²⁰. Estos planes contienen toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: Aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias

estableció el nuevo marco para la modernización de la universidad española a través la implementado el Espacio Europeo de Educación Superior establecido por la Declaración de Bolonia de 1999.

¹¹⁹Ídem, artículo 8. Estructura general.

¹²⁰Ídem, artículo 12, Directrices para el diseño y títulos de Graduado, párrafo 1

obligatorias u optativas, seminarios¹²¹, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas¹²².

Visto que este capítulo versa sobre el título del grado de la gestión y administración pública conocida por sus siglas “GAP”, sería útil presentar su plan de estudio o su currículo.

En primer lugar, está la formación básica, que son aquellas que recogen los aspectos básicos y general dentro de una rama de conocimiento y no necesariamente específicas de una titulación, de 60 créditos ECTS¹²³, son de carácter luego viene la formación obligatoria, constituyen el contenido específico de la titulación, ya que corresponden a las competencias específicas del título, de 120 ECTS y se cierra por la formación optativa 30 créditos ECTS¹²⁴. Se trata de aquellas asignaturas elegidas por el estudiante entre la oferta de asignaturas optativas del correspondiente título de Grado.

Precisamente, este trabajo está vinculado a una asignatura optativa. Para ello, merece un especial interés presentar una detallada definición.

Las asignaturas optativas, pertenecientes al currículo de una carrera universitaria, contienen conocimientos que constituyen un valor agregado a la formación académico-profesional de los estudiantes; tienen como finalidad principal reforzar y actualizar aspectos disciplinares de la profesión relacionados estrechamente con la complejidad del objeto de la carrera, así como también, fortalecer en los estudiantes, los conocimientos, las destrezas y las competencias que les permitirán

¹²¹ Éstos forman parte de la llamada asignatura de libre configuración. Se trata de asignaturas que no forman parte de la titulación universitaria a cursar, pero que el estudiante debe cursar para obtener el número de créditos exigidos para su titulación

¹²² Ídem, párrafo 2.

¹²³ créditos ECTS (European Credit Transfer System)

¹²⁴ *Víd* la memoria publicada en la página oficial de la Universidad de Jaén. https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/sites/segundonivel_oferta_academica/files/uploads/memorias-ruct/grado/memoria-grado-derecho.pdf

responder eficientemente a las tendencias del mercado laboral de su profesión.¹²⁵

La relevancia de estas asignaturas optativas radica en el hecho de que, al estar incluidas en el plan de estudios de un curso concreto, deben planificarse y ofertarse a partir de un estudio y análisis previos de las necesidades y tendencias del mercado laboral en la profesión a la que se destinan los jóvenes titulados.¹²⁶

La experiencia que la autora de este trabajo va a compartir, forma parte de la evaluación realizada durante este curso académico 2023-2024. Se trata de la asignatura optativa de Administración y Funcionamiento Público Exterior e Internacional durante el primer cuatrimestre del cuarto curso del grado en Gestión y Administración Pública de la Universidad de Jaén. Se trata de una asignatura que imparte por segunda vez sucesivamente desde el curso 2022-2023. Tal y como viene en la guía docente La asignatura analiza de manera puntual los distintos requisitos que se exigen para el ejercicio de la Función Pública Internacional, así como las estructuras de carácter administrativo de las Organizaciones Internacionales. Se estudia, también, el Cuerpo diplomático y consular.

La primera parte de esta asignatura se compone de cuatro temas que se presentan como lo siguiente: las organizaciones internacionales (I) y (II), la administración pública internacional en la que se trata el agente y funcionario internacional, su estatuto y garantías, así como el derecho de familia en la misma. Por último, la solución de controversias en los tribunales administrativos y contencioso-administrativos de las organizaciones internacionales y el contencioso de la función pública en la Unión Europea.

En cuanto a la segunda parte incluye los siguientes temas: los órganos centrales del Estado para las relaciones exteriores, la misión diplomática y consular, las representaciones permanentes de Estados ante organizaciones internacionales, la diplomacia ad hoc en sus dos aspectos: misiones especiales y diplomacia de conferencia.

¹²⁵ Compte G, M. F. (2013), El aporte de las asignaturas optativas en la formación universitaria. Disponible en: <https://cuedespyd.hypotheses.org/202>. la última visita 15 de agosto de 2024.

¹²⁶ Idem

Cuando empezó la preparación de esta asignatura por primera vez, la autora se dio cuenta de que el contenido de esta asignatura optativa es sumamente teórica y estática y podía ser una materia interesante si su planteamiento hubiera sido distinto apostando por darle una dinámica estructura. Prueba de ello es el reducido número de alumnos que optan por esta asignatura, que disminuye de año en año. En el mejor de los casos, este número no supera los 7 alumnos.

Durante el primer curso de su docencia, se pensó en una manera sutil de facilitar a los estudiantes la comprensión y el dominio del tema de las organizaciones internacionales. Para este fin, se optó por poner en práctica estos conocimientos organizando una conferencia internacional para crear una Organización Internacional para la Promoción e Implementación de planes de energías marinas renovables identificada por estas siglas en español OIPIPEMR.

La satisfacción y el aprecio expresados por los alumnos con respecto a esta experiencia, alimentaron el deseo de reflexionar sobre otra práctica que pudiera ayudar a los alumnos de esta asignatura optativa a cambiar de actitud, en la medida de lo posible. Por lo tanto, se ha pensado, para este curso 2023-2024, en un método de evaluación objetiva la cual es el tema de este capítulo.

2. OBJETIVOS

Al hilo de lo expuesto, la presente innovación docente, o más bien se trata de una experiencia exitosa en el marco de la innovación docente, tiene varios objetivos interrelacionados.

Ahora bien, los principales objetivos de la presente actividad de innovación docente se pueden expresar compendiosamente del siguiente modo:

El primero es aumentar el interés de los estudiantes matriculados en esta asignatura, cuyo contenido es muy teórico y tradicional.

La segunda es intentar darle "vida" o, dicho de otro modo, hacer que el tiempo y el tema sean menos aburridos y "repetitivos" en esta asignatura.

Por último, proponer una forma de evaluación que saque al alumno del mundo de memorizar justo a tiempo para los exámenes y que, una vez terminado el curso, ni se acuerde, ni quiera ni le interese recordar lo que ha visto. De este modo, al final no sólo del séptimo trimestre, sino también del curso, los alumnos podrán retener sutilmente la mayor cantidad de información posible. No cabe duda de que leyendo o viendo las noticias que se relacionan con los funcionarios de las organizaciones internacionales, el nombramiento de embajadores, cónsules y representantes permanentes, la preparación de una conferencia internacional o de una misión especial, los alumnos no tendrán lagunas en sus conocimientos.

3. METODOLOGÍA

Desde un punto de vista metodológico, se ha optado por dirigir el tema adoptando una evaluación objetiva continua. En otras palabras, no se trata de llevar a cabo una evaluación con el único objetivo de evitar las preguntas tipo test.

Se ha asignado al alumnado la virtual responsabilidad de hacer una presentación que sea tan clara y completa para lo/as compañero/as ausentes como si estuvieran presentes durante las clases y más aún, mejor que la misma profesora.

A lo largo del primer cuatrimestre, se ha realizado cinco evaluaciones continuas. La primera sobre el tema 1 y 2, la segunda sobre el tema 3 y 4, la tercera sobre el tema 6 y 7, la cuarta sobre el tema 8 y 9 y la quinta sobre el tema 10.

Las instrucciones se redactaron en forma de correo electrónico enviado por lo/as compañero/as. En cuanto al estilo, se ha velado para que fuera muy cercano, informal y amistoso evitando de la forma la más mínima huella o imagen de la profesora.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Este año sólo se matricularon 4 alumnos de los cuales dos han asistido con asiduidad desde la primera clase. Propuse mi idea de dinamizar la asignatura mediante una evaluación objetiva continua. Desde su

momento las estudiantes presentes manifestaron su interés y preferencia. En otras palabras, la idea fue agradablemente apreciada y recibida.

Evidentemente, no se ha cerrado el acuerdo sobre este modo de evaluación hasta pasadas las tres primeras semanas. Desde luego, se quedaba claro que la idea estaba concebida para el alumnado que asiste a las clases, por lo tanto, no se ha comunicado la propuesta vía la plataforma “Platea” para su planteamiento a los demás que seguían sin venir a clase. Considerando esta situación, para éstos se ha aplicado el método de evaluación establecido en la guía docente.

Las evaluaciones se diseñaron para que los alumnos preparasen presentaciones simuladas para sus compañeros ausentes, pero debían basarse en dos o tres preguntas orientativas del profesor, al tiempo que intentaban captar o reflejar las necesidades de los ausentes y lo que deberían conocer.

A continuación, se expone respectivamente, la evaluación continua 1, la evaluación continua 2, la evaluación continua 3, la evaluación continua 4 y la evaluación continua 5. Conviene notificar que los nombres de las alumnas presentes están modificados para guardar el anonimato de la identidad de las alumnas, quien han asistido a todas las clases desde el principio, así como el respeto de la ley de la protección de los datos.

Inicio de los textos de evaluación.

Evaluación 1

Muy buenas Pepa y Pepita,

somos vuestros compañeros matriculados en la misma asignatura. Cada uno tiene su motivo que le impide asistir a las clases. Sabemos que tu asistes a las clases, por lo tanto, os agradecemos por darnos una información sobre las siguientes Organizaciones internacionales:

BRICS.

Shanghái.

Hemos escuchado hablar sobre el BENELUX. ¿Sería posible ayudarnos darnos una visión general?

Solemos escuchar en las noticias mencionar el Grupo 5+5:

¿Qué es?

¿Cuál es la diferencia entre G 5+5 y una OI?

Os agradecemos de antemano por vuestra ayuda.

Evaluación 2

Muy buenas Pepa y Pepita,

os agradecemos por la presentación sobre las organizaciones y grupos objetos de tu trabajo (BRICS, Shanghái, BENELUX, G 5+ 5).

vuestras aportaciones nos han ayudado mucho a enriquecer nuestros conocimientos.

En continuación de vuestras aportaciones, nos interesa saber más sobre los funcionarios de las mismas y sobre la resolución de controversias entre los funcionarios y sus instituciones.

Muchas gracias

Nos vemos el día de la presentación.

Evaluación 3

Muy buenas Pepa y Pepita,

Como sabéis no podemos asistir a las clases, pero vuestras presentaciones nos ayudan a ponernos al día de los temas que se han impartido.

os agradecemos por darnos una idea clara sobre las dos misiones: diplomática y consular.

Nos interesa saber sus competencias, cómo se nombran.

Tampoco tenemos claro estos conceptos de inmunidades y privilegios.

Os estamos muy agradecidos por vuestras valiosas aportaciones.

Nos vemos el día de vuestras presentaciones.

No olvidéis por favor de avisarnos cuándo podéis hacer vuestras presentaciones.

Evaluación 4

Muy buenas Pepa y Pepita,

Estamos muy sorprendidos de cómo ha pasado el tiempo de rápido. Ya mismo se termina el 1^{er} cuatrimestre.

Os agradecemos si nos podéis hacer una representación sobre el tema 8 y el tema 9. Estas presentaciones nos ayudan a ponernos al día puesto que no podemos asistir a las clases como ya sabéis.

Os agradecemos por darnos una idea clara sobre lo siguiente:

Las representaciones permanentes de Estados ante las OOII.

¿Y esto de la diplomacia AD-HOC? Nos podéis comentar algo que nos pueda ayudar en hacernos una idea clara.

Os estamos muy agradecidos por vuestras valiosas aportaciones.

Nos vemos el día de vuestras presentaciones.

No olvidéis por favor de avisarnos cuándo vais a hacer vuestras presentaciones.

Evaluación 5.

Muy buenas Pepita y Pepa,

Ya se ha terminado o casi este cuatrimestre y no hemos podido asistir a ninguna clase. No obstante, gracias a vuestras presentaciones hemos podido tener ideas claras sobre los temas. Nos queda el tema 10.

Os agradecemos si nos podéis hacer una representación para informarnos sobre la conferencia internacional, ¿qué es? ¿cómo se organiza y se desarrolla? Y las delegaciones ¿también gozan de inmunidades y privilegios?

Muchas gracias por compartir con nosotros lo que habéis aprendido en esta asignatura a lo largo de este cuatrimestre.

Fin de los textos de evaluación.

Durante la presentación, las dos alumnas demostraron que controlaban el tema objeto de la exposición y respondían a las preguntas formuladas por la profesora. Con el objetivo de adaptar el ambiente en clase al contenido del texto de las evaluaciones, la profesora se comportaba como una alumna que nunca asiste a las clases y consecuentemente, intentaba paliar sus problemas cognitivos incluso interrumpiendo frecuentemente a las compañeras. Además, incluso intentaba hacer preguntas relacionadas con temas tratados en evaluaciones anteriores, siempre que hubiera un vínculo entre ambos. Este papel permitió a la profesora de realizar tanto una evaluación profunda de la presentación en curso como, por otra parte, poner a prueba su capacidad para utilizar los conocimientos adquiridos en temas anteriores.

La calidad de los trabajos presentados, así como los entregados, proporción a la profesora una gran satisfacción y alegría. Aplicando el refrán árabe que dice que cada persona diligente tiene su parte y cada persona tiene aquello por lo que se esfuerza, las alumnas merecieron el galardón.

En cuanto a los alumnos que nunca habían asistido al curso, acudieron por primera vez el día del examen. Cabe señalar que en ningún momento durante el primer cuatrimestre se les ocurrió solicitar tutorías, ni en persona, ni en línea, ni por correo electrónico, como se desprende de la observación de la gestión de las tutorías publicada en el sitio web de la universidad.

Naturalmente, todas las presentaciones de los temas abordados a lo largo del primer cuatrimestre fueron subidas uno por uno durante la semana siguiente o la siguiente a la plataforma creada a tal efecto, es decir a platea. Aunque como profesores, no estamos obligados a ello. En el caso de la autora de esta experiencia, suele advertir a los alumnos de que se trata simplemente y que en ningún caso les exime de preparar sus propios apuntes. En cuanto a la práctica, generalmente se sube el anuncio a la plataforma para que los alumnos tengan tiempo de prepararlo en casa y, durante la clase, sólo se hace la corrección sin subir posteriormente la solución.

En lo que concierne la preparación del examen para el resto del alumnado, se respetó el sistema de evaluación tal y como esta descrito en la guía docente. Se trata de una parte teórica de 32 preguntas tipo test que vale 8 puntos y una práctica que vale 2 puntos.

Las preguntas de la parte teórica se basaron en las presentaciones colgadas en la plataforma mientras que la practica era una de las corregidas durante la clase y cuyo anuncio estaba disponible en platea. Dicho esto, no hay duda alguna de que el examen era tan accesible que estaba al alcance de cualquier estudiante que lo hubiera preparado al último momento.

A diferencia de la satisfacción de la evaluación continua con las alumnas, la autora se siente decepcionada al corregir las respuestas en las copias de los examinados. El resultado refleja no sólo un nivel bajo debido a la falta de preparación responsable y seria, sino también un

abandono perceptible de la asignatura, así como su rechazo. Fue un aprobado gracias a un redondeo generoso de la nota.

En esta experiencia se evidencia la importancia de un Currículo o un plan de estudios, especialmente en el caso de las asignaturas optativas. El estudiante cuando se acerca a su graduación, es decir en su último año de su carrera, tiene que escoger entre aquellas asignaturas optativas ofertadas y que suman 30 ECTS.

Como se ha mencionado anteriormente, las asignaturas optativas constituyen un valor agregado a la formación académico-profesional de los estudiantes. Substancialmente, su objetivo principal es reforzar y restablecer los aspectos disciplinares de la profesión estrechamente relacionados con la complejidad del tema de la titulación, así como reforzar los conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes que les permitan responder eficazmente a las tendencias del mercado laboral en su profesión. Sin embargo, en la realidad y en esta asignatura, el estudiante opta por ella porque debe hacerlo y completar los créditos designados para ello. Puesto que para algunos se trata de escoger el mal menor. Esto lo puede corroborar las respuestas de los alumnos a las preguntas que suele hacer la autora a los alumnos, el primer día de la clase, sobre los criterios que le llevaron a matricularse en esta asignatura. Incluso hay quien no sabe que contestar. La respuesta común es que quieren guardarse y buscar un trabajo o preparar las oposiciones. En lo que al curso académico 2023-2024 se trate, la respuesta de las alumnas fue que se interesaron por el tema. A medida que se iba avanzando en los temas, y tras haber manifestado su interés por la evaluación continua, se agradaba ver su motivación y su afán de profundizar sus conocimientos y seguir con un postgrado en relación con la asignatura, por qué no verse trabajando en una organización internacional como funcionarias internacionales.

Sin duda, no hay nada peor para un profesor que impartir una asignatura optativa que no interesa a los alumnos que la han elegido libremente. Sin embargo, si el profesor no puede reestructurar la asignatura optativa que le corresponde impartir y modificar la guía docente, puede ser innovador y crear las condiciones para reconciliar al alumno con la optativa. Por supuesto, la forma de llevarlo a cabo, así como la estrategia,

dependerán sobre todo de las características de la propia asignatura y del esfuerzo e innovación del profesor.

5. AGRADECIMIENTOS

Me gustaría presentar un especial agradecimiento al profesor Víctor Luis Gutiérrez Castillo por sus consejos, apoyo y motivación para desarrollar y mejorar mi labor docente.

El trabajo forma parte del grupo de investigación “Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales” (SEJ-399) del cual el profesor Víctor Luis Gutiérrez Castillo es investigador principal.

La realización de este trabajo forma parte de las actividades de investigación elaboradas en el marco del programa andaluz de investigación, desarrollo e innovación de la Junta de Andalucía PAIDI (2021).

6. REFERENCIAS

Bobbitt, F. (1971). *The Curriculum.*: Arno Press

Compte G, M. F. (2013), El aporte de las asignaturas optativas en la formación universitaria. Disponible en: <https://cuedespyd.hypotheses.org/202>. la última visita 15 de agosto de 2024

Del Valle López, A. Bartolomé Martínez, B.(2000). La investigación pedagógica en España en los últimos setenta años. *Revista de educación.* Pp.375-399

Magendzo, A. (1986). *Curriculum y Cultura en América Latina.* Santiago, Chile, PIIIE 1986

Kemmis, S. (1988) *El curriculum: más allá de las teorías de la reproducción.* Ed Morata. p.30

Lundgren, U. P. (1983). *Between hope and happening: Text and context in curriculum.* Deakin University, Victoria

Ruiz, D., Anselmo, J. (2023). *Currículo: Desde Las Teorías Curriculares A Las Aplicaciones Y Práctica En El Aula.* Audocty. Disponible en <HTTPS://UP-RID.UP.AC.PA/6643/>. Ultima visita el 15 de agosto de 2024

Schiro, M. (2007). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns.* Thousand Oaks: Sage Publications

Schwab, J. (1963) “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum” en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez. A. La enseñanza, su teoría y su práctica. Ed. Akal. pp. 197-209

Stenhouse, L. (1984). Investigaciones y desarrollo del currículo: Ed. Morata

EL DERECHO MERCANTIL EN UN MÁSTER NO JURÍDICO MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

JUDITH MORALES BARCELÓ
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza universitaria, tradicionalmente, se ha seguido una metodología basada en las clases magistrales, en las que el profesor imparte una lección y los alumnos son evaluados mediante la realización de un examen. Sin embargo, cada vez es más frecuente encontrar experiencias sobre la aplicación de otras metodologías innovadoras.

El aprendizaje basado en proyectos (en adelante ABP) es una metodología que permite, mediante la elaboración de un proyecto, en el que se resuelven varios problemas, la adquisición de conocimientos y competencias. Con esta metodología se pretende motivar a los estudiantes, pues pueden ver cómo se aplican los conceptos teóricos, lo que ayuda a su comprensión y se convierte en un aprendizaje significativo (García et al., 2022).

Esta metodología implica un cambio en los roles tradicionales de profesor y alumno. El profesor deja de ser un transmisor de conocimiento y pasa a ser un guía o facilitador del mismo (García et al., 2022). El estudiante pasa a ser el protagonista de su propio aprendizaje, por tanto, tiene un papel activo frente al pasivo que tiene en la metodología de clase magistral (Estalayo et al., 2021).

Este trabajo se presenta sobre la base de mi experiencia en la enseñanza del Derecho mercantil en unos estudios que nada tienen que ver con esta materia. En concreto la asignatura Instituciones deportivas y formas de contratación laboral en el Máster en Dirección de Empresas del

Deporte. La dificultad de impartir una asignatura de Derecho a estudiantes cuya formación no es jurídica y en un Máster que no tiene como objetivo que los alumnos se conviertan en expertos en esta materia, sino la adquisición de unos conocimientos jurídicos básicos es la razón por la que se optó por la metodología aprendizaje basado en proyectos frente a la metodología de clase magistral.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es explicar mi experiencia en el empleo de la metodología aprendizaje basado en proyectos en la asignatura Instituciones deportivas y formas de contratación laboral en el Máster en Dirección de Empresas del Deporte. Para ello expondré cómo he aplicado esta metodología, cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar, así como los resultados académicos de los alumnos.

Como apunte previo debo decir que esta asignatura tiene dos bloques temáticos diferenciados: 1) la actuación de las empresas deportivas en el mercado; 2) cuestiones laborales y de seguridad social en las empresas deportivas. La primera de ellas corresponde al ámbito del Derecho mercantil y la segunda al del Derecho del trabajo. Esto implica que la asignatura esté compartida por dos profesores, cada uno de ellos se ocupa de un bloque temático. En mi caso, me ocupo de la parte de Derecho mercantil.

3. METODOLOGÍA

En el ABP los alumnos deben resolver los problemas que surgen durante la elaboración del producto final, que se debe conseguir al finalizar el proyecto. Una de las claves de esta metodología es que esos problemas o situaciones sean próximos a la realidad, por tanto, el profesor debe diseñar los proyectos en los que los alumnos se enfrenten a problemas iguales o similares a los que se encontrarían en su vida profesional real (García et al., 2022) y que permitan no sólo alcanzar los objetivos relativos a los conocimientos sino también los relativos a habilidades y actitudes. Es una metodología de carácter colaborativo, pues el proyecto se debe elaborar de forma grupal.

Tal y como se ha avanzado con anterioridad, los papeles del profesor y del alumno se ven modificados respecto a la metodología tradicional. El profesor es un guía o facilitador (Navarro et al., 2023). Debe diseñar el proyecto, teniendo en cuenta el nivel de conocimientos de los alumnos y los objetivos que se pretenden alcanzar. También debe impartir unas sesiones en las que explique los conceptos básicos de la materia y guiar a los alumnos en la elaboración del proyecto, observando como se va desarrollando y resolviendo las dudas que puedan ir surgiendo.

Los alumnos deben trabajar en grupo y para resolver los diferentes problemas que se plantean para lograr el producto final del proyecto deben investigar, ir más allá de los conceptos teóricos que ha explicado el profesor y aplicar los conocimientos (García et al., 2022). Finalmente deben exponer ante el resto de sus compañeros su proyecto.

En cuanto a las fases para la correcta aplicación de esta metodología se han señalado las siguientes (García et al., 2022): 1) presentación del proyecto por parte del profesor; 2) identificación de las necesidades, para ello se deben determinar los objetivos de aprendizaje y determinar qué conocimientos se tienen y cuáles se deben adquirir y cómo. Suele ser aconsejable establecer una planificación de ese trabajo; 3) desarrollo del proyecto por parte de los alumnos, bajo la supervisión del profesor, 4) finalización del proyecto con una presentación pública.

En ocasiones se ha generado alguna confusión entre algunas metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. Por ello, se van a señalar algunas de las similitudes y diferencias (Estalayo et al., 2021). En cuanto a las similitudes, se ha señalado que: 1) son metodologías activas, lo que implica que el alumno resuelve problemas, próximos a la realidad; 2) los problemas son abiertos; 3) el profesor es un guía o facilitador del aprendizaje; 4) los alumnos trabajan en grupos. Y en cuanto a las diferencias: 1) debido a la diferencia entre la complejidad de los problemas en el aprendizaje basado en problemas y en el aprendizaje basado en proyectos, en el primero no es necesaria una explicación previa de conceptos pero si en el segundo; 2) el aprendizaje basado en problemas consiste en la resolución de un problema y el aprendizaje basado en proyectos en la elaboración de un producto; 3) el aprendizaje basado en problemas requiere

la búsqueda de conocimientos para la resolución del problema y el aprendizaje basado en proyectos implica la búsqueda de conocimientos y la puesta en práctica de los mismos.

Una vez explicadas algunas cuestiones teóricas del ABP voy a exponer cómo he aplicado esta metodología en la parte que he impartido de la asignatura Instituciones deportivas y formas de contratación laboral.

La asignatura se imparte durante el segundo semestre del curso académico y le corresponde dos días por semana, tres horas cada uno de esos dos días. Puesto que, tal y como se ha indicado, la asignatura se divide entre dos profesores, porque el programa incluye dos bloques temáticos de áreas diferentes, un día a la semana se dedicaba a la parte de Derecho laboral y el otro a la de Derecho mercantil. En total había 16 sesiones, por tanto, cada profesor tenía 8 sesiones para desarrollar su asignatura.

El bloque temático de Derecho mercantil lleva por título en el plan docente de la asignatura “La actuación de las empresas deportivas en el mercado”. Los objetivos de conocimiento generales son: 1) conocer el marco jurídico de las empresas deportivas y de su actuación en el mercado; 2) conocer las características especiales de la actividad contractual en el ámbito deportivo y la funcionalidad de la legislación contractual y de sus principios informadores; 3) conocer el marco jurídico de las asociaciones deportivas.

Estos objetivos se concretan en los siguientes: 1) derecho de sociedades (constitución de una sociedad capitalista; órganos sociales; reclamación de daños; modificaciones estatutarias; disolución y extinción de la sociedad; 2) contratos mercantiles (características generales de la contratación; patrocinio, *merchandising*, distribución y contratación publicitaria para el empresario y para el deportista); 3) el tratamiento especial del derecho de imagen; perspectiva de género en el ámbito de las sociedades y asociaciones deportivas.

El plan docente establece que cursando esta asignatura se desarrollan una serie de competencias básicas, unas generales y otras específicas. En cuando a las competencias básicas son las siguientes: capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos y para resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o

multidisciplinarios) relacionados con el área de estudio; capacidad para integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, a pesar de ser incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de estos conocimientos y juicios; capacidad para comunicar las conclusiones (y los conocimientos y razones últimas que las sustentan) a públicos especializados y no especializados de una manera clara y sin ambigüedades. En cuanto a las competencias generales: capacidad para asumir responsabilidades directivas y de gestión en entornos globales y competitivos, y saber negociar y llegar a acuerdos con los diferentes agentes que envuelven las empresas del sector deportivo. Y finalmente, respecto a las competencias específicas: capacidad para interpretar de manera crítica los resultados obtenidos en las cuentas de explotación y evaluar las diversas estrategias para optimizar los resultados de las organizaciones deportivas y poder rendir cuentas ante la sociedad; capacidad para tomar decisiones, resolver problemas económico-empresariales y aplicar controles económico-financieros y organizativos de seguimiento de entidades deportivas; capacidad para hacer propuestas de estructura, organización y funcionamiento a los miembros de un equipo de dirección o de una empresa deportiva; capacidad para comprender el marco legal que regula las actividades deportivas para mejorar las relaciones con el entorno y conseguir actuaciones más eficientes, tanto internas como externas.

Para alcanzar estos objetivos y competencias se han diseñado dos proyectos, uno dedicado a la constitución de una sociedad o de una asociación y otro dedicado a diversas figuras contractuales. En cuanto a la planificación del curso, la primera sesión se dedicó exclusivamente a explicar conceptos, pues al no ser estudiantes de Derecho, considero que es fundamental explicar las bases de la materia de la asignatura. En cuanto al resto de sesiones, 4 de ellas se dedicaron al primer proyecto y 3 al segundo.

El primer día de clase es el día en el que se hace la presentación de la asignatura, se explica el plan docente, qué objetivos se pretenden alcanzar, tanto a nivel de conocimientos como de habilidades y actitudes. También se explica el sistema de evaluación y se comenta la

bibliografía recomendada. Es fundamental explicar con claridad que la metodología que se va a seguir es el ABP, explicar en qué consiste y cuáles son las razones de su elección. Ese mismo día también se explica que los alumnos deben trabajar en grupo, formado por 3 o 4 estudiantes. Puesto que ellos se conocen, porque llevan meses cursando este Máster, dejo que escojan la composición de los grupos.

El segundo día de clase se hace una lectura conjunta y en voz alta del enunciado del primer proyecto. Considero que es fundamental que haya una exposición clara del enunciado y que los alumnos sepan en qué consiste el proyecto que deben elaborar. Este primer proyecto consiste en la elección por parte del grupo de la forma jurídica que va a tener su proyecto para desarrollar una iniciativa deportiva o explotar una actividad empresarial deportiva, que podrá ser una sociedad mercantil o bien una asociación. Para ello cada grupo deberá escoger alguna de las dos propuestas del enunciado.

La primera propuesta consiste en: explicar qué es una asociación y cuáles son sus fases de constitución; preparar los diferentes documentos necesarios para su constitución y registro en el Registro de asociaciones deportivas; exponer la normativa utilizada para la creación de una asociación deportiva; explicar los motivos por los que se ha escogido la creación de una asociación deportiva en lugar de una sociedad mercantil; y recoger la bibliografía utilizada.

La segunda propuesta consiste en: escoger el tipo societario más adecuado y justificar su elección; explicar las fases de su constitución; explicar el capital necesario para constituir la sociedad y determinar y explicar las aportaciones que hará cada socio; escoger la forma más adecuada de organizar el órgano de administración y justificar la elección; preparar los diferentes documentos necesarios para su constitución y registro en el Registro Mercantil; exponer la normativa utilizada para la creación de una sociedad mercantil; explicar los motivos por los que se ha escogido la creación de una sociedad mercantil en lugar de una asociación; y recoger la bibliografía utilizada.

La mitad de cada sesión se dedica a una explicación teórica de los conceptos y la otra mitad los alumnos trabajan por grupo en la elaboración

del proyecto. Para este proyecto se dedican 3 sesiones de explicación teórica/trabajo en grupo y 1 sesión a la exposición pública del proyecto.

En cuanto a la parte teórica, cabe decir que con anterioridad a la sesión cuelgo en el campus virtual de la asignatura la presentación que utilizaré en clase, por tanto, los alumnos acuden con un guion de la sesión.

Para la elaboración del proyecto, los alumnos pueden consultar todo tipo de materiales, tanto presenciales (acudiendo a la biblioteca de la facultad) como en línea. Durante esa mitad de la sesión que se dedica al trabajo en grupo yo estoy en clase para resolver las dudas que se vayan planteando.

Finalmente, el último día de proyecto cada grupo expone en clase, delante de sus compañeros, su proyecto. Cabe decir que se pide que todos los miembros del grupo participen en la exposición oral. Así mismo, ese día los alumnos deben entregar al profesor una copia en papel de su proyecto y uno de los miembros del grupo debe colgarlo en el campus de la asignatura, en el espacio habilitado para ello.

En cuanto al segundo proyecto, consiste en la organización de un evento deportivo. Para ello se parte del primer proyecto, esto es, la sociedad o asociación deportiva, que cada grupo ha escogido en el proyecto 1, que es la que debe organizar un evento deportivo. Uno de los principales problemas con los que se encuentra la organización del evento consiste en la financiación del mismo. Para ello se prevén diversas situaciones. Los objetivos que deben alcanzar los alumnos son los siguientes: 1) identificar los diferentes problemas que pueden surgir en la organización de un evento; 2) identificar los distintos contratos mercantiles que enmarcan la problemática implicada en la organización de un evento deportivo; 2) identificar las normas jurídicas que regulan cada una de las figuras contractuales; 4) describir el objeto, las obligaciones de las partes, las causas de extinción de cada contrato y explicar las cláusulas que pueden prevenir su incumplimiento. En cuanto a las figuras contractuales que se desprenden del enunciado, son las siguientes: la compra de una entrada para asistir al evento; la búsqueda de patrocinadores; la venta de productos de *merchandising*; la colaboración con una deportista conocida que prestará su imagen para los productos

de *merchandising*; la subvención por parte de un ayuntamiento a cambio de cierta publicidad en vallas publicitarias; la retransmisión del evento en algún canal televisivo; la contratación de diversos tipos de seguros ante los posibles riesgos que puedan surgir.

De igual forma que para el proyecto 1, para este segundo proyecto se dedican unas sesiones de exposición de conceptos teóricos y trabajo en grupo, que en este caso serán 2, y una sesión final de exposición pública del proyecto por parte de cada grupo.

Al finalizar la exposición o defensa pública de cada proyecto les hago algunos comentarios respecto al contenido. A pesar de que, con posterioridad, corrijo detenidamente el proyecto presentado por escrito y comentario con cada grupo de alumnos los aciertos y los errores.

Finalmente, en esta metodología, una de las cuestiones más complejas es el diseño de un sistema de evaluación adecuado, pues se ha afirmado que se deben evaluar conceptos teóricos, destrezas, habilidades y competencias (Bustos et al., 2021).

Según el plan docente de la asignatura, el alumno puede escoger alguno de los dos sistemas de evaluación propuestos, la evaluación continua o la evaluación única. En el sistema de evaluación continua se tiene en cuenta la elaboración de los proyectos y la realización de un examen final. En el sistema de evaluación única se evalúa la realización de examen y la de un dictamen.

En cuanto a la evaluación continua, los proyectos suponen el 70% de la nota final del alumno y el examen supone el 30%. Puesto que hay un total de 4 proyectos, dos proyectos de la parte de Derecho mercantil y dos proyectos de la parte de Derecho laboral, cada proyecto tiene un valor del 17,5%. La nota que obtienen los alumnos en cada proyecto es la misma para todos los integrantes de cada grupo. En cuanto al examen final, consiste en dar respuesta a 4 preguntas de Derecho mercantil y 4 preguntas de Derecho laboral. Estas preguntas no son puramente teóricas sino que consisten en breves supuestos prácticos que los alumnos deben resolver.

En cuanto a la evaluación única, la realización del dictamen supone el 40% de la nota y la realización del examen final supone el 60% de la nota. El enunciado del dictamen se facilita al alumno a principios de curso y debe entregarlo el día del examen final. Este dictamen incluye tanto aspectos de Derecho laboral como de Derecho mercantil. En cuanto al examen final, está compuesto por dos partes: una primera parte que consiste en un examen tipo test y la resolución de un caso práctico, para el que no se podrá consultar ningún tipo de material. La parte tipo test tiene un valor del 40% de la nota y el caso práctico tiene el valor del 20% de la nota.

4. RESULTADOS

Para analizar los resultados obtenidos, según mi experiencia, de la aplicación del ABP en la asignatura de Instituciones deportivas y formas de contratación laboral, me gustaría analizar los resultados académicos obtenidos por los alumnos en el curso académico 2023/2024.

En esta asignatura había un total de 26 alumnos matriculados. Tan sólo 1 optó por seguir el sistema de evaluación única. Este dato revela que prácticamente la mayoría de alumnos matriculados podría considerar que la metodología es adecuada para esta asignatura. No debemos olvidar que permite establecer una relación directa entre los conceptos o contenidos teóricos y los resultados del aprendizaje.

El alumno que siguió la evaluación única obtuvo un 7,2 como nota final.

En cuanto al resto de alumnos, que siguieron la evaluación continua, cabe decir que todos aprobaron la asignatura, siendo un 8,9 la nota más alta obtenida y un 5,8 la más baja. Haciendo un análisis más detallado, podemos observar que en el caso de 23 alumnos la nota de los proyectos ha sido más alta que la nota del examen final, tan sólo en un caso la nota del examen ha sido más alta que la de los proyectos y también tan sólo en un caso esa nota ha sido la misma. Considero que esto puede responder a diversas razones. En primer lugar, los proyectos se trabajan en grupo, por tanto, hay un intercambio de opinión entre los alumnos y permite reflexionar y trabajar con mayor profundidad. En segundo lugar, tienen a su alcance todo tipo de material, pues pueden consultar

tanto documentos que encuentran en internet como en la biblioteca. Y en tercer lugar, a medida que van teniendo dudas en la elaboración del proyecto me las plantean en clase para que les ayude a resolverlas, por tanto, en general los proyectos están bien planteados, a pesar de que, como es evidente, puede haber algunos errores puntuales.

5. DISCUSIÓN

Una de las cuestiones que un profesor se plantea cuando debe impartir una asignatura con una materia compleja para alumnos que no tienen ningún conocimiento en la misma y que no se pretenden que sean especialistas de ello, es qué metodología puede ser la más adecuada para lograr los objetivos marcados. En este caso concreto, tal y como hemos dicho, los estudios en los que se imparte la asignatura es el Máster en Dirección de Empresas del Deporte. La mayor parte de los alumnos suelen ser deportistas, cuyos estudios previos es el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Esto implica que se debe utilizar el lenguaje adecuado, esto es, correcto pero el imprescindible, pues el lenguaje jurídico es complejo.

En mi opinión, el ABP es una metodología adecuada para este tipo de situaciones. El hecho de que los alumnos trabajen por proyectos, en los que se plantean problemas próximos a una realidad profesional, les motiva (García et al., 2021). Todo ello contribuye a que el alumno se implique y, por tanto, resulte más sencillo la adquisición de los conocimientos.

Tal y como se ha comentado con anterioridad, una de las cuestiones más problemáticas en la aplicación de esta metodología consiste en la determinación de un sistema de evaluación acorde con ella. En mi opinión, el sistema de evaluación que debe seguir el alumno es el de evaluación continua, pues es necesario evaluar diversas evidencias y no es suficiente con la realización de un único examen final. En cuanto a cada elemento objeto de evaluación, en coherencia con la metodología, no hay ninguna duda de que el mayor peso lo deben tener los proyectos que debe hacer los alumnos, tal y como se hace en la asignatura de Instituciones deportivas y formas de contratación laboral, en la que los proyectos tienen un peso del 70%. Así mismo, el examen final no puede

consistir en mero examen de conocimientos memorísticos sino que debe suponer la aplicación de conocimientos. En este sentido, considero que el tipo de examen escogido en la citada asignatura, que consiste en la resolución de unos breves casos prácticos, es el adecuado.

Finalmente, me gustaría comentar que considero que podría ser interesante hacer partícipe al alumno de su propia evaluación y de la evaluación de sus compañeros. En cuanto a la propia evaluación o autoevaluación, creo que el alumno podría reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje para poder realizar, en su caso, los cambios oportunos. Y en cuanto a la evaluación del resto de compañeros, creo que se podrían introducir dos tipos de evaluación. Por un lado, cada alumno podría evaluar al resto de miembros de su grupo de trabajo. Esta evaluación debería ser anónima para que fuese lo más próxima a la realidad. Estas evaluaciones se podrían hacer llegar a cada alumno lo que le permitiría, junto con su propia evaluación, reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, pues puede ser de gran ayuda conocer cuál es la opinión que tiene el resto de miembros del grupo sobre su trabajo y actitud. Por otro lado, considero que en el momento de la exposición pública cada grupo podría ser evaluado por el resto de grupos. Esta evaluación también debería ser anónima y se debería hacer llegar a cada grupo.

Para facilitar estas evaluaciones se deberían entregar a los alumnos unas rúbricas de evaluación en las que además de rellenarlas deberían hacer unos comentarios de los aspectos que se evalúan.

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha explicado la aplicación de la metodología aprendizaje basado en proyectos en una asignatura de Derecho. Así mismo, se han explicado algunas cuestiones teóricas relevantes en relación con esta metodología como las fases para su aplicación y la diferencia con otras metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas.

Uno de los principales problemas que nos encontramos los profesores que impartimos asignaturas con el objetivo de que los alumnos tengan unos conocimientos básicos de los mismos, a nivel informativo, pues

estas asignaturas están alejadas de la formación académica inicial de los alumnos es lograr motivarlos y que tengan interés en las mismas. En mi opinión, el ABP puede lograrlo porque los alumnos pueden ver la aplicación práctica de unos conceptos, que en este caso son jurídicos y, por tanto, con cierto nivel de dificultad. Además, la realización de los proyectos debe ser conjunta, deben colaborar todos los miembros del grupo de trabajo y eso permite que haya más flexión y sobre todo debate.

El correcto diseño de los proyectos es fundamental. Debe ser adecuada al nivel de los alumnos, a los objetivos que se pretenden conseguir pero también al tiempo del que disponen.

En cuanto a los instrumentos de evaluación deben ser acordes con la metodología que se sigue. Por tanto, considero que en el caso de la evaluación continua, el mayor peso lo deben tener los proyectos frente al examen final. Así mismo, el examen final no puede ser un examen teórico, ya sea tipo test o preguntas de desarrollo, sino que debe permitir comprobar si los alumnos logran aplicar los conceptos teóricos a supuestos de hecho. Por esta razón, en el examen final de la asignatura Instituciones deportivas y formas de contratación laboral en el Máster en Dirección de Empresas del Deporte se plantean breves supuestos de hecho, a modo de casos prácticos, que los alumnos deben resolver.

Finalmente, considero que los resultados académicos obtenidos por los alumnos que han cursado la citada asignatura en el curso académico 2023/2024 confirman que con la aplicación de esta metodología se consiguen los objetivos marcados en el plan docente, pues todos los alumnos matriculados han superado la asignatura.

7. REFERENCIAS

- Botella, A.M. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41 (163), 127-141.
- Bustos, V., Hamdoum, D., Mallén, J., Marugán, N. (2021). La evaluación en la metodología ABP. En A. Pérez de Albéniz, E. Fonseca, B. Lucas (Coords.), *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación* (pp. 53-60).

- Estalayo, A.M., Gordillo, S., Iglesias, A, López, M. (2021). La historia del aprendizaje basado en proyectos. En A. Pérez de Albéniz, E. Fonseca, B. Lucas (Coords.), *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación* (pp. 5-8).
- García, S., Estrada, R., Macarulla, A.M. (2022). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad Pontificia Comillas.
- Navarro, N., Pérez, M.D. Estrada, R., Macarulla, A.M. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos en la universidad: una experiencia de innovación docente*. En M. del C. Romero y O. Buzón-García (Coords.) (pp.31-46)

DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN
LA IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS
DIGITALES PARA FAVORECER EL DESARROLLO
DEL CONTENIDO TEMÁTICO HTML5
CON ESTUDIANTES DE GRADO 11
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL DORADO

LUIS ANGEL IZQUIERDO VARGAS
Universidad de Córdoba

FABIAN ANDRÉS LUNA TIRADO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación se centra en el diseño y aplicación de una unidad didáctica basada en la implementación de recursos educativos digitales para favorecer el desarrollo del contenido temático HTML5 con estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa El Dorado. Se enfoca en identificar los conocimientos previos mediante una encuesta, diseñar una unidad didáctica integrando estándares y competencias propuestos por el MEN, implementarla mediante intervención pedagógica y evaluar su efectividad mediante preguntas metacognitivas. La metodología empleada se basa en investigación cualitativa con enfoque de investigación acción. La población objetivo son los estudiantes de grado 11^o2 y 11^o3 de la Institución Educativa El Dorado en Montería, Córdoba. Los resultados revelan que la unidad didáctica mediada por RED fue efectiva para fortalecer los conocimientos sobre HTML5 en los estudiantes. Se evidenció un avance significativo en la comprensión de los conceptos, el desarrollo de habilidades prácticas y la capacidad de aplicar lo aprendido en la creación de páginas web. También ofrece una alternativa pedagógica para fortalecer la enseñanza de HTML5 en el contexto educativo de Córdoba.

La unidad didáctica demostró ser eficaz para mejorar la comprensión y aplicación de HTML5 en los estudiantes; Respondió a una necesidad real del sistema educativo colombiano, ya que la enseñanza de HTML5 no siempre se realiza de manera eficaz. Los recursos educativos digitales facilitaron el aprendizaje y la comprensión de los contenidos, lo que sugiere una reflexión crítica sobre la práctica docente y la mejora continua del proceso educativo.

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Actualmente en el ámbito internacional, el aprendizaje del lenguaje de marcado HTML5 se ha consolidado como un estándar de la programación web, siendo uno de los más activos y utilizados en la actualidad. Por lo tanto, se utiliza para estructurar y desplegar los contenidos de un portal web, convirtiéndose en un aspecto fundamental en la educación. Surge así la necesidad de formar a las nuevas generaciones en programación, ya que vivimos en un mundo donde la información y la interconectividad son masivas. Por ende, es crucial poseer conocimientos en programación.

Esta importancia se refleja en las nuevas reformas educativas propuestas en la actualidad, las cuales incorporan la competencia digital con conocimientos básicos en programación y en las disciplinas STEM (ciencia, Tecnología, Ingeniería, y Matemáticas) como parte de las ocho competencias clave que un estudiante debe adquirir al finalizar la educación básica.

Considerando lo expuesto, en la Institución Educativa El Dorado, situada en la zona urbana del barrio Vallejo en el municipio de Montería (Córdoba), en base a acercamientos y evaluaciones cualitativas hechas con anterioridad, se identificó un bajo nivel de competencias digitales relacionadas con las bases de la programación. Dada esta situación, resulta imperativo desarrollar una unidad didáctica destinada a reforzar estas falencias donde está inmersa la temática de HTML5 como piedra angular para adentrarse en la programación. Esta unidad estará respaldada por recursos educativos digitales diseñados específicamente para instruir en uno de los fundamentos esenciales de la codificación, como lo es HTML5. Esto se justifica por los resultados desfavorables evidenciados en las evaluaciones de competencia digital, así como por los diversos hallazgos encontrados que señalan estas deficiencias.

1.2. JUSTIFICACIÓN E IMPACTO

Cuando se observa la enseñanza de programación en las escuelas se tiende a pensar en la formación de las nuevas generaciones de desarrolladores que trabajarán en este ámbito del sector tecnológico. Evidentemente la preparación para el mercado laboral es un factor importante a tener en cuenta, pero más allá de formar a los profesionales del futuro y adaptarlos a las nuevas exigencias del mercado laboral, la enseñanza de la programación en las escuelas tiene muchas más ventajas para el desarrollo de los alumnos.

La enseñanza de la programación contribuye a que los estudiantes estén más capacitados para resolver problemas complejos, incluso más allá de los que se les presentan en las computadoras pues desde su punto de vista la programación podría ser utilizada para solucionar problemas de la vida cotidiana. El aprendizaje de distintos tipos de lenguajes de programación cumple un doble papel: por un lado, le permite al alumno entender la lógica que se esconde detrás de la programación y por otro lado le sirve para adquirir conocimientos y habilidades que serían fundamentales en el ámbito profesional.

En la presente investigación basada en la línea de investigación Diseño de propuestas y modelos para la incorporación e integración de las TIC a la Educación. Enfocada en la sublínea de Desarrollo de materiales educativos en Software (SI), Video y Televisión. Queremos demostrar que la programación es esencial y que las nuevas generaciones tienen que aprenderla. Gracias a este argumento nace la idea de enseñar el lenguaje de hipertexto HTML5 como base fundamental para iniciar en la programación usando recursos educativos digitales integrados a una unidad didáctica la cual está fundamentada en antecedentes de trabajos realizados donde se evidencia que los recursos educativos digitales funcionan como una herramienta para enseñar un determinado tema, no solo programación. En la institución Educativa el Dorado existe poca enseñanza de la programación esto es un factor que afecta el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes. La institución cuenta con una planta docente muy bien capacitada con experiencia en los procesos de enseñanza aprendizaje con docentes con doctorado, especialización y maestría y aunque estén capacitados estos profesores tienen predisposición a trabajar colaborativamente, aprender y fortalecer su práctica pedagógica para seguir impartiendo un conocimiento. Gracias a esto es

muy viable que se implemente una unidad didáctica para enseñar HTML5 y fortalecer las competencias digitales de los estudiantes.

Siendo testigos de lo importante que es la enseñanza de la programación en las instituciones educativas la presente investigación busca crear una unidad didáctica para enseñar una de las bases de la programación como lo es la estructura del diseño web lograda a través del lenguaje de hipertexto: HyperText Markup Language en su 5° versión (HTML5). La presente investigación es viable, dispone de los recursos económicos, informáticos, humanos y de fuentes de información para llevarla a cabo.

Además, beneficia en el aspecto social en educación a los estudiantes de la institución educativa el dorado donde se va a implementar la unidad didáctica para el fortalecimiento de la temática de HTML5, en un futuro ver su viabilidad e implementarla en otras instituciones.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Diseñar una unidad didáctica basada en la implementación de recursos educativos digitales que favorezca el desarrollo de la temática HTML5 de la competencia tecnológica “Naturaleza y Evolución de la T&I” en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa el Dorado.

2.1.1. Objetivos Específicos

- Identificar los conocimientos previos con respecto al tema HTML5 de los estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa el Dorado.
- Diseñar una unidad didáctica mediada por recursos educativos digitales integrando los estándares, competencias y desempeños propuestos por el MEN que designan los contenidos del área de Tecnología e Informática.
- Implementar la unidad didáctica mediante la intervención pedagógica para fortalecer los conceptos sobre HTML5 en los estudiantes de grado 11°, valorar su efectividad a través de la socialización y el análisis de preguntas metacognitivas.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación en el que está fundamentado este estudio es cualitativo, es un conjunto de técnicas de investigación que se utilizan para obtener una visión general del comportamiento y la percepción de las personas sobre un tema en particular. Genera ideas y suposiciones que pueden ayudar a entender cómo es percibido un problema por la población objetivo, así como a definir o identificar opciones relacionadas con ese problema. El término investigación cualitativa designa comúnmente la investigación que produce y analiza los datos descriptivos, tales como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas (Taylor y Bogdan, 1984).

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Kurt Lewin, psicólogo social alemán, considerado pionero de la investigación acción, en su obra *Resolving social conflicts* (1948), define la investigación acción como "un método de investigación social en el que los participantes se involucran activamente en el estudio de sus propias situaciones problemáticas" (p. 21).

Se eligió la investigación acción porque es la que más tiene características que se asemejan a lo que se quiere lograr con el proyecto como lo son la secuencia de pasos a seguir la problematización, el diagnóstico, el diseño de la propuesta, la aplicación de la propuesta de cambio y finalmente la evaluación, todas estas características que hacen parte de la investigación son iguales a lo que se quiere hacer el proyecto es la metodología perfecta a seguir.

3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos son herramientas que utiliza el investigador para recopilar información sobre el fenómeno o población que está estudiando. La elección de las técnicas e instrumentos adecuados dependerá del tipo de investigación que se esté realizando, así como de los objetivos y las variables que se quieren estudiar.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2023), las técnicas e instrumentos de recolección de datos se pueden clasificar en dos tipos: cuantitativas y cualitativas. Las técnicas cuantitativas se utilizan para recopilar datos que se pueden cuantificar, como números o porcentajes. Las técnicas cualitativas, por otro lado, se utilizan para recopilar datos que no se pueden cuantificar, como opiniones, percepciones o experiencias.

A continuación se realizará la descripción de las técnicas e instrumentos que se tuvieron en cuenta para la recolección de información. Para esta investigación se utilizarán como técnicas e instrumentos **la encuesta de preguntas abiertas** en el ciclo de identificación y las **preguntas metacognitivas** en el ciclo de valoración.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

Es importante especificar la población de estudio porque al concluir la investigación a partir de una muestra de dicha población, será posible generalizar o extrapolar los resultados obtenidos del estudio hacia el resto de la población o universo. (Gómez, Keever, Novales, 2016)

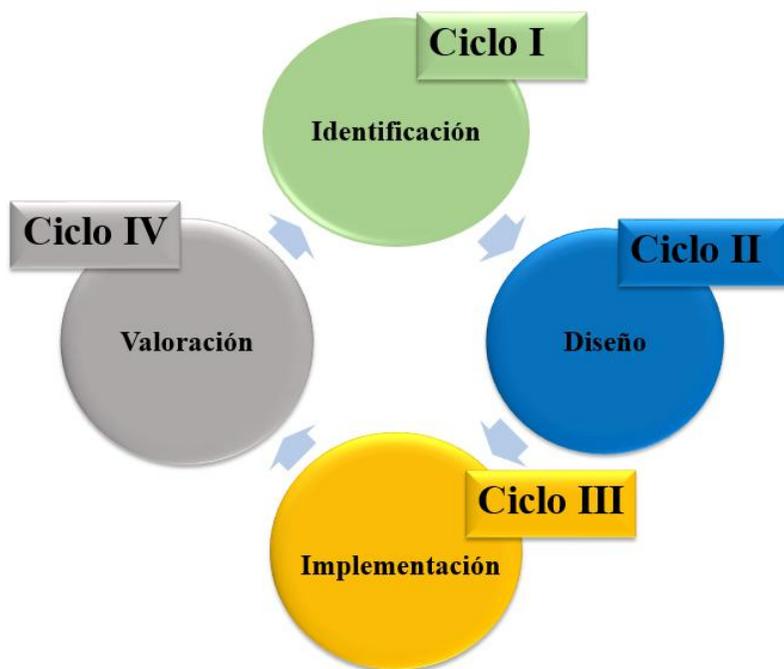
La muestra es una parte representativa de una población donde sus elementos comparten características comunes o similares. Se utiliza para estudiar a la población de una forma más factible, debido a que se puede contabilizar fácilmente. Cuando se va a realizar algún estudio sobre el comportamiento, propiedades o gustos del total de una población específica, se suelen extraer muestras. Estos estudios que se realizan a las muestras sirven para crear normas o directrices que permitirán tomar acciones o simplemente conocer más a la población estudiada. El muestreo es una herramienta de investigación que, al ser utilizada adecuadamente, permite obtener conclusiones específicas y evitar resultados sesgados. Las principales ventajas de usar las muestras es la reducción de costos, pues disminuye los elementos a estudiar y se puede realizar en menor tiempo. Fernandes (2020).

Partiendo de la idea de que es población y muestra, daremos cuenta de la población y muestra seleccionadas. Población; La Institución educativa el dorado está ubicada en el barrio de su mismo nombre, margen izquierda del río Sinú, de la Ciudad de Montería, departamento de

Córdoba Institución educativa de carácter oficial. La muestra; son los grados 11°2 y 11°3 conformados por 64 estudiantes en edades entre 14 y 18 años de edad de la institución educativa el dorado.

3.4. PROCEDIMIENTO

FIGURA 1. Ciclos de la investigación



Fuente: elaboración propia

Los ciclos que fundamentan esta investigación son identificación, diseño, implementación y valoración los cuales permitirán lograr un óptimo desarrollo de la investigación.

Ciclo identificación: en este primer ciclo se llevará a cabo la identificación de los conceptos previos de los estudiantes de grado undécimo sobre HTML5 mediante un instrumento de recolección de datos (encuesta de preguntas abiertas) la cual nos permitirá reconocer qué tanto conocimiento tienen los estudiantes acerca de la temática tratada, por

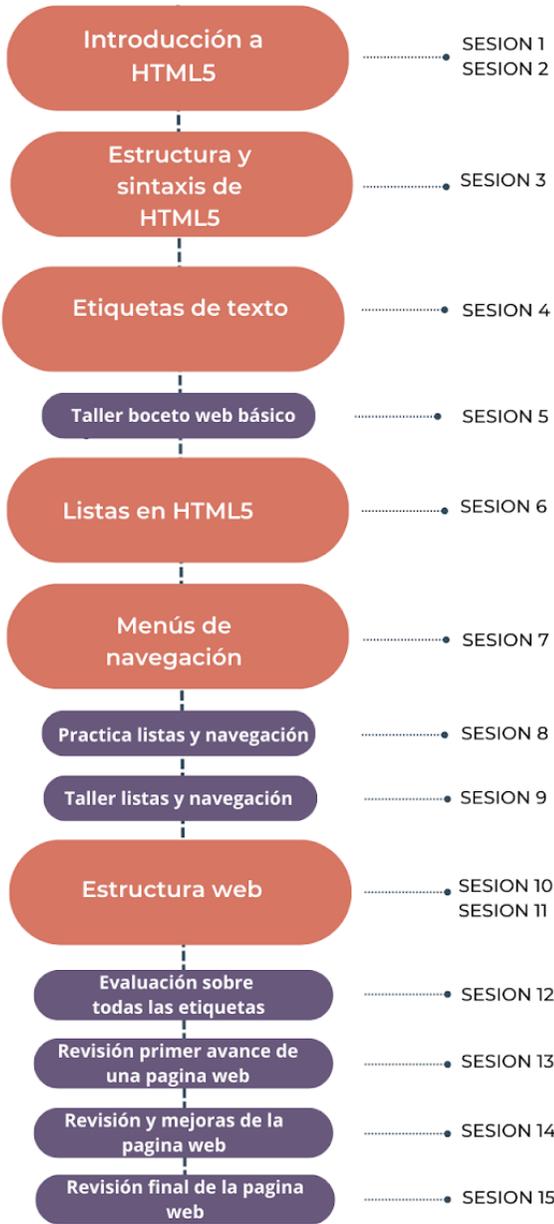
consiguiente se realizará el análisis de los resultados del instrumento para llevar a cabo el diseño y creación de la unidad didáctica mediada por recursos educativos digitales, integrando en ella planes de clases, aspectos específicos sobre la temática y la intervención pedagógica a realizar.

Ciclo de diseño: basados en la identificación de las falencias luego del análisis, los estudiantes de la institución educativa el dorado, se procederá con la creación de los recursos educativos digitales y los planes de clases que conformarán la unidad didáctica, los cuales serán revisados previo a la intervención pedagógica por el docente de turno de la asignatura de informática de los grados 11 de la institución. Todos los recursos de la aplicación pedagógica se encuentran en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/drive/folders/1CJXZO-8A-ktyorwc20TcRiffBVHEOCmH?usp=sharing>

Ciclo de implementación: durante este ciclo se implementará el conjunto de acciones planificadas con el fin de lograr el objetivo planteado, el cual es fortalecer los conocimientos de los estudiantes sobre HTML5. La unidad didáctica que se implementará estará mediada por recursos educativos interactivos y la intervención pedagógica, para fortalecer los conceptos sobre HTML5 en los estudiantes de grado 11, para así valorar su efectividad a través de la socialización y el análisis de preguntas metacognitivas. Se planeó implementar la unidad didáctica en la institución educativa El Dorado sede Vallejo en los dos grupos 11-2 y 11-3, en los cuales hay 32 estudiantes en cada grupo. Con estos estudiantes se realiza la prueba de identificación y por lo tanto da pie a aplicar la unidad didáctica en el aula de clase. Para la implementación de la UD se tendrá en cuenta el cronograma de clases y horario que corresponde al tercer periodo académico de estos dos grupos, en donde se promedian un aproximado de quince (15) sesiones, entendiendo las sesiones como una clase de 2 horas, siendo así, 1 sesión semanal por grupo. Para iniciar la intervención pedagógica en el aula, todas las sesiones contarán con los recursos digitales previamente diseñados, para lograr una óptima implementación.

En el desarrollo de las sesiones se pretende partir desde lo teórico hasta lo práctico, dividiendo la temática HTML5 en subtemas que se abordarán en el transcurso de las diferentes sesiones.

FIGURA 2. Esquema de sesiones temáticas



Fuente: elaboración propia

Para finalizar este ciclo, aplicaremos las preguntas metacognitivas que planeamos desarrollar en tres sesiones, entre la sexta y la décimo tercera. Dependiendo de cómo nos adaptemos a la forma y ritmo de aprendizaje de los estudiantes, se van a distribuir las preguntas, y de acuerdo con las respuestas, se construirán las opiniones o criterios para valorar el aprendizaje significativo que están teniendo o no los estudiantes a los cuales estamos aplicando la unidad didáctica.

Ciclo de valoración: En este ciclo se valorará la implementación de la unidad didáctica ejecutada. Esto, basado en preguntas metacognitivas y una socialización por parte de los investigadores y el docente de informática de los grados 11 de la institución, considerando las experiencias y los resultados cuantitativos (calificaciones de 1 a 5) que obtuvieron los estudiantes. Lo anterior con el fin de evidenciar si hubo o no un resultado favorable en la aplicación de la unidad didáctica, validar el cumplimiento de su objetivo y rastrear aprendizajes significativos de los estudiantes.

En conclusión, lo que se busca en este ciclo es valorar con base en las experiencias, las preguntas metacognitivas y calificaciones, el impacto que tuvo la Unidad Didáctica.

4. RESULTADOS

Los resultados y análisis de datos del estudio realizado bajo un enfoque cualitativo de una investigación acción que permita el acercamiento al cumplimiento de los objetivos estipulados en la investigación para evidenciar si fue factible su implementación y cuál fue el impacto generado durante la ejecución y puesta en marcha de la investigación. Para eso se tomaron diferentes datos haciendo uso de varios instrumentos de recolección de información como lo fue el caso de la prueba de identificación (encuesta de preguntas abiertas) que buscó hacer un diagnóstico del conocimiento que tenían sobre la temática a fortalecer los estudiantes del grado 11 de la institución educativa El Dorado.

En el desarrollo de esta investigación se implementaron preguntas metacognitivas en la parte final de la implementación, con el fin de hacer

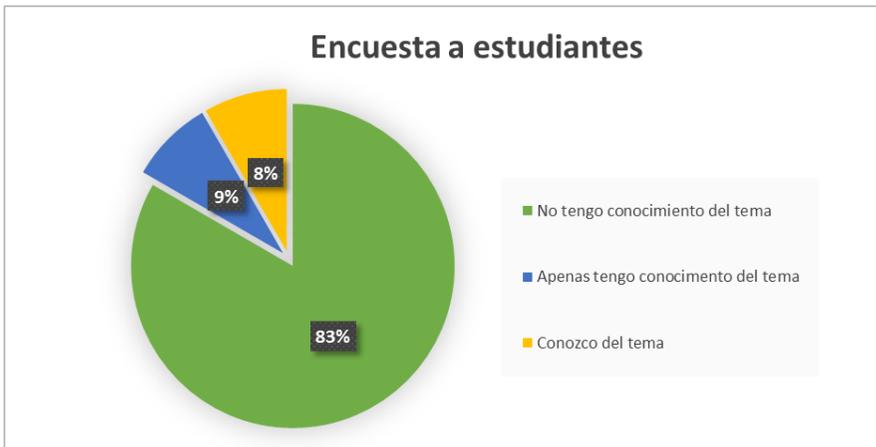
una valoración de los aprendizajes de los estudiantes, deficiencias u obstáculos.

Con el desarrollo e implementación de este proyecto de investigación en la población de estudiantes de la Institución Educativa El Dorado de grado 11-2 y 11-3 se evidenció que los estudiantes no poseían un grado de conocimiento sobre la temática de HTML 5. Esto porque, primeramente, no se tenía en cuenta en la institución educativa enseñar dichos contenidos temáticos. Segundo, porque al aplicar la encuesta, los estudiantes demostraron muy poco conocimiento y sus respuestas denotan ausencia de tales conocimientos.

Para el análisis de la prueba de identificación, la encuesta, se tuvieron en cuenta las preguntas que hicimos, en la cual los estudiantes, en su mayoría, respondieron que no tenían ningún conocimiento. Estas preguntas fueron formuladas de forma abierta.

A partir del análisis de los resultados de este instrumento, se evidenció que la mayoría de los estudiantes, tenían muy poco conocimiento sobre HTML5, reflejado en sus respuestas como un, no sé, nunca lo he visto, nunca lo he escuchado, y no sé nada al respecto.

FIGURA 3. Encuesta inicial de identificación



Fuente: elaboración propia

También cabe recalcar que el 8% de los estudiantes, respondieron que tenían un poco de conocimiento acerca de la temática de HTML. En ese sentido, la encuesta fue oportuna para el diagnóstico de los saberes previos de los estudiantes.

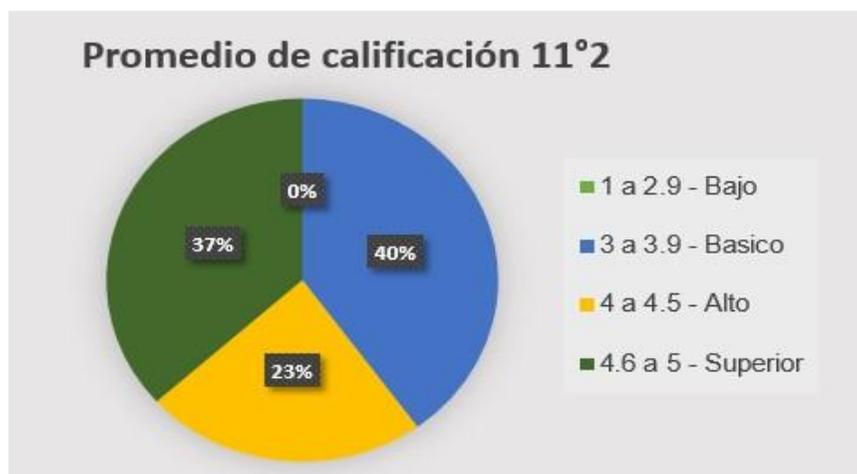
Posterior al análisis de los resultados de la encuesta, se empezó con el diseño y creación de los recursos educativo digitales y de los insumos necesarios para la implementación de la unidad didáctica, incluyendo aquí, planes de clase, talleres evaluativos y rúbricas de evaluación que se utilizaron como base fundamental para la puesta en marcha de esta. Los recursos educativos digitales fueron el apoyo que se utilizó para impartir las sesiones en el aula de clases con los estudiantes. Los cuales fueron presentados al docente de informática de la institución tiempo antes de la implementación para que este conociera y valorara que estos recursos eran adecuados y óptimos para la enseñanza del tema. Una vez terminado el diseño de los recursos necesarios, se procedió a implementar la unidad didáctica. La implementación se conformó por sesiones, en la cual cada sesión era 2 horas de clase, que a la semana equivalen a una sesión por curso. Cada sesión contaba con un recurso específico para impartir la clase, además de los recursos físicos con los cuales se contaban en el aula, como proyector y computadores, siendo un entorno adecuado para la implementación.

El análisis de la implementación del proyecto, basándonos en las categorías de análisis planteadas en la metodología nos da por sentado que sí se cumplieron. la primera categoría la cual era indagar sobre los conocimientos previos que tenían los estudiantes. Se logró gracias al instrumento (encuesta de preguntas abiertas) dando como resultado estudiantes que tenían falencias o no conocían acerca del tema HTML5. La segunda categoría, enfocada en la creación de la unidad didáctica y los recursos digitales, buscando estar en la línea de los estándares y competencias que los estudiantes deben adquirir, en base a lo anterior creamos la una unidad y los recursos educativos digitales. En ese mismo orden, la categoría siguiente la cual era implementar la unidad didáctica y determinar su impacto con respecto a la mejora de los conocimientos de la temática HTML5.

Desde las primeras sesiones los estudiantes se sintieron motivados, observamos que a medida que avanzamos con la implementación los estudiantes estaban logrando aprender, se notaba el dominio de la temática, donde se destacaban estudiantes que tenían un conocimiento mucho más alto que los otros en HTML5. Gracias a las preguntas metacognitivas y a las observaciones teníamos de primera mano las opiniones de los estudiantes al respecto de la temática, la forma como los investigadores impartieron las sesiones y los recursos utilizados, dichas opiniones fueron buenas con respecto a lo antes mencionado.

Por otro lado el resultado de las calificaciones de los grado 11-2 y 11-3 luego de la implementación de la unidad didáctica fue el siguiente:

FIGURA 4. Resultados cuantitativos la encuesta grado 11-2



La implementación de la unidad didáctica centrada en HTML5 fue significativa, evidenciado por los buenos resultados obtenidos por la mayoría de los estudiantes. La decisión de abordar esta temática específica ha demostrado ser acertada, ya que los estudiantes no sólo demostraron una comprensión sólida de los conceptos de HTML5, sino que también lograron aplicar sus conocimientos de manera destacada en sus actividades, evaluaciones y proyectos, lo cual conllevó al fortalecimiento de

competencia digitales relacionadas con las bases de la programación como lo son el pensamiento computacional y la resolución de problemas.

FIGURA 5. Resultados cuantitativos grado 11-3



Fuente: elaboración propia

Es gratificante observar cómo los estudiantes respondieron de manera tan positiva a la unidad didáctica, alcanzando calificaciones notablemente altas, lo cual no solo refleja la eficacia de la planeación realizada, metodología y enfoque adoptados, sino también la capacidad de los estudiantes para asimilar y aplicar los principios fundamentales de HTML5 de manera práctica.

Este logro no solo se traduce en cifras y calificaciones, sino también en el estímulo del interés y la participación activa de los estudiantes en la temática. La unidad didáctica ha logrado despertar una curiosidad sostenida y un entusiasmo genuino por aprender y explorar más allá de los requisitos académicos. qué es lo que se buscaba con la unidad didáctica trascender en el aprendizaje para así poder integrar en un futuro en instituciones educativas.

5. DISCUSIÓN

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo, cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten.

6. CONCLUSIONES

El objetivo principal del proyecto era diseñar una didáctica basada en la implementación de recursos educativos digitales para favorecer la enseñanza de HTML5 a estudiantes de grado 11.

Las unidades didácticas son herramientas pedagógicas que permiten organizar y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una temática específica. Su eficacia reside en varios aspectos, como la planificación y organización, donde los objetivos definen qué se espera que los estudiantes aprendan al finalizar la unidad. Los contenidos son secuenciados de forma lógica y progresiva, adaptándose al nivel y necesidades del alumnado. Las metodologías son variadas, combinando diferentes estrategias para promover la participación activa y el aprendizaje significativo. La evaluación continua permite valorar el progreso individual de cada estudiante y reajustar la planificación si es necesario.

El enfoque centrado en el alumno que las unidades didácticas permiten, consideran las características e intereses del alumnado, adaptándose a su edad, nivel de desarrollo y estilos de aprendizaje. Promueven la participación activa, donde los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje, y fomentan la autonomía y la responsabilidad, convirtiendo a los estudiantes en agentes activos de su proceso de aprendizaje.

En conclusión, el proyecto de investigación logró cumplir con sus objetivos al identificar los conocimientos previos sobre HTML5 entre los estudiantes de grado 11° de la institución educativa El Dorado, diseñar una unidad didáctica basada en estándares educativos y competencias

propuestas por el MEN, e implementarla mediante una intervención pedagógica efectiva. La evaluación del proyecto se llevó a cabo a través de la socialización y el análisis de preguntas metacognitivas, lo que permitió evidenciar el fortalecimiento de los conceptos sobre HTML5 en los estudiantes. Este enfoque integral y orientado al aprendizaje digital proporcionó una experiencia educativa enriquecedora que contribuyó al desarrollo de habilidades tecnológicas y al logro de los objetivos de aprendizaje planteados.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Estimados lectores y colaboradores de este proyecto; en este día, deseamos extender nuestro más profundo agradecimiento a todos aquellos que han sido parte esencial de nuestro trayecto durante la ejecución de este proyecto. Su dedicación y apoyo han sido de un valor incalculable, y las palabras no alcanzan para expresar plenamente lo que significan para nosotros. Esperamos que esta obra sea un reflejo de la colaboración y el esfuerzo conjunto de todos los involucrados. Sin su contribución y respaldo, este proyecto no habría sido posible. Agradecemos sinceramente cada aporte, cada palabra de aliento y cada momento compartido.

Primeramente queremos agradecer al todo poderoso Dios, fuente de toda sabiduría y guía en nuestro camino, le dedicamos el inicio de este proyecto de investigación. Su constante protección y dirección nos han permitido avanzar con confianza y determinación en la búsqueda del conocimiento.

A nuestros padres, pilares fundamentales en nuestra vida, les expresamos nuestro profundo agradecimiento. Su amor incondicional, apoyo inquebrantable y sacrificios innumerables han sido la fuerza impulsora detrás de cada paso que hemos dado. Su ejemplo de dedicación y esfuerzo nos inspira a seguir adelante con convicción.

A nuestros amigos, quienes han compartido con nosotros risas, lágrimas y momentos inolvidables, les agradecemos por su constante ánimo y compañía. Su amistad nos ha brindado apoyo emocional y alegría en los momentos más difíciles, convirtiéndose en testigos de nuestra superación

A los docentes que nos han acompañado y guiado a lo largo de nuestra formación académica, les extendemos nuestro más sincero agradecimiento. Su dedicación, conocimiento y pasión por la enseñanza han sido una inspiración constante en nuestro desarrollo intelectual y profesional. Sus enseñanzas han dejado una huella imborrable en nuestro camino hacia el aprendizaje y la excelencia. A la Universidad de Córdoba, por brindarnos la oportunidad de formarnos y crecer como profesionales, le dedicamos este proyecto de investigación. Su compromiso con la excelencia académica y la investigación nos ha permitido expandir nuestros horizontes y contribuir al avance del conocimiento en nuestra área de estudio.

En resumen, a todas las personas que han sido parte de nuestro camino y nos han brindado su apoyo y aliento, les dedicamos este proyecto de investigación con profundo agradecimiento y reconocimiento.

8. REFERENCIAS

- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Avance Jurídico Casa Editorial Ltda. (n.d.). *Leyes desde 1992 - Vigencia expresa y control de constitucionalidad [LEY_0115_1994]*. © Avance Jurídico Casa Editorial Ltda., Senado De La República De Colombia. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Cabero, J. (2015). *Ventajas de los recursos educativos digitales en el currículo escolar. [Descripción de la adaptación de contenidos y desarrollo de habilidades digitales]*.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2013). *Los recursos educativos digitales: Funciones y potencialidades en el ámbito educativo. [Descripción del material didáctico en formato digital]*.
- Bernal, J., & Higuera, L. (2018). *Propuesta de una unidad didáctica para fortalecer el desarrollo de la habilidad de modelación en el área de matemáticas. [Trabajo de grado, Universidad de Cundinamarca]*. Repositorio Institucional Universidad de Cundinamarca.
- Casado VArA, R. (2019). *Introducción a HTML*. En, Pinzón Trejos, Cristina (ed.), *Knowledge extraction and representation (Congreso Iberoamericano de Filosofía de la Ciencia y la Tecnología (4o. 2017. Salamanca, España)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 279-506

- Escamilla, A. (1993). Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula.
- Google DeepMind. (2024). Gemini(1.5) [factual de Google AI]. Google DeepMind.<https://gemini.google.com/app/3c816elf01dc390d>
- Ferrer, A., & Gutierrez, P. (2022). Uso de un material audiovisual educativo digital como recurso didáctico en la enseñanza de operadores mecánicos en los estudiantes de grado octavo de la institución educativa Cañito de los Sábalos del municipio de Cereté (Córdoba) [Tesis de pregrado, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional Universidad de Córdoba. <http://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/123456789/2022>
- Florez, M., & Salgado, L. (2023). Metodología para la co-creación de recursos educativos digitales como apoyo en los procesos de enseñanza del profesorado (REDES) [Trabajo de grado, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional Universidad de Córdoba. <http://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/123456789/2023>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. for Meanings, 2e ed. New York: Wiley.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2023). Metodología de la investigación (14ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). McGraw-Hill Education.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Brothers. Ley 30 de 1992 - Gestor Normativo. (n.d.). Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>
- López García, M. D. M. (2023). Diseño de una unidad didáctica para mejorar el aprendizaje de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- López Jiménez, P. A. (2018). Elaboración e implementación de una unidad didáctica para el estudio del componente académico de didáctica de la física, basada en el desarrollo del pensamiento crítico, para el programa de Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad Católica de Manizales – UCM. [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia].
- OpenAI. (2024). ChatGPT (versión GPT-4) [Modelo de lenguaje]. OpenAI. <https://www.openai.com/>
- Pinto, L., & Patiño, R. (2016). Las unidades didácticas: Una opción dinamizadora en la comprensión lectora de las ciencias naturales. [Artículo de investigación, Instituto Técnico La Cumbre].

- Romero, Ch (2005). La categorización es un aspecto crucial en la investigación cualitativa. En Revista
- Sabino, C. (2014). El proceso de investigación. Editorial Episteme.
- SALCEDO Ramirez, RYSR. (2018). UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE PROBABILIDAD MEDIADA POR UN OVA, ORIENTADA A UN COLEGIO RURAL DEL MUNICIPIO DE PAIPA RUBY [Tesis de maestría, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA].
<https://doi.org/10.24054/rcta.v2i30.163>
- Singer, N., Poblete, J. L., & Velozo, C. (2021). Design, implementation and evaluation of a data-driven learning didactic unit based on an online series corpus. Universidad de Santiago de Chile.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Trillas.
- Urbano, J., Chanchi, L., & Campo, M. (2020). Desarrollo de recursos educativos para matemáticas en educación básica primaria: Un enfoque colaborativo. Revista de Innovación Educativa, 15(2), 30-45.
- Vega Torres, J. L. (2022). Unidad didáctica como estrategia para iniciar pensamiento crítico en cuanto a comprensión en los estudiantes del grado 205 de la I. E. La Unidad [Trabajo de grado, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio de la Universidad La Gran Colombia.
- Zapata-Ros, M. (2013). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La Zaragoza: Luis Vives.
- Zhang, D; Zhou, J. L; Briggs; Nunamaker, J. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the

LA INSTITUCIÓN AFGANA DEL DĀR
AL-MO‘ ALLEMĪN Y MAKTAB-E ḤABĪBĪYA: HISTORIA,
TRANSFORMACIÓN Y MODERNIDAD EN
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS
Y SOCIALES EN AFGANISTÁN

ANTONIO TORRES FERNÁNDEZ

Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA

1. INTRODUCCIÓN

En Afganistán, la trayectoria de las instituciones educativas, desde los primeros días del maktab-e ḥabībīya hasta el establecimiento posterior del dār al-mo‘ allemīn, es un viaje a través del tiempo que refleja un cambio considerable en el enfoque, la profundidad y la amplitud de la enseñanza y la investigación en las ciencias sociales y jurídicas¹²⁷.

La evolución de las instituciones educativas en Afganistán, desde el maktab-e ḥabībīya hasta el dār al-mo‘ allemīn, proporciona una ventana única para comprender la transformación histórica y cultural del país, así como para identificar las oportunidades de innovación en la docencia de las ciencias sociales y jurídicas. Este análisis abarca no solo el desarrollo de las instituciones educativas en sí mismas, sino también los cambios en el enfoque pedagógico y las metodologías de enseñanza que podrían impulsar aún más el progreso educativo en Afganistán.

El maktab-e ḥabībīya, una institución histórica, representó un punto de partida esencial en la historia educativa de Afganistán. En su momento, sirvió como una de las primeras instituciones educativas formales del país, donde se enseñaban los rudimentos básicos del conocimiento, centrados principalmente en la lectura, la escritura, la aritmética y los

¹²⁷ Abdulbaqi, M. (2009). Higher Education in Afghanistan. *Policy Perspectives*, 6(2), 99–117.

fundamentos religiosos del islam. Este período marcó el inicio de la educación formal en Afganistán, estableciendo las bases para futuros desarrollos en el ámbito educativo.

Sin embargo, a medida que la sociedad afgana evolucionó y se encontró con nuevos desafíos y oportunidades, también lo hizo su enfoque en la educación. El *dār al-mo‘allemīn* surgió como una respuesta a la necesidad de una educación más avanzada y especializada en las ciencias sociales y jurídicas. Esta institución representó un cambio radical en el paradigma educativo afgano, expandiendo el alcance del conocimiento impartido más allá de los simples principios religiosos hacia una comprensión más profunda de las leyes humanas, la política, la economía y otras disciplinas sociales.

El *dār al-mo‘allemīn* no solo ofrecía una educación más avanzada, sino que también promovía la investigación y el pensamiento crítico en estas áreas. Los estudiantes no solo memorizaban textos, sino que se les alentaba a cuestionar, analizar y aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales. Esto no solo benefició a los individuos, sino que también contribuyó al progreso y la sofisticación de la sociedad afgana en su conjunto, al producir una nueva generación de pensadores, líderes y profesionales bien versados en las complejidades de las ciencias sociales y jurídicas¹²⁸.

Este cambio en el panorama educativo de Afganistán no solo refleja una evolución en el pensamiento y la visión de la sociedad afgana, sino que también tiene implicaciones más amplias para el desarrollo del país. Una población educada en las ciencias sociales y jurídicas está mejor equipada para abordar los desafíos contemporáneos, participar en la toma de decisiones informada y contribuir al crecimiento y la estabilidad de la nación.

La transición de las instituciones educativas desde el *maktab-e ḥabībīya* hasta el *dār al-mo‘allemīn* en Afganistán marca un hito crucial en la historia educativa del país, representando un cambio significativo en el

¹²⁸ Pourzand, N. (1999). The Problematic of Female Education, Ethnicity and National Identity In Afghanistan (1920-1999). *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*, 43(1), 73–82.

enfoque de la enseñanza y la investigación en las ciencias sociales y jurídicas. Este cambio no solo ha beneficiado a la sociedad afgana en términos de conocimiento y habilidades, sino que también ha sentado las bases para un futuro más próspero y sostenible para el país en su conjunto.

2. OBJETIVOS

El propósito principal de este estudio es analizar la evolución de las instituciones educativas en Afganistán desde el establecimiento del *Maḡtab-e Ḥabībīya* hasta la fundación del *Dār al-Mo‘allemīn*, con un enfoque específico en identificar las oportunidades de innovación en la docencia de las ciencias sociales y jurídicas.

En primer lugar, se busca realizar un análisis exhaustivo del estado actual de la enseñanza de las ciencias sociales y jurídicas en las instituciones educativas de Afganistán. Este análisis incluirá una evaluación de factores como el acceso a la educación, la calidad del currículo y los métodos pedagógicos empleados.

Además, se pretende investigar las necesidades y desafíos que enfrentan tanto educadores como estudiantes en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y jurídicas en Afganistán. Esto implicará una exploración detallada de las limitaciones de recursos, las barreras culturales y sociales, y los obstáculos institucionales que afectan el proceso educativo.

Asimismo, se buscará identificar las mejores prácticas y experiencias exitosas de innovación educativa, tanto dentro como fuera de Afganistán, con un enfoque en estrategias como la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la aplicación de metodologías activas de aprendizaje y la adaptación curricular.

Otro objetivo fundamental es comprender las percepciones, actitudes y expectativas de los diversos actores involucrados en el sistema educativo afgano, incluyendo educadores, estudiantes, padres y otras partes interesadas clave, con respecto a la introducción de innovaciones en la enseñanza de las ciencias sociales y jurídicas.

Finalmente, se buscará evaluar el posible impacto y los beneficios potenciales que podrían derivarse de la implementación de estrategias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales y jurídicas en Afganistán. Esto implicará considerar aspectos como la mejora del acceso a la educación, el fortalecimiento de la calidad educativa y el desarrollo de habilidades críticas y analíticas entre los estudiantes¹²⁹.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos planteados, se diseñará y llevará a cabo un estudio cualitativo que abarcará diversas metodologías de investigación. Este enfoque metodológico se considera idóneo para comprender en profundidad la complejidad del sistema educativo y las dinámicas sociales en Afganistán, así como para identificar las oportunidades y desafíos en la enseñanza de las ciencias sociales y jurídicas en este contexto. Se realizará una revisión bibliográfica que abarcará una amplia gama de fuentes académicas, literatura especializada, informes gubernamentales y documentos históricos relacionados con la evolución de las instituciones educativas en Afganistán. Esta revisión permitirá contextualizar el estudio, comprender las tendencias históricas y analizar las políticas educativas implementadas a lo largo del tiempo.

4. DISCUSIÓN

Antes de la creación de la maktab-e ḥabībīya en Afganistán, la educación estaba arraigada en las tradiciones islámicas y se centraba principalmente en la enseñanza religiosa en mezquitas y madrasas. Este enfoque limitado se centraba en la memorización del Corán, el estudio de la ley islámica (šarī‘a) y algunos aspectos básicos de lectura y escritura.

La primacía de estos pilares religiosos en la educación afgana no solo reflejaba una devoción arraigada hacia la fe, sino que también servía

¹²⁹ Kumar, S. Y. S. (2003). Human Development Challenges in Afghanistan: Health, Education, Women And Child “Many Promises but no Actions.” *India Quarterly*, 59(1/2), 261–272.

como mecanismo de cohesión social y preservación cultural en un país marcado por una diversidad étnica y lingüística¹³⁰.

El énfasis en la memorización y el estudio de textos sagrados estaba intrínsecamente vinculado a la identidad y la cohesión cultural del pueblo afgano, proporcionando un marco moral y ético que guiaba tanto la vida cotidiana como las interacciones sociales. Sin embargo, este enfoque educativo también reflejaba las limitaciones socioeconómicas y estructurales de la sociedad afgana, donde las habilidades prácticas y vocacionales eran a menudo más valoradas que las habilidades académicas¹³¹.

La educación formal, relegada en gran medida a las élites y a aquellos con recursos económicos, estaba en sintonía con una economía predominantemente agrícola y pastoril, donde las demandas del sustento cotidiano ocupaban un lugar central en la vida de la población. Esta dinámica socioeconómica contribuyó a la perpetuación de un sistema educativo tradicional y estrechamente ligado a las necesidades y las tradiciones de la sociedad afgana de ese entonces¹³².

En resumen, el motivo histórico detrás de la educación en Afganistán antes de la fundación de la maktab-e ḥabībīya radica en la profunda influencia del islam, la cual permeaba todos los aspectos de la vida, incluida la educación. Esta influencia, combinada con factores socioeconómicos y culturales, moldeó un sistema educativo que, si bien estaba arraigado en la tradición y la devoción religiosa, también reflejaba las realidades y las necesidades de una sociedad en constante evolución¹³³.

Históricamente, la memorización del Corán ha desempeñado un papel central en la educación islámica en diversas sociedades, incluida Afganistán. Este énfasis en la memorización no solo se limita al Corán en sí mismo, sino que también se extiende a otros textos religiosos y legales asociados con el islam, como los hadices y los tratados jurídicos.

¹³⁰ Shirazi, R. (2008). Islamic Education in Afghanistan: Revisiting the United States' Role. *CR: The New Centennial Review*, 8(1), 211–233.

¹³¹ Nussbaum, M. C. (2004). Women's Education: A Global Challenge. *Signs*, 29(2), 325–355.

¹³² Rippenburg, C. J. (2004). Post-Taliban Afghanistan: Changed Outlook for Women? *Asian Survey*, 44(3), 401–421.

¹³³ Hozyainova, A. (2014). *Sharia and Women's Rights in Afghanistan*. US Institute of Peace.

El Corán es considerado la palabra de Dios revelada al profeta Mahoma, y como tal, se le atribuye una autoridad suprema en asuntos religiosos, éticos y jurídicos dentro de la tradición islámica. Por lo tanto, la memorización y el estudio profundo del Corán se perciben como una forma de conectar con lo divino, de entender los preceptos morales y legales que rigen la vida de los creyentes musulmanes.

En el contexto educativo de Afganistán y otras sociedades islámicas, la memorización del Corán no se limita solo a la recitación de versos, sino que también implica una comprensión profunda de su significado y aplicación en la vida diaria. Los estudiantes pasan años aprendiendo de memoria el texto sagrado y también reciben instrucción sobre su interpretación y relevancia en diferentes contextos¹³⁴.

Este enfoque tiene implicaciones significativas en la educación en ciencias sociales y jurídicas. Dado que el Corán se considera la fuente primaria de orientación moral y legal en el islam, muchos de los principios y conceptos que se enseñan en estas disciplinas derivan directamente de los textos sagrados. La jurisprudencia islámica (fiqh), por ejemplo, se basa en la interpretación y la aplicación de los principios extraídos del Corán y los hadices.

Por lo tanto, la memorización del Corán se convierte en un medio para internalizar estos principios fundamentales y comprender su aplicación en la sociedad. En el caso de Afganistán, donde la religión islámica desempeña un papel central en la vida cotidiana y en la estructura social, esta conexión entre la educación religiosa y las ciencias sociales/jurídicas refleja la importancia de la religión en la formación de la identidad cultural y en la cohesión social del pueblo afgano. La enseñanza y el aprendizaje de estas disciplinas no se perciben como meramente académicos, sino como parte integral de la vida y la cultura islámica, y como tales, están imbuidos de un profundo sentido de significado y propósito¹³⁵.

¹³⁴ Winthrop, R. (2003). Reflections on Working in Post-Conflict Afghanistan: Local Versus International Perspectives on Gender Relations. *Women's Studies Quarterly*, 31(3/4), 247–252.

¹³⁵ Human Rights Watch. (2013). Afghanistan. In *World report 2013: Events of 2012* (1st ed., pp. 244–251). Bristol University Press.

El énfasis en la enseñanza mediante la memorización, particularmente en contextos históricos como el de Afganistán antes de la creación de la maktab-e ḥabībīya, refleja una concepción de la educación que se alinea estrechamente con las necesidades y valores predominantes de la sociedad y la época.

En ese momento histórico, el objetivo principal de la educación estaba en la transmisión y preservación de la tradición religiosa, ética y cultural. La sociedad afgana, como muchas otras sociedades islámicas, valoraba profundamente la preservación de la fe y la identidad cultural a través del conocimiento y la práctica religiosa. Por lo tanto, la memorización del Corán y otros textos sagrados se consideraba esencial para asegurar la continuidad de la fe y la cohesión social¹³⁶.

En primera instancia, en un contexto donde el acceso a la educación era limitado y la alfabetización no era universal, la memorización proporcionaba una forma accesible y efectiva de transmitir conocimiento. En lugar de depender en gran medida de textos escritos, la memorización permitía que el conocimiento fuera almacenado y transmitido de manera oral, lo que facilitaba su difusión en una sociedad predominantemente oral como la afgana¹³⁷.

En segunda instancia, el énfasis en la memorización también se relacionaba con la autoridad y el respeto hacia los maestros y sabios religiosos, cuya autoridad se basaba en su conocimiento profundo de los textos sagrados que se transmitían por este medio durante generaciones enteras. En un contexto donde la autoridad religiosa desempeñaba un papel central en la vida cotidiana, la memorización del Corán se consideraba una muestra de devoción y respeto hacia esta autoridad religiosa.

Sin embargo, es importante destacar que este enfoque en la memorización no implicaba necesariamente la exclusión del pensamiento crítico en el aula. Si bien el énfasis principal estaba en la transmisión y preservación de la tradición, los estudiantes también podían participar en

¹³⁶ Jones, S. G., Wilson, J. M., Rathmell, A., & Riley, K. J. (2005). Afghanistan. In *Establishing Law and Order After Conflict* (1st ed., pp. 61–104). RAND Corporation.

¹³⁷ McClendon, D., Hackett, C., Potančoková, M., Stonawski, M., & Skirbekk, V. (2018). Women's Education in the Muslim World. *Population and Development Review*, 44(2), 311–342.

discusiones y debates sobre la interpretación y aplicación de los textos sagrados. Sin embargo, estos debates generalmente se llevaban a cabo dentro de los parámetros establecidos por la tradición religiosa, y el papel del maestro era más el de guía y custodio del conocimiento tradicional que el de facilitador del pensamiento crítico independiente¹³⁸.

A la postre, podría decirse que este sistema educativo tenía profundas raíces en la cultura y la historia de Afganistán, reflejando la importancia que se daba a la religión y la comunidad dentro de la sociedad. Sin embargo, su alcance era limitado en términos de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos modernos y participar en una economía cada vez más globalizada.

Sin embargo, la creación de la maktab-e ḥabībīya marcó un cambio significativo en el panorama educativo de Afganistán. Esta institución, fundada en 1903 por el rey Ḥabībullāh Khān, introdujo un enfoque más amplio y moderno en la educación, incorporando materias como matemáticas, ciencias, historia y literatura además de los estudios islámicos tradicionales¹³⁹.

A pesar de la presión de poderes coloniales como Gran Bretaña y Rusia, Ḥabībullāh Khān buscó equilibrar los intereses externos con la soberanía interna y la modernización del país. Entre sus esfuerzos más destacados se encuentra la promoción de la educación moderna en Afganistán, simbolizada por la fundación de la maktab-e ḥabībīya en 1903. Esto representó un intento por parte del gobierno de modernizar el sistema educativo del país y preparar a los jóvenes afganos para enfrentar los desafíos del siglo XX¹⁴⁰.

La creación de la maktab-e ḥabībīya marcó un cambio significativo en la educación afgana al introducir un enfoque más amplio y moderno en el sistema educativo del país. Este establecimiento no solo ofrecía

¹³⁸ Clabaugh, G. K. (2010). A History of Male Attitudes toward Educating Women. *Educational Horizons*, 88(3), 164–178.

¹³⁹ Jones, S. G., Hilborne, L. H., Anthony, C. R., Davis, L. M., Giroi, F., Benard, C., Swanger, R. M., Garten, A. D., & Timilsina, A. (2006). Afghanistan. In *Securing Health: Lessons from Nation-Building Missions* (1st ed., pp. 187–220). RAND Corporation.

¹⁴⁰ Abdul Satar Sirat. (1969). Sharia and Islamic Education in Modern Afghanistan. *Middle East Journal*, 23(2), 217–219.

enseñanzas islámicas tradicionales, sino que también incorporaba materias como matemáticas, ciencias, historia y literatura. Esta ampliación del plan de estudios reflejaba el compromiso del rey Ḥabībullāh Khān con la modernización y el desarrollo educativo de Afganistán.

La inclusión de estas materias no solo enriqueció el conocimiento de los estudiantes, sino que también promovió el desarrollo de habilidades cognitivas y analíticas fundamentales para la participación activa en una sociedad cada vez más compleja y globalizada. Este enfoque holístico de la educación sentó las bases para una formación integral que trascendía los límites de la enseñanza religiosa tradicional.

Asimismo, la maktab-e ḥabībīya desempeñó un papel crucial como catalizador de la expansión de la educación moderna en Afganistán. Al ser la primera escuela secundaria establecida en Kabul, la capital del país, esta institución sirvió como faro de inspiración y modelo para la creación de más escuelas primarias y secundarias en otras ciudades afganas. Este fenómeno de difusión educativa contribuyó significativamente a la democratización del acceso a la educación y a la promoción de la igualdad de oportunidades en todo el territorio nacional¹⁴¹.

Aunque la geografía montañosa y la orografía complicada de Afganistán presentaban desafíos logísticos significativos para la expansión educativa, la importancia cultural y social atribuida a la educación, junto con el impulso generado por la maktab-e ḥabībīya, actuaron como fuerzas motrices que superaron estas barreras geográficas. A lo largo del tiempo, se establecieron nuevas escuelas en ciudades y pueblos de todo el país, llevando la educación moderna a comunidades que anteriormente habían tenido acceso limitado o nulo a la instrucción formal.

El fenómeno de difusión educativa no solo se limitó a las áreas urbanas, sino que también alcanzó a regiones rurales y remotas. A través de un esfuerzo concertado por parte del gobierno y de diversas organizaciones educativas, se establecieron escuelas en áreas geográficamente desafiantes, utilizando diversas estrategias para superar los obstáculos

¹⁴¹ Hamminck, W. (2017). *USAID in Afghanistan: Challenges and Successes*. US Institute of Peace.

logísticos y garantizar que incluso las comunidades más aisladas tuvieran acceso a la educación¹⁴².

La expansión educativa hacia las áreas rurales de Afganistán reviste una importancia significativa debido a la presencia arraigada de la tradición en estas comunidades y a las limitaciones geográficas y logísticas que a menudo las caracterizan. El fenómeno de difusión educativa hacia estas regiones rurales no solo representó un avance en términos de acceso a la educación formal, sino que también tuvo repercusiones profundas en la transformación socioeconómica y cultural de estas comunidades¹⁴³.

En primer lugar, la llegada de escuelas modernas a áreas rurales representó una ruptura con la tradición educativa prevaleciente, que a menudo se limitaba a la enseñanza religiosa en mezquitas y madrasas. La introducción de un plan de estudios más amplio y secular en estas comunidades rurales amplió las perspectivas de los estudiantes y les brindó la oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades que trascendían los límites de la educación religiosa tradicional.

En segundo lugar, la presencia de escuelas en áreas rurales proporcionó a los residentes locales acceso a una educación formal que anteriormente podría haber estado fuera de su alcance debido a las distancias geográficas y la falta de infraestructura educativa. Esto abrió nuevas oportunidades para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, así como para la mejora de sus perspectivas de empleo y movilidad social.

La educación también desempeñó un papel importante en el empoderamiento de las comunidades rurales al fomentar la alfabetización y la conciencia cívica. Los individuos educados estaban mejor equipados para participar en la toma de decisiones locales y abogar por sus propios intereses, lo que contribuyó a fortalecer la participación ciudadana y la gobernanza democrática en estas áreas¹⁴⁴.

¹⁴² Emadi, H. (2015). Women in the Post-Taliban Afghanistan: Dialectics of Oppression and Token Recognition. *Race, Gender & Class*, 22(3–4), 244–259.

¹⁴³ Curle, A. (1964). Education, Politics and Development. *Comparative Education Review*, 7(3), 226–245.

¹⁴⁴ Hanauer, L., & Chalk, P. (2012). Afghanistan. In *India's and Pakistan's Strategies in Afghanistan: Implications for the United States and the Region* (pp. 37–42). RAND Corporation.

En tercer lugar, la educación formal en áreas rurales proporcionó a los jóvenes una alternativa constructiva a actividades potencialmente perjudiciales, como el trabajo infantil o el reclutamiento por grupos extremistas. Al ofrecer oportunidades educativas, las escuelas ayudaron a proteger a los jóvenes de la explotación y la radicalización, y promovieron un entorno más seguro y próspero para el desarrollo de estas comunidades.

Es importante destacar en este punto que la maktab-e ḥabībīya no solo se centró en la educación masculina, sino que también fue precursora en el establecimiento de una escuela primaria para niñas en 1921.

La decisión de la Maktab-e Ḥabībīya de establecer una escuela primaria para niñas en 1921 representa un hito significativo en la historia de la educación en Afganistán. Esta acción no solo fue precursora en términos de promover la igualdad de género en el ámbito educativo, sino que también tuvo importantes implicaciones sociales, culturales y políticas en un contexto donde la educación femenina estaba tradicionalmente subordinada y limitada¹⁴⁵.

El establecimiento de una escuela primaria para niñas representó un desafío directo a las normas culturales y sociales que relegaban a las mujeres y niñas a roles tradicionales y a menudo las excluían del acceso a la educación formal. Esta iniciativa desafió la noción arraigada de que la educación era exclusivamente para hombres y amplió las oportunidades educativas para las niñas afganas, permitiéndoles acceder a la instrucción formal y adquirir conocimientos y habilidades fundamentales para su desarrollo personal y profesional.

Conjuntamente, el establecimiento de una escuela primaria para niñas en la maktab-e Ḥabībīya fue un paso crucial hacia la promoción de la igualdad de género en Afganistán. Al brindar oportunidades educativas a las niñas, se reconoció y afirmó su derecho inherente a la educación,

¹⁴⁵ Wilson, L. (2010). Education in Afghanistan: A Personal Reflection. In K. M. CAHILL (Ed.), *Even in Chaos: Education in Times of Emergency* (pp. 246–260). Fordham University Press.

y se sentaron las bases para la lucha contra la discriminación de género y la desigualdad en el acceso a la educación en todo el país¹⁴⁶.

Esta acción también tuvo importantes implicaciones políticas al destacar el papel del gobierno y las instituciones educativas en la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. Al liderar con el ejemplo, la maktab-e Ḥabībīya envió un mensaje claro de compromiso con la igualdad de género y la inclusión educativa, lo que podría haber influido en otras instituciones y en la formulación de políticas a nivel nacional.

Asimismo, el establecimiento de una escuela primaria para niñas en la maktab-e Ḥabībīya tuvo un impacto social significativo al desafiar las percepciones y expectativas tradicionales sobre el papel de las mujeres en la sociedad afgana. Al proporcionar a las niñas una educación formal, se las capacitó para desafiar estereotipos de género, ejercer autonomía y contribuir de manera significativa al desarrollo de sus comunidades y su país.

Este acto de inclusión y equidad fue un hito crucial hacia la consecución de la igualdad de género en el ámbito educativo, proporcionando a las mujeres afganas acceso a la instrucción formal y empoderándolas para contribuir activamente al desarrollo de su sociedad.

A lo largo de las décadas siguientes, el legado de la maktab-e ḥabībīya perduró como un faro de progreso educativo en medio de los desafíos y conflictos que asolaron Afganistán. La expansión rápida de la educación durante la década de 1950 y la garantía de la educación gratuita para todos en la constitución de 1964 son testimonio de la influencia duradera de esta institución pionera¹⁴⁷.

Ḥabībullāh Khān comprendió la importancia de una educación más diversificada y orientada hacia el futuro para preparar a la juventud afgana para los desafíos y oportunidades del siglo XX. Al introducir materias

¹⁴⁶ Burde, D., & Linden, L. L. (2013). Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled Trial of Village-Based Schools. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 27–40.

¹⁴⁷ Morris, Bonnie J. (1996). The Closing of Girls' Schools in Afghanistan. *Off Our Backs*, 26(10), 7–7.

no solo relacionadas con la religión y la tradición, sino también con las ciencias y las humanidades, el rey buscaba equipar a los estudiantes con habilidades y conocimientos que les permitieran participar activamente en una sociedad cada vez más compleja y globalizada.

Además de sus esfuerzos en educación, Ḥabībullāh Khān también implementó otras reformas destinadas a modernizar Afganistán, incluida la construcción de infraestructuras, el desarrollo de servicios públicos y la promoción de la igualdad y la justicia social¹⁴⁸.

Sin embargo, su reinado también estuvo marcado por tensiones internas y externas, incluida la resistencia de grupos conservadores y la continua interferencia de potencias extranjeras. Su asesinato en 1919 puso fin a su reinado, pero su legado en la modernización de la educación en Afganistán perduraría, sentando las bases para futuras reformas educativas y el desarrollo del país en el siglo XX y más allá.

La maktab-e ḥabībīya se convirtió en un modelo para otras instituciones educativas en Afganistán, sentando las bases para un sistema educativo más amplio y diversificado en el país. Sin embargo, a lo largo de su historia, el sistema educativo afgano ha enfrentado numerosos desafíos, incluida la inestabilidad política, la falta de recursos y la interferencia externa, lo que ha obstaculizado su desarrollo y acceso universal.

Posteriormente, la creación del *dār al-mo‘allemīn* representó otro hito en la educación afgana al establecer la primera escuela para la formación de maestros de escuelas primarias que introdujo nuevos temas como los fundamentos del sistema escolar secundario, principios de educación, filosofía de la educación y psicología del desarrollo. Esta institución contribuyó a la profesionalización de la enseñanza y al fortalecimiento del sistema educativo en el país¹⁴⁹.

¹⁴⁸ International Crisis Group. (2009). *Afghanistan: New U.S. Administration, New Directions*. International Crisis Group.

¹⁴⁹ Durrani, N., & Halai, A. (2020). Gender Equality, Education, and Development: Tensions between Global, National, and Local Policy Discourses in Postcolonial Contexts. In A. Wulff (Ed.), *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education* (pp. 65–95). Brill.

La creación del *dār al-mo‘allemīn* poco tiempo después de la instauración de la *maktab-e Ḥabībīya* puede interpretarse como una consecuencia natural de los cambios y avances que experimentaba el sistema educativo afgano en ese momento. La *maktab-e Ḥabībīya*, al introducir un enfoque más amplio y moderno en la educación, planteó la necesidad de contar con docentes calificados y capacitados que pudieran enseñar las nuevas disciplinas incorporadas al plan de estudios.

Conforme se avanzaba en la estandarización de la enseñanza de nuevas disciplinas, se hizo evidente la necesidad de una formación reglada para los docentes que respondiera a las necesidades y desafíos emergentes en el país. La diversificación del currículum escolar, que incluía materias como matemáticas, ciencias, historia y literatura, requería maestros con conocimientos especializados en estas áreas, así como habilidades pedagógicas actualizadas y adaptadas a las nuevas metodologías educativas¹⁵⁰.

En este sentido, el surgimiento del *dār al-mo‘allemīn* puede entenderse, entonces, como una respuesta directa a esta necesidad creciente de contar con una fuerza docente más calificada y profesionalizada. Esta institución se estableció con el propósito específico de proporcionar una formación sistemática y especializada a futuros maestros de escuelas primarias, equipándolos con las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos educativos del momento¹⁵¹.

Asimismo, el establecimiento del *dār al-mo‘allemīn* reflejó un compromiso continuo del gobierno afgano con la mejora y el desarrollo del sistema educativo en el país. Al invertir en la formación y capacitación de maestros, se reconoció el papel crucial que desempeñan los educadores en la calidad y efectividad de la educación. Asimismo, se demostró una voluntad política de promover la profesionalización de la enseñanza y elevar los estándares educativos en Afganistán.

No se debe perder de vista que el *dār al-mo‘allemīn* surge en un contexto histórico marcado por la necesidad de fortalecer y modernizar el

¹⁵⁰ Barak, M. (2021). *Afghanistan in the Shadow of the US and NATO Withdrawal*. International Institute for Counter-Terrorism (ICT).

¹⁵¹ Yousaf, S. (2011). Afghanistan's reconstruction and the international community: post 9/11 scenario. *Strategic Studies*, 31/32, 19–34.

sistema educativo en Afganistán. A lo largo del siglo XX, el país experimentó una serie de transformaciones políticas, sociales y culturales que influyeron en el desarrollo de la educación.

Afganistán se encontraba en un período de transición en el que buscaba consolidar su identidad nacional y adaptarse a los cambios globales en el ámbito educativo. La fundación del *dār al-mo‘allemīn* se produjo en un momento en el que el gobierno reconocía la importancia de la educación como motor de desarrollo y progreso social¹⁵².

El establecimiento de esta institución educativa coincidió con los esfuerzos más amplios del gobierno para modernizar diversos sectores de la sociedad afgana. En este contexto, se observaba la necesidad de formar maestros capacitados y competentes para responder a las demandas de un sistema educativo en evolución.

También, el surgimiento del *dār al-mo‘allemīn* reflejó la influencia de las corrientes educativas y pedagógicas internacionales que promovían la profesionalización de la enseñanza y la introducción de nuevas metodologías y enfoques educativos. Afganistán, al buscar alinearse con las tendencias educativas globales, estableció esta institución como parte de su compromiso con la mejora continua de la calidad educativa en el país¹⁵³.

No obstante lo anterior, la aparición del *dār al-mo‘allemīn* representó un hito significativo en el desarrollo de la educación en Afganistán, no solo por su enfoque en la formación de maestros, sino también por su impacto en el desarrollo y estandarización de los currículos escolares y la producción de libros de texto para las nuevas asignaturas a impartir. Este establecimiento no solo respondió a la necesidad de contar con maestros calificados, sino que también generó un impulso en la mejora y modernización del sistema educativo en general¹⁵⁴.

¹⁵² Epps, G. (2005). "You Have Been in Afghanistan": A Discourse on the Van Alstyne Method. *Duke Law Journal*, 54(6), 1555–1590.

¹⁵³ Kelly, T. K., Bensahel, N., & Oliker, O. (2011). Observations About Recent SFA Efforts in Afghanistan. In *Security Force Assistance in Afghanistan: Identifying Lessons for Future Efforts* (pp. 67–88). RAND Corporation.

¹⁵⁴ Daudzai, H. (2021). Conclusions and the Prospects for a Future Research. In *The State-Building Dilemma in Afghanistan: The State Governmental Design at the National Level and*

La formación de maestros en el *dār al-mo‘allemīn* no solo se limitaba a la transmisión de conocimientos en materias específicas, sino que también incluía la capacitación en metodologías educativas modernas y efectivas. Los docentes recibían formación en cómo planificar lecciones, diseñar actividades de aprendizaje y evaluar el progreso de los estudiantes. Esta formación no solo les permitía enseñar las nuevas asignaturas de manera más efectiva, sino que también sentaba las bases para una enseñanza más dinámica y participativa en general.

Así, la aparición del *dār al-mo‘allemīn* impulsó la necesidad de desarrollar y estandarizar los currículos escolares para las nuevas disciplinas que se estaban introduciendo en el sistema educativo afgano. La inclusión de materias como matemáticas, ciencias, historia y literatura en los planes de estudio requería la elaboración de programas de estudio detallados que definieran los objetivos de aprendizaje y los contenidos a enseñar en cada grado escolar. Esta estandarización garantizaba una coherencia en la educación impartida en diferentes instituciones educativas en todo el país.

Igualmente, la producción de libros de texto para estas nuevas asignaturas se convirtió en una prioridad para asegurar que los docentes contaran con los recursos necesarios para enseñar de manera efectiva. Los libros de texto no solo proporcionaban información académica relevante, sino que también estaban diseñados siguiendo las metodologías educativas modernas enseñadas en el *dār al-mo‘allemīn*. Estos materiales educativos facilitaban el proceso de enseñanza y aprendizaje al proporcionar a los docentes y estudiantes una guía estructurada y coherente para el estudio de las nuevas disciplinas¹⁵⁵.

En conjunto, la aparición del *dār al-mo‘allemīn* no solo sirvió para formar maestros competentes, sino que también desencadenó una serie de desarrollos adicionales que contribuyeron al fortalecimiento y modernización del sistema educativo en Afganistán. Desde la estandarización de los currículos escolares hasta la producción de libros de texto, estos avances

the Role of Democratic Provincial Councils in Decentralization at the Sub-National Level (1st ed., pp. 237–250). Verlag Barbara Budrich.

¹⁵⁵ Maley, W. (1996). Realising a Minimal State: The Case of Afghanistan. *Agenda: A Journal of Policy Analysis and Reform*, 3(2), 261–264.

sentaron las bases para una educación más integral y efectiva que preparaba a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno.

6. CONCLUSIONES

La historia de Afganistán está marcada por una notable tradición de innovación docente, especialmente en el ámbito de las ciencias jurídicas y sociales. Esta historia refleja el compromiso del país con la educación y el desarrollo intelectual de sus ciudadanos, así como su reconocimiento de la importancia de las disciplinas relacionadas con la ley y la sociedad en la formación de una nación próspera y justa. A lo largo de los años, Afganistán ha demostrado una capacidad única para adaptarse a los desafíos y para incorporar nuevas ideas y enfoques educativos en su sistema educativo, incluso en medio de circunstancias históricas difíciles.

Sin embargo, a pesar de esta rica tradición de innovación docente, Afganistán ha enfrentado numerosos obstáculos a lo largo de su historia que han obstaculizado su progreso educativo. Desde conflictos internos hasta intervenciones extranjeras, el país ha experimentado períodos de inestabilidad política y social que han afectado negativamente su sistema educativo. La interrupción de la guerra y la violencia ha dificultado la implementación efectiva de políticas educativas y la provisión de recursos adecuados para las instituciones educativas. Además, las restricciones impuestas por regímenes autoritarios, como los talibanes, han limitado el acceso a la educación y han promovido un enfoque restrictivo y dogmático en el aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Abdul Satar Sirat. (1969). Sharia and Islamic Education in Modern Afghanistan. *Middle East Journal*, 23(2), 217–219.
- Abdulbaqi, M. (2009). Higher Education in Afghanistan. *Policy Perspectives*, 6(2), 99–117.
- Barak, M. (2021). Afghanistan in the Shadow of the US and NATO Withdrawal. *International Institute for Counter-Terrorism (ICT)*.

- Burde, D., & Linden, L. L. (2013). Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled Trial of Village-Based Schools. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 27–40.
- Clabaugh, G. K. (2010). A History of Male Attitudes toward Educating Women. *Educational Horizons*, 88(3), 164–178.
- Curle, A. (1964). Education, Politics and Development. *Comparative Education Review*, 7(3), 226–245.
- Daudzai, H. (2021). Conclusions and the Prospects for a Future Research. In *The State-Building Dilemma in Afghanistan: The State Governmental Design at the National Level and the Role of Democratic Provincial Councils in Decentralization at the Sub-National Level* (1st ed., pp. 237–250). Verlag Barbara Budrich.
- Durrani, N., & Halai, A. (2020). Gender Equality, Education, and Development: Tensions between Global, National, and Local Policy Discourses in Postcolonial Contexts. In A. Wulff (Ed.), *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education* (pp. 65–95). Brill.
- Emadi, H. (2015). Women in the Post-Taliban Afghanistan: Dialectics of Oppression and Token Recognition. *Race, Gender & Class*, 22(3–4), 244–259.
- Epps, G. (2005). “You Have Been in Afghanistan”: A Discourse on the Van Alstyne Method. *Duke Law Journal*, 54(6), 1555–1590.
- Hammink, W. (2017). *USAID in Afghanistan: Challenges and Successes*. US Institute of Peace.
- Hanauer, L., & Chalk, P. (2012). Afghanistan. In *India’s and Pakistan’s Strategies in Afghanistan: Implications for the United States and the Region* (pp. 37–42). RAND Corporation.
- Hozyainova, A. (2014). *Sharia and Women’s Rights in Afghanistan*. US Institute of Peace.
- Human Rights Watch. (2013). *Afghanistan*. In *World report 2013: Events of 2012* (1st ed., pp. 244–251). Bristol University Press.
- International Crisis Group. (2009). *Afghanistan: New U.S. Administration, New Directions*. International Crisis Group.
- Jones, S. G., Hilborne, L. H., Anthony, C. R., Davis, L. M., Giroso, F., Benard, C., Swanger, R. M., Garten, A. D., & Timilsina, A. (2006). *Afghanistan*. In *Securing Health: Lessons from Nation-Building Missions* (1st ed., pp. 187–220). RAND Corporation.

- Jones, S. G., Wilson, J. M., Rathmell, A., & Riley, K. J. (2005). Afghanistan. In *Establishing Law and Order After Conflict* (1st ed., pp. 61–104). RAND Corporation.
- Kelly, T. K., Bensahel, N., & Oliker, O. (2011). Observations About Recent SFA Efforts in Afghanistan. In *Security Force Assistance in Afghanistan: Identifying Lessons for Future Efforts* (pp. 67–88). RAND Corporation.
- Kumar, S. Y. S. (2003). Human Development Challenges in Afghanistan: Health, Education, Women And Child “Many Promises but no Actions.” *India Quarterly*, 59(1/2), 261–272.
- Maley, W. (1996). Realising a Minimal State: The Case of Afghanistan. *Agenda: A Journal of Policy Analysis and Reform*, 3(2), 261–264.
- McClendon, D., Hackett, C., Potančoková, M., Stonawski, M., & Skirbekk, V. (2018). Women’s Education in the Muslim World. *Population and Development Review*, 44(2), 311–342.
- Morris, Bonnie J. (1996). The Closing of Girls’ Schools in Afghanistan. *Off Our Backs*, 26(10), 7–7.
- Nussbaum, M. C. (2004). Women’s Education: A Global Challenge. *Signs*, 29(2), 325–355.
- Pourzand, N. (1999). The Problematic of Female Education, Ethnicity And National Identity In Afghanistan (1920-1999). *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*, 43(1), 73–82.
- Riphenburg, C. J. (2004). Post-Taliban Afghanistan: Changed Outlook for Women? *Asian Survey*, 44(3), 401–421.
- Shirazi, R. (2008). Islamic Education in Afghanistan: Revisiting the United States’ Role. *CR: The New Centennial Review*, 8(1), 211–233.
- Sopko, J. F. (2023). Status of education in Afghanistan: Taliban policies have resulted in restricted access to education and a decline in quality (SIGAR 24-01 Evaluation Report, SIGAR 24-01-IP/Status of Education in Afghanistan). Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction.
- Wilson, L. (2010). Education in Afghanistan: A Personal Reflection. In K. M. CAHILL (Ed.), *Even in Chaos: Education in Times of Emergency* (pp. 246–260). Fordham University Press.
- Winthrop, R. (2003). Reflections on Working in Post-Conflict Afghanistan: Local Versus International Perspectives on Gender Relations. *Women’s Studies Quarterly*, 31(3/4), 247–252.
- Yousaf, S. (2011). Afghanistan’s reconstruction and the international community: post 9/11 scenario. *Strategic Studies*, 31/32, 19–34.

INVESTIGACIÓN JURÍDICA INSPIRADA EN EL ÁRBOL DE PROBLEMAS Y EL PENSAMIENTO COMPLEJO

BLANCA YAQUELIN ZENTENO TREJO¹⁵⁶
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

Describir, narrar, explicar y argumentar un problema, necesidad o situación (PNS), sigue siendo laborioso para principiantes y no principiantes en los procesos de investigación jurídica que plantean la complejidad social y jurídica como un desafío. Los profesores que imparten seminarios de investigación o que dirigen tesis, son testigos de un sin número de dificultades que enfrentan los tesisistas e investigadores en formación.

Por un lado, existen dificultades, relacionadas con el escaso conocimiento de un tema-PNS, al interior del campo disciplinar, la desorganización, desarticulación y descontextualización de información, saberes o conocimientos adquiridos, y la ausencia de reflexión y autointerrogación de lo observado.

Por el otro, el planteamiento de narrativas con palabras-problema como: violencia, pobreza, inseguridad, escasez, tortura, muerte, guerra, desprecio, etcétera, que dicen mucho y nada a la vez. Pueden agregarse los errores intelectuales como las falsas percepciones de la realidad, que dejan ver las enormes carencias disciplinares.

¹⁵⁶ Profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Derecho de la BUAP. LGAC: Derecho Internacional y Derecho y Educación. Correos: byzentenotrejo@hotmail.com y blanca.zenteno@correo.buap.mx

En este contexto, se propone una herramienta metodológica, inspirada en el *árbol de problemas*¹⁵⁷ y en los postulados del *pensamiento moriniano*.

El árbol de problemas, entre otras, se ha utilizado en la Metodología de Marco Lógico, que facilita el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos (Ortegón, et al., 2005, p. 13) de manera sistemática y lógica. También se ha considerado una herramienta para la planificación y mapeo del problema de la investigación, y para encontrar soluciones (González, et al., 2023).

No coincido al cien por ciento, con las apreciaciones anteriores, lo que yo propongo con el árbol de problemas no necesariamente sigue una lógica causa-efecto lineal y tampoco se trata de soluciones reduccionistas, aunque si coincido con el mapeo y la planificación, que se explicará más adelante.

Mis razones tienen que ver (entre otras) con la retroacción y recursividad de la causa-efecto y enseñanza de la propia naturaleza (un árbol, su tronco, ramas y raíces) que nos ayuda a comprender nuestro entorno natural, social y jurídico, *no lineal*, y el pensamiento moriniano, que nos exige el entendimiento de la complejidad del mundo en el que vivimos.

La adaptación, ampliación y retroalimentación que he realizado al árbol de problemas, se dirige a investigadores interesados en proyectos de investigación jurídica profunda y compleja. Aspecto que he considerado pertinente en mi desarrollo docente (diecinueve años) y a raíz de que la disciplina jurídica se ha ido abriendo al diálogo inter-multi-transdisciplinario, multinivel y multifactorial. Esto exige reflexión y autointerrogación constante.

Es evidente que no hay nada nuevo. Todo ya se ha dicho en alguna parte del mundo, en otro idioma, en otro contexto, enfoque, visión, cultura, etcétera., y si bien, esta propuesta no es la única, ella ha tenido aceptabilidad en los niveles de licenciatura y posgrado en Derecho,

¹⁵⁷ Se centra en el diagnóstico o constatación sistemática y ordenada de la realidad y de otras experiencias, para resolverla mediante estrategias, programas, proyectos, etcétera., en distintos campos disciplinares (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016, p. 24).

convirtiéndose en una opción para investigadores e instituciones interesadas en la complejidad sociojurídica.

La herramienta, sugiere 5 etapas que promueven el dialogo, autocritica, autorreflexión, autointerrogación, etcétera, en el diagnóstico de PNS, y en el intento de respuestas desde el Derecho y para el Derecho, desde el Derecho y para la sociedad, desde la sociedad y para el Derecho, etcétera. Con sinceridad considero que puede ser más útil en posgrados orientados a la investigación, que en los profesionalizantes. El tesista-investigador puede adaptarlas a la necesidad de su investigación.

2. OBJETIVO

- Presentar a la academia una herramienta metodológica basada en la técnica del *árbol de problemas* y en el *pensamiento moriniano*, para ser utilizada por tesistas e investigadores interesados en el diseño de proyectos de investigación jurídica que intenten dar respuesta a la complejidad social, a través del dialogo inter-multi-transdisciplinario, la autocritica, la autorreflexión y la autointerrogación constante.

3. DISCUSIÓN

En la construcción del contexto, de lo global y de lo complejo, no está excluido el Derecho. Se exige su estudio y análisis en *contexto* para *ligar* los conocimientos en el marco de una *inteligencia general* que requiere el desarrollo de aptitudes generales. (Morin, 1999, pp. 38 y 40). El Derecho debe interaccionar, retroaccionar, contextualizar y complejizar.

En este sentido, el estudio/análisis de un texto normativo, de un principio, costumbre, institución jurídica, etcétera, deberían pasar por la lupa del contexto, y “[...] ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia.” (Morin, 1999, p. 36).

Por lo anterior, la redacción de la síntesis del PNS observada, debe ser contextual porque “No se trata de abandonar el conocimiento de las

partes por el conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos.” (Morin, 1999, p. 43). Este será el punto de partida, para la narrativa detallada y argumentada del proyecto. Debe existir una conexión y diálogo entre el sujeto-objeto y sus acciones.¹⁵⁸ Estos se implican, distinguen y conjugan. Nunca separar al sujeto,¹⁵⁹ del objeto¹⁶⁰. (Morin, 1999, pp. 26 y 27).

Todo el tiempo estamos evolucionando o involucionando, por eso, se requieren racionalidades concedoras de los límites de la lógica perfecta. Es necesario apostar al diálogo, a la autocrítica, que se arriesga¹⁶¹. Al respecto, Morin (1999) expone que:

[...] no hay conocimiento que no esté, [...] amenazado por el error y la ilusión [...] Un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, [...] De ahí provienen los innumerables errores de concepción y de ideas que sobrevienen a pesar de nuestros controles racionales [...] ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error. (pp. 21 y 22).

Morin (1999) refiere a varios errores, entre ellos, los mentales que aluden a las memorias no regeneradas, que tienden a seleccionar lo conveniente y borrar lo inconveniente, rechazar lo desfavorable, etcétera. Así, la memoria puede ser fuente irremplazable de verdad, pero sujeta a fallos e ilusiones. En cada mente hay una probabilidad de mentira en sí misma, hay urgencia de autojustificación y hacen que cada uno se mienta a sí mismo sin detectar esa mentira de la cual, se es autor. (p. 23).

En los errores intelectuales existen teorías, doctrinas, ideologías, creencias, paradigmas, etcétera., que protegen sus fallos, para ser las únicas, se convencen de su verdad (racionalización cerrada) se resisten a los de argumentos contrarios, a las antítesis y a las críticas que exponen sus desaciertos.

¹⁵⁸ Hombre-naturaleza, hombre-acto jurídico, hombre-ley, etcétera.

¹⁵⁹ Su alma, espíritu, calidad, finalidad, sentimiento, libertad, existencia, espiritualidad, etcétera.

¹⁶⁰ El cuerpo, materia, cantidad, causalidad, razón, determinismo, esencia, etcétera.

¹⁶¹ Principio de incertidumbre racional.

Los errores de la razón, recurren al control cerebral, del entorno, de la práctica, de la academia, de la cultura... pero aún lo más coherente debe permanecer abierto a la discusión para evitar que se vuelva a encerrar en una doctrina. (Morin, 1999, p. 23).

Por lo anterior, esta propuesta, puede ayudar al investigador a:

- Saber qué tanto conoce y reconoce los problemas, necesidades o situaciones (PNS) clave, locales, regionales e incluso mundiales,
- Saber qué tanto comprende y correlaciona la movilización del conocimiento e información existente (esto también es contexto) y cómo los piensa,
- Tener conciencia de la necesidad de autorreflexión, autointerrogación y del pensamiento crítico y complejo, al momento de vaciar su información, datos, saberes, conocimientos, etcétera,
- Construir un dialogo entre todos los componentes del proyecto en favor de su articulación, contextualización, organización constante,
- Reducir el conocimiento o saberes dispersos,
- Reducir la emisión de juicios de valor (ineficaz, ilegal, ineficiente, etcétera) sin investigación previa,
- Identificar problemas sociojurídicos presentes en la práctica litigiosa, en la dogmática jurídica, en las acciones u omisiones de las autoridades legislativas, jurisdiccionales, en las teorías, doctrinas, investigaciones, etcétera,
- Contribuir al desarrollo de proyectos que estén en la búsqueda del mayor bien y del menor mal (Morin, 1999, p. 81),
- Estar consciente de que la naturaleza del Derecho, lleva consigo nuevas incertidumbres,
- Elaborar documentos de trabajo previos a la redacción formal y final de un proyecto de investigación jurídica.

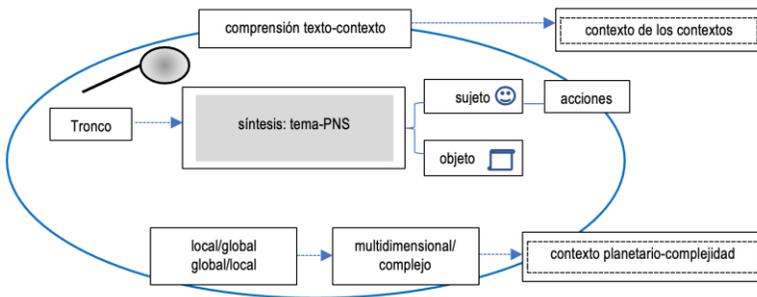
4. METODOLOGÍA

ETAPA 1. EL PROBLEMA SITUACIÓN/HECHO/REALIDAD Y LA IDENTIFICACIÓN DEL OBJETO/SUJETO

Se sugiere como punto de partida la identificación y registro de la síntesis del tema-PNS, en el tronco del árbol, previa reflexión y análisis; y vía una narrativa sencilla, pero no simple, ni reduccionista. Así, la observancia de los PNS, pueden emprenderse desde la comprensión intelectual u objetiva, para aplicarle al objeto todos los medios objetivos de conocimiento y la comprensión humana intersubjetiva, el proceso de empatía con la naturaleza, las personas, los animales, etcétera. (Morin, 1999, p. 90).

Previo a la síntesis y que no excluye el análisis, se requiere un mínimo de lecturas¹⁶² y su respectiva *articulación*, es decir, debe contener el *texto*¹⁶³ y el *contexto*, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual. Se requiere que se transmita y aprehenda en conjunto. Esto, se puede hacer en un documento de trabajo, que se asemeje al tronco de un árbol (ver Figura 1), con la inclusión del sujeto, objeto, y sus acciones.

FIGURA 1. Identificación del PNS y su contexto



Fuente: elaboración propia

¹⁶² Revisión del estado del arte.

¹⁶³ Norma, teoría, doctrina, etcétera.

Paso 1. El problema del problema y su contexto. Se ha observado en la academia la dificultad de la articulación y organización del conocimiento e información en el planteo del PNS, en el entendido de que la mayoría de ellos deben comprenderse en *contexto*, y en la medida de lo posible *de lo global a lo local*, y a la inversa; y de manera *multidimensional y compleja*.

La desarticulación de la información o la desconexión del *objeto* y *sujeto* de su contexto disciplinar, inter-multi-transdisciplinar, etcétera, puede impedir la unión y separación, el análisis y la síntesis, el contexto y la totalidad, entre otros elementos de la investigación.

Se ha afirmado que los problemas globales y esenciales del mundo son pluridisciplinarios, multidimensionales, transnacionales, transversales, globales, etcétera. Así, el *contexto* (la relación todo/partes, lo multidimensional, lo global, lo local, la religión, la cultura, lo complejo, etcétera. -totalización de los saberes-) requiere pensamientos vinculados al *contexto de los contextos* y al *contexto planetario* (Morin, 2008, pp. 13 y 27).

Lo anterior, excluye la hiperespecialización, lo simple y la reducción, porque hace imposible tomar en conjunto lo que está tejido y por azaroso o difícil que sea debe pensarse y plantearse todo en el contexto y en la complejidad global, aunque esto implique una imperfección cognitiva. (Morin, 1999, pp. 35 y 39).

Es importante que los saberes, los conocimientos y la información obtenida en torno a los PNS, se *reflexionen* y que entorno a ellos el tesista-investigador desarrolle un “[...] un poder de interrogación y de reflexión sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana” (Morin, 2008, p. 25).

En Derecho hemos aprendido que los PNS locales pueden ser un reflejo de los problemas globales y a la inversa. Esto se aprecia cuando se estudian los sistemas jurídicos contemporáneos en el marco de una metodología comparatista y del Derecho comparado, que permiten unificar, armonizar y uniformar normas jurídicas vía Derecho Internacional o Derecho interno.

Lo anterior, nos hace comprender que esta diversidad en un intento de unificación, plantea múltiples complejidades, y una mezcla de orden y desorden (Morin, 1990, p. 60).

Paso 2. El objeto y el sujeto. Se propone clarificar la relación sujeto-sujeto, objeto-sujeto o la inversa, reflexionando que el ser humano, emprende acciones que entran en un universo de interacciones, que terminan siendo tomadas por el *entorno* en distintos sentidos, que contrarían la intención y la acción inicial del ser humano. Es así, que en muchas ocasiones las acciones, hechos, realidades o necesidades que rodean al humano son productos de acciones, hechos, realidades o necesidades de otros.

El *objeto* de estudio/análisis/conocimiento, puede ser una norma jurídica, una costumbre, un uso, una ley, iniciativa de ley, un principio jurídico, un valor social o jurídico, una práctica, institución jurídica, etcétera, en calidad de causante o efecto del PNS.

En relación al *objeto* Morin (2008) sostiene que “[...] la constitución de un objeto simultáneamente inter-disciplinario, pluri-disciplinario y trans-disciplinario permite crear el intercambio, la cooperación, la pluri-competencia.” (p. 121).

También nos invita a observarlo de manera multidimensional cuando se sostiene que hay: “[...] un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. [...] la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.” (Morin, 1999, p. 37).

Además de la identificación del objeto se requiere su vinculación con el sujeto que pueden ser las personas u otros seres vivos dotados de sensibilidad en la naturaleza como los animales o ficciones jurídicas como los Estados, las naciones, los pueblos, las comunidades, grupos, etcétera., que son parte del contexto y a quienes se dirige el derecho como norma y la razón de ser del Derecho como disciplina.

Es importante tener en cuenta que al concepto de *hombre* (ser humano) le aplica un doble principio (ambos se remiten el uno al otro): el biofísico

y el sico-socio.¹⁶⁴ Esto significa que en el ser humano hay una multidimensionalidad y que también la sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas, etcétera. (Morin, 1999, p. 37).

Por otro lado, también se ha hecho una distinción entre individuo y *sujeto*, el segundo refiere al “Yo”, un pronombre que cualquiera puede decir, pero nadie lo puede decir en mi lugar. Así, es el acto mediante el cual se ocupa un sitio convirtiéndolo en el centro del mundo y en donde el “Yo” es subjetivo y el “mi” es objetivo, que alude a lo que le pertenece. (Morin, 2008, p. 132). Es así, que en Derecho el “Yo” ha sido valorizado, protegido, defendido (vía derechos humanos) pero al resto, como a los animales no se le ha conferido tal carácter: también son un “yo”.

Se puede dialogar en esta relación *objeto-sujeto* o *sujeto-objeto* e identificar una relación *inter-subjetiva* o *inter-objetiva*, y reconstruir la manera de concebir al *sujeto*. Desde la complejidad esto es un desafío. (Morin, 2008, p. 140; y Morin 1990, pp. 62-70). Al identificar al objeto-sujeto el tesista-investigador podrá: articular y ordenar sus ideas, e integrar “la acción o las acciones” realizadas por quienes intervienen (generadores o afectados, activos o pasivos).

Paso 3. La acción, acciones, hechos, realidades circunstanciadas. Es necesario contar con información y conocimiento previo de los actos, omisiones, hechos, situaciones, decisiones, elecciones, etcétera, que involucran a los sujetos y a los objetos, para lograr una comprensión y vinculación con los diversos efectos y causas, que al final son acciones, hechos, realidades, etcétera.

Al respecto, Morin (1999) sostiene que “Toda acción escapa a la voluntad de su autor cuando entra en el juego de las inter-retro-acciones del medio donde interviene.” (p. 82) así, las acciones colectivas son retomadas en las acciones individuales y a la inversa:

Morin (2008) agrega:

[...] buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una

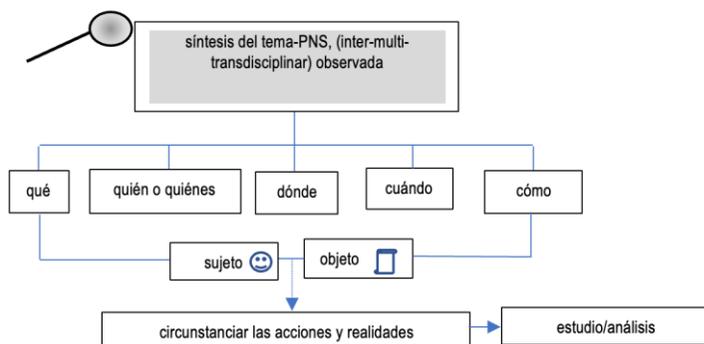
¹⁶⁴ Biológico, síquico, social, afectivo, racional, etcétera.

modificación del todo repercute sobre las partes [...] reconocer la unidad dentro de lo diverso, lo diverso dentro de la unidad, [...]. (p. 27).

La autointerrogación que se hace el tesista-investigador, de la existencia del PNS no se plantea de la “nada”, tampoco una palabra problema los explicará, es necesario circunstanciar y situar al sujeto-objeto, o al objeto-sujeto (Figuras 1 y 2). Los siguientes cuestionamientos podrían orientar:

- Qué (objeto) ley, norma nacional, regional o internacional, uso, costumbre, principio, valor, fin, proyecto legislativo, política pública, programa, plan, etcétera.,
- A quién o quiénes, (sujetos) se involucran, por ejemplo, la persona, el grupo (vulnerable), el sector, pueblo, comunidad, nación, Estado, los animales, etcétera.,
- dónde (local/regional/global) se originan o afectan los hechos, (antecedentes) para permitir delimitar espacialmente la investigación y sin llegar a un aislamiento,
- Cuándo, se suscitaron los hechos, acciones, etcétera, cuándo se genera la necesidad, esto nos permite definir el periodo y con ello se podrá redactar la delimitación temporal,
- Cómo, esto nos ayuda a la narrativa de los hechos, actos, argumentación jurídica, jurisprudencial, social, científica, etcétera. Entre otro tipo de interrogaciones que el tesista considere pertinentes, para allegarse del contexto.

FIGURA 2. La autorreflexión y autointerrogación



Fuente: elaboración propia

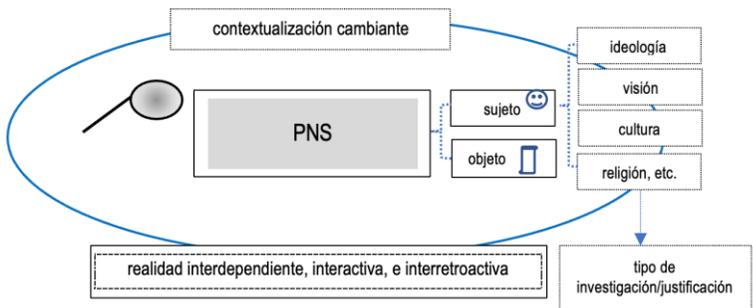
Es necesario interrogar la condición humana, nuestra situación en el mundo, cómo podemos contribuir a la solución de PNS, a la disminución de las necesidades, a cambio de situaciones desfavorables, desde el Derecho, a través del Derecho y para la sociedad.

Paso 4. Identificar, el enfoque, ideología, visión, campos disciplinares o del conocimiento pertinentes. Ya se ha venido afirmando que la segmentación o aislamiento disciplinar imposibilita aprehender las conexiones e interconexiones, o lo que está tejido junto (no fraccionar los PNS).

Existe una realidad interdependiente, interactiva, e interretroactiva *entre las partes y el todo, el todo y las partes*. Este tejido es el desafío de la complejidad. Todo está unido y vinculado a los conjuntos a los que pertenecen, es decir, a su *contextualización* cambiante, de ahí que los proyectos deben afrontar las incertidumbres. Ver Figura 3.

Siempre existe una conexión o interconexión con la cultura, la religión, la costumbre, y otros campos disciplinares, con otros elementos, realidades, ideologías, visiones, etcétera, que nos construyen e identifican. El tesista-investigador intentará articular sus saberes y *religar* su conocimiento. Esto también es un desafío, porque la proliferación del conocimiento escapa del control humano (Morin, 2008, pp. 14, 15 y 17; y Morin, 1999 p. 47).

FIGURA 3. Enfoque y campos disciplinares



Fuente: elaboración propia

La disciplina jurídica con los años además de reflexionarse internamente, también lo hecho externamente, en beneficio del ser humano, intentando conocer y comprender su condición social, biológica, espiritual, cultural, su identidad e incompreensión, sin satisfacer a “todos” (esto es imposible). La reflexión también incluye al mundo animal y a la naturaleza en general. Todas ellas como unidades complejas.

Todos somos parte de un todo, así, el *principio sistémico u organizativo* “une el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo” y el *principio hologramático*, afirma que “no solamente la parte está en el todo, sino en la que el todo está inscripto en la parte.” (Morin, 2008, pp. 26, 98 y 99; y Morin, 1990, pp. 107 y 108) como una relación antropol-social compleja.

Las investigaciones jurídicas plantean PNS en un espacio territorial (tienen un carácter territorial y excepcionalmente extraterritorial) pero, ello no significa que este problema no sea un reflejo de lo que sucede a nivel mundial, como afirma Morin (1999): “El mundo se vuelve cada vez un todo. Cada parte del mundo se hace cada vez más parte del mundo y el mundo, como un todo, está cada vez más presente en cada una de sus partes...” (p. 64).

Las interdependencias y conexiones se multiplican rápidamente, provocando que los Estados, las naciones, los pueblos, las personas, las comunidades, los grupos etcétera, padezcan los mismos problemas. Esto es lo que obliga al Derecho interno y al internacional a emprender proyectos inter-multi-transdisciplinarios, considerando enfoques, visiones, o dimensiones, como las religiosas, progresistas, transformadoras, tradicionales, conservadoras, multi-inter-transculturales, etcétera., y aunque algunas visiones descartan a otras, todas son importantes.

Estas realidades de las cuales forma parte el ser humano, son objeto de investigaciones que incluyen términos polisémicos¹⁶⁵ en un intento de que el ser humano disponga y complete su cultura y esta a su vez “comporta normas y principios de adquisición...” (Morin, 1999, p. 51). Así

¹⁶⁵ Como inter-multi-pluri-transdisciplinar, y otros como poldisciplinarios, transversales, multi-dimensionales, transnacionales, globales, planetarios (Morin, 1999, p. 35).

la norma, tiende a reflejar la cultura humana que a su vez contiene principios generadores u organizadores, creencias, dogmas, valores, comunes que se exportan e importan de una a otra.

ETAPA 2: RECONOCIMIENTO DE LAS AFECTACIONES Y DEL ORIGEN

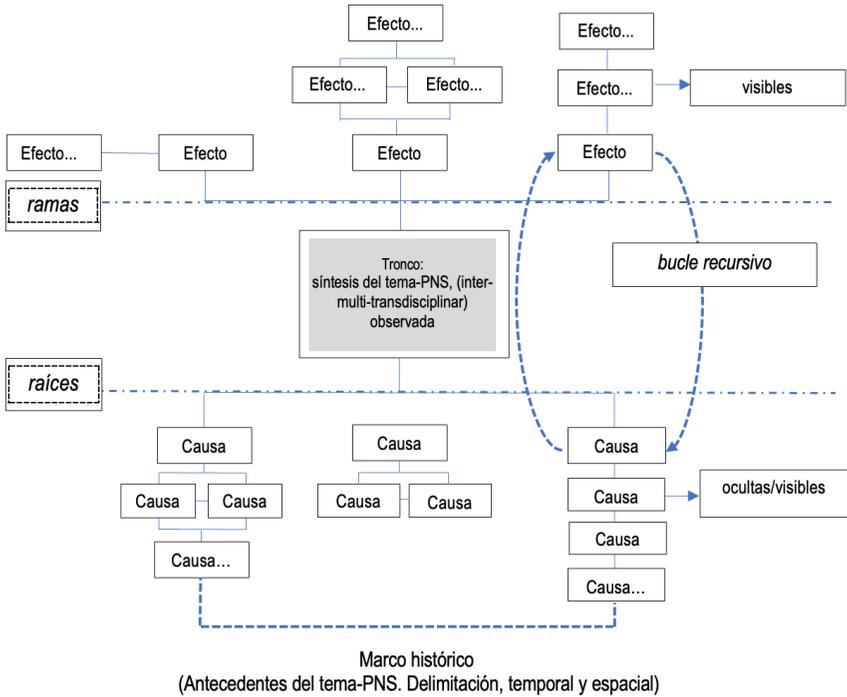
Los efectos no son lineales, al igual que las ramas, las hojas y las raíces del árbol. La naturaleza nos enseña distintas rutas o caminos, alturas, grosuras y profundidades, etcétera. El proceso de investigación no tiene por qué ser distinto, de ahí que se habla de sus alcances y límites.

El *principio del bucle retroactivo o retroalimentación* (de Norbert Wiener) y el *principio del bucle recursivo* rompen con el principio de causalidad lineal. La *recursión* sostiene que los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que los produce, hay una dialéctica entre ellos, hay interretroacciones.

Así, los problemas “[...] no se disponen de forma lineal en fila india. Se plantean juntos, y los unos reenvían a los otros.” (Morin, 2011, p. 66; Morin, 2008, p. 28; y Morin 1990, p. 106). Los principios citados, permiten el conocimiento de los procesos autorreguladores y se afirma que las retroacciones son numerosas en distintos fenómenos sociales.

La retroacción y la recursión nos enseña que nosotros somos los productos de un sistema de reproducción de tiempos antiguos, que se reproduce cuando nos convertimos en productores. Los individuos producen la sociedad *en y por sus* interacciones, pero la sociedad produce la humanidad del individuo cuando les aporta, por ejemplo, cultura. Somos productos y productores. (Morin, 2008, pp. 99, 100 y 131). La Figura 4 puede constituirse en un documento de trabajo y colocar ideas observadas y hacer el dialogo retroactivo o recursivo:

FIGURA 4. Afectaciones y causas



Fuente: elaboración propia

Los efectos como las causas pueden ser cuantificables (a cuántos afecta el problema, en qué y cuántos ámbitos de su vida...) y cualificables (edades, condiciones sociales, sexos, ...), pero en el desafío de la complejidad no siempre son medibles o cuantificables (los sentimientos, las ideologías, ...).

Aun así, los PNS, terminan cuantificándose (más personas, más dinero, más edificios, menos corrupción, más años de cárcel, más donativos, más derechos humanos, más sanciones, más tolerancia, etcétera.) para ser resueltos, pero, son sólo una parte de la solución. Morin (2008) sostiene que es necesaria la “reforma del pensamiento” y reformar una institución implica reformar la mente y reformar la mente requiere reformar la institución (p. 103).

Morin (1999) habla que el efecto perverso, nefasto inesperado “[...] es más importante que el efecto benéfico esperado.” (p. 83). Agrega: “En realidad se pueden considerar o calcular a corto plazo los efectos de una acción, pero sus efectos a largo plazo son impredecibles...” (p. 83) así, por ejemplo, las consecuencias en cadena a menudo son inesperadas, por lo que ninguna acción (generadora o productora) tiene la seguridad de obrar en el sentido de su intención, siempre hay riesgos.

Paso 1. Afectación. Identificar y escribir en la parte superior de la síntesis (recuadros) los “efectos, consecuencias o afectaciones”, estos son *visibles* y en ocasiones evidentes, en la persona, grupo, sector, pueblo, comunidad, nación, Estado, etcétera. Esto permite tener claro de primer momento a quién o a quiénes, qué, cómo, cuándo, dónde se afectó, afecta o afectará.

Como el punto de partida, no requieren una investigación profunda, ya que ésta se realizará más adelante, es decir, ya en el desarrollo del proyecto y actualización de información documental y posiblemente en el emprendimiento de la investigación de campo, para sostenerse.

Paso 2. Origen. Las “causas, orígenes, antecedentes” no siempre nos constan y en algunas ocasiones se habla de “posibilidades”. La exigencia de su probanza requiere indagar e investigar para descubrirlas, comprobarlas, constatarlas o verificarlas, se exige una mayor búsqueda, para estar en condiciones de establecer afirmaciones demostrables y argumentadas, con un buen aparato crítico, análisis o interpretación de datos obtenidos en el campo. Morin (1999) sostiene que:

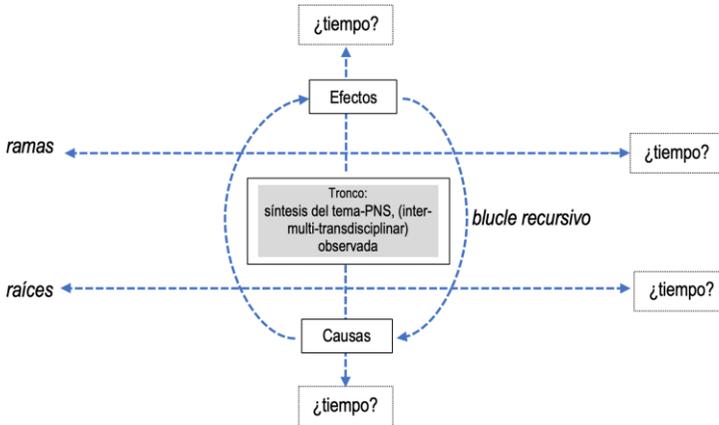
La historia nos muestra también sorprendentes creaciones [...] no constituye [...] una evolución lineal, [...]. Es un enjambre de devenires enfrentados con riegos, incertidumbres que involucran evoluciones, enredos, progresiones, regresiones, rupturas [...]. Es un complejo de orden, de desorden y de organización [...]. Tiene siempre dos caras opuestas: civilización y barbarie, creación y destrucción, génesis y muerte [...]. (p. 78).

Las causas ayudan a conocer el “origen o antecedente” del PNS identificada. Nos permiten comprender de una mejor manera el objeto-sujeto de estudio/análisis para estar en condiciones de aventurarnos a sostener afirmaciones o negaciones. A esto comúnmente le llamamos “marco histórico de la investigación”.

Paso 3. Delimitación del objeto, temporalidad y espacial. Tanto causas como efectos requieren delimitación en el tiempo y en el espacio, para que estas no sean tan verticales u horizontales y el investigador termine por abandonar el objetivo principal de la investigación.

El tesista no cuenta con mucho tiempo para titularse, ni con todos los recursos humanos y económicos para desarrollar una investigación a largo plazo (salvo las investigaciones institucionales cuentan con más recursos). Se puede preguntar a partir de cuándo se presentan los antecedentes, si la investigación será local, federal, municipal, nacional...

FIGURA 5. Delimitación espacial y temporal

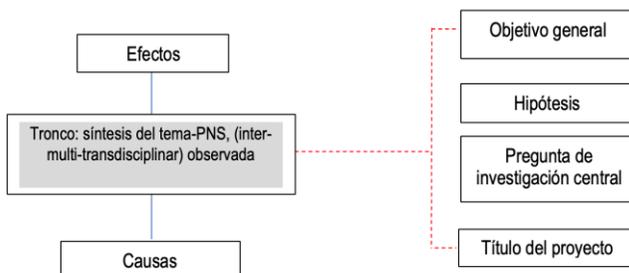


Fuente: elaboración propia

ETAPA 3: OBJETIVOS, PREGUNTA, HIPÓTESIS, NOMBRE...

En esta etapa ya se cuentan con elementos suficientes para redactar el objetivo general de la investigación y dar cuenta del qué y el para qué el tesista-investigador investigará y su respectivo nivel cognitivo. La identificación de todos los elementos de la primera y segunda etapa, ayudarán para la redacción de la hipótesis, y sus componentes (unidades de análisis, variables, la relación entre causas y efectos). Todo esto se obtiene del tronco, ramas y raíces. Ver la Figura 6.

FIGURA 6. *Objetivo, hipótesis, pregunta y título*



Fuente: elaboración propia

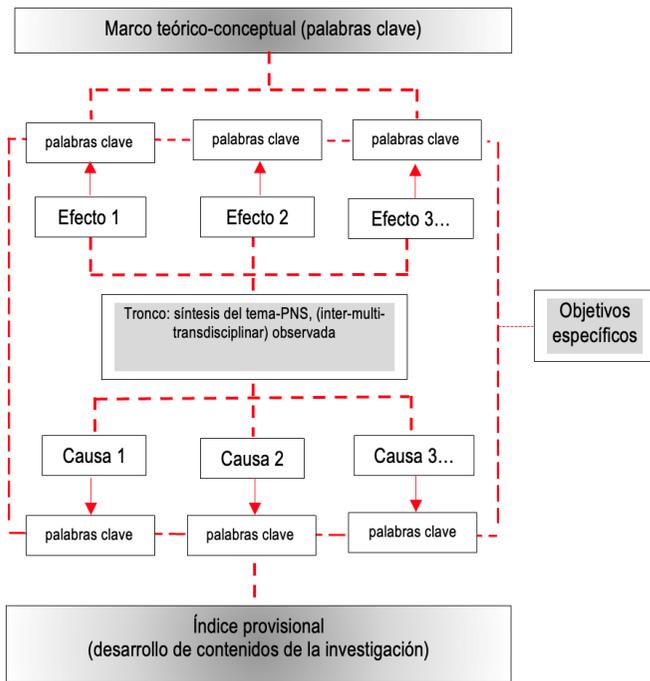
Es importante no perder de vista el principio del *bucle retroactivo o re-troalimentación* y el principio del *bucle recursivo*, así como la complejización de las disciplinas en planos pluri-competentes y los nuevos esquemas cognitivos. Las nuevas hipótesis explicativas ayudan a articular campos disciplinarios en un sistema teórico común (Morin, 2008, p. 124).

En el diseño de estos cuatro elementos, se deben contemplar las acciones del sujeto y el objeto en contexto. Adicionalmente podrá formular una pregunta de investigación que guíe el desarrollo de contenidos. Con todos estos elementos, se podrá redactar un nombre para el trabajo. Se sugiere lleve implícito el enfoque, el sujeto-objeto y el carácter de la investigación.

ETAPA 4: PALABRAS CLAVE: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En esta etapa, ya partimos de una “idea” recursiva y retroactiva, que da la pauta para seleccionar aquellas palabras, expresiones, frases, etcétera, que el tesista-investigador considere “claves” acorde a su enfoque, visión, corriente, ideología, teoría, etcétera, y dada su importancia para explicar el objeto-sujeto de estudio/análisis. Ver Figura 7.

FIGURA 7. Marco teórico-conceptual e índice provisional



Fuente: elaboración propia

Morin (1999) ya ha explicado que “Las ideas existen por y para el hombre, pero el hombre también existe por y para las ideas [...]” (p. 29) es decir, el ser humano se sirve y les sirve a las ideas. Agrega “Las ideas y las teorías no reflejan sino que traducen la realidad, [...]” (p. 80) pero, la traducción de la realidad, puede ser errada, y sólo es “mi” idea de la realidad.

Así, se deduce que las ideas y teorías, pueden controlarnos con sus dogmas o veredictos y nosotros las controlamos cuando las construimos y deconstruimos “Una teoría debe ayudar y orientar las estrategias cognitivas que conducen los sujetos humanos.” (Morin, 1999, p. 29). La mente humana debe desconfiar de sus productos (ideas).

Hay que evitar el idealismo y la *racionalización*. Se requieren teorías abiertas, racionales, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas para autorreformarnos. (Morin, 1999, p. 31). Es necesario lograr la inter-

articulación disciplinaria en la que sus conceptos fundamentales (su lenguaje) no pueden pasar de un lugar a otro de manera simple (Morin, 2008, 125).

Esta etapa, permitirá al tesista-investigador redactar el marco teórico y conceptual, los contenidos temáticos (índice provisional) y a cada contenido puede corresponderle un objetivo específico, apuntando al general.

Paso 1. Selección y listado de palabras clave: concepto o definición. Es necesario que el tesista-investigador, escriba una palabra, expresión o frase clave en cada recuadro que representan a su vez los alcances y límites, tanto de los efectos como de las causas (Ver Figuras 5 y 7).

La revisión del estado del arte, ayudará a conceptualizar, definir, explicar y argumentar, mediante principios organizadores y de selección que ayuden a vincular los saberes y darles sentido (Morin, 2008, p. 23). Se sugiere organizar las palabras clave iniciando por las de mayor relevancia o importancia y concluir con las de menor trascendencia para el investigador.

Una vez hecha esta lista es necesario definirlas o conceptualizarlas basándose en distintos autores y conforme al enfoque o visión elegida, y aunque existen varios conceptos y definiciones, es imposible retomar todos. En este ejercicio, podemos, aplicar los consejos de Morin (1999):

[...] así, en los crucigramas se llega a la precisión por cada palabra adecuada según su definición y su congruencia con las otras palabras que incluyen letras comunes; la concordancia general que se establece entre todas las palabras constituye una verificación de conjunto que confirma la legitimidad de las diferentes palabras inscritas. (p. 80).

Lo anterior, es lo ideal, con su respectivo “pero”,

[...] la vida, a diferencia de los crucigramas, comprende casos sin definición, casos con falsas definiciones y, en especial la ausencia de un marco general cerrado; es sólo ahí donde se puede asilar un marco y se pueden manejar elementos clasificables, [...] Repitémoslo una vez más: el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas. (1999, p. 81).

Paso 2. Marco-teórico-conceptual. El tesista-investigador puede considerar conceptos o construir los propios. El abanico para su consideración es variado, por ejemplo, se puede optar por conceptos ya

desarrollados “maestros, reinantes o soberanos” (Morin, 1999, pp. 25 y 27; y Morin, 2008, p. 125).

Estos conceptos se han impuesto a todos por la fuerza imperativa, normalizadora del dogma, prohibitiva del tabú, por su inclusión en una ley vigente, en una teoría, doctrina o ideología dominante que convence, coacciona o inhibe o que deben seguir todos por ser válidos (integrados a un discurso) en la lógica de la oficialidad, de las mayorías, de las minorías, impuestos por tribunales nacionales/internacionales, profesores, investigadores, etcétera.

También hay contracorrientes en construcción, desarrollo o ampliación, que cambian el curso de los acontecimientos y el discurso. Ambos alegan sus sabidurías, virtudes, aportaciones, evoluciones, etcétera, pero también sus carencias, ignorancias, involuciones. Por otro lado, existen conceptos aún no muy conocidos y que son flexibles y abiertos a la discusión constante para su construcción o deconstrucción.

Hay visiones del mundo mal entendidas, o no entendidas, algunas conducen a ofender inconscientemente, descalifican, o son descalificadas, e incomprensibles. Desde mi punto de vista hay libertad de elección y selección, para evitar el egocentrismo, etnocentrismo, sociocentrismo (Morin, 1999, p. 91). Tal vez no, nos comprendamos jamás, pero si en una actitud ética debemos respetarnos y ser tolerantes.

Hay una ruta distinta que consiste en la construcción de conceptos propios, fruto de la crítica, adopción, adaptación, convicción, creencia de varios conceptos consultados en distintas teorías, doctrinas, etcétera.

Con este listado de definiciones o conceptos, ya se puede dialogar para la redacción del marco conceptual y teórico¹⁶⁶ que atiendan a la “tesis” sostenida en la investigación o en su caso a la “antítesis” para reforzar argumentos o incluso para confirmar que no se tiene la razón.

¹⁶⁶ Es importante tener presente: el nombre, periodo o año, autor y postulados de la teoría, que ayudarán al tesista-investigador a comprobar su hipótesis, alcanzar sus objetivos o incluso brindar una respuesta a su pregunta de investigación, entre otros elementos del proyecto.

Paso 3. Diseño del índice provisional. Estas palabras clave y sus definiciones o conceptos, las teorías, visiones, ideologías etcétera, ayudarán a construir un “índice provisional” compuesto por temas, subtemas, estructurados de manera inductiva o deductiva y guiados por un hilo conductor que guarde cierta coherencia, en cada corte capitular. Cada tema y subtema brindará respuesta a la pregunta (s) de investigación y éstos permitirán la comprobación o no probación de la hipótesis y el logro de los objetivos.

ETAPA 5: NORMATIVIDAD PERTINENTE

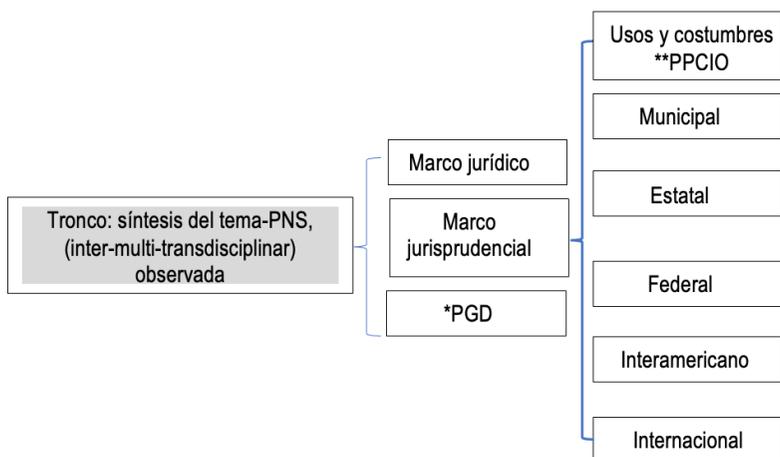
Esta etapa requiere una revisión normativa multinivel, contextual pertinente y de ser necesaria también la comparada y su interpretación judicial, relacionada con el sujeto y objeto de estudio/análisis. Morin (2008) ha sostenido que: “Para pensar localmente hay que pensar globalmente, de la misma manera que, para pensar globalmente hay que saber, también, pensar localmente.” (p, 28).

Las visiones mutilantes y unidimensionales, afectan cruelmente a millones de personas receptoras de la ley (Zenteno Trejo y Osorno Sánchez, 2015, p. 20). Así, la gran necesidad de emprender proyectos con la incorporación del pensamiento moriniano.

Aunque se está consciente de que todo *progreso* es parcial, local, provisional, y como lo afirma Morin (2011) produce *regreso* (p. 38), también considero que este puede implicar *retroceso* y *progreso*. Ya he sostenido que el *retroceso* o *progreso* social puede ser un reflejo del *retroceso* o *progreso normativo* (Zenteno Trejo, 2015, p. 163). Se sugiere observar la Figura 8, para la revisión multinivel requerida en esta etapa.

Las normas editoriales exigidas (extensión máxima) para la publicación de este capítulo, no me permiten desarrollar esta etapa y me concreto a volver a sostener que existen un sin fin de normas fruto de marchas, presiones políticas, líneas institucionales (cumplimiento de una agenda) sin que se haya hecho un esfuerzo mínimo de verificación del *avance* o *retroceso* social que genera la norma (Zenteno Trejo, 2023, p. 52).

FIGURA 8. *Marco jurídico multinivel*



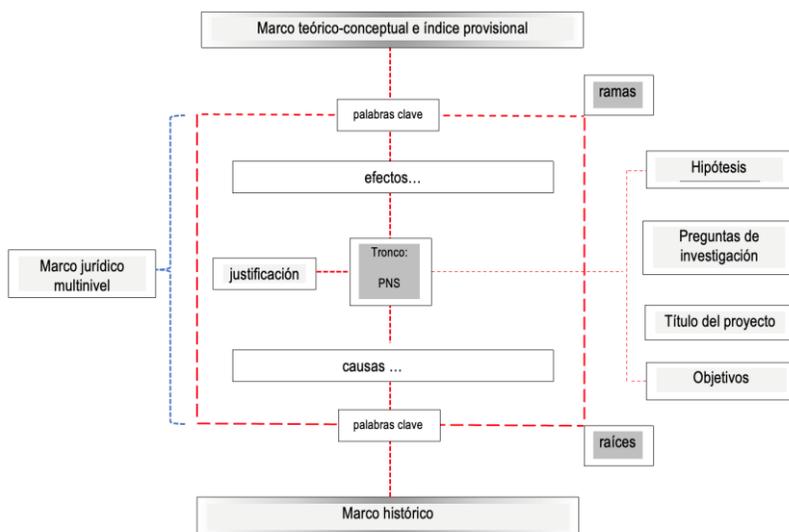
*PGD. Principios Generales del Derecho

** PPCIO. Personas, pueblos y comunidades indígenas u originarios.

Fuente: elaboración propia

La Figura 9 sintetiza los elementos básicos de un proyecto de investigación, descritos en este capítulo.

FIGURA 9. Conexión de elementos básicos de un proyecto de investigación



Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Es necesario el conocimiento y reconocimiento de los PNS jurídicos en su contexto, en el contexto de los contextos, y en su complejidad. El estudioso del Derecho debe diagnosticar sus saberes y conocimientos adquiridos e información obtenida de tal manera que expongan el cómo piensa, reflexiona y cuestiona la complejidad sociojurídica.

Hay un camino muy largo por recorrer para la construcción del dialogo inter-multi-transdisciplinario del todo y las partes y de estas en el todo. Entre muchas otras cosas, es necesario disminuir los juicios de valor anticipados que son recurrentes en la práctica judicial, litigiosa, académica, legislativa, así como en las teorías y doctrinas jurídicas que se han convertido en *dogmas* afectando a la sociedad.

Las culturas, ideologías, visiones, etcétera., en la construcción de la norma, juegan un papel importante, en tanto, deben ser consideradas y articuladas con los aspectos axiológicos y teleológicos de Derecho y la sociedad, vía *racionalidades abiertas* y concedoras de sus límites.

7. REFERENCIAS

- González-Muñoz, S., Sánchez-Padilla, M. L., y Hernández-Benítez, R. (2023). Árbol de problemas como base en la investigación. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 12(23), 125-129.
<https://doi.org/10.29057/icsa.v12i23.11153>
- Morin, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.). Gedisha.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, Trad.). Dower Internacional y Unesco.
- Morin, Edgar. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa* (P. Mahler, Trad.). Nueva Visión.
- Morin, Edgar. (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?* (Á. Malaina Martín, Trad.). Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente” Texto 2: *Formulación de proyectos*. Unesco editorial.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000247006>
- Ortegón Edgar, Pacheco Juan Francisco y Prieto, Adriana. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Naciones Unidas-CEPAL.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2d86ecfb-f922-49d3-a919-e4fd4d463bd7/content>
- Zenteno Trejo, Blanca Yaquelin. (2015). *El pensamiento complejo en la investigación jurídica: Un reto para las investigadoras*. En Angélica Mendieta Ramírez (Coord.), *¿Legitimidad o Reconocimiento? Las investigadoras del SNI. Retos y propuestas* (pp. 161-167). BUAP-Conacyt-Ediciones La Biblioteca.
- Zenteno Trejo, Blanca Yaquelin y Osorno Sánchez, Armando. (2015). *Elementos para el diseño de investigaciones jurídicas. Una perspectiva multidimensional*. BUAP-Piso 15.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4301/10.pdf>
- Zenteno Trejo, Blanca Yaquelin. (2023). *Elementos axiológicos y teleológicos en proyectos de investigación jurídica*. En Gutiérrez del Castillo, Víctor Luis. (Coord.), *La innovación pedagógica y su incidencia en el desarrollo competencias. Especial referencia a las Ciencias Sociales y Jurídicas* (pp. 43- 57). Egregius.
<https://drive.google.com/file/d/lvBy4uHlvSmbkTEEvsu8E8YvNdpPiOnGo/view>

LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INNOVACIÓN EN DERECHO CON LA APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

M^a ÁNGELES CANO LINARES
Universidad Rey Juan Carlos

ANA ISABEL CARRERAS PRESENCIO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El 22 y 23 de julio de 2024 se celebró por el Consejo de Justicia y Asuntos de Interior (JAI) de la Unión Europea una reunión informal en Budapest, bajo la presidencia húngara del Consejo de la Unión Europea¹⁶⁷, que reunió a los ministros de Justicia e Interior en la que mantuvieron un amplio debate sobre cuestiones prioritarias de Justicia y asuntos de Interior de los 27 Estados Miembro. El primer día ocupó el debate la cooperación en asuntos de Interior. Y el segundo día estuvo centrado sobre todo en la promoción de la competitividad judicial y la digitalización en el ámbito de la justicia, en particular con la regulación y el uso de la Inteligencia Artificial (desde ahora IA) para mejorar la accesibilidad y la eficacia de la justicia, simplificando, aclarando y acelerando el trabajo de los operadores jurídicos, y facilitando el acceso a una justicia más equitativa y eficiente. Y todo ello porque, con motivo de la Estrategia Europea de Justicia en línea 2019-2020, la Unión Europea acordó como área prioritaria en Justicia promover el acceso a los servicios digitales en el ámbito judicial.

En efecto, la IA en la justicia puede aliviar la gran carga de trabajo procesal de los profesionales del Derecho, realizando tareas de gestión de casos, apoyo administrativo, análisis automatizado de documentos e

¹⁶⁷ Disponible en: <http://www.hu24eu.hu> [Consultado el 22 de julio de 2024]

implantando sistemas predictivos con la automatización de documentos. No obstante, también plantea retos importantes derivados de sus potenciales riesgos. Y en este sentido, en la mencionada reunión informal del mes de julio de 2024 los ministros de Justicia e Interior expusieron la necesidad de aprobar, junto al Reglamento de IA, una regulación específica sobre medidas a implantar en el ámbito judicial y por el uso de la IA, que, tal y como se indicó, podrían estar supervisadas desde la Oficina Europea de IA, y en relación a determinar qué sistemas de IA pueden ser considerados de alto riesgo, en aplicación del Reglamento de IA para la Justicia. Y todo desde la nueva Estrategia de Justicia 2024-2028 de la Unión Europea.

Pues bien, destacamos para este trabajo el interés que suscitó la utilización de los sistemas de IA en el sector de la justicia con especial atención en hacer que el marco legislativo sea más comprensible y accesible, poniendo el foco España en defender la necesidad del fortalecimiento de la eficacia de la IA en los sistemas de Justicia, garantizando al mismo tiempo los derechos fundamentales de los ciudadanos y una implementación desde parámetros de ética y transparencia. Y ello porque España está apostando por la anonimización de documentos, la clasificación documental, el resumen automatizado de documentos judiciales, la textualización de grabaciones, la eliminación de antecedentes penales, o el sistema de lectura fácil, como estrategias de desarrollo e implantación de tecnologías basadas en IA¹⁶⁸. Esto es, estrategias de actuación en los sistemas judiciales que los profesionales del Derecho van a encontrar en su día a día al interactuar con la Justicia, a corto plazo.

Por ello, en este sentido, consideramos que los docentes de Derecho no podemos mantenernos ajenos a esta nueva realidad, debiendo reflejarlo en la docencia de nuestra disciplina. Y en línea con ello, debemos apostar por una renovación pedagógica basada en el análisis del impacto que las tecnologías emergentes tienen en nuestros estudiantes de Derecho, como así refleja el presente trabajo.

¹⁶⁸ Disponible en: <https://bit.ly/3ynmYv7> [Consultado el: 26 de julio de 2024]

1.1. UNESCO. DESARROLLO DE CAPACIDADES DIGITALES EN LOS SISTEMAS JUDICIALES. NECESIDAD DE FORMACIÓN JURÍDICA SOBRE SISTEMAS DE IA.

En el ámbito del Estado de Derecho y la IA, por un lado, los sistemas judiciales muestran interés en cuestiones legales relacionadas con la implicación de la IA en la vulneración de los derechos humanos, como la vigilancia y la responsabilidad. Pero también, los sistemas judiciales, al utilizar la IA para buscar agilidad y eficacia en las actuaciones judiciales, presentan riesgos de equidad y de rendición de cuentas y transparencia en la toma de decisiones de sus sistemas automatizados de IA. Y ello porque la IA en los sistemas judiciales permite analizar grandes cantidades de datos jurídicos que ayudan a los abogados, a los fiscales, y a los jueces, a simplificar los procesos judiciales y a establecer predicciones judiciales, pero también comporta riesgos contra los derechos humanos, la ética, o la gobernanza de la IA¹⁶⁹.

Así, desde 2014 hay una iniciativa mundial de jueces de la Unesco para la capacitación de los operadores judiciales mundiales frente a los desafíos de la IA y los derechos humanos. La iniciativa es generar un necesario debate internacional a nivel mundial sobre la aplicación de la IA en los sistemas judiciales, y con ello fomentar el impulso de iniciativas que lleven un impacto práctico al mundo real y a escala internacional sobre políticas de IA en apoyo de los derechos humanos y el orden democrático.

En el actual siglo XXI, viviendo ya en su tercera década, por ejemplo, en los sistemas judiciales penales, la IA es utilizada para predecir la duración adecuada de penas que imponer en las sentencias judiciales a los condenados. O en los sistemas judiciales penitenciarios, la IA es utilizada para predecir las tasas de reincidencia de los condenados que optan a beneficios penitenciarios y de cara a obtener el tercer grado (libertad condicional). Sin embargo, existen altos riesgos por el desconocimiento de la utilización de sistemas algorítmicos opacos, y por tanto, no transparentes.

¹⁶⁹ Disponible en: <https://bit.ly/3zQDsMI> [Consultado el 25 de julio de 2024]

En efecto, en noviembre del año 2020, UNESCO publicó una encuesta realizada a 1.265 operadores judiciales de 100 países de todo el mundo, en siete idiomas distintos, para conocer el desarrollo de las capacidades de los operadores jurídicos sobre la IA y el Estado de Derecho. Y de la encuesta resultó que el 85% de los encuestados expresaron un interés por aprender el funcionamiento de los sistemas de IA, el uso de herramientas de IA en los sistemas legales y en la administración de justicia, en particular en los litigios, en las investigaciones civiles y penales, y en la aplicación de la ley. Siendo que, el 35% de los encuestados fueron jueces, el 20% fueron abogados, y el 27% fueron funcionarios públicos del poder judicial, de la fiscalía y de Ministerios de Justicia. Y es que, en términos generales, los encuestados manifestaron un interés en adquirir capacitación jurídica sobre dos grandes áreas: (i) la IA como herramienta procesal administrativa y asistencial, y (ii) las implicaciones de la IA en el contexto social, como el sesgo, la discriminación, la libertad de expresión, la privacidad, y otros desafíos éticos en los distintos contextos sociales¹⁷⁰.

1.2. SOCIEDAD DIGITAL. REALIDAD SOCIAL

Desde la disciplina de la psicología social sabemos que existe una evidente relación entre emociones y lenguaje, siendo que las emociones se expresan a través del lenguaje verbal y no verbal. Esto es, el nexos básico que enlaza la comunicación con las emociones es el lenguaje. Y aunque la imagen sea el contexto por excelencia en el que interconectan, hay una estrecha relación también con la dimensión verbal en cuanto relato descriptivo a otros (Belli, 2021).

Pues bien, esta premisa aplicada en un contexto de transformación digital en el que nos encontramos también ha supuesto la llegada de una transformación en las vivencias emocionales, sintiendo emociones online que conectan con nuestras vidas offline, según nos expone posición académica (Jurgenson, 2012).

En efecto, vivimos una era digital donde el medio digital es el mensaje, es decir, el espacio digital es el medio que modifica el curso de nuestras

¹⁷⁰ Disponible en: <https://bit.ly/4d7jfAK> [Consultado el 25 de julio de 2024]

relaciones humanas a través de las emociones surgidas con las interacciones digitales hasta llegar a transformaciones de orden social (McLuhan, 1964). Y nuestros estudiantes no están ajenos a esta transformación digital. Todo lo contrario, nuestros estudiantes son digitales, sometidos a un gran estímulo diario de contenidos que intencionadamente les provocan emociones online, quedando conectadas con sus vidas offline, según hemos expuesto.

Pues bien, todo ello nos ha hecho posicionarnos bajo dos premisas que nos lleva a una reflexión final. Una, la IA ha llegado al ámbito jurídico, está transformando los sistemas legales y judiciales, los juristas somos conscientes plenamente de ello y sabemos que necesitamos capacitarnos en primer lugar para continuar nuestra labor jurídica, y porque la IA va a transformar el manejo de la norma, aunque todavía no sabemos hasta qué punto, pero será importante. Y dos, vivimos en una sociedad digital, donde nuestros estudiantes son plenamente digitales, interactuando en un mundo digital con experiencias y emociones on line que afectan a su vida offline, y por tanto más preparados que nosotros para actuar como futuros juristas digitales interactuando con la IA. En definitiva, debemos hacer una reflexión rigurosa sobre la metodología de enseñanza del Derecho.

A continuación, exponemos nuestra experiencia con la utilización de una metodología docente innovadora, pero no de IA, que nos dio unos satisfactorios resultados que quedan al final de este trabajo reflejados.

2. OBJETIVOS

2.1. CON CARÁCTER GENERAL

- La interconectividad con el estudiante, no de forma física, sino a través del lenguaje, de forma emocional, buscando un canal atractivo como medio.
- Conectar con el estudiante, que estudia la teoría impartida no de forma memorística. Y llevarle de la mano con esa teoría hacia la realidad social compleja que vive, para formarle como un futuro profesional del Derecho pragmático, aunque sin

alejarse del rigor conceptual jurídico y sensible a su contexto social que le envuelve.

2.2. CON CARÁCTER ESPECÍFICO

- Despertar interés por el pensamiento crítico, riguroso y lógico
- Formar en lo específico.
- Motivar para identificar la especificidad de lo teórico.
- Situar al estudiante en un espacio de autonomía donde encuentre su pensamiento y proceso creativo de razonamiento lógico, propio e individual.

3. METODOLOGÍA

La asignatura de Derecho que elegimos para incorporar una metodología innovadora fue “Derecho de la Unión Europea”, en el curso 2023/2024, en el Grado de Derecho (semipresencial) de la Universidad Rey Juan Carlos, en castellano, obligatoria, de 4,5 créditos, en su tercer curso del Grado. Es una asignatura que se viene impartiendo desde hace más de cinco años, con la particularidad que, desde el curso 2020/2021, se imparte de forma colaborativa entre dos docentes, una Profesora Titular con una gran experiencia académica, y una Profesora Asociada, Abogada Ejerciente, con una gran experiencia profesional en los Tribunales.

Como indicamos, es una asignatura que se imparte a distancia todo el curso, a través del aula virtual, excepto el examen final que se hace de forma presencial. Y como es sabido, es una asignatura a través de la cual el alumnado debe adquirir nociones básicas del ordenamiento jurídico de la Unión Europea. Por ello, es estructurada en clases sincrónicas virtuales, donde se expone la teoría, una clase cada semana, junto a un conjunto de tareas prácticas, que el alumnado debe realizar y presentar a lo largo del curso y por el aula virtual. Así, se solicita la resolución de ejercicios prácticos evaluables, tres pruebas parciales evaluadas en remoto, la asistencia necesaria de al menos un seminario y/0 jornada sobre temática relacionada con la asignatura, y finalmente un

examen presencial al finalizar del curso, con preguntas tipo test y dos preguntas a desarrollar por escrito.

Pues bien, la metodología innovadora, que implantamos en el curso 2023/2024, consistió en la utilización de un podcast educativo, como primera temporada, dividido en tres episodios, que repartimos a lo largo del curso, en el primer cuatrimestre, de septiembre a diciembre, siendo las fechas de cada episodio anunciadas previamente al inicio del curso. Se solicitó al alumnado la necesidad de escuchar cada audio como una tarea con el fin de presentar, por el aula virtual, un informe tras cada audición, exponiendo una reflexión con los puntos o ideas principales que los estudiantes consideraban eran necesarias destacar, extrayendo los puntos de actualidad e importancia de la materia escuchada, indicando la vinculación con el temario del curso, y siendo necesario y exigido el mantener un rigor jurídico en la exposición escrita del informe. La prueba solicitada fue evaluada dentro de las calificaciones de la evaluación continua del curso. Y al final se solicitó al alumnado participante que respondiera a una encuesta obligatoria no evaluable, con 15 preguntas variadas sobre la consideración pertinente de la tarea solicitada como metodología innovadora de aprendizaje complementaria, con opción de respuesta entre 0 y 5, siendo 0 lo más bajo, y cinco lo más alto.

El podcast educativo, con sus tres episodios, fue colgado en el aula virtual. Cada episodio contenía una temática real de cada momento, de mucha relevancia jurídica, relacionada con la Unión Europea. El audio de cada episodio iba acompañado de una melodía tenue de fondo escogida por su impacto, de máxima actualidad, como fue una canción de la cantante y compositora, *Alicia Keys*. Se buscó el asombro y la curiosidad del alumnado, cuestión que se logró como supimos después. En cada audio, las dos docentes de la asignatura manteníamos una conversación en la que comentábamos el acontecimiento jurídico escogido del momento, específico y concreto por su relevancia y trascendencia, y en donde nos planteábamos preguntas teóricas sobre la temática escogida, nada complejas, todo lo contrario, abiertas, y con la intención de buscar aportar razonamientos jurídicos rigurosos breves y escuetos que aportar, y todo ello en un espacio de tiempo máximo de 8/10 minutos, previamente decidido y sin dejar nada a la azar.

El podcast educativo fue titulado, “Encuentros con la Unión Europea”. El primer episodio fue facilitado al alumnado en el mes de septiembre de 2023, donde se analizó una sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, su Gran Sala, dictada ese mismo mes de septiembre, en la que se resolvía una controversia judicial surgida entre dos Instituciones Europeas, como demandante el Parlamento Europeo y como demandada la Comisión Europea. La temática fue elegida como base de estudio del funcionamiento institucional de la Unión Europea, su normativa y la interpretación de la mano del Tribunal de Justicia de la Unión Europea. El segundo episodio fue facilitado al alumnado en el mes de octubre de 2023, donde se analizó, con motivo de la celebración ese mismo mes de la Cumbre Europea celebrada en Granada, ciudad andaluza, con motivo de ostentar en aquel momento España la Presidencia del Consejo de la Unión Europea, un encuentro entre la Presidenta de la Comisión Europea, la Sra. *Ursula von der Leyen*, y varios dirigentes europeos para debatir sobre la lucha contra la migración ilegal europea y una propuesta de Reglamento de crisis como punto clave para desarrollar el denominado nuevo Pacto sobre Migración y Asilo. Esta temática fue elegida como base del estudio de las nuevas propuestas normativas europeas sobre migración y asilo. Y el tercer episodio fue facilitado al alumnado en el mes de noviembre de 2023, donde se analizó, con motivo de la celebración ese mismo mes de noviembre en Madrid, en el Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, de la Primera Cumbre Europea de Derecho, el actual modelo europeo inspirado en cuatro grandes áreas, a saber – (i) la gobernanza global, (ii) la autonomía estratégica, (iii) el fomento de la capacidad y el talento de las personas, y (iv) la transición hacia un mundo verde y digital con especial énfasis en la regulación de la IA como gran batalla. Y porque la gran apuesta europea está en los profesionales del Derecho de toda Europa, para que den un paso adelante en la defensa de los valores comunes de la Unión Europea. Y en tal sentido, esta temática fue elegida como base del estudio de la nueva regulación europea sobre IA, analizando las dificultades actuales a nivel mundial, y el firme posicionamiento de la Unión Europea a nivel internacional, apostando de forma rotunda por una IA basada en la ética, la transparencia, el Estado de Derecho, y la protección de los derechos humanos.

En definitiva, fueron elegidas tres temáticas para los tres episodios del podcast educativo, basadas en tres acontecimientos jurídicos extraordinarios del momento relacionados con la Unión Europea, vividos en los meses de septiembre, octubre, y noviembre de 2023.

4. RESULTADOS

Como hemos indicado anteriormente, tras la audición como tarea de los tres episodios que conformaban el podcast educativo, al alumnado se le solicitó, como prueba evaluable, la presentación por el aula virtual de un informe riguroso en el que debían plasmar, (i) una reflexión personal sobre el contenido de cada episodio, exponiendo los puntos o ideas principales que consideraban contenía el audio, (ii) extraer los puntos de más actualidad e importancia desde la temática escuchada, y (iii) su vinculación con algún punto del temario de la asignatura. Sobre todo, el informe debía expresar razonamiento jurídico riguroso. Y fue una prueba que las docentes decidimos calificar de forma no numérica.

Pues bien, en el curso 2023/2024, donde se aplicó esta metodología innovadora, hubo 44 alumnos matriculados en la asignatura, de los cuales 30 entregaron el informe solicitado, y 14 alumnos no, siendo el resultado de los informes aportados muy satisfactorio. Así, se pudo comprobar un gran esfuerzo del alumnado por conseguir una reflexión creativa y autónoma, aportando argumentos lógicos y razonados en las exposiciones, siendo apreciado que no pudieran contar con el apoyo resolutivo de Internet, como sabemos los docentes que utilizan para otro tipo de tareas. Así, las expresiones jurídicas de los informes eran rigurosas y desde un posicionamiento reflexivo individualizado y autónomo. Y se comprobó lo ilusionante que resultó para el alumnado realizar la prueba en su conjunto. Por lo que como resultado se pudo extraer que la metodología innovadora aplicada había contribuido al aprendizaje del alumnado.

Finalmente, al alumnado se le solicitó que rellenaran una encuesta obligatoria anónima no evaluable, con quince preguntas variadas sobre la pertinencia y utilidad de la metodología empleada como método de aprendizaje complementario, con cinco posibles respuestas de 0 a 5, siendo 0 lo más bajo, y 5 lo más alto o positivo.

Se exponen a continuación las preguntas solicitadas a responder por el alumnado con la media de respuestas aportadas en cada una.

1. ¿Tenías algún conocimiento previo sobre el contenido del primer episodio? (2,31)
2. ¿Tenías algún conocimiento previo sobre el contenido del segundo episodio? (2,66)
3. ¿Tenías algún conocimiento previo sobre el contenido del tercer episodio? (2,84)
4. ¿Habías oído o visto antes algo relacionado con alguno de los tres temas del podcast? (3,9)
5. Tras oír el podcast, ¿ha mejorado tu manera de entender la cuestión o noticia? (4,28)
6. ¿Te ha resultado de interés? (4,28)
7. ¿El contenido del podcast ha contribuido al aprendizaje? (4,09)
8. ¿Has pensado en posibles temas para futuros episodios del podcast? (2,63)
9. ¿Qué temas podrían resultar interesantes para futuros episodios del podcast? Respuesta mayoritaria sobre la guerra en Ucrania
10. ¿Ha contribuido el podcast a que conozcas nuevas vías de aprendizaje? (3,94)
11. ¿Te han parecido de actualidad los temas tratados en el podcast? (4,72)
12. ¿Te ha costado relacionar los temas de los episodios con los temas de la asignatura? (2,84)
13. ¿Han contribuido a que descubras algún ámbito de interés nuevo? (3,56)
14. ¿Te gustaría seguir explorando alguno de los temas de los episodios en un futuro? (3,81)
15. Valora el podcast como metodología docente complementaria (4,34)

En verdad, como hemos expuesto, esta metodología innovadora fue sólo una prueba más solicitada del conjunto de pruebas prácticas a lo largo del curso que se les solicita, junto a clases magistrales de teoría impartidas cada semana, de forma sincrónica, a través del aula virtual, donde, no obstante, la participación del alumnado es nula, incluido después en los foros creados tras cada una de ellas para exponer dudas que resolverles. Y podríamos pensar que todo en su conjunto nos llevó a un resultado final de aprendizaje satisfactorio, plasmado en buenos resultados en la calificación final del examen global, que tiene un porcentaje del 60% de la ponderación de todo el curso, pero no fue así, como tampoco lo había sido en cursos anteriores, excepto el curso 2020/2021, que el examen final se tuvo que realizar de forma no presencial, con motivo de la pandemia por la COVID 19.

En efecto, en el curso 2023/2024, de los 44 alumnos matriculados, hubo dos alumnos que no se presentaron al examen final de la convocatoria ordinaria de enero, y de los restantes 42 alumnos sólo 24 la superaron, quedando los restantes 18 alumnos suspendidos y para la convocatoria extraordinaria de junio, siendo el porcentaje de aprobados de un 54,5%, nada satisfactorio. En el caso de la convocatoria extraordinaria de junio, con 20 alumnos en actas, el resultado fue muy similar, con un 30% de alumnos no presentados, y de los alumnos que se presentaron al examen, hubo un 50%/50% entre aprobados y suspensos.

1. En verdad y como hemos indicado anteriormente, esta asignatura se imparte de forma colaborativa entre dos docentes desde el curso 2020/2021 hasta la actualidad, incluido el curso 2023/2024 donde introdujimos la metodología innovadora, y donde hemos seguido en todo momento el procedimiento, criterios y mejoras que desde el Centro de Innovación Docente y Educación Digital de la Universidad Rey Juan Carlos se establecen para la docencia semipresencial¹⁷¹. Sin embargo, lo cierto es que se viene observando que el porcentaje

¹⁷¹ La última versión del Procedimiento para la impartición de la docencia en titulaciones de enseñanzas virtuales e híbridas es de mayo de 2024. Disponible en: <https://bit.ly/3SS8v1c> [Consultado el 30 de julio de 2024].

de superación de la asignatura ha ido descendiendo progresivamente. Así, en el curso 2020/2021, con 27 alumnos matriculados, el porcentaje final de aprobados fue de un 96,2%, con la particularidad de ser el año que sufrimos una pandemia por la COVID 19 que obligó a realizar el examen final de forma *on line* no presencial, siendo el resto de las actividades y tareas solicitadas a los alumnos iguales a las expuestas para el curso 2023/2024, todas a distancia. No así el siguiente curso 2021/2022, que, habiendo 33 alumnos matriculados, el porcentaje final de aprobados fue de un 69,69%. Y en el curso siguiente, 2022/2023, con 37 alumnos matriculados, el porcentaje final de aprobados fue de un 64,86%.

Es decir, desde el curso 2020/2021 hay un descenso significativo de alumnos que superan la asignatura.

Por ello las docentes decidieron intentar implementar, en la medida de sus posibilidades y carga de trabajo, una metodología innovadora, optando por el podcast educativo.

Y creemos que, y por la experiencia que nos ha brindado la utilización de un podcast educativo como metodología innovadora con su plasmación en una prueba práctica solicitada al alumnado, tal y como lo hemos explicado y con sus resultados, el problema radica en la prueba final de comprobación de los conocimientos adquiridos por el alumnado. Una prueba final que debería resumir si el alumno ha adquirido o no las capacidades generales y específicas necesarias para superar la asignatura. Una prueba final que consistente en responder a 20/30 preguntas tipo test, con cuatro respuestas, siendo solo una la correcta, y dos preguntas generales para desarrollar con escritura a mano, y donde la mayoría del alumnado tiene una gran dificultad para responder correctamente cuando se ve sin herramientas que le soporten su argumentación jurídica, y porque no estudian la materia de forma sistemática. En este sentido, nos planteamos si estas pruebas finales de evaluación de los conocimientos jurídicos actualmente están en desuso. Y por tanto, nos debemos plantear nuevos sistemas evaluativos.

5. DISCUSIÓN

De nuevo, apoyándonos en el mandato de la UNESCO, agencia internacional de las Naciones Unidas especializada en educación, y líder mundial y regional para reforzar los sistemas educativos nacionales al servicio de los estudiantes, consideramos latente el responder a los desafíos actuales a través de un aprendizaje transformador.

En efecto, según un Informe de la UNESCO de 2023¹⁷², sobre la necesidad de transformar la educación y la formación técnica de los futuros profesionales para la transición exitosa y justa, en el año 2020 se gastaron 16,7 mil millones de dólares en la automatización de los procesos de negocios y su digitalización, lo que va a generar una destrucción masiva de puestos de trabajo, pero al mismo tiempo la creación de nuevos trabajos de forma masiva, de difícil predicción, siendo seguro que requerirán de una recualificación y una mejora.

También se nos advierte desde la Unión Europea de la importancia de una alta cualificación en nuestros futuros profesionales europeos, debiendo desarrollar un marco europeo de carreras académicas atractivas y sostenibles, empezando por preparar a nuestros titulados para una sociedad y un mercado laboral cambiante.

En efecto, según un Informe elaborado por países desde la Comisión Europea en 2023¹⁷³, sobre la monitorización de la Educación y la Formación, en particular el de España, en nuestro país tenemos una tasa de titulados en educación superior que va en aumento. Y es que, en el año 2022, la tasa, de entre personas de 25 a 34 años, fue de un 50,5%, muy por encima de la medida de la UE, habiendo aumentado más de 10 puntos porcentuales en los últimos diez años. Sin embargo, España presenta la tasa de sobre cualificación más elevada de toda la UE entre los jóvenes de 25 a 34 años, afectando más a los hombres que a las mujeres. Por ello, España ha apostado por adoptar importantes medidas para el desarrollo de capacidades, a través de un plan de acción para el desarrollo de cursos de corta duración en la educación superior para mejorar las

¹⁷² Disponible en: <https://bit.ly/4dsxW1n> [Consultado el 28 de julio de 2024]

¹⁷³ Disponible en: <https://bit.ly/46tIcnG> [Consultado el 28 de julio de 2024]

capacidades y el reciclaje profesional. Y es que, la Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación (ANECA) ha identificado nuevos retos que desarrollaran nuevas oportunidades como son las micro credenciales, recogidas en la nueva regulación nacional del sistema universitario (LOSU). Esto es, una oportunidad para las Universidades españolas para que ofrezcan nuevos títulos y formación continua, distinta de la formación profesional, a través de micromódulos que podrán requerir de una previa titulación universitaria. Un plan nacional que tiene previsto crear alrededor de 1.000 formaciones diferentes sobre la base de demandas de capacidades devengadas del mercado laboral. No obstante, también el Informe nos advierte que España, aun cuando tiene un rendimiento bueno en materia de capacidades digitales básicas, con el 64% de las personas de entre 16 a 74 años (el 54% más que el resto de la UE), no es así en especialistas en TIC con capacidades digitales avanzadas, y ello hace que las empresas españolas, la mayoría pymes, tengan dificultades para incorporar a sus negocios, computación en la nube, macrodatos y la IA, aun cuando España participa en el programa de la Unión Europea denominado TSI¹⁷⁴ (Instrumento de soporte técnico) proporcionando conocimientos técnicos personalizados a los Estados Miembros para implementar reformas sobre capacidades digitales.

Pues bien, en base a todo lo expuesto, consideramos necesario llevar a cabo una verdadera transformación en las metodologías docentes, que favorezca el aprendizaje activo y participativo de nuestros estudiantes, porque les supone un empuje motivador. No obstante, primero los docentes debemos adquirir competencias digitales, (i) para la gestión de la información y el conocimiento; (ii) para la comunicación y la colaboración digital; (iii) para la creación de contenidos digitales; y (iv) competencias relacionadas al mismo tiempo e imprescindible con la seguridad, la protección de datos, y la intimidad (Guerrero Romera, 2018). En particular, podemos destacar y por la experiencia vivida, la necesidad de adquirir competencia en comunicación y colaborativa, porque es la que nos permite conectar mejor con nuestros estudiantes, y a la vez ampliar el conocimiento desde la transversalidad.

¹⁷⁴ Disponible en:<https://bit.ly/3LQ1vy4> [Consultado el 30 de julio de 2024]

En definitiva, según nuestra experiencia, por un lado, hemos identificado una herramienta digital – el podcast educativo, como una herramienta docente comunicativa y colaborativa de aprendizaje compartido e interactivo, que facilita el aprendizaje adaptado a la realidad, nada estático, y personalizado, facilitando la motivación del estudiante. Y, por otro lado, hemos identificado una problemática con la prueba de evaluación final escrita.

En efecto, el actual alumnado digital ya no sabe escribir a mano, porque ya no escribe a mano ni sabe expresarse sin el apoyo de un ordenador. No lo hace durante el curso en las distintas tareas solicitadas, pero lo hace en el examen final escrito. Y según estudios realizados (Martín Peña, 2018), los estudiantes al utilizar el ordenador en un examen tienen una mejor organización de las respuestas, por la facilidad de los procesadores de texto y una mejor visualización del documento global. Estudian con ordenador accediendo a toda la información, y así harán en su vida laboral. Sin embargo, la prueba que recoge su aprendizaje global la realizan a mano, y esto les produce un problema de adaptación, porque no están en su medio natural digital.

6. CONCLUSIONES

Son necesarios cambios en la metodología docente, en una sociedad actual plenamente digital. Desde la Unión Europea se fomenta y se apoya a los Estados Miembros para facilitar la transformación digital. España está tomando medidas para desarrollarla. En particular en la educación superior. Y el colectivo docente, a nivel individual, también debemos esforzarnos por incorporar esa transformación digital en nuestra metodología docente. Primero, capacitándonos con nuevo conocimiento, y después aplicándolo en nuestras clases. Lo contrario será formar alumnos para un fracaso laboral futuro. Pero como se plantea en la discusión si se introducen metodologías innovadoras y más atractivas para los actuales estudiantes que buscan facilitar su aprendizaje, esas metodologías deberían ir parejas a un cambio en los mecanismos de evaluación de la asignatura.

Al respecto, y como señala 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, “los estudios oficiales de Grado podrán impartirse en modalidad docente presencial, en la híbrida (o semipresencial) y en la virtual (o no presencial)”.

Establece qué se entiende por modalidad docente virtual en un Grado como “aquella en que el conjunto de la actividad lectiva que se enmarca en el plan de estudios se articula a través de la interacción académica entre el profesorado y el estudiantado que no requiere la presencia física de ambos en el mismo espacio docente de la universidad. Esta modalidad de enseñanza universitaria se caracteriza fundamentalmente por basarse en el uso intensivo de tecnologías digitales de la información y la comunicación”. Por otro lado, se entiende por modalidad docente híbrida en un Grado “aquella en que la actividad lectiva que enmarca el plan de estudios engloba asignaturas o materias en modalidad presencial y virtual (no presencial), siempre manteniendo la unidad del proyecto formativo y la coherencia en todos aquellos aspectos académicos más relevantes –aunque la conjugación de la doble modalidad docente implique adaptaciones de los elementos académicos a las mismas. La proporción de créditos no presenciales para que un título tenga la consideración de híbrido será la situada en un intervalo entre el 40 y el 60 por ciento de la carga crediticia total del título de Grado”.

En el caso de las Universidades presenciales que desean impartir docencia no exclusivamente presencial, la opción es la semi presencialidad, lo que exige cumplir con los porcentajes establecidos de carga crediticia total. Por ello, y como así ha sido reiteradamente puesto de manifiesto por los órganos de evaluación externa responsables de tramitar los procedimientos de aseguramiento de la calidad del sistema universitario español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANE-CA) a nivel nacional y, en el caso de la Comunidad de Madrid, la Fundación para el Conocimiento madri+d, debe necesariamente realizarse una prueba de evaluación final de carácter presencial.

Así, si bien es cierto que la evaluación continua ha permitido introducir la evaluación de metodologías docentes innovadoras, recogidas en la Guía docente y premiar con ello el esfuerzo del alumno, lo cierto es que

la exigencia de esa presencialidad, unida a la de disponer de las evidencias evaluadoras, lleva a la realización de pruebas de evaluación finales tradicionales.

En el caso de la experiencia que presentamos, con la realización de cuestionarios múltiples on line a lo largo de todas las semanas del curso, se demostró eficaz para mejorar los resultados en la realización de la prueba de evaluación final. Sin embargo, no han tenido el mismo efecto las actividades tendentes a potenciar la presentación de trabajos escritos de elaboración propia. Su buena realización en las actividades programas de evaluación continua no ha repercutido en mejores resultados en la parte de desarrollo de la prueba final presencial.

Con ello solo queremos poner de manifiesto que, muy probablemente, esas pruebas tradicionales de evaluación presencial deberán ir transformándose en la medida que el desarrollo de capacidades digitales se haga más evidente aún en el mundo del Derecho, lo que supone un nuevo y gran desafío para los docentes universitarios.

7. REFERENCIAS

- Belli, S. y. (2021). Psicología Social de las Emociones: Breve panorama del giro visual y del giro digital. *Revista Española de Psicología*, 1-22.
- Guerrero Romera, C. (2018). Innovación y Transformación digital en la Educación Superior. En *Innovación y Transformación digital: estrategias y metodologías docentes en Educación Superior* (págs. 19-26). Madrid: Dykinson.
- Jurgenson, N. (2012). When atoms meet bits: Social media, the mobile web and augmented. *Future internet*, 83-91.
- Martín Peña, G. d.-O. (2018). Una herramienta para ayudar a la evaluación de la competencia del alumnado mediante TIC. En *Innovación y Transformación Digital: estrategias y metodologías docentes en Educación Superior*. Dykinson.
- McLuhan, M. (1964). The medium is the message. *Understanding Media: The Extensions of Man*, 23-35.

ESTRUCTURA Y PROPÓSITOS COMUNICATIVOS DE DEMANDAS PRODUCIDAS POR ESTUDIANTES DE DERECHO: ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE CHILE Y COLOMBIA

PAULINA MEZA

Universidad de La Serena

JADRANKA GLADIC

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Universidad Nacional de Educación a Distancia*

1. INTRODUCCIÓN

La competencia para comunicarse por escrito de acuerdo con los requerimientos de cada profesión no es fácil de alcanzar y, además, no siempre se enseña explícitamente durante la formación de pregrado (González, et al., 2019). Asimismo, como señalan Meza et al. (2020), la escritura es una de las actividades más complejas, pero también más importantes, pues está estrechamente vinculada al éxito en casi todos los aspectos de la vida (Graham, 2018). De acuerdo con una investigación reciente (Meza y González, aceptado), estas características de la producción de textos escritos se tornan particularmente relevantes en disciplinas altamente especializadas como Derecho. Esto se debe, según la misma investigación, a que, en este campo del saber, la escritura tiene un rol fundamental, pues predomina en gran parte de los procedimientos asociados al ejercicio de la disciplina.

Un género que se produce con mucha frecuencia en el ámbito jurídico es la Demanda (Meza y González, aceptado). Este es un género jurídico que, por su relevancia en el ejercicio profesional del Derecho, ha suscitado la atención de aquellos interesados en la producción de géneros en esta disciplina, así como de quienes se dedican a la didáctica de la

escritura jurídica (Meza et al., 2022; Meza y González-Catalán, 2023; Meza et al., en elaboración).

Este género judicial es entendido como un “acto procesal de la parte actora, que inicia el proceso y que identifica a las partes demandante y demandada, contiene una exposición de hechos y fundamentos de derecho y una petición dirigida al tribunal” (Real Academia Española y Consejo General del Poder Judicial, 2017). En el contexto chileno, el Poder Judicial de la República de Chile (2020) la define como la “forma de exponer al tribunal una situación solicitando que se reconozcan los derechos que se cree tener” (p. 15). Por su parte, en Colombia, la Secretaría Distrital de Planeación (2024) del Gobierno de Colombia entiende como “un escrito que proviene del actor o demandante que inicia el proceso y cuya finalidad es relatar los hechos que ocurrieron, determinar todas las pretensiones y el derecho que las fundamenta y solicitar ante la justicia lo que legalmente considera que le corresponde”. Estas definiciones son coincidentes con la perspectiva lingüístico-jurídica de Meza et al. (2023, p. 111), quienes determinan que el propósito comunicativo de la Demanda es “solicitar a un tribunal la declaración de extinción de una obligación o reconocimiento de un Derecho que se cree tener”.

A partir de estas definiciones, es posible evidenciar la relevancia que posee el género Demanda en el ámbito jurídico, sobre todo, porque, a partir de su presentación, se inicia un complejo proceso que implica la elaboración de una serie de géneros jurídicos previos a la dictación de una Sentencia, como lo son la Contestación de la Demanda, la Réplica y la Dúplica. El valor de este género en el ámbito judicial es corroborado en una investigación reciente de Meza y González (en prensa), en la que se determinó que este género no solo es uno de los que se produce con mayor frecuencia tanto en la formación de estudiantes como en el ejercicio profesional de un abogado, sino también uno de los que reviste mayor dificultad de producción.

Debido a su importancia, en el contexto chileno, se han desarrollado investigaciones que, por ejemplo, abordan, desde un análisis comparativo entre estudiantes de Derecho y abogados, la estructura y los propósitos comunicativos de Demandas (Meza et al., en elaboración), y las estrategias de posicionamiento del autor que utilizan al producirlas (Meza et al.,

2022). Asimismo, se han presentado propuestas didácticas para la producción del género Demanda en la formación de estudiantes de Derecho (Meza y González-Catalán, 2023). Sin embargo, y pese a estos avances, no se han evidenciado estudios que comparen Demandas producidas en distintos contextos geográficos, pero que comparten una misma lengua.

En este marco, el objetivo general de este trabajo es determinar la variación entre Chile y Colombia en la estructura y los propósitos comunicativos de Demandas producidas por estudiantes de Derecho. Una investigación de esta naturaleza se justifica si consideramos la estrecha relación que existe entre las fuentes del Derecho chilenas y colombianas. Al respecto, diversos autores (Mantilla y Ternera, 2005; Martínez, 2011; Abásolo, 2022; Gaviria, 2023, entre otros) dan cuenta, especialmente, del origen común que poseen los Códigos Civiles de ambos países. En este marco, se ha señalado lo siguiente: “Guzmán Brito, en relación con el derecho civil chileno, ha indicado que su evolución o desarrollo se puede dividir en diferentes etapas, las cuales son plenamente aplicables al derecho colombiano, dado que tuvimos similares orígenes y compartimos la misma suerte, al punto que el Código Civil colombiano toma como referente indiscutido el Código Civil redactado para Chile por don Andrés Bello” (Gaviria, 2023, p. 55).

Esta relación, igualmente, se refleja en los esfuerzos que ambos países han puesto en establecer acuerdos de cooperación académica entre universidades chilenas y colombianas. Este es el caso del convenio firmado en 2015 por La Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)¹⁷⁵ y el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)¹⁷⁶, quienes firmaron un convenio que “abre más posibilidades de colaboración entre las universidades afiliadas – a través de convenios específicos – para el desarrollo de proyectos de investigación, organización de actividades académicas, intercambio de estudiantes y académicos, entre otros” (Consejo de Rectores y Rectoras de las Universidades Chilenas [CRUCH], 2015).

¹⁷⁵ Para más información, revisar <https://bit.ly/47b1KgU>

¹⁷⁶ Para más información, revisar <https://bit.ly/3Mr0Flj>

2. MÉTODOS

La pregunta de investigación que pretendemos responder con este estudio es: ¿cómo varían la estructura y los propósitos comunicativos de Demandas producidas por estudiantes de Derecho de Chile y Colombia? En esta línea, el objetivo general que guía el trabajo es determinar la variación entre Chile y Colombia en la estructura y los propósitos comunicativos de Demandas producidas por estudiantes de Derecho. Para abordar este objetivo y responder a la pregunta planteada desarrollamos una investigación de corte cualitativo (Hernández et al., 2014; Creswell y Creswell, 2018).

El corpus de análisis estuvo conformado por 24 Demandas (50.332 palabras) producidas por estudiantes de Derecho de Chile y Colombia. En la Tabla 1, se presentan más detalles sobre la conformación del corpus:

TABLA 1. *Características del corpus*

	Número de textos	Cantidad de palabras
Demandas Chile	12	22.804
Demandas Colombia	12	27.528
Total	24	50.332

Las Demandas escritas por estudiantes chilenos se obtuvieron de un corpus mayor, a saber, TeProFAC-D, que fue recogido en el marco del Proyecto FONDECYT N°11170128 (ANID-Chile). Estas Demandas fueron producidas por estudiantes que cursaban los semestres 5, 7, 8 y 10 de la carrera de Derecho de dos universidades regionales chilenas. Por su parte, las Demandas producidas por estudiantes de Colombia fueron recogidas en el contexto de un proyecto COD-00-211. Estas Demandas fueron elaboradas por estudiantes que cursaban los semestres 9 y 10 de la carrera de Derecho de una universidad regional colombiana.

El corpus fue analizado a partir de un enfoque inductivo-deductivo en paralelo (Tognini-Bonelli, 2001). Más específicamente, el análisis se realizó de forma manual con el apoyo de una hoja de cálculo Excel.

Esta permitió registrar la siguiente información: la sección, señalar si había una denominación explícita para ella, números de páginas que abarca la sección, propósito comunicativo, marcas lingüístico-discursivas que permitieron identificar cada sección y algunos casos representativos a modo de ejemplo. Cada criterio se repetía en la planilla tantas veces como secciones tuviera cada texto.

En cuanto a los procedimientos de análisis, ellos fueron diferenciados para cada subcorpus. Los textos del subcorpus de Chile fueron analizados primero, en el marco del Proyecto FONDECYT N°11170128 (ANID-Chile). Tal como se detalla en Meza et al. (en elaboración), los procedimientos seguidos para este análisis fueron los siguientes:

TABLA 2. *Procedimientos de análisis del subcorpus de Demandas de Chile*

FASE	PROCEDIMIENTO
1. Asesoría especializada	Una investigadora experta en discurso especializado del ámbito jurídico asesoró a la investigadora responsable (en adelante, IR) del Proyecto FONDECYT N°11170128 (ANID-Chile). Esto permitió establecer, en conjunto, el modelo general de análisis y las herramientas más adecuadas para ejecutarlo.
2. Exploración inicial	La IR analizó un texto, a fin de probar el modelo y herramienta de análisis establecidos en la fase anterior. En esta exploración, se contó con la asesoría de un abogado, quien entregó orientaciones sobre cuestiones disciplinares. Los resultados de esta fase fueron: un protocolo de análisis y una planilla Excel para registrar el análisis, diseñados por la IR sobre la base de esta exploración inicial.
3. Inducción analistas	La IR capacitó a tres analistas con el apoyo de los documentos diseñados en la fase anterior.
4. Pilotaje	Cuatro analistas -entre ellas la IR- exploraron, a modo de prueba, dos textos seleccionados aleatoriamente.
5. Asesoría especializada	Un abogado, con experticia en análisis de géneros jurídicos, revisó el trabajo realizado en la fase de pilotaje. Sus aportes permitieron incorporar algunas precisiones de tipo jurídico.

6. Segmentación del corpus	La IR dividió el corpus entre uno de prueba (33 % de los textos) y uno de investigación (67 % restante).
7. Análisis del corpus de prueba	Fue ejecutado por 3 analistas, quienes exploraron el 33 % de los textos. El registro fue llevado a cabo en la planilla Excel descrita anteriormente.
8. Revisión del corpus de prueba	Fue llevada a cabo por la IR (mirada lingüística) y por un abogado (mirada jurídica). Todas las modificaciones fueron aplicadas al análisis del corpus de prueba.
9. Análisis del corpus de investigación	Con los ajustes correspondientes, las 3 analistas llevaron a cabo la exploración del 67 % restante de los textos.
10. Revisión general	La IR y un abogado realizaron una revisión general de todo el análisis realizado.

Para obtener más detalles sobre los procedimientos de análisis del subcorpus de Demandas de Chile, se puede revisar Meza, et al. (en elaboración). Ahora bien, para el caso de las Demandas del subcorpus de Colombia, se tomó como base el modelo diseñado y validado para los textos de Chile; y, además, incluimos algunos procedimientos de validación complementarios. Los procedimientos específicos fueron los siguientes:

TABLA 3. *Procedimientos de análisis del subcorpus de Demandas de Colombia*

FASE	PROCEDIMIENTO
1. Pilotaje	Una analista, quien había participado en la exploración del subcorpus de Demandas de Chile, analizó un texto del subcorpus de Colombia, seleccionado aleatoriamente. Esto permitió corroborar que el modelo y la herramienta de análisis eran adecuados y aplicables para el subcorpus de Colombia; y, además, que la analista se familiarizara con los textos colombianos.
2. Revisión análisis piloto	Los autores de esta investigación revisaron en conjunto el análisis piloto llevado a cabo en la fase anterior.
3. Análisis del corpus	La analista concretó el estudio del 100 % de los textos. El registro fue llevado a cabo en una planilla Excel.
4. Triangulación	Los autores de esta investigación realizaron una revisión completa del análisis llevado a cabo. Se identificaron aspectos por revisar que fueron corregidos por la analista.

<p>5. Juicio de pares expertos</p>	<p>Con la última versión del análisis, se llevó a cabo una validación de contenido en la que participaron tres jueces expertos: un abogado y dos expertos en lingüística. Para analizar los resultados obtenidos, se realizó un abordaje cualitativo y otro cuantitativo de las respuestas de los jueces. En términos cuantitativos, el porcentaje de acuerdo alcanzó un 84,42 %. Por su parte, el coeficiente Kappa de Fleiss (1971) fue de 0.84, lo que corresponde a un acuerdo casi perfecto en términos de Landis y Koch (1977). En términos cualitativos, los autores de este trabajo revisaron todas las observaciones entregadas por los jueces para seleccionar aquellas pertinentes de incorporar. En definitiva, entonces, el análisis realizado fue validado cuantitativamente y, además, fue optimizado a partir de las observaciones cualitativas.</p>
---	--

En definitiva, entonces, el análisis de ambos subcorpus fue validado exitosamente en distintas fases. A continuación, presentamos un análisis discutido de los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado, dedicado al análisis y discusión de resultados, lo organizamos en dos subapartados. En primer lugar, presentamos las secciones identificadas en las Demandas de los subcorpus de Chile y de Colombia, producidas por estudiantes de Derecho. Y, en segundo lugar, damos cuenta de las macrosecciones que hemos logrado levantar a partir de las secciones identificadas, también exponemos los propósitos comunicativos de cada macrosección y las marcas lingüístico-discursivas características de cada una de ellas.

3.1. SECCIONES IDENTIFICADAS EN EL CORPUS DE DEMANDAS DE CHILE Y COLOMBIA

Como primer resultado, a continuación, en la Tabla 4, presentamos las secciones que identificamos en el corpus de Demandas de Chile y de Colombia, junto con la frecuencia relativa con la que cada una de ellas se presentó en cada subcorpus.

TABLA 4. secciones identificadas por subcorpus.

Nº	SECCIÓN	DEMANDAS CHILE (%)	DEMANDAS COLOMBIA (%)
1.	Fecha	0	25,00
2.	Encabezado	0	100,00
3.	Presuma	91,67	100,00
4.	Suma	100,00	0
5.	Postulación	0	100,00
6.	Vocativo	100,00	0
7.	Individualización de las partes	100,00	0
8.	Hechos	0	100,00
9.	Antecedentes: Relación circunstanciada de los hechos	8,33	0
10.	Relación circunstanciada de los hechos	16,66	0
11.	Los Hechos	58,33	0
12.	En los hechos	8,33	0
13.	Fundamentos de Hecho	8,33	0
14.	Fundamentos de derecho	0	83,33
15.	En Derecho	8,33	0
16.	El Derecho	58,34	0
17.	En el derecho	8,33	0
18.	Consideraciones de derecho	16,67	0
19.	Fundamentos de Derecho	8,33	0
20.	Fundamentos y razones de Derecho	0	16,67
21.	Procedimiento	0	50,00
22.	Peticiones concretas	8,33	0
23.	Peticiones concretas de la demandante	8,33	0
24.	Pretensiones	0	100
25.	Prestaciones adeudadas	8,33	0
26.	Parte petitoria	83,33	0
27.	Parte petitoria por daño moral	8,33	0
28.	Reforzamiento de la parte petitoria	16,67	0
29.	Indemnización por daño moral	8,33	0
30.	Competencia y cuantía	0	50,00

31.	Antecedentes: Cuestiones de competencia y procedimiento	16,67	0
32.	Cuestiones de competencia y procedimiento	16,67	0
33.	Competencia	0	33,33
34.	Cuantía	0	33,33
35.	Proceso y competencia	0	33,33
36.	Cuantía y competencia	0	16,67
37.	Pruebas	0	58,33
38.	Medios de prueba	25,00	41,67
39.	Primer otrosí	91,67	0
40.	Segundo otrosí	91,67	0
41.	Tercer otrosí	58,33	0
42.	Cuarto otrosí	33,33	0
43.	Quinto otrosí	8,33	0
44.	Sexto otrosí	8,33	0
45.	Anexos	0	100,00
46.	Notificaciones	0	100,00
47.	Firma	0	100,00
48.	Documentos en poder del demandante	0	8,33
49.	Trámite	0	8,33
50.	Juramento	0	25,00

Como se observa en la Tabla 4, en total, identificamos 50 secciones en las 24 Demandas que componen el corpus de análisis. En específico, en el subcorpus de Chile, registramos 30 secciones, mientras que en el de Colombia fueron 22 secciones. Esto evidencia que, en el caso chileno, existe una mayor variabilidad en términos de secciones y, por tanto, en la estructura del texto.

Cabe mencionar que algunas de las secciones que detectamos en las Demandas del subcorpus chileno fueron fusionadas, debido a que se denominan de la misma manera, pero se escriben de formas distintas. Este es el caso, por ejemplo, de “Relación circunstanciada de los hechos” y “RELACIÓN CIRCUNSTANCIADA DE LOS HECHOS” y de “Los Hechos” y “Los hechos”. En ambos ejemplos, la diferencia entre las secciones corresponde únicamente al uso de mayúsculas y

minúsculas. Otro caso, hallado en el subcorpus de Demandas de Colombia, es el de las secciones “Pretensiones” y “Pretenciones”. Debido a que en el nombre de la última sección las normas ortográficas literales no fueron aplicadas correctamente, decidimos subsumirla a la primera.

Con respecto al resultado anterior, llama la atención que, incluso, en la denominación de las partes del texto haya errores ortográficos en un documento producido por un estudiante de Derecho de un curso avanzado. Esto es concordante con los hallazgos de Meza et al. (2021), quienes reconocen la presencia significativa de errores asociados a la ortografía en textos producidos por estudiantes de Derecho en Chile. La diferencia con los resultados de la presente investigación es que, en el subcorpus de Colombia, nos encontramos con una falta de tipo literal, error que en la investigación de Meza et al. (2021) no es común. Esto se atribuye a que, en general, los estudiantes de Derecho poseen un bagaje lingüístico superior a los de otras áreas, hecho que encuentra su sustento, por ejemplo, en el puntaje de ingreso obtenido en la Prueba de Selección Universitaria, actual Prueba de Acceso a la Educación Superior (DEMRE, 2018). De acuerdo con los resultados de esta investigación, este panorama sería diferente en el caso de los estudiantes de Derecho de Colombia que produjeron las Demandas.

Por otro lado, hemos clasificado los resultados presentados en la Tabla 4 respecto al estatus que poseen de acuerdo con su presencia en el corpus. De esta manera, hemos establecido secciones nucleares y subsidarias en la constitución de la estructura de las Demandas de Chile y Colombia. Para establecer esta clasificación, hemos fijado un umbral del 60 %. Esto, sobre la base de lo planteado en el trabajo de Meza y da Cunha (2019), quienes establecieron ese puntaje de corte para determinar si existían regularidades entre la aparición de sus dos categorías de análisis. Cabe señalar que las autoras, a su vez, sustentaron su decisión en las investigaciones de Kanoksilapatham (2005, 2007), Ibáñez (2008) y Martínez (2012).

Con respecto a la estructura de las Demandas de Chile, identificamos seis secciones que se encuentran por sobre el umbral definido, y que, por tanto, podrían ser clasificadas como nucleares. Ellas son: Presuma (91,67 %), Suma (100 %), Vocativo (100 %), Individualización de las

partes (100 %), Primer otrosí (91,67 %) y Segundo otrosí (91,67 %). De este listado, llama la atención la ausencia de secciones relacionadas con la exposición de hechos, fundamentos de derecho y petición, elementos fundamentales en la conformación de una Demanda (RAE y Consejo General del Poder Judicial, 2017). Esto podría subsanarse si consideramos sumar las frecuencias relativas de algunas secciones que se denominan de forma diferente, pero que poseen el mismo propósito comunicativo. Este es el caso de las secciones 9, 10, 11, 12 y 13 que tienen como propósito común: “relatar los hechos que configuran la Demanda”. Si sumamos sus frecuencias, evidenciamos que las secciones asociadas a este propósito se encuentran en el 100 % de las Demandas analizadas. Igualmente, esto ocurre con las secciones 15, 16, 17, 18 y 19, cuyo propósito comunicativo común es: “Enunciar los fundamentos jurídicos que sustentan la Demanda”, y con las secciones 22, 23 y 26, cuyo propósito es: “Explicitar de forma concreta las peticiones del demandante”. En suma, de las 30 secciones identificadas en el subcorpus de Demandas chilenas, identificamos nueve secciones nucleares y once secciones subsidiarias.

Con relación a la estructura de las Demandas de Colombia, identificamos nueve secciones que se encuentran por sobre el umbral definido, y que, en consecuencia, clasifican como nucleares. Ellas son: Encabezado (100 %), Presuma (100 %), Postulación (100 %), Hechos (100 %), Pretensiones (100 %), Anexos (100 %), Notificaciones (100 %) y Firma (100 %). Este es un número mayor de secciones nucleares al relevado en el subcorpus de Chile. Además, en el caso de Colombia, a diferencia de Chile, todas las secciones nucleares aparecen en el 100 % de los textos. Este resultado podría deberse a que los estudiantes de Colombia, al producir sus textos, utilizan un modelo similar de Demanda. Esto se relaciona con la afirmación de Meza et al. (2023), quienes señalan que, en el ámbito del Derecho, es muy usual el uso de formatos. Por tanto, es posible que, al emplearlos, los estudiantes mantengan la organización en secciones tal como lo hizo un profesional. En Chile, en cambio, aparentemente, los estudiantes siguen menos estrictamente los formatos, o bien, existe mayor variedad en la estructuración de las Demandas producidas por profesionales. Otra posibilidad es que los estudiantes

chilenos tengan mayor confianza en su desempeño y, por tanto, se atreverían a incorporar mayor cantidad de variaciones en las estructuras de sus Demandas.

Un caso especial es el de la sección Fundamentos de Derecho, que supera el umbral del 60 % con un 83,33 %. Sin embargo, si fusionamos esta sección con Fundamentos y razones de Derecho (16,63 %) alcanza el 100 %. Dicha fusión es posible debido a que ambas secciones comparten el mismo propósito comunicativo, a saber, “enunciar los fundamentos jurídicos que sustentan la Demanda”.

A estas secciones nucleares, podemos sumar, además, las secciones 37 y 38, que tienen como propósito común: “Acreditar con pruebas documentales los hechos que sustentan la Demanda”. Si sumamos sus frecuencias relativas, evidenciamos que estas secciones se encuentran en el 100 % de las Demandas analizadas. Esto ocurre, igualmente, con las secciones 30, 33, 35 y 36, cuyo propósito es: “Indicar las razones por las que el juez debe conocer del trámite que se formula en la Demanda” y las secciones 30, 34 y 36, cuyo propósito es: “Indicar al juez el tipo de procedimiento que se deberá seguir, atendiendo al valor de lo pedido”.

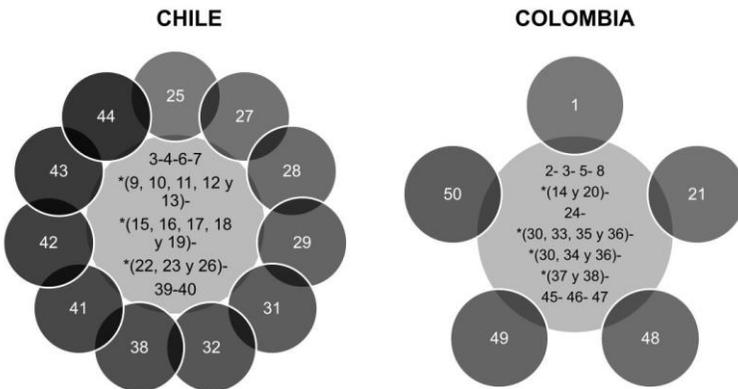
En suma, de las 22 secciones identificadas en el subcorpus de Demandas de Colombia, identificamos doce secciones nucleares y cinco secciones subsidiarias. Mientras que, en el caso de Chile, de las 30 secciones identificadas en el subcorpus, nueve son secciones nucleares y once son subsidiarias. Al respecto, entonces, en Chile hay una mayor cantidad de secciones totales y subsidiarias, mientras que, en el subcorpus de Colombia, hay mayor presencia de secciones nucleares.

El hecho de que las secciones identificadas en los textos chilenos superen en número a las secciones registradas en los textos colombianos da cuenta de una mayor variabilidad en la estructura de las Demandas producidas en Chile. Asimismo, si revisamos las secciones nucleares y subsidiarias, comprobamos que la estructura de las Demandas del subcorpus de Colombia es más estable, ya que, del total de secciones identificadas en estos textos, doce son nucleares y solo cinco son subsidiarias. Además, de estas doce secciones, ocho de ellas aparecen en la totalidad de las Demandas y otras cuatro, que corresponden a una fusión

entre secciones, logran una frecuencia relativa del 100 %. En el caso de Chile, de las 30 secciones identificadas, solo nueve de ellas corresponden a secciones nucleares. De estas, solo tres aparecen en el total de las Demandas, y otras tres, que corresponden a una fusión entre secciones, logran una frecuencia relativa del 100 %.

A continuación, en la Figura 1, damos cuenta sintéticamente de las secciones nucleares y subsidiarias que componen la estructura de las Demandas analizadas. Para graficar estos resultados, utilizamos la numeración asignada a las secciones en la Tabla 4. Así, por ejemplo, el número 1 corresponde a la sección Fecha. Igualmente, en la figura, presentamos las secciones nucleares que se pueden fusionar, por el hecho de diferenciarse solo por su denominación. Es el caso, por ejemplo, en el subcorpus de Colombia, de las secciones 14 y 20, que se denominan “Fundamentos de derecho” y “Fundamentos y razones de Derecho”, sin embargo, a pesar de la etiqueta distinta, cumplen exactamente el mismo propósito comunicativo. Dichas secciones las hemos marcado en la figura con un asterisco (*) y, además, para mayor claridad, hemos incorporado las secciones fusionables entre paréntesis.

IMAGEN 1. secciones nucleares y subsidiarias de Demandas de Chile y Colombia producidas por estudiantes de Derecho



3.2. AGRUPACIÓN DE LAS SECCIONES SEGÚN PROPÓSITO COMUNICATIVO

El segundo tipo de resultado que ofrecemos corresponde a la agrupación de secciones según su propósito comunicativo, lo que nos ha permitido establecer macrosecciones. En la Tabla 5, presentamos estas agrupaciones por país, así como también los propósitos comunicativos de cada una de estas agrupaciones y las marcas lingüístico-discursivas características que han permitido identificar cada macrosección.

TABLA 5. agrupación de las secciones en macrosecciones.

N°	MACROSECCIÓN Y SUS SECCIONES CONSTITUYENTES	CHILE		COLOMBIA	
		PROPÓSITO COMUNICATIVO DE LA MACROSECCIÓN	MARCAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS	PROPÓSITO COMUNICATIVO DE LA MACROSECCIÓN	MARCAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS
	FECHA Fecha	Ausente	Ausente	Dar cuenta del lugar y la fecha en la que fue producida la Demanda	Ubicación geotemporal
	ENCABEZADO Encabezado	Ausente	Ausente	Identificar el destinatario del escrito	Fórmulas de tratamiento asociadas a un cargo
	PRESUMA Presuma	Identificar el asunto, las partes y el tipo de juicio o procedimiento de la Demanda	Elementos terminológicos como: "Materia", "procedimiento", "demandante", "demandado"	Presentar los participantes y el objeto de la Demanda	Nombres propios, referencia al tipo de Demanda, elementos terminológicos como: "referencia", "demandante" y "demandado"
	POSTULACIÓN Postulación	Ausente	Ausente	Presentar la información sobre las partes involucradas en la acción	Nombres propios (mención a personas naturales o jurídicas), domicilio, cédula de ciudadanía, edad y oficio u ocupación de las partes
	SUMA Suma	Resumir brevemente el contenido del escrito o de las peticiones que se formulan al tribunal	Elementos terminológicos como: "En lo principal", "primer otrosí", "segundo otrosí", "tercer otrosí", "cuarto otrosí"	Ausente	Ausente

	VOCATIVO Vocativo	Identificar a quién se dirige el escrito	Formas de tratamiento asociadas a cargo	Ausente	Ausente
	INDIVIDUALIZACIÓN DE LAS PARTES Individualización de las partes	Presentar información sobre las partes involucradas en el procedimiento	Nombres propios (personas naturales y jurídicas), domicilios, RUT, profesión, oficio u ocupación	Ausente	Ausente
	CUESTIONES DE COMPETENCIA - Cuestiones de competencia y procedimiento - Antecedentes: Cuestiones de competencia y procedimiento	Indicar las razones por las que el juez debe conocer la Demanda o es competente para hacerlo	Subtítulo, normativa jurídica	Ausente	Ausente
	CUESTIONES DE PROCEDIMIENTO - Cuestiones de competencia y procedimiento - Antecedentes: Cuestiones de competencia y procedimiento	Indicar al juez la acción que se quiere deducir y las reglas procesales aplicables a dicha acción	Subtítulo, normativa jurídica	Ausente	Ausente
	CHILE LOS HECHOS - Antecedentes: Relación circunstanciada de los hechos - Relación circunstanciada de los hechos - Los Hechos - En los hechos - Fundamentos de Hecho COLOMBIA HECHOS Hechos	Relatar los hechos que configuran la Demanda	Subtítulo, uso de números para organizar cronológicamente los hechos, nombres propios, montos	Detallar los hechos que sustentan la Demanda	Subtítulo, uso de números para organizar cronológicamente los hechos, nombres propios, montos
	PRETENSIONES - Pretensiones	Ausente	Ausente	Dar cuenta de las solicitudes del demandante	Subtítulo, marcadores discursivos de enumeración, nombres propios, montos, elementos léxicos como: "solicito"

<p>CHILE</p> <p>EL DERECHO</p> <ul style="list-style-type: none"> - En Derecho - El Derecho - En el derecho - Consideraciones de derecho - Fundamentos de derecho <p>COLOMBIA</p> <p>FUNDAMENTOS DE DERECHO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos de derecho - Fundamentos y razones de derecho 	<p>Enunciar los fundamentos jurídicos que sustentan la Demanda</p>	<p>Normativa jurídica</p>	<p>Enunciar los fundamentos jurídicos que sustentan la Demanda</p>	<p>Normativa jurídica y jurisprudencia</p>
<p>COMPETENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia y cuantía - Competencia - Proceso y competencia - Cuantía y competencia 	<p>Ausente</p>	<p>Ausente</p>	<p>Indicar las razones por las que el juez debe conocer del trámite que se formula en la Demanda</p>	<p>Subtítulo, normativa jurídica</p>
<p>CUANTÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia y cuantía - Cuantía - Cuantía y competencia 	<p>Ausente</p>	<p>Ausente</p>	<p>Indicar al juez el tipo de procedimiento que se deberá seguir, atendiendo al valor de lo pedido</p>	<p>Subtítulo, montos, elementos terminológicos como: "cuantía"</p>
<p>PRESTACIONES ADEUDADAS</p> <p>Prestaciones adeudadas</p>	<p>Dar a conocer al juez una cuantificación de las prestaciones que se están demandando</p>	<p>Montos, fechas, normativa jurídica</p>	<p>Ausente</p>	<p>Ausente</p>
<p>PARTE PETITORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peticiones concretas - Peticiones concretas de la demandante - Parte petitoria 	<p>Explicitar de forma concreta las peticiones del demandante</p>	<p>Subtítulo, montos</p>	<p>Ausente</p>	<p>Ausente</p>
<p>PARTE PETITORIA POR DAÑO MORAL</p> <p>Parte petitoria por daño moral</p>	<p>Explicitar de forma concreta las peticiones del demandante respecto a la indemnización por daño moral</p>	<p>Fórmulas de petición y normativa jurídica</p>	<p>Ausente</p>	<p>Ausente</p>

	REFORZAMIENTO DE LA PARTE PETITORIA Reforzamiento de la parte petitoria	Reforzar las peticiones ya realizadas por el demandante	Fórmulas de petición y normativa jurídica	Ausente	Ausente
	ANEXOS Anexos	Ausente	Ausente	Mencionar documentos complementarios para el archivo judicial	Subtítulo, mención a documentos
	NOTIFICACIONES Notificaciones	Ausente	Ausente	Presentar datos de contacto de las partes involucradas en la Demanda	Subtítulo, dirección, números de teléfono, correos de las partes
	OTROSÍ Primer otrosí Segundo otrosí Tercer otrosí Cuarto otrosí Quinto otrosí Sexto otrosí	Agregar información a la expuesta en la parte principal de la Demanda.	Elementos terminológicos como: "primer otrosí", uso de numeración para listar documentos, normativa jurídica Elementos terminológicos como: "Segundo otrosí", "Patrocinio y Poder", normativa jurídica Elementos terminológicos como: "Tercer otrosí", normativa jurídica, nombres propios, direcciones Elementos terminológicos como: "Cuarto otrosí", nombres propios, RUT, direcciones Elementos terminológicos como: "Quinto otrosí", nombres propios Elementos terminológicos como: "Sexto otrosí", "patrocinio"	Ausente	Ausente
	INDEMNIZACIÓN POR DAÑO MORAL Indemnización por daño moral	Enunciar los fundamentos jurídicos que sustentan la indemnización por daño moral	Subtítulo, normativa jurídica, doctrina de los autores y jurisprudencia	Ausente	Ausente

	CHILE MEDIOS DE PRUEBA Medios de prueba COLOMBIA PRUEBAS Pruebas Medios de prueba Procedimiento Proceso y competencia	Acreditar justificativos para las peticiones del demandante	Imágenes	Acreditar con pruebas documentales los hechos que sustentan la Demanda	Subtítulo, pruebas documentales y testimoniales, normativa jurídica.
	FIRMA Firma	Ausente	Ausente	Identificar el o los responsables del escrito	Nombres propios, C.C., cargo u ocupación de quien firma, imagen de la firma
	DOCUMENTOS EN PODER DEL DEMANDANTE Documentos en poder del demandante	Ausente	Ausente	Solicitar a la parte demandada que anexe documentos en la Contestación de Demanda	Subtítulo, normativa jurídica, elementos léxicos como: "solicito"
	TRÁMITE Trámite	Ausente	Ausente	Indicar al juez la acción que se quiere deducir y las reglas procesales aplicables a dicha acción	Subtítulo, normativa jurídica, elementos terminológicos como: "trámite del procedimiento"
	JURAMENTO Juramento	Ausente	Ausente	Asegurar que el proceso se está llevando a cabo de manera correcta	Subtítulo, normativa jurídica

Tal como se evidencia en la Tabla 5, agrupamos las 50 secciones presentadas en la Tabla 4, en 27 macrosecciones. Dicha agrupación la establecimos a partir de los propósitos comunicativos de estas secciones, y, también, guiadas por las marcas lingüístico-discursivas características de cada una de ellas. En el caso de las Demandas de Chile, las 30 secciones identificadas quedaron agrupadas en 15 macrosecciones, mientras que, en el caso de Colombia, las 22 secciones se agruparon en 16 macrosecciones. Este resultado evidencia que, pese a que en el caso chileno identificamos un número mayor de secciones que en el caso colombiano, estas se agrupan en un número menor de macrosecciones. Este hallazgo coincide con lo mencionado en el apartado anterior, en el que mencionamos que, en términos de las etiquetas utilizadas, la estructura de las Demandas colombianas es más estable y menos variable que

la de las Demandas chilenas. Sin embargo, la variedad de secciones se agrupa en un menor número de secciones en el caso de Chile, lo que sugiere una mayor cantidad de propósitos comunicativos comunes para etiquetas disímiles.

Otro resultado que podemos relevar de los datos ofrecidos en la Tabla 5 son las macrosecciones comunes entre las Demandas de Chile y Colombia. En total, identificamos tres macrosecciones que comparten las Demandas de ambos países, destacadas en gris en la tabla. Ellas son: 1. Presuma; 2. Los hechos (Chile) o Hechos (Colombia); 3. El Derecho (Chile) o Fundamentos de Derecho (Colombia); y 4. Medios de prueba (Chile) o Pruebas (Colombia). Cabe destacar que los propósitos que permiten agrupar estas secciones no necesariamente son idénticos, pero sí apuntan a un mismo objetivo comunicativo. Además, en el caso de la Presuma, los elementos constitutivos tienen una mínima diferencia, pero, funcionalmente, ambas secciones son iguales.

En consecuencia, entonces, los propósitos comunicativos compartidos permiten dar cuenta de cierta estabilidad en el género Demanda. En esta línea, es, precisamente, la consecución de ciertos propósitos comunicativos la que, a su vez, brinda estabilidad al discurso de una comunidad en particular (Bajtín, 1979), la que, en nuestro caso, es la comunidad jurídica. Dicha estabilidad de la Demanda resulta relevante, pues posibilita “una configuración retórica ampliamente compartida y eficiente para el logro del macropropósito del género” (Sologuren y Venegas, 2021, p.19-20). Con ello, como señalan Sologuren y Venegas (2021), se facilita una representación discursivo-cognitiva de mayor prototipicidad, y, por tanto, se allana un proceso de comunicación más claro y pertinente (Parodi et al.,2014).

La mayor parte de las secciones comunes son las que permiten, precisamente, cumplir con el macropropósito comunicativo de la Demanda. Este propósito, según una investigación empírica reciente (Meza et al., 2023), es solicitar a un tribunal la declaración de extinción de una obligación o reconocimiento de un derecho que se cree tener. Para ello, la Demanda formula una “petición fundada del demandante de que se le otorgue una determinada tutela jurisdiccional mediante la sentencia” (Bordalí et al., 2014, p. 128). En este sentido, los hechos, el Derecho y

los medios de prueba permitirían sustentar la solicitud del demandante. Asimismo, posibilitarían cumplir con el carácter argumentativo reconocido en el género en cuestión (Meza et al., 2023). Por su parte, la presuma tendría un rol fundamental como elemento introductorio de la Demanda presentada, pues explicita al lector los participantes y el objeto de la Demanda. Así, este elemento de la estructura organizativa de la Demanda tiene un papel fundamental, pues corresponde a un campo con datos básicos respecto a la causa, datos que permiten hacer su distribución a un tribunal (Soza et al., 2017).

Por último, la identificación de las macrosecciones y macropropósitos comunes a ambos países da cuenta de los elementos esenciales que componen una Demanda, independientemente de la zona geográfica donde se produzcan. En concreto, de acuerdo con nuestros resultados, en la estructura de una Demanda, al menos, se debería: a). identificar las partes involucradas (demandante y demandado); b). dar cuenta de los hechos y los fundamentos de Derecho; y c). dar cuenta de una petición dirigida al tribunal. Este resultado es sumamente relevante si consideramos que los estudiantes no siempre cuentan con instrucción formal para producir textos disciplinares (Meza y González-Catalán, 2023). Por tanto, estos elementos comunes que hemos hallado podrían constituirse en un primer acercamiento para la formación de los estudiantes de Derecho en relación con la producción de Demandas.

4. CONCLUSIONES

En la investigación desarrollada, hemos logrado cumplir con el objetivo propuesto. Así, identificamos las secciones constitutivas de las Demandas de un subcorpus de Chile y otro de Colombia, logramos, además, establecer los propósitos comunicativos de cada sección. Y, a partir de ello, establecer una serie de macrosecciones con sus marcas lingüístico-discursivas características. De esta manera, logramos evidenciar que existen secciones y macrosecciones con propósitos comunicativos comunes en las Demandas de ambos países, mientras que otras que son propias de cada uno de ellos.

En relación con lo anterior, es posible afirmar, entonces, que, en términos de propósitos comunicativos, podríamos pensar en una formación global entre Chile y Colombia en materia de producción de Demandas. Esto podría traer beneficios, por ejemplo, en el marco de posibles proyectos de movilidad académica o intercambios de estudiantes e investigadores entre ambos países. Por el contrario, en términos de denominación de secciones, quizás, se requeriría de una formación más delimitada geográficamente.

En cuanto a las contribuciones de este trabajo, creemos que puede representar un aporte importante en la descripción lingüístico-discursiva de un género jurídico esencial en la formación profesional de los futuros abogados. Esta contribución resulta aún más sustantiva si consideramos que, tal como ha señalado una investigación reciente (Meza y González, en prensa), la Demanda es uno de los géneros que no solo se desarrolla con mayor frecuencia en el ámbito académico y profesional del Derecho, sino que, además, es uno de los géneros cuya producción reviste mayor dificultad. Además de lo anterior, creemos que esta investigación puede convertirse en una contribución en el ámbito de la retórica contrastiva, ya que compara un mismo género, sin dejar de lado las particularidades de sus comunidades discursivas. Esto cobra aun mayor relevancia si consideramos que, durante todo el proceso de análisis, contamos con el apoyo de un abogado. Ello implica que esta investigación cuenta no solo con una mirada lingüística, sino también una jurídica. Por tanto, lo que aquí ofrecemos son resultados multidisciplinarios, validados por expertos en lingüística, educación y Derecho.

En cuanto a las proyecciones de este trabajo, nos interesa seguir profundizando en el estudio del género Demanda. Así, por ejemplo, pretendemos indagar en este género desde el punto de vista del lenguaje claro. Asimismo, aspiramos a incluir en nuestro foco de análisis Demandas no solo de estudiantes, sino también aquellas producidas por abogados profesionales.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El corpus de Demandas chilenas fue recogido en el marco de los proyectos FONDECYT N°1220122 y N°11170128 (ANID-Chile). Por su parte, el corpus de Demandas de Colombia fue recogido por el Dr. David Londoño Vásquez, Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educación, Institución Universitaria de Envigado, Colombia. Agradecemos su colaboración en los procedimientos de análisis a Renato Valenzuela (Abogado Departamento Jurídico, Administrativo y Transparencia, Subsecretaría para las Fuerzas Armadas, Chile).

6. REFERENCIAS

- Abásolo, E. (2022). Cultura jurídica chilena en la Gaceta Judicial colombiana (período 1935-1940). *Revista Chilena De Historia Del Derecho*, 2(26), 559–568.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI
- Bordalí, A., Cortez, G., y Palomo, D. (2014). *Proceso Civil. El juicio ordinario de mayor cuantía, procedimiento sumario y tutela cautelar*. Legal Publishing.
- Consejo de Rectores y Rectoras de las Universidades Chilenas (2015). *CRUCH y Asociación Colombiana de Universidades firman convenio*. <https://bit.ly/47pt0J3>
- Creswell, J., y Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro (2018). *Proceso de admisión 2019- Oferta Definitiva de carreras, Vacantes y Ponderaciones*. DEMRE.
- Fleiss, J. (1971). Measuring Nominal Scale Agreement among Many Raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382. <https://doi.org/10.1037/h0031619>
- Gaviria, A. (2023). El derecho civil colombiano en los primeros años de la República. *Anuario de Derecho Privado*, 5, 39-69. <http://dx.doi.org/10.19053/26652714.05.02>
- González, M., Meza, P., y Castellón, M. (2019). Medición de la Autoeficacia para la Escritura Académica: una revisión teórico-bibliográfica. *Formación Universitaria*, 12(6), 191-204. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600191>

- Graham, S. (2018). Introduction to Conceptualizing Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 217-219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1514303>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Ibáñez, R. (2008). El texto disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis del género: ¿Regulación del conocimiento o persuasión? En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 219-246). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Kanoskilapatham, B. (2005). Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*, 24(3), 269-292. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2004.08.003>
- Kanoskilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. En D. Biber, U. Connor y T. Upton (Eds.), *Discourse on the move* (pp. 73-119). Benjamins.
- Landis, R., y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>.
- Mantilla, F., y Ternera, F. (2005). La resolución de los Contratos en el Derecho colombiano. *Revista Chilena de Derecho Privado*, 5, 43-71.
- Martínez, B. (2011). Nueva Perspectiva Del Sistema De Derecho Continental En Colombia. *Ius et Praxis*, 17(2), 25-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122011000200003>
- Martínez, J. (2012). Descripción y variación retórico-funcional del género tesis doctoral: Un análisis desde dos disciplinas y dos comunidades discursivas a partir del Corpus Te DiCE2010 (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Meza, P., y da Cunha, I. (2019). Comunicación del conocimiento propio y relaciones discursivas en el género Tesis. *Sintagma*, 31, 103-130. <https://dx.doi.org/10.21001/sintagma.2019.31.07>
- Meza, P., Castellón, M., y Gladic, J. (2021). Problemas de escritura en la producción de textos de estudiantes de Derecho y Medicina. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 37(2), 1-29. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2021370109>
- Meza, P., Gladic, J., Gladic, D., y Valenzuela, R. (2022). Estrategias de posicionamiento del autor en el género jurídico Demanda: análisis comparativo entre estudiantes de Derecho y abogados. *RALED*, 22(1), 101-121. <https://doi.org/10.35956/v.22.n1.2022.p.101-121>

- Meza, P., y González-Catalán, F. (2023). El género Demanda en la formación de estudiantes de Derecho: orientaciones didácticas para su enseñanza/Teaching Law students to write lawsuits: a didactic proposal to improve learning. Congreso De Docencia En Educación Superior CODES, 5. <https://doi.org/10.15443/codes2077>
- Meza, P. González-Catalán, F., Pastén, A., y Barahona, M. (2020). Clases textuales de la formación en Derecho: descripción y orientaciones para su enseñanza. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 63-90. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.56926>
- Meza, P. y González, M. (en prensa). Géneros jurídicos y formación de abogados: ¿existe concordancia entre el proceso de formación y los requerimientos de la vida profesional? *Revista Signos*.
- Meza, P., Lillo-Fuentes, F., y Gutiérrez, I. (2023). Rasgos lingüísticos de géneros jurídicos producidos por estudiantes: Su correlación con la calidad del texto, la evaluación disciplinar y la percepción de autoeficacia. *Revista signos*, 56(111), 100-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342023000100100>
- Meza, P., Gladic, J. y Valenzuela, R. (en elaboración). Estructuras y propósitos comunicativos del género demanda: análisis comparativo entre estudiantes de derecho y abogados.
- Parodi, G., Ibáñez, R., y Venegas, R. (2014). ¿Cómo escribir un buen resumen? En E. Montolío. (Coord.), *Manual de escritura académica y profesional* (pp. 93-119). Ariel.
- Poder Judicial de la República de Chile (2020). Demanda. <https://bit.ly/4e6PqR8>
- Real Academia Española y Consejo General del Poder Judicial (2017). Demanda. <https://bit.ly/475qlnv>
- Secretaría Distrital de Planeación (2024). Demanda judicial. <https://bit.ly/474HJc9>
- Sologuren, E., y Venegas, R. (2021). Entonces ¿cómo lo describo? -modelo retórico discursivo del género informe de proyecto en español: una aproximación a la escritura académica en ingeniería civil. *DELTA*, 37(3). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202153368>
- Soza, F., Araneda, R., y Contardo, P. (2017). *Manual del procurador judicial*. Ediciones Mis Logros.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. John Benjamins.

“EXPERIENCIA Y RESULTADOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: INMERSIÓN EN EL PROCESO SOCIAL: LEARNING BY DOING”

ROBERTO FERNÁNDEZ VILLARINO
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

“Inmersión en el proceso social: Learning by doing” es un proyecto de innovación docente (en adelante PID) aceptado y desarrollado dentro de la convocatoria pública de proyectos de innovación docente e investigación educativa correspondiente al curso 2023/2024, impulsado por la Universidad de Huelva.

El PID ha consistido en el diseño de una metodología orientada al desarrollo y evaluación de una actividad de naturaleza práctica, fundamentada en la experimentación (inmersión) directa del alumnado, en un conflicto que se ventila en el orden jurisdiccional social, sobre el que debe ofrecer una solución consensuada trabajando en equipo. Solución que se discute interactuando con el juez y que tiene como resultado una propuesta de fallo en forma de sentencia. Está enfocada a la preparación del estudiante, en el ejercicio del razonamiento y del análisis crítico necesario para desarrollar los desempeños de intérprete y aplicador del derecho (Salazar Castelán, 2019). Además de estimular su capacidad de experimentación y espíritu crítico en el proceso de preparación para sus vidas de egresados con eficiencia, responsabilidad y sentido ético (Adaros Rojas, 2020). El PID se ha nutrido de diversas metodologías y experiencias prácticas orientadas con estos objetivos. En este proceso de identificación de metodologías prácticas, se ha evidenciado la existencia de una cierta diversidad de técnicas, desde las clásicas simulaciones de procesos judiciales bajo la asunción de los distintos roles del proceso, destacando el método “Moot Court” a modo de juicio simulados como la mejor opción, una simulación en la que todos los operadores

jurídicos están interpretados por el alumnado, incluido, el Tribunal. Este tipo de herramientas tienen la ventaja de situar al profesor fuera de una situación supra-partes para convertirlo en una suerte de observador “casi” no participante, apostando así por otorgar margen de libertad al alumnado y estimulando la creación de un ambiente de sana competitividad muy útil como incentivo pedagógico.

Con todo ello el PID parte de un enfoque metodológico principalmente diseñado para su implementación en sesiones de carácter práctico de asignaturas o materias vinculadas al área de conocimiento de Derecho del Trabajo. Una asignatura que se imparta en aquellos grados, cursos de doctorados así como master y títulos propios que impliquen una aplicación directa de su contenido, a través del proceso laboral (Derecho procesal laboral). También en grados en los que la materia puramente jurídica no sea la preponderante, o bien forme parte tangencial del mismo, a modo de introducción del Derecho del Trabajo. Ejemplo de ello serían los grados de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Ciencias Empresariales, Trabajo Social, entre los más destacados.

En este sentido, el Derecho Procesal Laboral es una materia que, por su propia naturaleza, debe orientarse a crear un ambiente de experimentación total, con una fuerte carga de desempeño práctico, así como al fortalecimiento de habilidades transversales tales como el trabajo colaborativo (coaprendizaje), la mejora de las habilidades persuasivas (comunicación), o la capacidad de argumentación y poder de convicción entre el alumnado. Sin olvidar el abordaje de las competencias propias de la materia tales como el trabajo cooperativo, la capacidad de comunicación o la experiencia profesional, que le serán requeridas en el momento de acceder al mercado laboral. Todos estos elementos, junto con el indudable apoyo de la clase magistral de corte más teórica, deben ser considerados para la confección de los métodos de enseñanza y aprendizaje (López Picó, 2021).

A partir de este conocimiento y con la experiencia previa de una actividad similar “piloto”, desarrollada durante el transcurso del curso docente 2022/2023, la actividad académica consistió en que el alumnado experimentase de manera integral y auténtica el proceso laboral al completo. Como valor añadido, el alumnado tiene la oportunidad de interactuar directamente con el juez y, sobre la base de esta experiencia, cada grupo discute y acuerda una propuesta de fallo que posteriormente

redactarán en forma de sentencia. La actividad finaliza con una segunda visita a la sede del Juzgado, en la que se desarrolla una sesión de defensa y debate de cada fallo. El PID ha servido como vehículo para hacer metodología de la actividad, depurando y mejorando todos sus aspectos gracias a la participación y colaboración del equipo docente, el alumnado participante en la actividad, la evaluación de los resultados y la participación del juez.

En este sentido, han participado en el PID como personal universitario: a) un total de cuatro profesores¹⁷⁷ que titulan otras tantas asignaturas correspondientes todas ellas al Derecho del Trabajo en los grados de Recursos Humanos y Relaciones Laborales, Derecho, así como en el Master de Asesoría Jurídica; b) un profesor especialista en metodologías y medición de impactos¹⁷⁸ que se ha encargado de analizar y evaluar los resultados de la actividad, a través de los datos cuantitativos y cualitativos extraídos de las encuestas a los alumnos participantes. Todo el personal docente pertenece a la Universidad de Huelva y como personal externo, ha participado el juez titular del Juzgado de lo Social 3 de Huelva, Sr. D. Martín Mingorance.

2. OBJETIVOS

Los objetivos fundamentales del PID han sido:

- Que los profesores dispongan de una herramienta de consulta para la organización y desarrollo final de la actividad: configuración de las clases, dinámica de trabajo con el Juzgado, preparación de los materiales docentes, abordaje previo con los alumnos, desarrollo de las sesiones y metodología de evaluación.
- Que el alumnado disponga de las pautas previas para poder preparar la práctica (trabajo en equipo), las claves para la defensa y exposición de las sentencias, así como los materiales de apoyo para su confección.

¹⁷⁷ Fuentes Fernández, Francisca; Pérez Guerrero M. Luisa; Zalvide Bassadone, Alejandro, Fernández Villarino, Roberto.

¹⁷⁸ Domínguez Gómez, J. Andrés

- Provocar una motivación extra en el alumnado, como estrategia para trasladar los conocimientos básicos de la asignatura evitando el riesgo de desconexión o rechazo con la misma.
- Poner el foco en lo emocional: hacer partícipe al alumnado del proceso completo de resolución judicial de conflictos.

3. METODOLOGÍA

Entre los objetivos del PID estaba precisamente diseñar una metodología de la propia actividad en los términos expuestos en la introducción. Para ello el proyecto comprendió las siguientes fases:

1. Preparación de la metodología / identificación del sistema de evaluación y medición de impacto del proyecto / análisis otras experiencias. Para ello se desarrollaron un total de dos sesiones de trabajo en la que los miembros del equipo discutieron los aspectos críticos de la misma. Se utilizó la experiencia piloto de una actividad similar desarrollada en la misma Facultad Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva desarrollada durante el curso 22/23.
2. Desarrollo de la actividad práctica y a su finalización: captación y evaluación de resultados. En cuanto al modelo de evaluación, el equipo docente consideró, con el asesoramiento del Prof Dominguez Gómez en encuestas semiestandarizada, con la intención de volcar sus resultados y conclusiones al documento final de metodología de la actividad. En todo caso, el PID también incluye la evaluación de la transmisión de conocimientos técnicos propios de la asignatura, más allá del formato innovador de la práctica.
3. Debate y puesta en común de la metodología entre los miembros del PID a la luz de los comentarios de los alumnos. A resultas de lo cual fase supuso la discusión formal entre los objetivos del PID y los resultados percibidos por los destinatarios finales del proyecto: el alumnado y el profesorado.

En todo este proceso se utilizaron recursos propios de la universidad como aulas para el debate y trabajo en equipo de profesores y juez, la plataforma moodle de enseñanza virtual, así como la propia sede del Juzgado de lo Social número 3 de Huelva.

El resultado final de la metodología para el buen fin de la actividad ha sido el siguiente:

FIGURA 1: Metodología para la implementación de la actividad



Fuente: elaboración propia

- Selección de fechas y autos. Fase inicial de gran importancia por cuanto es cuando profesor y magistrado deben seleccionar aquellas fechas de señalamiento de juicios en las que existan autos potencialmente interesantes en función de aspectos tales como: el contenido concreto de la asignatura o el nivel de desarrollo / impartición teórica de la misma a la fecha de celebración de los juicios.
- Información de los objetivos, metodología y evaluación de la actividad a los alumnos. Importante para que los alumnos conozcan el detalle de la actividad. Para ello el profesor puede facilitar directamente a los alumnos el documento de metodología para que tengan accesible todo el detalle y materiales para su correcta preparación y superación.
- Puesta a disposición de los materiales en la plataforma virtual docente. El profesor pone a disposición de los alumnos en la plataforma docente (frecuentemente la plataforma moodle), los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad. Se trata de las demandas, debidamente anonimizadas, que se corresponden con los autos procesales sobre los que se trabajará. Es conveniente que los grupos de trabajo no excedan de 4 ni sean inferiores a 3.
- Visita al Juzgado para la asistencia a la celebración de los juicios. El alumnado junto con el profesor acuden a la sede del Juzgado de lo Social en la fecha prevista para los actos de conciliación y juicio. El objetivo será observar con detenimiento el transcurso de cada una de las fases del acto del juicio, tomando notas de aquellas cuestiones que el grupo considere de interés para el sentido del fallo. A la finalización de cada uno de los juicios, cada portavoz de grupo comenta / pregunta al magistrado juez aquellas cuestiones que se consideren de trascendencia, obteniendo al final de la sesión una visión completa del alcance de cada procedimiento e información suficiente para la posterior deliberación y redacción de la sentencia. El magistrado plantea igualmente una serie de comentarios de

carácter técnico que contribuyen a disponer de todas las claves de cada procedimiento.

- Trabajo en grupo. Tras el acto del juicio cada grupo, sobre la base del material y el trabajo previo desarrollado, cada grupo deliberará a los efectos de consensuar el sentido del fallo. En el caso de que alguno de los alumnos no comparta el mismo, podrá mostrar su opinión crítica con el resto del grupo, fundamentada en su “voto particular”.
- Exposición de sentencias y debate grupal. En torno a 10 días posteriores al acto del juicio, y una vez debatidas y redactadas las sentencias, se desarrolla una segunda sesión presencial en la misma sede del Juzgado. En ella cada portavoz de grupo expondrá el sentido de la sentencia de cada asunto, resumiendo con brevedad los hechos probados y fundamentación jurídica que la sustenta. El magistrado juez les interpelará con aquellas cuestiones que considere de interés. Al final de todas las intervenciones el magistrado - juez trasladará las consideraciones finales que considere, fomentando el debate y discusión final con los alumnos, y pasará al profesor una propuesta de calificación del trabajo desarrollado por cada grupo. Finalmente se facilitará a los alumnos la sentencia real que sobre cada asunto se haya dictado a los efectos de que puedan contrastar la resolución a la que al final se ha llegado.

4. EVALUACIÓN Y RESULTADOS

4.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de la evaluación y resultados de la actividad realizada por los alumnos, se orientó a la identificación de fortalezas y áreas de mejora basadas en las respuestas de una encuesta de carácter semiestandarizado. Desde un primero momento los actores participantes del proyecto no pretendían evaluar el impacto pedagógico de la práctica (con el conocimiento que se supone debe transmitir), pues para ello habría que realizar un estudio bajo diseño pre-post y con herramientas de

investigación más completas, ampliando, además, el número de alumnado como casos de estudio. Para comparar el impacto del cambio de modelo práctico habría que comparar los resultados de la evaluación del alumnado que ha cursado el modelo convencional, enfrentándolos a los resultados obtenidos por el alumnado con este nuevo modelo. En este punto, hay que considerar los factores influyentes en el aprendizaje, ajenos al modelo de práctica empleado, como por ejemplo las características del alumnado, del profesorado u otros elementos. Los buenos resultados que se presentan sugieren lo adecuado de la adaptación del modelo de prácticas al formato que denominamos “inmersivo”.

Así mismo, los alumnos tuvieron que indicar con sus palabras (de la forma más extensa que pudieran), como mejorarían el modelo para impulsar más sus objetivos (esto es mejorar la atención, capacidad de debate, análisis, etc). Por parte del equipo docente se valoró positivamente de la actividad, el hecho de que contribuyera a fortalecer los conceptos teóricos de las asignaturas y materia de referencia. Estos comentarios junto con el resultado de las encuestas, así como experiencia de la anterior actividad “piloto” (referida en la metodología) fueron discutidos en una sesión de trabajo final entre los miembros del equipo del PID, a los efectos de elaborar el documento de metodología de la actividad.

4.2. METODOLOGIA

- Participantes: 34 alumnos de derecho del trabajo.
- Instrumentos de recolección de datos: Encuestas con preguntas cuantitativas y cualitativas.
- Cuantitativas: Preguntas cerradas que permitieron obtener datos numéricos sobre diferentes dimensiones (ver resultados).
- Cualitativas: Preguntas abiertas que permitieron a los alumnos expresar sus opiniones y sugerencias en detalle.
- Proceso de recolección: Las encuestas fueron administradas al finalizar la práctica mediante una herramienta online.

4.3. RESULTADOS CUANTITATIVOS

Atención

Pregunta realizada: “Has prestado menos atención 0 – 5 más atención que en otras prácticas”.

Media: 4.42

Desviación típica: 0.77

Observación: Esta variable tiene como objeto medir la capacidad de motivación que puede impulsar esta práctica de carácter inmersivo. La puntuación alta y la baja desviación típica indican que los participantes generalmente prestan más atención de manera consistente.

– Capacidad de debate

Pregunta realizada: “Dirías que impulsa menos 0 – 5 más la capacidad de debate que otros formatos”.

Media: 3.97

Desviación típica: 1.03

Observación: Aunque la media es relativamente alta, la desviación típica es la más alta entre todas las variables, lo que indica una mayor variabilidad en las respuestas. Esto sugiere que mientras algunos participantes valoran altamente la capacidad de debate que aporta la práctica, otros tienen opiniones más negativas.

– Capacidad de análisis:

Pregunta realizada: “Dirías que impulsa menos 0 – 5 más la capacidad de análisis que otros formatos”.

Media: 4.39

Desviación típica: 0.60

Observación: La alta media y la baja desviación típica indican que los participantes valoran de manera uniforme y positiva la capacidad de análisis a la que contribuye la práctica.

– Consenso de soluciones

Pregunta realizada: “Dirías que impulsa menos 0 – 5 más el consenso de soluciones en un grupo de trabajo”.

Media: 3.83

Desviación típica: 1.23

Observación: La media es la más baja entre todas las variables, y la alta desviación típica indica una gran variabilidad en las respuestas. Esto sugiere que hay una diversidad de opiniones sobre la efectividad de la práctica sobre su capacidad de alcanzar el consenso de soluciones, con algunos participantes valorándolo positivamente y otros negativamente.

– Comprensión del conflicto

Pregunta realizada: “Dirías que no ayuda más a comprender el conflicto 0 – 5 ayuda más que otros formatos”.

Media: 4.31

Desviación típica: 1.12

Observación: La alta media indica que los participantes generalmente valoran positivamente la comprensión del conflicto a la que contribuye la práctica. Sin embargo, la desviación típica relativamente alta sugiere que hay diferencias significativas en las opiniones de los participantes.

– Mejor que formato clásico:

Pregunta realizada: “Si tuvieras que elegir entre este formato de práctica y el formato clásico elegirías el clásico 0 – 5 este formato”.

Media: 4.19

Desviación típica: 1.21

Observación: La media alta sugiere que los participantes generalmente prefieren este formato sobre el clásico. La alta desviación típica indica que hay una variabilidad considerable en las opiniones, con algunos participantes valorándolo mucho más que otros.

En general, los datos muestran una tendencia positiva en todas las variables, con medias superiores a 3.8. Sin embargo, hay algunas áreas que destacan por su variabilidad en las respuestas:

– Capacidad de debate y consenso de soluciones

Estas variables tienen las desviaciones típicas más altas, lo que sugiere que hay una diversidad significativa de opiniones entre los participantes. Esto podría indicar que estas áreas son más subjetivas y dependen en gran medida de las experiencias individuales de los participantes.

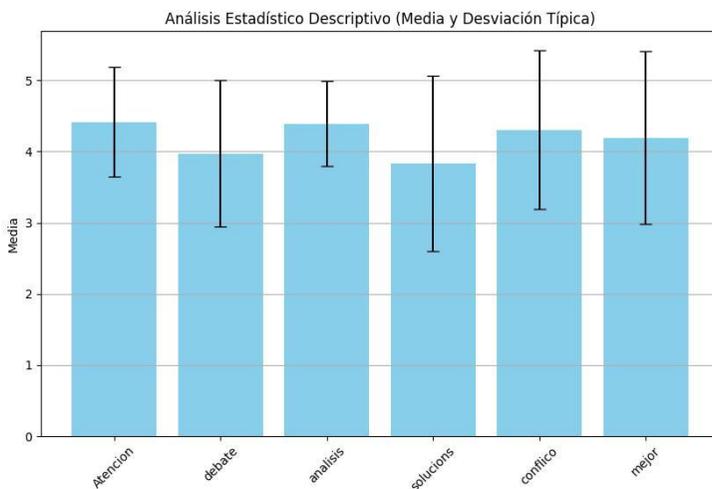
– Comprensión del conflicto y preferencias respecto al formato clásico:

Aunque estas variables también muestran una variabilidad considerable, las medias altas indican que, en general, los participantes tienen una percepción positiva. La variabilidad sugiere que hay espacio para mejorar y estandarizar estas áreas para satisfacer a un mayor número de participantes.

– Atención y capacidad de análisis

Estas variables tienen las medias más altas y las desviaciones típicas más bajas, lo que indica una percepción positiva y consistente entre los participantes. Esto sugiere que estas áreas son puntos fuertes y están bien valoradas por la mayoría de los participantes.

FIGURA 2: Gráfico resumen de las respuestas incluyendo el margen de variabilidad a la vista de los datos



Fuente: elaboración propia

4.4. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS RESPUESTAS CAUSALES

Categorías identificadas:

– Tiempo y planificación

Comentarios: Varios participantes mencionaron la necesidad de más tiempo y una mejor planificación para realizar las actividades. Sugieren dedicar tiempo lectivo concreto y planificar con más antelación.

Citas textuales:

“Intentaría planificarlo con más tiempo y con dedicación lectiva concreta.”

“Más tiempo entre las dos visitas al juzgado.”

“Quizás más tiempo entre el juicio y la resolución para poder así hacerlo más completo.”

– Instrucciones y orientación

Comentarios: Muchos participantes indicaron que necesitarían más pautas y orientación sobre cómo elaborar una sentencia y realizar las actividades correctamente.

Citas textuales:

“Me gustaría que se hubieran dado más pautas para desarrollar la sentencia de manera correcta.”

“Daría unas indicaciones más claras, o unas nociones sobre sentencias a los alumnos.”

“Yo pienso que deberían dar más indicaciones sobre cómo hacer una sentencia.”

– Compatibilidad con la modalidad semipresencial

Comentarios: Algunos participantes señalaron que el formato actual es poco compatible con la modalidad semipresencial, especialmente para aquellos con cargas familiares o que residen fuera de Huelva.

Citas textuales:

“El formato es poco compatible con la modalidad de enseñanza semipresencial por la dificultad de asistir al Juzgado de aquellas personas que tienen cargas familiares, laborales o residencia fuera de Huelva.”

“En el curso de semipresencial lo conforman alumnos de distintos puntos de España y de fuera de ella y es difícil la participación de muchos de ellos, siendo discriminatorio para estos alumnos que no pueden asistir.”

– Debate y trabajo en equipo

Comentarios: Los participantes valoraron positivamente el debate y el trabajo en equipo, pero sugirieron mejoras para facilitar la participación y el consenso.

Citas textuales:

“Fomenta el trabajo en equipo y la resolución mediante consenso entre los miembros del grupo.”

“Una posible mejora sería tener la capacidad de debatir con el resto de grupos sobre los distintos puntos que se exigen.”

“En mi opinión creo que sería conveniente hacer una mesa redonda donde cada uno de los integrantes del grupo puedan poner en común sus opiniones.”

– Experiencia práctica y motivación

Comentarios: Muchos participantes apreciaron la experiencia práctica y la consideraron motivadora y útil para su formación.

Citas textuales:

“Me ha parecido una muy buena oportunidad, motivando a los estudiantes que quieran dedicarse a algo parecido.”

“Es una actividad muy interesante y diferente, que ayuda a aprender de maneras diversas.”

“Me parece muy buen medio de formación.”

– Acceso a información y recursos

Comentarios: Algunos participantes mencionaron la necesidad de tener acceso a más información y recursos, como informes y documentación, para realizar las actividades de manera más efectiva.

Citas textuales:

“Los alumnos tuviesen acceso a los informes, para así poder realizar correctamente la sentencia final.”

“Que se aporte la documental, ya que resulta complicado analizar el caso sin poder ver las pruebas en su totalidad.”

5. CONCLUSIONES

En relación con las propuestas basadas en los datos cuantitativos y a pesar del limitado número de variables, casos y, por tanto, de análisis que pueden ejecutarse, podemos deducir las siguientes propuestas:

- Mejorar la capacidad de debate y el consenso de soluciones. Dado que estas áreas muestran una alta variabilidad en las respuestas, consideramos que sería beneficioso investigar más a fondo las razones detrás de las opiniones divergentes y trabajar en estrategias para mejorar la percepción general. En

relación con esta propuesta, los miembros del PID convinieron en provocar que cada intervención de defensa de cada sentencia fuese liderada por un portavoz distinto del grupo. Así mismo en el acto de exposición, la separación de cada grupo por sentencias estimatorias / desestimatorias de las pretensiones, contribuiría a potenciar el debate entre grupos de alumnos.

- Mantener y potenciar la atención y la capacidad de análisis. Estas áreas constituyen sin duda puntos fuertes y consideramos que deben mantenerse y potenciarse para asegurar que continúen siendo bien valoradas por los participantes.
- Estandarizar la comprensión del conflicto y el formato. Trabajar en la estandarización de estas áreas consideramos que podría ayudar a reducir la variabilidad en las respuestas y mejorar la percepción general entre los participantes. En todo caso estamos ante una tarea compleja, ya que las preferencias personales u otros factores externos a la propia práctica pueden influir especialmente en las respuestas.

Por otra parte, el análisis cualitativo de las respuestas textuales revela varios temas clave que consideramos podrían mejorar el modelo para impulsar más sus objetivos:

- Mejorar la planificación y dedicación de tiempo lectivo concreto. Así los participantes sugieren que una mejor planificación y la dedicación de tiempo lectivo específico para las actividades ayudarían a reducir el estrés y mejorar la calidad del trabajo. Esto incluye tener más tiempo entre las visitas al juzgado y entre el juicio y la resolución.
- Proporcionar más pautas y orientación. La falta de orientación clara sobre cómo elaborar una sentencia y realizar las actividades fue un tema recurrente. Los participantes sugieren que se proporcionen más pautas y ejemplos para ayudarles a entender mejor el proceso.
- Adaptar el formato para la modalidad semipresencial. La incompatibilidad del formato actual con la modalidad

semipresencial fue una preocupación importante. Los participantes con cargas familiares o que residen fuera de Huelva encuentran difícil asistir a las actividades presenciales.

- Fomentar el debate y el trabajo en equipo. Aunque el debate y el trabajo en equipo fueron valorados positivamente, los participantes sugieren que se podrían mejorar para facilitar la participación y el consenso. Esto incluye la posibilidad de debatir con otros grupos y realizar mesas redondas. En este sentido los miembros del PID coinciden en potenciar los debates previos a la exposición de sentencias dentro del calendario docente de la asignatura. Circunstancia que a la vez permite avanzar con el conocimiento de las instituciones teóricas conforme al programa de la asignatura.
- Mantener y potenciar la experiencia práctica y motivadora. La experiencia práctica y motivadora fue uno de los aspectos más valorados. Los participantes encontraron la actividad interesante y útil para su formación.
- Proporcionar acceso a más información y recursos. La falta de acceso a información y recursos, como informes y documentación, fue una preocupación. Los participantes sugieren que tener acceso a estos recursos les ayudaría a realizar las actividades de manera más efectiva.

El debate sobre los resultados de todas estas sugerencias y recomendaciones han contribuido a depurar el documento metodológico titulado “Metodología y Materiales para la Preparación del Modelo de Práctica Inmersiva Learning by Doing” que, al día de la fecha, ha sido editado y publicado por el Servicio Publicaciones de la Universidad de Huelva, dentro del repositorio de materiales denominado “Materiales para la docencia”. Cabe sugerir las posibilidades de que esta metodología sea igualmente empleada en la impartición práctica de otras asignaturas de naturaleza jurídica del Grado de Derecho que comparten su aplicación directa en otras jurisdicciones tales como Derecho procesal, dentro del orden Civil, penal, social, mercantil o contencioso administrativo, así como Derecho Civil, Penal, Mercantil o contencioso Administrativo.

De igual forma está especialmente indicada para su incorporación como actividad práctica, en los máster de acceso a la abogacía o para las escuelas de práctica jurídica vinculadas con las asociaciones profesionales de abogados del orden laboral.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Más que justificado hacer un expreso y sincero agradecimiento al Juez del Juzgado de lo Social 3 de Huelva Sr. D. Martín Mingorance, así como al resto del equipo docente y al alumnado de la Universidad de Huelva de las asignaturas de Derecho Administrativo Laboral, Introducción al Derecho del Trabajo, Seguridad y Salud Laboral, Master de Asesoría Jurídica del Grado de Derecho. A todos ellos por cuanto sin su implicación, dedicación y proactividad, en modo alguno hubiera resultado posible el desarrollo y buen fin del proyecto.

7. REFERENCIAS

- Adaros Rojas, S.A. (2020). Análisis de casos en la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 97-118. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57797>
- López Picó, R. (2021). Kahoot!: una herramienta informática para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del derecho procesal. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 24, 241-245. <https://doi.org/10.17979/afdudc.2020.24.0.7499>
- Salazar Castelán, M. (2019). Las estrategias de enseñanza que los profesores aplican en la materia de Derecho Procesal Laboral para la formación de competencias profesionales. <https://hdl.handle.net/20.500.11777/4236>

SECCIÓN III.

LA GAMIFICACIÓN Y OTRAS EXPERIENCIAS
DE LUDIFICACIÓN EN LA DOCENCIA

GAMIFICACIÓN Y SIMULACIÓN DE UNA INICIATIVA CIUDADANA EUROPEA SOBRE NO DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE ORIENTACIÓN SEXUAL EN LA UE

ADELA RODRÍGUEZ MAÑOGIL
Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

Las herramientas de gamificación y las simulaciones han adquirido un gran protagonismo en el ámbito educativo en los últimos años.

Como destacan Llorens et ál., la gamificación ha sido definida tanto desde el punto de vista académico como empresarial, pero lo cierto es que no existe una definición consensuada de la misma. Dichos autores, partiendo de los elementos comunes que han identificado en distintas concepciones, ofrecen una definición general de gamificación:

Como el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión (2016, p. 25).

Por lo que se refiere al ámbito académico, Llorens et ál., (2016, pp. 25 y 26) plantean que la gamificación pretende llevar los aspectos positivos de los videojuegos a entornos distintos al ocio. No se trata de usarlos en sentido estricto en el aula, sino de incorporar el modelo de los videojuegos a la docencia como, por ejemplo, la retroalimentación inmediata, la toma de decisiones, el planteamiento de situaciones abiertas, los reintentos indefinidos, la progresividad, el establecimiento de reglas claras y fáciles de comprender o la evaluación en tiempo real.

En definitiva, no se trata de sustituir la docencia tradicional, sino de emplear herramientas que incorporen dichos elementos de manera

complementaria para favorecer que el estudiantado adquiriera habilidades y desarrolle competencias profesionales (Maldonado et ál., 2022, p. 195).

Algunas de las ventajas asociadas a la incorporación de la gamificación en el aula son que ésta contribuye al aumento de la concentración y la participación del estudiantado, ya que éstos son más afines a una enseñanza que les permita poner en práctica los conocimientos adquiridos en las clases teóricas. Asimismo, motiva al estudiantado que es lo que debe buscar el profesorado a fin de acercar a su alumnado a la docencia que imparte para que adquiriera conocimientos permanentes (Maldonado et ál., 2022, pp. 196 y 198).

La gamificación, a su vez, intenta satisfacer algunas de las necesidades que tenemos todo el mundo, por ejemplo el reconocimiento, la recompensa o la colaboración... (Area et ál., 2015, p. 26), lo que quizá sea uno de los factores que contribuye a que el alumnado simpatice más con la docencia gamificada que con la tradicional.

Por lo que se refiere a la simulación, se ha definido como una estrategia didáctica que permite que el estudiantado se enfrente a situaciones reales sin salir del aula, lo que favorece que adquiriera determinadas competencias transversales y que profundice en su formación (Orozco et ál., 2020, pp. 21 y 22), en el marco de un entorno formativo seguro (Serrat et ál., 2023, pp. 12 y 13).

En este trabajo exponemos una experiencia de innovación docente titulada Taller práctico: Iniciativa ciudadana europea sobre prohibición de la discriminación por razón de orientación sexual en la Unión Europea. El Taller se organiza desde el Área de Derecho Internacional Público de la Universidad Miguel Hernández (UMH), en el marco de la Cátedra Jean Monnet de la UMH¹⁷⁹, y se realiza con el apoyo del Vicerrectorado de Estudios de la UMH gracias al Proyecto de innovación docente (Proyecto PIEU_B/2023_38) del Programa de Innovación Docente

¹⁷⁹ Trabajo realizado en el marco del Proyecto Cátedra Jean Monnet "Strengthening the European Union by reinforcing its values-ReinforcEU" (Project 101085550) de la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su autora y no reflejan necesariamente los de la UE o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la UE ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

Universitaria PIEU-UMH 2023. Se trata de una actividad que consiste en una simulación en la que el alumnado debe alcanzar una hipotética iniciativa ciudadana europea sobre un tema concreto. En el Taller empleamos, además, herramientas de gamificación, como Kahoot!¹⁸⁰ y la Escape room digital¹⁸¹.

La iniciativa ciudadana europea, que el art. 11.4 del Tratado de la Unión Europea¹⁸² establece, es uno de los derechos reconocidos a los ciudadanos de la UE. Es decir, a los nacionales de los Estados miembros de dicha Organización. Es un mecanismo que permite a un grupo de ciudadanos europeos (al menos un millón) residentes en un número significativo de Estados miembros solicitar a la Comisión Europea que presente, siempre en el marco de sus competencias, una propuesta de normativa que suele ser una Directiva o un Reglamento. Posteriormente, si la propuesta prospera, el Consejo y el Parlamento Europeo deben adoptarla en el marco del procedimiento legislativo.

Dada su actualidad y vinculación con la protección de los derechos humanos, el tema escogido sobre el que el alumnado plantea su propuesta hipotética de iniciativa ciudadana europea es la prohibición de la discriminación por razón de orientación sexual en la UE.

En este trabajo indicaremos, en primer lugar, el objetivo que pretendemos alcanzar con la puesta en marcha del Taller. A continuación, expondremos la metodología empleada a esos efectos. Después, destacaremos brevemente los resultados obtenidos y posteriormente las

¹⁸⁰ La plataforma *Kahoot!* permite al docente preparar cuestionarios de respuesta múltiple o de verdadero o falso que después el alumnado resuelve en el aula mediante sus dispositivos móviles (ordenador, tablet o smartphone). Sobre el uso de *Kahoot!* como herramienta de gamificación ver: Nasoni, A. (2020). *Kahoot!:* un útil recurso docente en tiempos de pandemia. En A. Ortega Giménez, S. Moreno Tejada y P. Platero Arrabal. (Coord), *Innovación Docente y Ciencia Jurídica (ahora en tiempos del COVID- 19)*, (pp. 193-197). Editorial Aranzadi. Puede accederse a la página Web de Kahoot! en: <https://bit.ly/3Wu19TT>.

¹⁸¹ La realización de una *Escape room* digital requiere la previa creación de una cuenta de usuario (gratis o de pago) en una de las distintas plataformas *online* que permite configurar enigmas sobre un tema concreto, como por ejemplo la plataforma *Genially*. Puede accederse a la página Web de la plataforma *Genially* en: <https://bit.ly/4cOue2i>.

¹⁸² Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea en DO C 202, de 7 de junio de 2016.

conclusiones alcanzadas. Finalizaremos el trabajo con un breve apartado de agradecimientos.

2. OBJETIVOS

El objetivo del Taller práctico: Iniciativa ciudadana europea sobre prohibición de la discriminación en la Unión Europea es el estudio, desde una perspectiva práctica, de dos lecciones del programa teórico de la asignatura Derecho de la Unión Europea que impartimos en el doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas (DADE) y en el Grado en Derecho. Se trata, concretamente, de la lección relativa a la protección de los derechos fundamentales en la UE, y de la lección que versa sobre los derechos de ciudadanía europea.

Para ello, se emplean en el Taller metodologías activas (estudio de casos, trabajo colaborativo y aula invertida) e incorporamos herramientas de gamificación que requieren el uso de las nuevas tecnologías, como *Kahoot!*, la *Escape room* digital y la simulación.

A través de esta actividad se pretende que el alumnado conozca su derecho de iniciativa ciudadana europea, y que comprenda las competencias de la UE en materia de protección de los derechos humanos, especialmente sus políticas internas y externas y la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) sobre prohibición de la discriminación por razón de orientación sexual. Con ello se busca, además, concienciar al estudiantado sobre problemáticas específicas de actualidad, proporcionándole conocimientos jurídicos útiles para enfrentarse a ellas tanto en su ejercicio profesional como en sus relaciones sociales.

Para ello, es fundamental fomentar que el estudiantado acuda a las fuentes de la práctica de la UE sobre el tema y las trabaje de manera autónoma.

Asimismo, se pretende que el alumnado adquiera determinadas competencias transversales útiles para su futuro profesional, como el trabajo colaborativo, el razonamiento crítico, la comunicación oral y escrita y la correcta aplicación de los conocimientos teóricos aprendidos a supuestos de la práctica.

3. METODOLOGÍA

El Taller se desarrolla en dos sesiones de trabajo celebradas en horario de clase. Como hemos indicado, en las sesiones seguimos una metodología fundamentalmente práctica.

3.1. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

Para garantizar el buen funcionamiento del Taller y que el alumnado lo aproveche al máximo, las profesoras del Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la UMH planificamos y, después, presentamos la actividad al alumnado con antelación.

En ese sentido, grabamos un vídeo explicativo sobre el funcionamiento del Taller y el mecanismo de la iniciativa ciudadana europea que el alumnado visualiza antes de las sesiones. También seleccionamos la documentación que el estudiantado debe leer, analizar e interiorizar para preparar las sesiones. Asimismo, preparamos los cuestionarios *Kahoot!* y la *Escape room* digital que se resuelven en el aula y planificamos la simulación que se desarrollará durante las sesiones. Para la simulación, elaboramos dos modelos de textos preestablecidos que el estudiantado sigue para redactar tanto su postura grupal como el texto final consensuado sobre la hipotética iniciativa ciudadana europea. Además, designamos, de entre el alumnado voluntario, un par de reporteros y/o reporteras que se encargan de hacer vídeos breves sobre el desarrollo del Taller. Igualmente, formamos siete grupos de estudiantes que se mantienen durante todo el Taller y que representan al Comité organizador necesario para poner en marcha una iniciativa ciudadana europea¹⁸³.

¹⁸³ La puesta en marcha de una iniciativa ciudadana europea requiere la previa creación de un Comité organizador compuesto por siete ciudadanos de la UE mayores de edad que residan en siete Estados miembros de la UE. El Comité organizador debe pedir a la Comisión Europea que registre su iniciativa ciudadana europea y si la Comisión Europea decide registrarla, después, la publica en su página Web. El siguiente paso es que el Comité organizador inicie la campaña de recogida de declaraciones de apoyo en el plazo de seis meses desde el registro de la iniciativa. Para la recogida de declaraciones de apoyo los organizadores de la iniciativa disponen de un plazo de doce meses. Puede consultarse el procedimiento en: <https://bit.ly/3Y0tVR1>.

Las profesoras que participamos en el proyecto publicamos toda la información y el material de la actividad en un apartado sobre el Taller que creamos en el Campus virtual (*moodle*) que se usa en la UMH.

3.2. PRIMERA SESIÓN: REPASO DE CONTENIDOS TEÓRICOS Y APROXIMACIÓN A LAS POSTURAS GRUPALES SOBRE LA INICIATIVA CIUDADANA EUROPEA

La primera sesión del Taller tiene un doble objetivo. Por un lado, repasar el contenido teórico objeto de la actividad. Por otro lado, fijar una primera aproximación a la postura de cada grupo sobre la hipotética iniciativa europea a presentar a la Comisión Europea.

En ese sentido, siguiendo la metodología activa “*flipped classroom*” o “aula invertida”, para la preparación de esta sesión el alumnado debe leer, analizar e interiorizar toda la información que las docentes previamente hemos seleccionado y puesto a su disposición. Además, debe esbozar su postura tanto individual como grupal sobre la propuesta de iniciativa ciudadana europea.

En primer lugar, el alumnado resuelve por grupos un par de cuestionarios *Kahoot!*, uno sobre la iniciativa ciudadana europea y otro sobre prohibición de la discriminación por razón de orientación sexual en la UE. Para ello, el estudiantado accede a la plataforma *Kahoot!* mediante sus dispositivos móviles u ordenadores para responder en el tiempo establecido a las breves preguntas teóricas que se proyectan en el aula. Las preguntas pueden ser bien de opción múltiple o bien de verdadero o falso.

Cuando finaliza el tiempo de respuesta se muestra en pantalla el número de aciertos y fallos, lo que nos permite identificar los aspectos teóricos sobre los que debemos profundizar.

Finalizados los dos cuestionarios, el estudiantado resuelve también en el aula y por grupos la *Escape room* digital sobre prohibición de la discriminación por razón de orientación sexual en la UE. Para lograr que la *Escape room* sea entretenida y formativa a la vez, se plantea una historia con diferentes pistas y enigmas que el estudiantado resuelve aplicando la doctrina jurisprudencial del TJUE en la materia. La historia está ambientada en el contexto temporal actual y consiste en la situación una abogada y un abogado que quieren conocer la evolución del tema

en la jurisprudencia del TJUE. El alumnado tiene que ponerse en el papel de estos profesionales y viajar por el espacio tiempo para conocer a personas que han sufrido diferencias de trato basadas en su orientación sexual en el territorio de los Estados miembros de la UE. Se trata de supuestos que se han planteado en la vida real ante el TJUE y la misión del estudiantado es explicar a tales personas si para el TJUE han sufrido una discriminación contraria al Derecho de la UE o no antes de que el TJUE se pronuncie sobre el asunto.

En segundo lugar, una vez finalizados los cuestionarios *Kahoot!* y la *Escape room* digital comienza la simulación en sí misma. En este punto, se lleva a cabo el primer debate por grupos para que el alumnado prepare una primera aproximación a su postura grupal sobre la hipotética iniciativa a presentar. El estudiantado tiene la oportunidad de transmitir aquí las principales problemáticas que han identificado en relación con la discriminación basada en la orientación sexual, señalando las medidas que la UE podría adoptar para abordar los supuestos de discriminación basados en dicho motivo.

Si bien los y las estudiantes ocupan un papel fundamental, las profesoras les orientamos para ayudarles a perfilar su postura en caso de que hayan realizado una propuesta que no entra en el marco de las competencias de la UE en la materia.

3.3. SEGUNDA SESIÓN: REDACCIÓN DE LA INICIATIVA CIUDADANA EUROPEA

Tras finalizar la primera sesión, ya fuera del aula, el alumnado recoge su postura grupal definitiva en un informe que redacta siguiendo el modelo de texto que las profesoras hemos establecido y puesto a su disposición. El estudiantado refleja en dicho informe el título, el fundamento jurídico, la motivación y el contenido de su postura grupal sobre la hipotética iniciativa ciudadana europea, a la luz de las recomendaciones que le hemos dado durante el debate de la primera sesión.

Posteriormente, uno de los integrantes de cada grupo nos envía el informe a través de una tarea habilitada a esos efectos en el apartado del Taller del Campus virtual en el plazo fijado. Transcurrido el plazo, las

profesoras subimos los escritos, también al apartado del Taller, para que todo el estudiantado pueda leer las propuestas del resto de los grupos.

Con ello se pretende que, de cara a la redacción del texto final común en la segunda sesión, todo el estudiantado hay leído y conozca la postura del resto de sus compañeros para apoyar las propuestas que consideren más adecuadas y descartar aquellas que no lo sean según su punto de vista.

Efectivamente, el objetivo de la segunda sesión es que el alumnado alcance un único texto final consensuado sobre la iniciativa ciudadana europea que presentarían a la Comisión Europea.

De manera que para preparar la segunda sesión el estudiantado, como hemos indicado, diseña y entrega su postura grupal definitiva y también lee las del resto de los grupos.

La sesión comienza con la presentación de las posturas finales de cada uno de los grupos. Después de cada intervención las profesoras damos nuestro *feedback* sobre los argumentos y el fundamento jurídico empleados por los grupos para defender sus respectivas propuestas. A continuación se abre un breve debate entre los estudiantes que también moderamos las profesoras.

Los últimos minutos de la sesión se dedican a la redacción del texto final consensuado sobre la iniciativa ciudadana europea, siguiendo también un modelo de texto preestablecido y puesto a disposición del alumnado en el Campus virtual. En dicho informe el estudiantado indica el título definitivo y explica el objeto de su hipotética iniciativa ciudadana europea. Posteriormente, un alumno o una alumna nos envía el texto final a través de una tarea abierta en el apartado del Taller del Campus virtual en el plazo fijado para su posterior publicación.

4. EL USO DE LA GAMIFICACIÓN Y LA SIMULACIÓN COMO MEDIO PARA EL APRENDIZAJE

Las actividades de gamificación no pueden perder el equilibrio entre lo lúdico y lo formativo, ya que si se desvinculan de su carácter formativo entonces no alcanzarán el resultado esperando en la enseñanza (Maldonado, 2019, p. 196). El Taller nos permite lograr dicho equilibrio.

Por un lado, en relación con el carácter lúdico de los cuestionarios *Kahoot!* y de la *Escape room* digital éste se desprende de que tales herramientas presentan elementos característicos de los videojuegos o juegos. Más concretamente, el alumnado sigue reglas sencillas que previamente conoce, toma decisiones de manera autónoma para resolver las preguntas y los enigmas planteados y dispone de intentos indefinidos en el caso de la *Escape room* digital. Por lo que se refiere a la simulación, el estudiantado tiene la oportunidad de ocupar el rol del Comité organizador de una iniciativa ciudadana europea sobre un tema específico sin salir del aula. Además de todo lo anterior, es evaluado y recibe retroalimentación inmediata durante el desarrollo de las actividades propuestas en el Taller. Como veremos, estos dos últimos elementos, evaluación y retroalimentación, también están relacionados con el carácter formativo del Taller.

Por otro lado, el alumnado adquiere conocimientos sobre el mecanismo de la iniciativa ciudadana europea y sobre la prohibición de la discriminación por razón de orientación sexual en la UE a través de la lectura y el estudio de los materiales puestos a su disposición. Lo formativo del Taller no solo se centra en la adquisición de nuevos conocimientos, sino también en potenciar y/o desarrollar competencias transversales. En primer lugar, el estudiantado pone en práctica todo lo aprendido para resolver los cuestionarios *Kahoot!* y la *Escape room* digital y preparando su postura sobre la hipotética iniciativa ciudadana europea a presentar. En segundo lugar, trabaja en equipo para responder las preguntas formuladas, resolver los puzles planteados, diseñar su postura grupal y, posteriormente, alcanzar un acuerdo sobre el texto de la iniciativa ciudadana europea. En tercer lugar, aplica el razonamiento crítico para identificar los ámbitos en los que suelen producirse supuestos de discriminación motivados en la orientación sexual y fundamentar las acciones que la UE, en el marco de sus competencias, podría llevar a cabo. Por último, redacta informes que recogen su postura y posteriormente la expone y defiende en los debates, desarrollando su comunicación tanto escrita como oral.

Asimismo, como hemos adelantado, el estudiantado es evaluado y recibe retroalimentación inmediata en cada una de las pruebas. En el caso

de los cuestionarios *Kahoot!* aparece en pantalla las posibles respuestas, el número de veces que se han seleccionado y la respuesta correcta. De manera que las profesoras podemos dar retroalimentación inmediata al finalizar el tiempo establecido para responder a cada pregunta. En el supuesto de la *Escape room* digital, la selección incorrecta de una respuesta lleva al alumnado a una pantalla en la que se le indica que no ha acertado, y que vuelva intentarlo. La retroalimentación se ofrece a través de la propia historia, ya que va acompañada de diálogos entre los personajes que explican la respuesta correcta conforme va transcurriendo. Con relación a la simulación, el estudiantado recibe los comentarios y explicaciones de las profesoras que participamos en el proyecto tras la exposición de su propuesta y durante los debates.

En resumen, la actividad que hemos expuesto es otro ejemplo de los beneficios y las ventajas que supone la incorporación de elementos característicos de los videojuegos o juegos para mejorar los procesos de aprendizaje en la docencia universitaria.

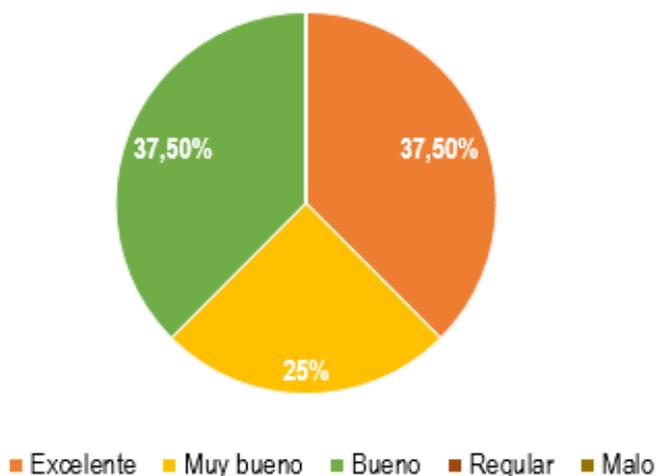
5. RESULTADOS

Al finalizar las sesiones de la actividad se pasó al estudiantado una encuesta de satisfacción con el Taller. Aunque no respondieron todos, la encuesta nos ha permitido obtener algunos resultados relevantes que ponen de manifiesto que las actividades gamificadas tienen, con carácter general, una buena acogida por parte del estudiantado.

Una de las preguntas que realizamos al estudiantado fue cómo calificarían en general al Taller. El 37,5% lo calificó como excelente, el 25% como muy bueno y el 37,5% como bueno.

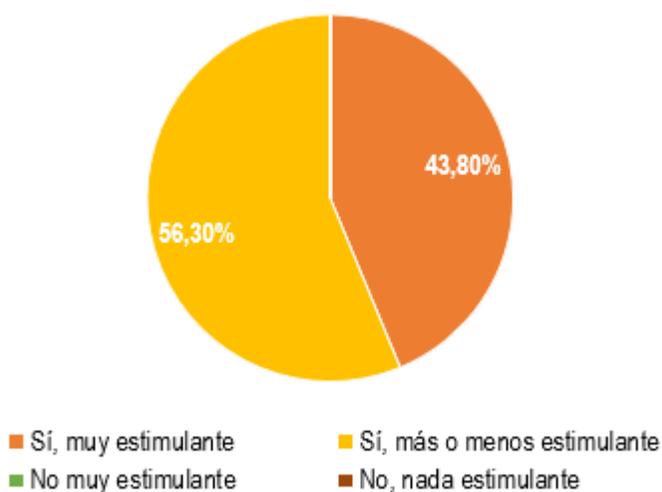
También les preguntamos si el Taller fue formativamente estimulante. El 43,8% de los alumnos y de las alumnas que contestaron a la encuesta consideraron que el Taller fue muy estimulante y el 56,30% estimulante.

GRÁFICO 1. *Calificación del Taller*



Fuente: elaboración propia

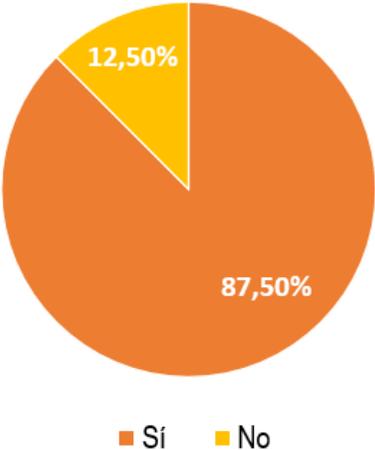
GRÁFICO 2. *Estimulación.*



Fuente: elaboración propia.

Se les preguntó, además, si los temas y contenidos desarrollados en el Taller fueron útiles para su formación, a lo que el 87,5% del estudiante respondió que sí.

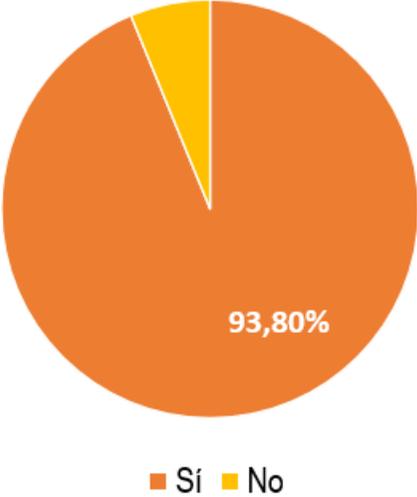
GRÁFICO 3. *Utilidad del Taller para la formación del estudiantado.*



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se le preguntó si el proyecto le ayudó a obtener nuevos conocimientos, respondiendo el 93,8 % que sí.

GRÁFICO 4. *Adquisición de nuevos conocimientos*



Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

La realización del Taller y el análisis de los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción nos ha permitido alcanzar las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el desarrollo de actividades formativas que requieran el uso de herramientas de gamificación como *Kahoot!* y la *Escape room* digital y la realización de simulaciones en el aula son bien acogidas por el estudiantado en general.

El uso de tales herramientas como complemento de la docencia impartida en el aula favorece sin duda la motivación del estudiantado. Esto se debe, en buena medida, a que el alumnado considera que las actividades que incorporan elementos lúdicos, como la expuesta en este trabajo, son formativamente estimulantes.

La consecuencia directa del aumento de la motivación del alumnado es que generalmente también incrementa su participación activa en el aula. El estudiantado interviene en las clases casi sin darse cuenta a través de sus dispositivos móviles contestando a las preguntas que formulamos las profesoras y, después, participando en la simulación a través de los debates. Pero, además, interactúa más frecuentemente con las profesoras para plantarnos sus dudas en el aula.

La puesta en marcha de actividades gamificadas permite que el profesorado logre el justo equilibrio entre lo lúdico y lo formativo. Las herramientas como *Kahoot!*, *Escape room* digital y la simulación, además de presentar características propias de los juegos o videojuegos, fomentan y facilitan que el estudiantado aprenda nuevos conocimientos teóricos. Pero, además, permiten que el alumnado adquiera y refuerce competencias útiles para su futuro profesional.

Más concretamente, a través de este tipo de actividades se crean espacios en el aula en los que el alumnado puede desenvolverse con cierta autonomía para preparar los contenidos que luego trabajará, aplicará y defenderá en equipo hasta alcanzar un acuerdo final con toda la clase. En ese sentido, los y las estudiantes ocupan un papel fundamental en su propio proceso de aprendizaje. Un proceso que siempre debe estar guiado y orientado por el profesorado para garantizar que la experiencia

sea efectivamente formativa. Con ello se refuerzan competencias como el trabajo colaborativo, el razonamiento crítico y la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones de la vida real.

Otra de las competencias transversales que sin duda se potencia y, en algunos casos, se desarrolla es la comunicación escrita y oral gracias a la preparación de los informes escritos que recogen la iniciativa ciudadana europea y las exposiciones que la defienden.

Además, los y las estudiantes valoran positivamente escuchar y discutir las propuestas de sus compañeros y compañeras en el marco de debates reflexivos en los que aprenden unos de otros. Asimismo, acogen con satisfacción los contenidos que se abordan en el Taller.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al Vicerrectorado de Estudio de la UMH el apoyo concedido al Proyecto PIEU_B/2023_38 en el marco del Programa de Innovación Docente Universitaria PIEU-UMH 2023. También agradecemos la involucración en la actividad de las docentes del Área que han hecho posible que el Taller salga adelante, la Profesora Dra. Elena Crespo Navarro, responsable del proyecto, y la Profesora Rocío María Pozo Tomás. Igualmente agradecemos a los estudiantes su participación y trabajo realizado en el Taller.

8. REFERENCIAS

- Area Moreira, M., y González González, C. S. (2015). De la enseñanza con los libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38.
- Llorens Largo, F., Gallego Durán, F. J., Villagrà Arnedo, C.J., Compañ, P., Satorre Cuerda, R. y Molina Carmona, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32.
- Maldonado Manzano, R. L., España Herreria, M. E., Cruz Piza, I. A., y Vinueza Ochoa, N. V. (2022). La gamificación de la educación jurídica. *Revista Conrado*, 18(84), 193-201.

- Nasoni, A. (2020). Kakoot!: un útil recurso docente en tiempos de pandemia. En A. Ortega Giménez, S. Moreno Tejada y P. Platero Arrabal. (Coord), *Innovación Docente y Ciencia Jurídica (ahora en tiempos del COVID-19)*, (pp. 193-197). Editorial Aranzadi
- Orozco Alvarado, J. C., Cruz Acevedo, A. A., y Díaz Pérez, A. A. (2020). La simulación como estrategia didáctica en las prácticas de formación docente. Experiencia en la carrera Ciencias Sociales. *Revista Torreón Universitario*, 9(25), 16–28.
- Serrat, N., y Camps A. (2023). *Simulación como metodología docente en las aulas universitarias. Una introducción*. Octaedro Editorial.

GAMIFICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE DERECHO INTERNACIONAL: EL PODER DE LAS INSIGNIAS, LOS PUNTOS Y LOS NIVELES

LORENA CALLER TRAMULLAS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más digitalizado, la educación ha comenzado a adoptar nuevas metodologías para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Una de las tendencias emergentes es la gamificación, que utiliza elementos y principios de diseño de juegos en contextos no lúdicos, como la educación. Esta metodología no solo busca incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino también mejorar su aprendizaje a través de experiencias interactivas, atractivas y desafiantes. En el ámbito del derecho internacional, la gamificación ofrece un potencial significativo para transformar la forma en que los estudiantes aprenden conceptos complejos, desarrollan habilidades críticas y aplican sus conocimientos en escenarios del mundo real.

En el ámbito educativo, la gamificación se ha destacado como una estrategia innovadora para mejorar el aprendizaje y la retención de conocimientos. Al integrar elementos de juego como puntos, insignias y niveles, los educadores pueden transformar la experiencia de aprendizaje en una actividad más dinámica y atractiva. Esto es especialmente relevante en disciplinas complejas y, a menudo, percibidas como áridas, como el derecho internacional.

2. CONCEPTO DE GAMIFICACIÓN

La gamificación se refiere a la aplicación de elementos, mecánicas y dinámicas propias de los juegos en contextos que no son de juego, como

la educación, el trabajo o la salud. Estos elementos pueden incluir puntos, niveles, insignias, tablas de clasificación, misiones, desafíos y recompensas, entre otros. La idea central es aprovechar la motivación intrínseca de los juegos, que incluyen el deseo de competencia, el sentido de logro y la satisfacción al superar obstáculos, para mejorar el compromiso y el rendimiento de las personas en actividades que, de otro modo, podrían considerarse monótonas o desafiantes.

La gamificación en educación implica el uso de técnicas de juego para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, puede incluir el uso de insignias y recompensas para marcar hitos de aprendizaje, niveles de progresión que reflejan el dominio de habilidades específicas o la creación de competencias entre grupos para fomentar la cooperación y la competencia saludable. En lugar de aprender de manera pasiva, los estudiantes se convierten en participantes activos en su proceso de aprendizaje, comprometidos con la resolución de problemas, la toma de decisiones y la autoevaluación continua¹⁸⁴.

La gamificación, aunque parece un concepto moderno, tiene raíces en la teoría del juego y la psicología conductual. Desde los primeros experimentos con sistemas de recompensa en entornos educativos y laborales, hasta la adopción masiva de plataformas de aprendizaje gamificadas, la evolución de esta técnica ha sido significativa.

Para entender cómo aplicar la gamificación de manera efectiva, es crucial conocer sus principios básicos. Estos incluyen la mecánica de puntos, el uso de insignias como reconocimiento de logros, y la estructuración de niveles para representar el progreso. Cada uno de estos elementos se puede diseñar para incentivar comportamientos específicos y mejorar el compromiso del usuario.

¹⁸⁴ Reyes, D.E. (2018). Gamificación de espacios virtuales de aprendizaje. *Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (41), pág. 2.

3. GAMIFICACIÓN POR PUNTOS

La gamificación por puntos se basa en la psicología del comportamiento y en teorías del aprendizaje. Los puntos actúan como un refuerzo positivo, estimulando la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes. Al acumular puntos, los estudiantes experimentan un sentido de logro y progreso, lo que a su vez fomenta la perseverancia y el deseo de superar nuevos desafíos.

Los puntos pueden satisfacer la necesidad de competencia y autonomía, al permitir a los estudiantes establecer metas y realizar un seguimiento de su progreso. Los puntos actúan como un refuerzo positivo, aumentando la probabilidad de que los comportamientos deseados se repitan¹⁸⁵.

La gamificación por puntos puede aplicarse a diversos aspectos del aprendizaje del derecho internacional. Por ejemplo, pueden realizarse simulaciones de juicios internacionales en los que los estudiantes pueden acumular puntos al presentar argumentos sólidos, utilizar correctamente las normas internacionales y colaborar con sus compañeros. En la resolución de casos prácticos, los puntos pueden otorgarse por la calidad de las soluciones propuestas, la capacidad de análisis y la aplicación de las normas relevantes. También puede diseñarse un sistema de puntos para la participación en foros y debates en el que los estudiantes pueden obtener puntos por realizar preguntas relevantes, aportar ideas originales y participar activamente en las discusiones. La creación de contenido también puede ser recompensada con puntos. Los estudiantes pueden ganar puntos al crear materiales didácticos, como presentaciones, vídeos o blogs, sobre temas de derecho internacional. De igual forma, los estudiantes pueden asumir roles de diferentes actores internacionales y negociar tratados, resolver conflictos o tomar decisiones políticas, acumulando puntos en función de su desempeño.

El sistema de recompensas por puntos presenta distintos beneficios. Los puntos generan un sentido de competencia y logro, lo que motiva a los

¹⁸⁵ Morales, J. J. (2013). La gamificación en la universidad para mejorar los resultados académicos de los alumnos, pág. 9.

estudiantes a esforzarse más. Igualmente, los estudiantes se involucran más activamente en el aprendizaje, participando en las actividades propuestas y buscando oportunidades para ganar puntos. La gamificación por puntos fomenta el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y el trabajo en equipo.

Los puntos permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y elegir las actividades que más les interesan y reciben feedback constante sobre su progreso, lo que les permite identificar sus fortalezas y debilidades.

No obstante, aunque son numerosos los beneficios que aporta el sistema de gamificación por puntos, también presenta algunos desafíos. Crear un sistema de puntos eficaz requiere un diseño cuidadoso, considerando los objetivos de aprendizaje, el nivel de los estudiantes y los recursos disponibles¹⁸⁶.

Es importante garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de ganar puntos, evitando la discriminación y la desigualdad. Por otra parte, un exceso de puntos puede desviar la atención de los objetivos de aprendizaje y generar una competencia poco saludable por lo que se debe prestar especial atención a la ética. La gamificación debe utilizarse de manera ética, evitando manipular a los estudiantes o crear un ambiente excesivamente competitivo.

4. GAMIFICACIÓN POR INSIGNIAS

Las insignias digitales son representaciones visuales de logros o competencias alcanzadas por una persona en un contexto de aprendizaje. Funcionan como microcredenciales que reconocen habilidades, conocimientos o comportamientos específicos. Estas insignias se otorgan al completar tareas, alcanzar objetivos o demostrar competencias particulares, y pueden ser mostradas en perfiles en línea, currículums o plataformas de aprendizaje.

¹⁸⁶ Mora, M. J. C., Murillo, M. G. E., Murillo, R. D. L. Á. B., & Moyano, M. Y. C. (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(1), 43, pág. 12.

En la educación, las insignias digitales actúan como incentivos motivacionales que recompensan el progreso y la dedicación de los estudiantes. A diferencia de las calificaciones tradicionales, que suelen ser evaluaciones sumativas al final de un curso, las insignias se otorgan a lo largo del proceso de aprendizaje, proporcionando una retroalimentación constante y una representación tangible de los logros alcanzados¹⁸⁷.

En el contexto del derecho internacional, las insignias digitales pueden adoptar diversas formas, dependiendo de los objetivos específicos del curso o de la materia que se imparte.

Las insignias de competencia reconocen la adquisición de habilidades específicas, como la capacidad de interpretar tratados, redactar informes jurídicos o realizar investigaciones en derecho internacional.

Las insignias de participación se otorgan por la participación activa en actividades clave del curso, como simulaciones de juicios internacionales, debates o juegos de rol sobre negociaciones diplomáticas.

Las insignias de colaboración fomentan el trabajo en equipo y la cooperación, otorgándose a aquellos que demuestran habilidades de colaboración en proyectos grupales o ejercicios de negociación.

Las insignias de logro marcan hitos importantes, como completar una serie de módulos o alcanzar un nivel avanzado de conocimiento en un área específica del derecho internacional, como el derecho humanitario, el derecho del mar o los derechos humanos. Por último, las insignias de creatividad e innovación reconocen el pensamiento innovador, la resolución de problemas y la capacidad de aplicar conceptos legales de manera creativa en contextos nuevos o desafiantes.

La implementación de la gamificación por insignias presenta, al igual que la gamificación por puntos, numerosos beneficios.

Las insignias digitales actúan como potentes motivadores al proporcionar un reconocimiento visible y tangible del progreso del estudiante. En

¹⁸⁷ Valda Sanchez, F., & Arteaga Rivero, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 9(9), 65-80, pág. 7.

el ámbito del derecho internacional, donde los temas pueden ser complejos y desafiantes, el uso de insignias puede ayudar a mantener a los estudiantes motivados. Saber que se recibirán recompensas concretas por alcanzar objetivos específicos incentiva a los estudiantes a involucrarse más profundamente con el material del curso¹⁸⁸.

Las insignias permiten a los estudiantes participar de manera activa en su proceso de aprendizaje. En lugar de ser receptores pasivos de información, los estudiantes se convierten en agentes activos que buscan dominar competencias específicas para obtener insignias. Este enfoque fomenta el aprendizaje experiencial, donde los estudiantes aplican directamente los conceptos legales en situaciones prácticas, como simulaciones de juicios, juegos de rol diplomáticos o análisis de casos.

Las insignias digitales permiten una evaluación más continua y personalizada del progreso del estudiante. A diferencia de los exámenes tradicionales, que suelen ser evaluaciones puntuales, las insignias se otorgan a lo largo del curso, permitiendo a los estudiantes recibir retroalimentación constante sobre su desempeño. Este enfoque promueve la autoevaluación y el desarrollo continuo, alentando a los estudiantes a mejorar sus habilidades y conocimientos a lo largo del tiempo.

El uso de insignias en derecho internacional no solo ayuda a consolidar conocimientos teóricos, sino que también fomenta el desarrollo de competencias específicas y habilidades blandas esenciales para la práctica del derecho. Las insignias pueden reconocer habilidades como la investigación jurídica, la argumentación oral y escrita, la negociación y la resolución de conflictos, así como competencias blandas como la comunicación, la colaboración, el liderazgo y el pensamiento crítico.

Las insignias digitales aportan transparencia al proceso de aprendizaje al proporcionar un registro claro y verificable de las competencias alcanzadas por los estudiantes. Esto es especialmente útil en el ámbito del derecho internacional, donde los empleadores buscan candidatos

¹⁸⁸ Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44, pág. 5.

con habilidades específicas y experiencia relevante. Las insignias permiten a los estudiantes demostrar sus competencias de manera efectiva y reconocida, lo que puede mejorar sus oportunidades de empleo y desarrollo profesional¹⁸⁹.

Es preciso mencionar que, puesto que ningún sistema es perfecto, la gamificación por insignias también presenta algunos desafíos.

El diseño efectivo de insignias digitales es crucial para su éxito como herramienta educativa. Si las insignias no están alineadas con los objetivos de aprendizaje o no son percibidas como valiosas por los estudiantes, pueden perder su efecto motivador. Es importante que las insignias sean significativas, representen logros relevantes y estén claramente vinculadas a competencias específicas que los estudiantes necesitan desarrollar en derecho internacional.

La implementación de un sistema de insignias digitales puede requerir una inversión significativa en recursos tecnológicos y capacitación. Las instituciones educativas deben contar con plataformas adecuadas para la creación, emisión y administración de insignias, así como con personal capacitado para diseñar y gestionar estos sistemas de manera efectiva. La falta de recursos o de formación puede dificultar la adopción de la gamificación por insignias en algunos entornos educativos.

Como con cualquier innovación pedagógica, la gamificación por insignias puede enfrentar resistencia por parte de los educadores o estudiantes que prefieren métodos de enseñanza tradicionales. Es fundamental abordar esta resistencia mediante la comunicación clara de los beneficios de las insignias, el apoyo a la formación docente en nuevas metodologías y la creación de una cultura institucional que valore la innovación y la experimentación en la enseñanza.

Existe el riesgo de que las insignias se perciban como meros trofeos o símbolos superficiales, más que como reconocimientos significativos del aprendizaje. Para evitar esto, es esencial que las insignias estén bien

¹⁸⁹ González, C. (2019). Gamificación en el aula: ludificando espacios de enseñanza-aprendizaje presenciales y espacios virtuales. *Researchgate. net*, 4, 1-22, pág. 9.

diseñadas y se integren en un enfoque pedagógico más amplio que valore la profundización del conocimiento y la reflexión crítica. Además, un enfoque excesivamente competitivo puede generar estrés o desalentar la colaboración entre los estudiantes, por lo que es importante equilibrar los elementos de competencia con la promoción del trabajo en equipo y la cooperación¹⁹⁰.

5. GAMIFICACIÓN POR NIVELES

La gamificación por niveles se centra en la progresión gradual a través de una serie de etapas o niveles que representan diferentes grados de dificultad o complejidad. Cada nivel puede requerir la adquisición de nuevas habilidades, la resolución de problemas específicos, o la superación de desafíos crecientes. Este enfoque ofrece a los estudiantes una trayectoria clara hacia el dominio de los contenidos, recompensando su progreso con acceso a niveles más avanzados y motivándolos a continuar aprendiendo.

Los elementos clave de la gamificación por niveles son la progresión gradual ya que los estudiantes avanzan a través de una serie de niveles predefinidos, cada uno con objetivos y desafíos específicos. Por otra parte, los estudiantes reciben retroalimentación constante sobre su progreso, lo que les ayuda a identificar áreas de mejora y a ajustar su enfoque de aprendizaje. Asimismo, cada nivel aumenta en dificultad, requiriendo que los estudiantes apliquen conocimientos previos y adquieran nuevas habilidades para avanzar. Por último, la progresión a través de niveles se asocia con recompensas tangibles o simbólicas, como puntos, insignias, certificados o acceso a contenidos adicionales.

En el contexto de la enseñanza de Derecho, la gamificación por niveles puede ayudar a superar desafíos como la falta de motivación y el desinterés de los estudiantes ante el estudio de conceptos jurídicos complejos y abstractos. Este enfoque proporciona un camino claro y estructurado

¹⁹⁰ Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., Paba-Medina, M. C., & Alvarez-Melgarejo, M. (2020). Análisis de la gamificación en relación a sus elementos.

hacia el dominio de los conocimientos, fomentando un sentido de logro y competencia. Además, permite a los estudiantes aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos a medida que avanzan, fortaleciendo así su comprensión y habilidades jurídicas.

Para implementar la gamificación por niveles en un curso de derecho internacional, es esencial diseñar un plan de estudios que se estructure en torno a una serie de niveles progresivos. Cada nivel debe tener objetivos específicos, actividades de aprendizaje y criterios claros para la progresión. A continuación, se presenta un ejemplo de cómo podría estructurarse un curso de derecho internacional utilizando esta metodología:

En el nivel 1 se tratarían los fundamentos del Derecho Internacional que comprenden los conceptos básicos del derecho internacional, incluidos los principios generales, las fuentes del derecho y la estructura de los sistemas jurídicos internacionales. Para ello, se pueden recomendar distintas lecturas fundamentales, análisis de tratados clave ejercicios de discusión en grupo sobre conceptos básicos. La superación de una prueba de conocimientos básicos y participación activa en discusiones conllevaría el ascenso al nivel 2, en el que se tratan Los tratados internacionales.

En el nivel 2 se analizan los principios del derecho de los tratados, incluyendo su formación, aplicación, interpretación y terminación. Para ello, puede utilizarse el estudio de casos de derecho de tratados, simulaciones de negociaciones diplomáticas, redacción de memorandos legales sobre tratados. La presentación de un caso simulado ante un panel de jueces, demostrando la capacidad de interpretar y aplicar tratados en contextos específicos supone el ascenso al tercer nivel.

En el nivel 3 se trata el Derecho Internacional humanitario, Derechos Humanos y resolución de conflictos. Para ello, pueden explorarse los principios, instrumentos y mecanismos de protección de los derechos humanos a nivel internacional y explicar los principios y normas del derecho internacional humanitario y su aplicación en conflictos armados.

Pueden realizarse actividades como el análisis de casos del Tribunal Europeo Derechos Humanos y otros tribunales internacionales, simulaciones de litigios de derechos humanos. También pueden realizarse

simulaciones de tribunales internacionales, análisis de situaciones de conflicto y evaluación del cumplimiento de las normas de derecho humanitario

El ascenso al nivel 4 se puede producir con la creación de un informe de investigación sobre un caso de derechos humanos y defensa de sus conclusiones ante un grupo de alumnos.

En el cuarto nivel se trata el Derecho del Mar y del medioambiente. Se pretende examinar el marco jurídico y pueden realizarse actividades como el estudio de jurisprudencia específica o se puede simular una negociación sobre un tratado sobre el cambio climático.

Este nivel puede superarse con el desarrollo de una propuesta de política para un tratado internacional ambiental y defensa de la misma en una simulación de conferencia diplomática.

La estructura de niveles permite a los estudiantes ver claramente su progreso y los objetivos que deben alcanzar para avanzar, lo cual es fundamental para mantener la motivación en un campo tan riguroso como el derecho internacional. Además, este enfoque fomenta el aprendizaje activo y experiencial, ya que los estudiantes deben aplicar continuamente sus conocimientos en contextos prácticos y reales.

En cada nivel, es fundamental incluir tanto evaluaciones formativas (que proporcionen retroalimentación continua y orientación) como evaluaciones sumativas (que midan el logro final de los objetivos de aprendizaje). Las evaluaciones formativas podrían incluir cuestionarios rápidos, ejercicios en clase, discusiones grupales y simulaciones, mientras que las evaluaciones sumativas podrían consistir en exámenes finales, proyectos de investigación, simulaciones de juicios o presentaciones.

Uno de los beneficios más destacados de la gamificación por niveles es su capacidad para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Al proporcionar un camino claro y estructurado hacia el dominio del conocimiento, la progresión por niveles permite a los estudiantes sentir un sentido de logro a medida que avanzan. Este enfoque es particularmente valioso en el derecho internacional, donde los

conceptos pueden ser abstractos y difíciles de entender sin una guía clara y una práctica constante¹⁹¹.

La gamificación por niveles promueve el aprendizaje activo, alentando a los estudiantes a participar de manera más profunda con el contenido del curso. A medida que avanzan por los niveles, los estudiantes deben aplicar activamente los conocimientos adquiridos, analizar problemas complejos, y desarrollar habilidades críticas para resolver casos y situaciones reales. Este enfoque ayuda a consolidar el conocimiento y fomenta una comprensión más profunda de los principios del derecho internacional.

El enfoque de niveles en la gamificación también contribuye al desarrollo de competencias prácticas y habilidades blandas esenciales para la práctica jurídica. Los niveles pueden estar diseñados para abordar habilidades específicas, como la redacción de informes legales, la argumentación oral, la negociación y la resolución de conflictos. Además, fomenta habilidades blandas como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, el liderazgo y la toma de decisiones, todas cruciales para el éxito en el derecho internacional.

La estructura por niveles permite una evaluación continua del progreso de los estudiantes. A medida que avanzan de un nivel a otro, los estudiantes reciben retroalimentación constante sobre su desempeño, lo que les permite ajustar su enfoque de aprendizaje y mejorar sus habilidades. Este enfoque es especialmente útil en derecho internacional, donde los estudiantes deben dominar una amplia gama de competencias y estar preparados para enfrentar situaciones complejas y cambiantes.

De igual forma que los anteriores métodos, la gamificación por niveles presenta algunos desafíos. Uno de los más importantes en la implementación de la gamificación por niveles es el diseño y desarrollo del curso. Es crucial que los niveles estén claramente definidos, con objetivos de aprendizaje específicos y actividades adecuadas para cada nivel.

¹⁹¹ Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., Paba-Medina, M. C., & Alvarez-Melgarejo, M. (2020). Análisis de la gamificación en relación a sus elementos, pág. 7.

Además, el curso debe ser flexible y adaptable para acomodar diferentes estilos de aprendizaje y ritmos de progreso¹⁹².

Otro desafío es la necesidad de integrar tecnologías y plataformas adecuadas que faciliten la gamificación por niveles. Esto incluye la creación de sistemas que permitan la administración de niveles, el seguimiento del progreso de los estudiantes y la provisión de retroalimentación. Las plataformas deben ser accesibles, intuitivas y compatibles con otros sistemas de gestión del aprendizaje utilizados por las instituciones educativas.

Como con cualquier método educativo innovador, puede haber resistencia al cambio tanto por parte de los estudiantes como de los profesores. Algunos estudiantes pueden sentirse incómodos con el enfoque de niveles, mientras que algunos profesores pueden estar preocupados por el tiempo y los recursos necesarios para implementar este método. Es esencial proporcionar capacitación, apoyo y recursos para ayudar a todos los involucrados a adaptarse a este nuevo enfoque.

La evaluación y mejora continua son esenciales para el éxito de la gamificación por niveles. Esto implica realizar evaluaciones periódicas del impacto del enfoque en el aprendizaje de los estudiantes, así como ajustar el diseño del curso y las estrategias de enseñanza en función de los resultados obtenidos. Las encuestas de retroalimentación, las evaluaciones de desempeño y los estudios de caso pueden ser herramientas útiles para este propósito.

Para el éxito de la implementación de la gamificación por niveles es fundamental que los objetivos de aprendizaje de cada nivel estén claramente definidos y sean medibles. Esto permite a los estudiantes entender qué se espera de ellos y qué deben lograr para avanzar. Además, facilita la evaluación del progreso de los estudiantes y la efectividad del enfoque de gamificación.

¹⁹² Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273, pág. 263.

Para mantener el interés y el compromiso de los estudiantes, es importante utilizar una variedad de actividades de aprendizaje en cada nivel. Esto puede incluir lecturas, discusiones en grupo, estudios de caso, simulaciones, juegos de rol, presentaciones, entre otros. La diversidad de actividades ayuda a abordar diferentes estilos de aprendizaje y a fomentar el aprendizaje activo.

La retroalimentación constante es esencial para el éxito de la gamificación por niveles. Los estudiantes deben recibir retroalimentación continua sobre su desempeño, lo que les permite ajustar su enfoque de aprendizaje y mejorar sus habilidades. Esta retroalimentación debe ser constructiva, específica y orientada hacia el desarrollo de competencias¹⁹³.

El derecho internacional es un campo que requiere la capacidad de trabajar en equipo y colaborar con otros. La gamificación por niveles puede aprovechar esto al incluir actividades de grupo y desafíos que requieran la colaboración de los estudiantes. Esto no solo ayuda a desarrollar habilidades de trabajo en equipo, sino que también crea un sentido de comunidad y apoyo mutuo entre los estudiantes.

La gamificación por niveles ofrece un enfoque prometedor para la enseñanza del derecho internacional, proporcionando una estructura clara y motivadora para el aprendizaje. Este enfoque puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, fomentar el aprendizaje activo y profundo, y desarrollar tanto competencias prácticas como habilidades blandas esenciales para la práctica jurídica. Aunque existen desafíos en su implementación, estos pueden ser superados con un diseño cuidadoso, la integración de tecnologías adecuadas y una evaluación continua del impacto del enfoque en el aprendizaje de los estudiantes. Con el tiempo, la gamificación por niveles tiene el potencial de transformar la enseñanza del derecho internacional, preparando mejor a los estudiantes para enfrentar los complejos desafíos de la práctica jurídica en un mundo cada vez más globalizado e interconectado.

¹⁹³ Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., Paba-Medina, M. C., & Alvarez-Melgarejo, M. (2020). Análisis de la gamificación en relación a sus elementos, pág. 10.

6. CONCLUSIONES

La gamificación por puntos ha demostrado ser una herramienta poderosa en la educación y la formación, transformando la manera en que los estudiantes interactúan con el contenido y se motivan para aprender. Al introducir un sistema de puntos, se crea un entorno más dinámico y participativo que incentiva el esfuerzo y el compromiso continuo. Los puntos ofrecen una forma clara de medir el progreso, estableciendo metas concretas y proporcionando retroalimentación inmediata sobre el desempeño. Esta estructura no solo mantiene a los estudiantes motivados y enfocados, sino que también fomenta la competencia saludable y la superación personal.

Además, la gamificación por puntos facilita la personalización del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y adaptar sus estrategias según sus necesidades individuales. Aunque puede haber desafíos en su implementación, como la necesidad de equilibrar la competencia y evitar la desmotivación, los beneficios potenciales son significativos. En definitiva, la gamificación por puntos no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también promueve un aprendizaje más eficaz y duradero, preparando mejor a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro.

La gamificación por insignias ofrece un enfoque innovador y eficaz para la enseñanza del derecho internacional, ayudando a motivar a los estudiantes, promover el aprendizaje activo y desarrollar competencias específicas y habilidades blandas. Si bien existen desafíos en su implementación, los beneficios potenciales de esta estrategia justifican su consideración como parte integral de los programas educativos en derecho internacional. A través de un diseño cuidadoso, una implementación estratégica y una evaluación continua, las insignias digitales pueden transformar la forma en que los estudiantes aprenden y aplican el derecho internacional, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos de la práctica jurídica en un mundo globalizado y cada vez más interconectado.

La gamificación por niveles permite una planificación de la enseñanza del derecho internacional proporcionando una estructura clara y

motivadora para el aprendizaje. Este enfoque puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, fomentar el aprendizaje activo y profundo, y desarrollar tanto competencias prácticas como habilidades blandas esenciales para la práctica jurídica. Aunque existen desafíos en su implementación, estos pueden ser superados con un diseño cuidadoso, la integración de tecnologías adecuadas y una evaluación continua del impacto del enfoque en el aprendizaje de los estudiantes. Con el tiempo, la gamificación por niveles tiene el potencial de transformar la enseñanza del derecho internacional, preparando mejor a los estudiantes para enfrentar los complejos desafíos de la práctica jurídica en un mundo cada vez más globalizado e interconectado

8. REFERENCIAS

- Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., Paba-Medina, M. C., & Alvarez-Melgarejo, M. (2020). Análisis de la gamificación en relación a sus elementos.
- González, C. (2019). Gamificación en el aula: ludificando espacios de enseñanza-aprendizaje presenciales y espacios virtuales. *Researchgate. net*, 4, 1-22
- Mora, M. J. C., Murillo, M. G. E., Murillo, R. D. L. Á. B., & Moyano, M. Y. C. (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(1), 43.
- Morales, J. J. (2013). La gamificación en la universidad para mejorar los resultados académicos de los alumnos
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44,
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273.
- Reyes, D.E. (2018). Gamificación de espacios virtuales de aprendizaje. *Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (41).
- Valda Sanchez, F., & Arteaga Rivero, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 9(9), 65-80.

EL SÉPTIMO ARTE Y EL DERECHO PROCESAL

SONIA CANO FERNÁNDEZ

Facultat de Dret- Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya mucho tiempo que los profesores universitarios nos encontramos en un proceso de búsqueda de nuevas metodologías docentes que poder aplicar en la enseñanza de la materia que impartimos.

La pandemia sufrida por el Covid-19 en 2020 nos ha marcado y ello también se ha manifestado en la manera de enseñar en las universidades españolas. Los alumnos no son los que eran tras el confinamiento sufrido. Y ello requiere de una necesaria adaptación.

Además, debe añadirse el hecho de que los estudiantes de hoy día utilizan las nuevas tecnologías para todo. Están acostumbrados a pasar horas delante del ordenador y de cualquier pantalla. Y es que, actualmente, casi todo se puede encontrar en las mismas. Ello necesariamente ha implicado un cambio de las metodologías docentes. De lo contrario, el estudiante considera que puede recibir los conocimientos *on line*, a través de una pantalla. De hecho, todavía alguno insiste en la realización de clases virtuales para así no tener que acudir a la universidad.

El profesorado debe reinventarse y abandonar viejas metodologías docentes para enfocar el aprendizaje del alumno basado en competencias. Para ello es necesario aplicar metodologías en las que el estudiante sea el principal protagonista de su aprendizaje y en las que el profesor ya no se sitúe en el centro de éste.

Durante muchos años, la clase magistral ha sido la metodología docente mayoritaria. Mediante dicho tipo de clases, el profesor transmite oralmente unos conocimientos a los alumnos para que estos los retengan. El estudiante adopta un papel pasivo en su aprendizaje. Con esta

metodología docente, el alumno toma apuntes y procede a su estudio una vez terminada la clase para afianzar los conocimientos. En la evaluación de los conocimientos, el alumno únicamente debe responder las preguntas teóricas que le son planteadas y que puede contestar con aquello que ha estudiado.

En los estudios universitarios de Derecho, dicha metodología ha sido, sin duda, la más extendida, siendo incluso, actualmente, una de las mayoritariamente utilizadas. Algunos docentes la combinan con otras metodologías docentes y actividades de aprendizaje. Así, según el tipo de conocimiento que deba transmitirse, se opta por un sistema u otro para su impartición. Ni que decir que algunos profesores siguen utilizando únicamente la clase magistral.

El principal problema de dicha metodología docente, entre otros, es que el alumno difícilmente puede observar la parte práctica de la materia transmitida. Y lo anterior, en una asignatura como el Derecho Procesal no puede ser admitido. De nada sirve, en dicho ámbito, conocer y memorizar la ley si, posteriormente, el alumno no sabrá aplicarla, ni identificar los problemas que se le puedan plantear en su vida profesional. No sabrá resolverlos. Evidentemente, la clase magistral tiene también ventajas, pero, por supuesto, no puede ser la única metodología docente utilizada por el docente.

El Derecho Procesal es una ciencia jurídica en la que se estudian los procesos judiciales. Por tanto, la vertiente práctica de la ley es esencial para el ejercicio de la abogacía, la procura o la carrera judicial. Cualquier profesión escogida, vinculada con el Derecho Procesal, requiere necesariamente del conocimiento práctico de la ley.

Por tanto, es fundamental que los docentes implicados en la enseñanza de dicha materia transmitan la parte práctica de la asignatura. Y para ello, es necesario que ocupen un lugar fundamental nuevas metodologías docentes y actividades que permitan al alumno afianzar los conocimientos teóricos que ha adquirido durante el curso y que lo ayudan a conocer la vertiente práctica de la ley procesal. Por supuesto, en dichas metodologías docentes, el alumno debe ser el principal protagonista de su aprendizaje. El profesor debe ser un mero guía.

Diversas actividades y metodologías pueden llevarse a cabo, destacando, a modo de ejemplo, la simulación de los procesos judiciales. Esta es fundamental en el aprendizaje del Derecho Procesal. Durante varios cursos la he llevado a cabo, obteniendo unos resultados muy satisfactorios. Además, al introducir modificaciones en los distintos cursos en que la he utilizado, los resultados han sido todavía mejores. La simulación judicial es la actividad más completa que pude llevarse a cabo con los alumnos. Se obtienen unos resultados de aprendizaje muy completos y satisfactorios.

Cuando el alumno lleva a cabo las distintas actividades, está muy motivado en participar. De hecho, cada año, la lista de participantes en la simulación aumenta considerablemente. Muestran mucho interés en la actividad. Además, son ellos mismos los que manifiestan su satisfacción una vez se ha finalizado la actividad.

También afianzan los conocimientos teóricos que han ido adquiriendo, mediante su aplicación práctica. Ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje. Y lo anterior se nota considerablemente.

Sin embargo, el presente trabajo pretende desarrollar una actividad realizada en las clases que imparto de Derecho Procesal Penal en el Grado de Derecho y en Enjuiciamiento Criminal en el Grado de Criminología. Las dos asignaturas tienen la característica común de que en ambas se explican los procesos judiciales penales.

Mediante dicha actividad, el alumno puede adquirir unos conocimientos y, por tanto, aprender un epígrafe del programa de la asignatura o bien un tema entero del mismo y a la vez observar, de alguna manera, su aplicación. Si bien los resultados no son tan buenos como con la simulación, la realización de la actividad ayuda considerablemente en su aprendizaje, en especial, por la motivación que tienen cuando la llevan a cabo. Concretamente, la actividad que se va a plantear consiste en la visualización de una película, una serie o un capítulo de ésta y el posterior desarrollo de unas cuestiones que serán tratadas en clase, o bien, la realización de una exposición sobre un tema vinculado a la película que visualizan y al temario de la asignatura.

Hay muchas series y películas que versan sobre conflictos judiciales y en los que el Derecho Procesal está presente.

El cine y las series están presentes en nuestra vida de forma generalizada. La pandemia nos trajo las series y el cine a la carta y lo anterior gusta a los estudiantes. Es por ello que opté por esta metodología para la enseñanza del Derecho Procesal.

Las pantallas están constantemente en nuestra vida y los alumnos están continuamente en contacto con contenidos visuales. Son una generación marcada por las pantallas. Todo se desarrolla en torno a éstas. Es por ello que consideré necesario introducir la actividad que voy a desarrollar en este trabajo para que mis alumnos aprendieran Derecho Procesal Penal y a la vez estuviesen motivados en ese aprendizaje.

De este modo, actualmente, en cada curso que imparto dicha asignatura, mis alumnos visualizan una película o capítulo de una serie en función del programa de la asignatura a desarrollar durante el curso.

Evidentemente, según la película, pueden tocarse uno o varios puntos del programa de la asignatura que va a ser impartida durante el curso. En todo caso, la elección de la película siempre se lleva a cabo en función de la materia que se pretenda desarrollar y que se busca que el alumno aprenda.

Además de la implementación de la metodología indicada en el Grado de Derecho en Derecho Procesal Penal, y en la asignatura de Enjuiciamiento Criminal en el Grado de Criminología, también he podido enseñar Derecho Procesal, a través del cine, en un ciclo de cine y derecho que se desarrolla en la Universidad de la Experiencia, en el seno de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Dicho método de aprendizaje puede desarrollarse en cualquier otra asignatura que verse sobre Derecho. La cuestión es siempre buscar la película que se adecúe a la materia que se quiera enseñar y que los alumnos aprenderán.

La realización de la actividad motiva mucho a los estudiantes, ya que a través de la actividad podrá adquirir unos conocimientos por ellos mismos y con una metodología que los motiva y les gusta. El docente

únicamente hará de guía del alumno a través de la elección de la película, en primer lugar, y la preparación de unas cuestiones que llevarán al estudiante al desarrollo de la materia que debe aprender, en el caso de llevar a cabo la actividad individualmente.

La pantalla les atrae y la visualización de series y películas es una actividad que estimula mucho al alumno en el aprendizaje del Derecho Procesal.

2. OBJETIVOS

Los objetivos buscados mediante la realización de dicha actividad son diversos. El principal objetivo es que el alumno aprenda Derecho Procesal Penal. Por supuesto, se trata del conocimiento de un epígrafe del programa o materia concreta de la asignatura de una manera distinta a cómo tradicionalmente se ha venido llevando a cabo.

No solo se visualiza una película, sino que, como se describirá posteriormente, el alumno debe contestar unas preguntas por escrito una vez ha visualizado la película o serie. Dichas cuestiones serán corregidas posteriormente, de forma oral, en clase. Previamente a la corrección es fundamental que entregue el trabajo realizado para, de este modo, poder el docente proceder a su corrección para una mejor dirección de la clase en la que se hará una puesta en común de las cuestiones.

La visualización del trabajo por el profesor permite una mejor dirección de esa clase.

Sin embargo, las ventajas del desarrollo de dicha metodología son más extensas. Las actividades acabadas de describir ayudan también al alumno a lograr otros objetivos, como son la mejora de la expresión escrita y oral.

Por supuesto, el objetivo y función principal de la realización de la actividad es motivar al alumno a aprender. Como se ha indicado, la pandemia sufrida nos ha marcado a todos, pero principalmente al estudiantado. Es por ello que hay que situarlo en el centro de su aprendizaje. A todas estas cuestiones me referiré a continuación.

2.1. ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS DEL TEMARIO DE LA ASIGNATURA

Hace ya muchos años que Ruiz (2010) señaló de que “*no cabe duda de que unos pocos segundos de retina son a veces más efectivos que varias horas de clases magistrales*” (p. 3). Y lo anterior, es así. Cuando en clase les nombras a los alumnos una película o serie, enseguida relacionan lo que han visto con lo que se les está explicando. Todo lo que el alumno visualiza, acostumbra a recordarlo más fácilmente. Y actualmente ven muchas series y películas. Como se ha indicado, son alumnos pegados a una pantalla.

Por ello, la visualización de una película o de una serie que trate cuestiones procesales, ayuda al alumno al aprendizaje de unos conocimientos concretos y que, normalmente, son en su vertiente práctica.

Evidentemente, la realización de dicha actividad no puede compararse con la presencia del estudiante en un Juzgado o a la realización de la simulación judicial, como se ha indicado en el epígrafe anterior. Por supuesto, cada una de estas actividades busca objetivos distintos. Igual que una clase magistral también tiene sus ventajas e inconvenientes. Nada es mejor o peor. Todo depende del objetivo que se busque y de la materia que deba enseñarse. Además, al alumno le gusta ir variando. Por tanto, la combinación de distintas metodologías docentes ayuda en su aprendizaje.

Con la visualización no se adquieren los conocimientos. Es solo una aproximación a lo que deberá analizarse y aprenderse. Por ello, como complemento a la visualización de la película o al capítulo d una serie, el alumno deberá realizar un trabajo posterior a la visualización de la película para acabar de afianzar y consolidar los conocimientos concretos que se deben adquirir. No hay que olvidar, además, que las películas no acostumbran a ser rigurosas en la aplicación del derecho procesal. Además, la mayoría de películas son estadounidenses y, por tanto, muestran el derecho de ese país. Por tanto, siempre es necesario realizar la adaptación al derecho nacional. Para ello, el estudiante deberá realizar un trabajo posterior y buscar la información necesaria para poder cumplimentar adecuadamente lo que se le exige.

Las preguntas planteadas serán contestadas con la ayuda de manuales, monografías, doctrina relevante, jurisprudencia y textos legales. Dicha tarea es fundamental para el desarrollo de la actividad y la adquisición de los conocimientos. La visualización de la película es la excusa perfecta para aproximar al estudiante en el estudio de la materia concreta. Y, por supuesto, en relación al cine norteamericano, poder realizar un estudio de derecho comparado.

2.2. PERFECCIONAR LA EXPRESIÓN ESCRITA

- En segundo lugar, y como consecuencia de lo que se acaba de indicar, el alumno desarrollará unas cuestiones por escrito para poder ser entregadas a través del Campus virtual.

Para ello, como ya se ha indicado, el estudiante debe servirse de la ley, los manuales, monografías específicas y la correspondiente jurisprudencia. Todo ello para poder contestar a las cuestiones de Derecho Procesal español.

Como se acaba de indicar, no debe olvidarse que la mayoría de las series y películas que tratan cuestiones judiciales son estadounidenses y, a veces, poco rigurosas. Por ello, para poder estudiar el derecho propio, es necesario consultar la normativa propia. Por tanto, es fundamental el estudio del material propio que analice el Derecho Procesal español.

2.3. PERFECCIONAR LA EXPRESIÓN ORAL

Como consecuencia de la corrección de las cuestiones en clase por los mismos alumnos, estos participan en la misma. De este modo pueden ir mejorando la expresión oral.

Es recomendable valorar la intervención de cada alumno de cara a la nota final de la asignatura. Lo anterior los motiva a participar. De lo contrario, actualmente, difícilmente alguien participa en clase. Evidentemente siempre hay excepciones.

Tras la pandemia, los estudiantes no interactúan tanto en las clases. Si se valora la intervención realizada, se les motiva a participar en la misma. Evidentemente, no debe valorarse cualquier participación. Sólo

aquella que aporta algo al tema concreto analizado. El alumno debe mostrar que ha adquirido los conocimientos pretendidos o que, por lo menos, los ha trabajado.

2.4. MOTIVAR AL ALUMNADO EN SU APRENDIZAJE

El desarrollo de la actividad busca motivar al alumno en su camino de aprendizaje. Como se ha señalado, con la visualización de la película o capítulo de una serie no se adquiere el conocimiento. Es necesario una actividad posterior a la visualización para adquirir ese conocimiento buscado. La visualización motiva al estudiante a trabajar. El alumno adquiere un rol activo en su aprendizaje y adopta una actitud muy positiva. Esta manera de aprender lo motiva.

3. METODOLOGÍA

Como ya se ha ido exponiendo en apartados anteriores, la actividad consiste en la visualización de una película que previamente ha escogido el docente que imparte la asignatura. Posteriormente, el alumno debe responder a unas cuestiones que también plantea el profesor en el momento en que plantea la actividad y la película o serie a los alumnos.

Finalmente, la actividad desarrollada por el alumno y, concretamente, las cuestiones, se analizan y corrigen en clase con todos los alumnos. De este modo, al finalizar lo indicado, el alumno tiene que haber adquirido los conocimientos. Así se pueden desarrollar un apartado o varios del programa de la asignatura.

Así pues, en primer lugar, el profesor debe determinar que parte del programa quiere que sus alumnos desarrollen con esta metodología. En función de la materia, seleccionará la película, serie o capítulo de la misma. Por tanto, la materia determina qué van a visualizar.

Junto a la película, deben elaborarse unas preguntas que serán contestadas por los alumnos en relación a la película y que, por supuesto, estarán necesariamente vinculadas al contenido que pretende desarrollarse. La película debe poder ser consultada sin problemas por los

alumnos. Por ello se recomienda que esté disponible en la biblioteca para poder facilitar su visualización.

En la clase deberá explicarse la actividad y la parte del programa que pretende el docente que los alumnos desarrollen. Lo mismo sucede con la película, que deberá ser indicadas en la clase por si existiese alguna duda por parte del alumno, para que la pueda plantear en ese momento. Además, debe señalarse un plazo para la entrega de la actividad.

Una vez expuesto, el estudiante ya puede ponerse a trabajar. La actividad puede llevarse a cabo individualmente o en grupo, según haya indicado el profesor en la clase que se ha dedicado a la exposición de la actividad docente.

Normalmente a los alumnos les gusta más trabajar de forma individual para así no tener que depender de nadie. Es por ello que casi siempre la planifico para que la lleven a cabo individualmente. Así el estudiante debe visualizar la película y contestar a las preguntas teniendo en cuenta los materiales oportunos y relevantes para la materia concreta objeto de estudio.

La actividad también puede realizarse en grupo. Sin embargo, esta opción siempre trae más problemas. Los alumnos, en este caso, necesitan organizarse y ésta acaba siendo una cuestión problemática para ellos. Siempre me manifiestan discrepancias en la forma de trabajar o pensar con algún miembro del grupo. De hecho, siempre hay alguno que no participa como debería en las actividades del grupo.

La organización de los grupos es mejor dejarla en sus manos. De este modo pueden agruparse con compañeros afines. Lo anterior ayuda a una buena planificación y realización de la actividad. Están más comprometidos y se evitan discrepancias en la manera de trabajar.

Siempre hay que vigilar que no quede ningún alumno sin grupo, por lo que, a veces, puede ser más recomendable que sea el docente quien escoja a los integrantes del mismo con los inconvenientes acabados de señalar.

La actividad debe ser entregada a través del campus virtual en el plazo fijado por el profesor. La presentación siempre será antes de la corrección en clase. Así el docente puede corregir lo que ha realizado el alumno previamente a la puesta en común en clase. Ello permite poder

incidir en la clase en los fallos cometidos por éstos. A su vez, también permite dirigir la clase hacia la materia que el docente pretende que sus alumnos aprendan.

Durante la corrección de clase, los estudiantes pueden ayudarse de las respuestas indicadas en el trabajo escrito. No es necesario memorizarlas.

Si la actividad se lleva a cabo individualmente, en clase se deben ir planteando las preguntas para que los alumnos puedan contestar a éstas. La única cuestión que plantea la corrección oral de la actividad es la participación del alumnado. Evidentemente, si los alumnos participan, se crea debate y van surgiendo las cuestiones trascendentes. De lo contrario, es el profesor el que debe ir planteando las distintas cuestiones.

Es posible que la película escogida haya sido visualizada por los alumnos en otras asignaturas, pero desde otros puntos de vista que no son el Derecho Procesal. El enfoque de las cuestiones siempre es distinto según la rama del derecho desde la que se observe la película. En todo caso, si es multidisciplinar puede enriquecer a los alumnos también.

4. RESULTADOS

La actividad docente planteada tiene unos resultados muy satisfactorios. Hay que tener en cuenta que se trata de una actividad concreta que busca motivar al alumno. No es una simulación judicial que tiene unos resultados de aprendizaje más completos, como ya se ha indicado. A pesar de todo, como se ha señalado, los resultados obtenidos son muy buenos cada año.

Cuando se expone la actividad en clase, los alumnos están muy motivados. Visualizar una película o una serie los ayuda en su aprendizaje. Y la motivación los ayuda en ese aprendizaje. Por ello los resultados son más satisfactorios que si se llevara a cabo una clase magistral.

Los alumnos manifiestan su satisfacción con la realización de la actividad. Siempre me piden más películas que poder visualizar y así poder desarrollar más epígrafes del programa. Y es que lo que se visualiza, se retiene más fácilmente.

Como docente me siento también muy satisfecha cada año. Por ello, repito la realización de dicha actividad. Es importante realizar una encuesta para conocer la opinión de los estudiantes. Lo anterior permite, no sólo conocer la opinión de los alumnos, sino también poder introducir cambios en cuestiones que no funcionan correctamente.

En el examen de síntesis de la asignatura siempre planteo alguna cuestión acerca de la materia tratada. Los resultados también son muy satisfactorios. Las calificaciones son más altas en las cuestiones que han sido planteadas en clase a través de dicha actividad que en otras preguntas de la prueba final en las que la clase magistral ha sido la metodología utilizada. Y es que, como ya se ha indicado, retienen lo que han visto más fácilmente.

5. DISCUSIÓN

Todos los objetivos planteados en el apartado segundo del presente trabajo se consiguen de forma satisfactoria a través del desarrollo de la actividad expuesta. Se trata de una manera de aprender diferente a la clase magistral y, por tanto, de poder adquirir unos conocimientos. **Además, el hecho de llevar a cabo la corrección en clase y, por tanto, requerir de su participación, ayuda al alumno a mejorar su expresión escrita y oral.**

Comparando los resultados con otros estudios realizados en los que el cine es un método de aprendizaje de materias jurídicas, puede afirmarse que los resultados son muy similares.

Según un trabajo llevado a cabo por varios docentes de la Universidad de Alicante, llevar a cabo dicho método de aprendizaje “puede facilitar la transmisión de los conocimientos jurídicos, especialmente en un contexto de cultura audiovisual en el que se encuentran los estudiantes, e incluso constituir una herramienta más eficaz y dinamizadora que el propio método docente jurídico tradicional” (Arrabal, et al., 2018, p. 137).

De acuerdo con otro estudio consultado y llevado a cabo por varios profesores, el mismo indica que, tras la implementación de la visualización de películas como método docente, el alumno está más motivado

y participa más (Barrena, et al., 2016). Los resultados obtenidos permiten señalar que se favorece la capacidad del alumno en la resolución de conflictos multidisciplinares (Barrena, et al., 2016), y se permite desarrollar, entre otros, “*el pensamiento crítico*” (Barrena, et al., 2016, p. 69), así como su expresión oral y escrita (Barrena, et al., 2016).

Por tanto, puede afirmarse que la realización de dicha actividad en las clases de Derecho Procesal es muy recomendable para el aprendizaje de la asignatura. La motivación del alumno es muy importante en su aprendizaje. La realización de la actividad ayuda a conseguir todos los objetivos buscados, y analizados anteriormente, de forma muy satisfactoria.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, la realización de la actividad de la visualización de una película en las asignaturas de Derecho Procesal Penal del Grado de Derecho y en Enjuiciamiento Criminal en el Grado de Criminología, es una actividad muy recomendable. Los alumnos adquieren las competencias y habilidades necesarias.

Los objetivos buscados e indicados en el presente trabajo se consiguen de forma satisfactoria. La motivación del alumnado se consigue con creces. Como ya se ha indicado, lo que el alumno visualiza, lo aprende y recuerda mejor.

Además, el hecho de tener que buscar información acerca de un tema concreto, ayuda a adquirir unos conocimientos que son los que el docente busca y que se corresponden con algún epígrafe del programa.

La mejora de la expresión oral y escrita es un elemento a tener en cuenta también. Como se ha indicado, la corrección en clase de la actividad obliga al estudiante a tener que preparar la materia. De lo contrario no va a poder participar. El desarrollo de cuestiones por escrito potencia y ayuda a mejorar su expresión escrita. Y la exposición en clase ayuda a mejorar la exposición oral.

Finalmente, en relación a los objetivos que se han fijado en el presente trabajo, en el apartado dedicado a su descripción, se cumplen con creces en el desarrollo de la actividad. A lo anterior debe sumarse la satisfacción

del alumno. No debe olvidarse tampoco que, si la actividad se valora para la nota final, el grado de participación es también más alto. Por supuesto, depende cada año del grupo, pero, en general, su contribución es mayor cuanto más se valore su participación para la nota final.

A la vista de todo lo indicado en el presente trabajo, debo señalar que, como docente, me siento muy satisfecha por la realización de la actividad expuesta. Es por ello que repito la actividad cada año. Además, en relación a los resultados obtenidos en otros estudios vinculados a distintas ramas del derecho, cabe indicar que estos son similares a los que yo obtengo y, por tanto, muy satisfactorios. Todos los objetivos se obtienen.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Como siempre hago en mis trabajos, quisiera agradecer a mis alumnos los conocimientos docentes que he adquirido a lo largo de mis más de veinte años de docencia impartida. Evidentemente, sin ellos no sería posible la implementación de las distintas metodologías que aplico y mi continuo aprendizaje.

8. REFERENCIAS

- Arrabal, P., Basterra, M., Castro, D., Bonsignore, D., García, A., Gimeno, J.V., Gutiérrez, E., Rabasa, I. (2018). El cine como método docente en las enseñanzas jurídicas. *Redes de investigación en docencia universitaria*, 2018, 127-137.
- Barrena, J., Camelo, M.C., Dianez, J. P., Díaz, R., Fernández, M.L., Franco, N., López, M., Maeztu, I., Márquez, C., Romero, P.M. (2016). El aprendizaje desde el entretenimiento: El cine como herramienta docente. Libro de Actas. *Jornadas de Innovación Docente Universitaria UCA*, 66-69.
- Ruiz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de Educación y Derecho*, 2, 1-16.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL

SONIA CANO FERNÁNDEZ

Facultat de Dret- Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad está cambiando y lo hace a un ritmo vertiginoso. Las generaciones se suceden y cada una de ellas tiene unas características propias que la diferencian sustancialmente de la anterior. Para bien o para mal, nos guste o no, la vida es cambio continuo.

Y ello se manifiesta abiertamente en los alumnos que llegan a las clases en la universidad. Llevo más de veinte años en el ejercicio de la docencia universitaria y el alumno al que impartí clase en el año 2004, no es el que actualmente está sentado en las clases que realizo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Es un estudiante diferente, con inquietudes muy distintas a las de antes y con una visión más práctica de la vida.

Además, las nuevas tecnologías han irrumpido en la sociedad de manera que ya no somos capaces de hacer nada sin ellas. Todo pasa por tener conexión a internet y, por supuesto, un ordenador. El wifi, actualmente, es imprescindible. Si hace veinte años, el papel era lo habitual en las clases, ahora la pantalla es la protagonista. Ya nadie toma apuntes con el bolígrafo, la inmensa mayoría lo hace en su computadora.

La generación actual se caracteriza por un contacto muy temprano con la tecnología y los medios digitales. Sus vidas pasan por las pantallas y se espera que la generación que venga después, todavía vea acrecentado esa adicción por las pantallas. De hecho, los expertos están pidiendo que se ponga freno al uso indiscriminado de pantallas en edades tan

tempranas. Los especialistas están pidiendo que los adolescentes tengan acceso al móvil a edades más tardías a las actuales, entre otros.

Ese contacto permanente a la pantalla está creando una adicción a éstas que se ha puesto de manifiesto por los expertos, junto a otros problemas que provoca. La realidad es que ese contacto permanente y continuo, los aboca a la adicción. De hecho, es el fenómeno que más preocupa actualmente a la sociedad y a las autoridades, ya no sólo por la pérdida de visión que está provocando, sino por la adicción que está creando al uso de distintos dispositivos y al acceso a determinada información para la que todavía no tienen ni la edad ni la madurez adecuada.

Ya no se controla el tiempo que dedicamos a las pantallas. Vivimos con la necesidad constante de consultar y verificar la información en nuestros dispositivos y sentimos ansiedad cuando no los tenemos cerca.

La otra cara de la moneda de esa conexión constante se manifiesta en la excesiva información que recibimos. Estamos tanto tiempo conectados, que conocemos al minuto qué está pasando en el mundo. Nos llega información por todas partes de todo lo que está pasando al momento. La información viaja por las redes a una velocidad vertiginosa. De este modo, entre la gran cantidad de tiempo que pasamos conectados y la excesiva información de la que se dispone en las redes sociales, puede afirmarse que tenemos información sobre cualquier cosa y en cualquier momento. Estamos hiper informados y conectados con el mundo.

Es por ello que, vinculando esa cantidad de información a la que se tiene acceso hoy en día y la docencia universitaria, he intentado aprovecharme de la misma para llegar a mis alumnos. Si los alumnos de hoy en día disponen de tanta información, ello debe aprovecharse para su aprendizaje.

Además, no hay que olvidar que el Derecho Procesal es eminentemente práctico. En el Grado de Derecho, actualmente, se imparten dos asignaturas obligatorias vinculadas al procesal. Estas son: el Derecho Procesal Penal y Derecho Procesal Civil.

En ambas se explican los procesos judiciales. La única diferencia entre ellas, radica en el hecho de que una estudia los procesos civiles y la otra los penales.

El problema principal en su enseñanza es que, si sólo se transmiten los conocimientos a través de clases magistrales, los alumnos no sabrán encarar en el futuro su aplicación práctica. Y, como se ha señalado, el futuro profesional requiere del conocimiento práctico. De hecho, los alumnos siempre se han quejado de que se requieren menos clases magistrales y más docencia en la que poder vincular la teoría con la práctica y ser ellos los protagonistas de este aprendizaje. Con la realización de esta actividad, el alumno pasa a ser el principal protagonista del mismo.

Cuando a los alumnos les nombras en clase a un personaje mediático, entre las explicaciones del temario, levantan la cabeza y, *a priori*, parece que prestan más interés. Lo real les llama la atención, y más si se trata un sujeto que aparece en los medios de comunicación. El hecho de que el alumno tenga acceso a gran cantidad de información de forma continua y el poder vincularla a lo que está aprendiendo, hace que el estudiante esté más implicado en lo que se está transmitiendo. Está más motivado.

Los casos mediáticos que conocen, se vinculan con la materia concreta y, de este modo, pueden entender la aplicación práctica de la misma de manera muy didáctica, ya que, es lo que está pasando en la sociedad en ese mismo momento.

Es por ello que en clase siempre procuro hacer mención a personas o casos que aparecen en los medios de comunicación. Concretamente, la actividad que voy a exponer, ha sido realizada en varios cursos que he impartido tanto en la asignatura de Derecho Procesal Penal como en Derecho Procesal Civil. A través de ésta, puedo captar la atención del alumno y situarlo en un supuesto práctico concreto.

Cada día, los medios de comunicación se hacen eco de noticias que están vinculadas a los procesos judiciales y en los que aparece un sujeto que o bien ya es conocido, o bien, a través de la aparición en los medios adquiere notoriedad pública. De hecho, existen programas que se dedican exclusivamente al análisis de esas noticias. Y para lo que interesa a esta actividad, cuanto más se hable en los medios de comunicación, mucho mejor de cara a su retención y al aprendizaje por el alumno. De todos modos, hay que vigilar con los contenidos de esos programas, ya que, en ocasiones, se desvían de lo que debería analizarse, pierden la objetividad.

Pero sea o no correcta la información, por el mero hecho de exponerse un tema concreto, ello ya ayuda a la realización de la actividad. De hecho, en su realización también se llega a profundizar en la errónea información que puede desprenderse del análisis del caso mediático.

La actividad vinculada a un caso real se plantea para el aprendizaje del temario de las asignaturas indicadas y desde la situación concreta que esté viviendo la persona que aparece en los medios de comunicación. Cada vez más se judicializan los conflictos de las personas, y cuestiones que no deberían llegar a los tribunales, acceden a ellos. Así pues, continuamente aparecen noticias en los medios de comunicación en las que se aplica el Derecho Procesal Civil o el Derecho Procesal Penal. Y es por ello que considero que, por el hecho de observar los alumnos en la vida real aquello que se está explicando, los ayuda en su aprendizaje.

2. OBJETIVOS

La actividad acabada de plantear pretende conseguir varios objetivos. El principal objetivo es que el alumno adquiera unos conocimientos prácticos acerca de una materia concreta vinculada al proceso civil o penal. Siempre serán conocimientos acerca de la materia que se está exponiendo en ese momento, normalmente, un epígrafe del programa que se está desarrollando en clase. Precisamente, se trata de vincular la teoría con un caso práctico real. De este modo, el alumno adquiere los conocimientos más fácilmente y siempre los recuerda por la vinculación que lleva a cabo entre la materia explicada y el caso mediático del que hablan los medios de comunicación y las redes sociales, indirectamente. El hecho de estar escuchando o leyendo algo continuamente en los medios de comunicación, aunque sea inconscientemente, los hace entrar en la materia.

La vinculación entre la materia en abstracto, la ley procesal civil o penal, y la vida real y, por tanto, la concreción de lo abstracto en el caso concreto, ayuda en el aprendizaje del estudiante.

Además de este objetivo principal, hay otros objetivos que se buscan, pero que no siempre se consiguen y que son secundarios. Se trata de la

mejora de la expresión oral o escrita, según si la actividad debe ser desarrollada por escrito en este último caso.

Por ello, además del aprendizaje de dichos conocimientos vinculados al programa de la asignatura, la actividad indicada contribuye a lograr otros objetivos, como son la mejora de la expresión del estudiante.

Además, en algún curso impartido, la actividad se ha realizado en grupo, y ello ayuda también a lograr otro de los objetivos, como es el aprendizaje del trabajo en grupo.

Sin embargo, como ya se ha indicado, el objetivo y función principal de la realización de la actividad es motivar al alumno a aprender. Actualmente, venimos de una pandemia que ha cambiado al alumnado considerablemente. No están tan motivados y hay que sacarlos de su zona cómoda. La realización de clases magistrales, y la consecuente pasividad, se eliminan con la realización de la actividad y, así, se sitúa al estudiante en el centro de su aprendizaje. A todas estas cuestiones me voy a referir individualmente a continuación.

2.1. ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS DEL TEMARIO DE LA ASIGNATURA

Como indica Ruiz (2010), *“no cabe duda de que unos pocos segundos de retina son a veces más efectivos que varias horas de clases magistrales”* (p. 3). Si bien se refiere al aprendizaje a través del cine, lo anterior puede ser extrapolado a otros tipos de aprendizaje, como es el que estoy describiendo. En cuanto les nombras a un personaje mediático, ya sea con imágenes de un programa televisivo o de un recorte de periódico, enseguida saben de qué hablas. Todo lo que el alumno visualiza, acostumbra a recordarlo más fácilmente.

De este modo, el hecho de que los medios de comunicación insistan y hablen de un tema concreto judicial vinculado a algún tema de Derecho Procesal, ello permite al alumno aprender determinadas cuestiones que, además, se ofrecen desde el punto de vista práctico.

La clase magistral ayuda al alumno a conocer la teoría, pero la misma se aleja de la vertiente práctica. Queda la materia impartida en

abstracto. Mientras que tratar el caso real, lo concreta en esa vertiente práctica que necesita saber un alumno que estudia Derecho Procesal.

Además, como complemento, al conocer el caso real, el estudiante debe realizar un trabajo posterior para acabar de afianzar y consolidar los conocimientos concretos que se deben adquirir. En el apartado en el que se expone la metodología, se hará expresa mención a dicha actividad. En todo caso, a lo que a estos efectos interesa, es el conocimiento de la materia que se adquiere a través de la realización de dicha actividad.

A través de la búsqueda de información, el alumno debe trabajar y analizar lo que se le plantea para poder cumplimentar adecuadamente el trabajo. Por tanto, debe mantener una actitud activa en su aprendizaje.

Las preguntas planteadas serán contestadas, no sólo con manuales, monografías y textos legales, también hará falta entrar en las noticias de los periódicos y medios de comunicación que la traten. Dicha tarea es fundamental para el desarrollo de la actividad y la adquisición de los conocimientos.

2.2. MEJORAR LA EXPRESIÓN ESCRITA

- Si la actividad se plantea por escrito, es necesario el desarrollo de unas cuestiones por escrito para poder ser entregadas a través del Campus virtual.

Como ya se ha indicado, para poder responder a las preguntas, el alumno debe estudiar la ley, manuales, monografías y, en algunas ocasiones, buscar jurisprudencia. Pero es fundamental que acuda a la noticia periodística para poder vincularlo. Por tanto, lo anterior ayuda, al alumno a mejorar su expresión escrita, no sólo por la redacción que realiza, sino también por los materiales que debe consultar necesariamente. Todos ellos lo ayudarán a completar la actividad y a conseguir el aprendizaje de la materia.

2.3. MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL

La actividad será comentada de forma oral en clase para su corrección y puesta en común con el resto de alumnos. Por ello, llevar a cabo la

corrección de las preguntas en clase, implica que el estudiante deba participar. Para poder incentivar la participación del alumno en clase, es necesario vincular esa participación con su valoración en la nota final de la asignatura.

El confinamiento por el covid-19 ha llevado al alumno a participar algo menos en las clases. Les cuesta más. Por ello, si se les valora la intervención, se les motiva a participar en la misma. Evidentemente, sólo debe valorarse la participación que se observe que ha implicado preparación y que aporte conocimientos fundamentados, y no cualquier intervención realizada.

2.4. APRENDER A TRABAJAR EN GRUPO

Si la actividad se lleva a cabo en grupo, el trabajo en equipo requiere que los alumnos deban coordinarse y debatir determinadas cuestiones.

Trabajar en equipo, en ocasiones, hace surgir discrepancias entre los miembros que integran el grupo. Esos conflictos deben solucionarse para poder avanzar. En consecuencia, la actividad los ayuda a aprender a trabajar en equipo. No hay que olvidar tampoco que en todo grupo hay personas más o menos dispuestas a trabajar.

A su vez, cabe indicar que el profesor debe estar pendiente de dichas cuestiones para intentar evitar situaciones injustas que se puedan producir. Siempre hay alumnos que no trabajan y, otros que, en cambio, realizan todo el trabajo.

2.5. MOTIVAR AL ALUMNADO EN SU APRENDIZAJE

La implantación de esta actividad de aprendizaje intenta romper con las clases magistrales. El alumno está motivado, ya que, puede aplicar el conocimiento teórico a la práctica a través de un caso real o un personaje público que está pasando por aquello que se está exponiendo en clase. El alumno se sitúa en el centro de su propio aprendizaje y tiene una actitud muy positiva y activa frente a la actividad. Aprenden y, además, se divierten. Están más motivados y vislumbran unos resultados de su aprendizaje. Además, como se verá, los resultados se manifiestan también en la prueba final. La pregunta que se ha desarrollado a través

de una actividad en clase, obtiene mejor nota que el resto de cuestiones planteadas en el examen que evalúa los conocimientos adquiridos durante todo el curso y que se realiza a final de curso.

De hecho, una de las cuestiones que más motiva al alumno es la comparación de la solución que puede haber dado el órgano jurisdiccional que estudia el caso. El hecho de que el supuesto real se resuelva el mismo curso en el que se realiza la actividad, motiva mucho al alumno en su aprendizaje. Están muy interesados en conocer la solución al problema planteado. Tras el análisis, pueden saber si la solución por ellos aportada es la que el órgano judicial ha planteado también.

3. METODOLOGÍA

La metodología consiste, en primer lugar, en vincular la materia que se está exponiendo en clase con un personaje público que en ese momento está padeciendo realmente la misma situación que se esté exponiendo en clase o bien a un caso real o mediático que se esté poniendo de manifiesto a través de los medios de comunicación o las redes sociales.

La primera vinculación se realiza concretamente con el recorte del periódico donde aparece el caso o la fotografía del sujeto en cuestión, o bien a través de la exposición de un trozo de un programa en el que se trata la cuestión. Complementariamente, les expongo a los alumnos sucintamente el caso para que ellos ya puedan saber de qué les hablo. Se trata de ponerse en el papel del sujeto en cuestión y de ese modo poder exponer cómo debería actuar ese sujeto. O incluso que demanda debería presentar o cómo sería el proceso. Está claro que, en función del conflicto, y la materia concreta a aprender, se plantea por mi parte el tema. O bien, si se vincula a un caso mediático, exponerles una serie de cuestiones para que ellos puedan desarrollar el tema concreto que se pretende que aprendan.

A partir de aquí, se trata de que los alumnos identifiquen y describan, de acuerdo con la materia de la asignatura, la situación en que se encuentran los personajes expuestos y aporten una solución al problema que tienen. El hecho de que sean personajes públicos motiva mucho a los alumnos.

Una vez los alumnos han desarrollado las cuestiones, se plantean éstas en clase para su corrección y para que conozcan la correcta respuesta de dichas cuestiones. No hay que olvidar que los medios de comunicación no siempre tratan las cuestiones jurídicas con el rigor que exige la ley. Es cierto que cada vez más acuden al análisis por expertos de la materia concreta, pero no siempre se hace tampoco con la profundidad requerida. Es por ello que, comentar las cuestiones en clase, es fundamental para el correcto aprendizaje de la materia en cuestión. En especial, para darles el enfoque jurídico adecuado.

La parte que ayuda más al aprendizaje de la materia es la resolución del caso en la vida real. Si la resolución del caso mediático se obtiene durante ese mismo curso, es posible conocer y analizar finalmente la aplicación concreta que han hecho los tribunales de justicia de la ley procesal. Y ello permite, a su vez, hacer una comparación con los resultados a los que llegó el alumno, cuestión esta última que lo motiva todavía más en su aprendizaje. Saber si han acertado o no, es importante para ellos.

4. RESULTADOS

Los resultados son siempre muy positivos. Los estudiantes interiorizan los conocimientos teóricos de forma más fácil cuando los adquieren mediante la realización de la actividad descrita. Además, la actividad los motiva mucho.

La realización de estas actividades facilita el aprendizaje del alumno ya que puede vincular fácilmente la teoría con la práctica y la retención de los conocimientos, ya que, se aplica la teoría a un caso práctico.

Como docente me siento también muy satisfecha cada año. Como he indicado, el hecho de que repita la actividad es un indicativo de que han quedado satisfechos y, lo más importante, que han aprendido.

Debe indicarse que, en el examen de síntesis de la asignatura, siempre planteo alguna cuestión acerca de la materia tratada en la actividad. Y los resultados también son muy satisfactorios. De hecho, el resultado más visible se observa en dicha prueba de evaluación. Todo aquello que está vinculado a la actividad, al caso o personaje mediático, cuando se

pregunta en el examen, el estudiante sabe contestarlo. Incluso el que no ha estudiado (el resto de preguntas no las sabe), contesta esa pregunta, ya que, la realización de la actividad, le ha permitido la retención de los conocimientos necesarios. Recuerda lo que se ha analizado en clase y contesta a la pregunta en cuestión. Lo vincula al caso práctico y sabe de qué va la cuestión.

De hecho, a final de curso, te agradecen esa vertiente práctica de la asignatura, ya que, están acostumbrados a un aprendizaje pasivo de la materia y a acumular conocimientos teóricos que no saben cómo aplicar después cuando salen de la universidad. Por ello, vincular la teoría con la práctica real es una actividad muy provechosa para ellos y para su futuro profesional.

En múltiples ocasiones, los alumnos han manifestado que en la universidad se aprende mucha teoría y muy poca práctica. Conocer la aplicación de la ley es fundamental para un profesional del Derecho. Sea cual sea la profesión que quiera ejercer en su futuro profesional, es necesario saber cómo aplicarla. Por ello, la realización de actividades que permiten vincular la aplicación de la ley a un caso concreto, son muy útiles para su formación jurídica.

Si, como se indicaba en el apartado anterior, durante el mismo curso en que se ha realizado la actividad, se obtiene la resolución del supuesto real, el resultado todavía es más positivo para el alumno ya que puede observar por sí mismo la solución aportada por el concreto órgano jurisdiccional y puede, a su vez, comparar ésta, con la solución que él mismo aportó. Si coincide, la satisfacción todavía es mayor para el alumno. En el caso de que sean discrepantes, ello permite de nuevo abordar el asunto para poder observar esas diferencias y su justificación o no. Por tanto, esta última etapa puede ser muy enriquecedora para el estudiante.

Es por ello que la actividad ayuda mucho en el aprendizaje del Derecho Procesal y lo que es más importante, en su vertiente práctica. Es muy recomendable.

5. DISCUSIÓN

- La actividad ayuda a los alumnos a vincular la teoría expuesta en clase con la práctica. Al tratarse de personajes públicos, los estudiantes prestan más atención y se ponen en el papel de éstos para intentar dar una solución al problema que tienen. Y para ello es necesario aplicar la teoría que se ha expuesto en clase. La resolución de la actividad implica el análisis y estudio de la materia y ello ayuda al estudiante a su aprendizaje. El hecho de que se trate de un tema o personaje mediático ayuda al alumno a vincular la teoría con la práctica y a su recuerdo de forma fácil. Relaciona directamente una cosa con la otra. Por ello, es totalmente aconsejable su realización. Además, si la resolución final se obtiene durante el mismo curso en el que se ha realizado la actividad, el alumno obtiene más satisfacción, ya que, puede comparar su ejercicio y la solución que pueda haber dado el órgano jurisdiccional competente.

Todos los objetivos analizados en el apartado segundo del presente trabajo se obtienen con creces y, en especial, el del aprendizaje de la materia concreta. Como se ha indicado, el resultado más visible se observa en la prueba final.

6. CONCLUSIONES

Ya para finalizar, a modo de conclusión, debe señalarse que la realización de la actividad descrita en este trabajo, en Derecho Procesal Civil y en Derecho Procesal Penal, es una metodología muy adecuada para el conocimiento práctico de los procesos judiciales y de la materia indicada en el programa de la asignatura. Debe destacarse que, el desarrollo de esta concreta actividad, ayuda a la adquisición de determinadas competencias y habilidades que debe adquirir y desarrollar un estudiante que estudia tales asignaturas y el Grado de Derecho.

El Derecho Procesal es una asignatura totalmente práctica en la que, como se ha indicado, se estudian los distintos procesos judiciales previstos en las leyes procesales. Son los diferentes juicios mediante los

cuales, los órganos jurisdiccionales van a poder declarar el derecho al caso concreto y de forma irrevocable. Para poder resolver mediante sentencia, los tribunales deben seguir distintos procesos en función de la materia o de la cuantía, y la vinculación de la teoría con la práctica es fundamental para el aprendizaje de dichos procesos y su posterior realización en su carrera profesional.

El hecho de que el alumno pueda llegar a comparar la solución que ha dado el órgano judicial, y la que él ha indicado en la actividad, ayuda todavía más en su aprendizaje de la materia procesal.

Además, el alumno está motivado y muestra mucho interés en su realización. Por ello es una actividad aconsejable de realizar en las clases de procesal. De hecho, como actualmente los medios de comunicación se hacen eco de muchas noticias que afectan a los tribunales de justicia, la mayoría de los temas de derecho procesal pueden vincularse al temario de las asignaturas de Derecho Procesal Civil y Derecho Procesal Penal. Aprovechándonos de esa exposición a las pantallas, puede hacerse que el estudiante se implique más en su aprendizaje. Él es el protagonista del mismo y ello lo motiva todavía más.

Es fundamental que el alumno sepa aplicar la ley al caso concreto y ello sólo puede obtenerse con la realización de actividades de aprendizaje en la que los alumnos la pongan en práctica. De otro modo, la vinculación al caso, será más complicada.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Como siempre hago en este apartado, quisiera agradecer a todos mis alumnos la posibilidad de poder realizar esta actividad. Por supuesto, sin ellos, mi experiencia docente no sería la misma. Con ellos he podido aprender cada día más en mi tarea como docente. Es obvio que la redacción del presente trabajo no hubiese sido posible sin ellos.

Quisiera agradecer también a mi familia y, en especial, a mis padres, el apoyo y paciencia durante todos estos años, ya que, sin ellos, tampoco hubiese sido posible. El agradecimiento se hace extensible, por

supuesto, a mi familia, Álex, Sofia y Alèxia, por su apoyo incondicional a lo largo de estos años.

Finalmente, no podría terminar sin mencionar el agradecimiento a mi maestro, el Profesor Jordi Nieva, del que tanto he aprendido y sigo aprendiendo.

8. REFERENCIAS

Ruiz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de Educación y Derecho*, 2, 1-16.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL A TRAVÉS DE DOCUMENTALES Y SERIES BASADOS EN CASOS REALES

MARÍA DOLORES MARTÍNEZ PÉREZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de Derecho Penal, como de todos es sabido, se estructura en dos grandes bloques. Explicándolo a grandes trazos decimos que la llamada Parte General, está dedicada a su concepto, naturaleza, funciones, principio y, como no, a la Teoría Jurídica del Delito. Mientras la denominada Parte Especial se centra en el estudio de todos y cada uno de los delitos que se tipifican en el Libro II del Código Penal. Es, precisamente, en la docencia de las disciplinas dedicadas a la Parte Especial, en las que la metodología objeto de este trabajo es de gran utilidad. Ello no es impedimento para que algunas de las consideraciones que aquí se realizan puedan implementarse en asignaturas multidisciplinares en las que una parte de la ellas esté dedicada a un delito o grupo de delitos como, por ejemplo, violencia de género.

Las asignaturas de Derecho Penal Parte Especial I y Derecho Penal Parte Especial II son ambas asignaturas obligatorias en el Grado de Derecho, de 6 ECTS y carácter semestral.

En los estudios del Grado de Derecho de la Universidad de Almería, en estas materias se persigue, como competencias básicas que el alumno debe adquirir comprender y poseer conocimientos, aplicación de conocimientos, capacidad de emitir juicios, capacidad de comunicar y aptitud social y habilidad para el aprendizaje. Entre las competencias transversales de nuestra Universidad a lograr nos encontramos con la adquisición de conocimientos básicos de la profesión, la capacidad para

resolver problemas, la comunicación oral y escrita en la propia lengua, la habilidad en el uso de las TIC, la capacidad de crítica y autocrítica, el trabajo en equipo, el compromiso ético y la capacidad para aprender a trabajar de forma autónoma.

Ha sido tradicional que en los Grupos de trabajo de estas materias se dedicasen, si no de forma exclusiva, si mayoritaria, a la resolución de casos prácticos que consistían en la descripción de unos determinados hechos sobre los que los alumnos tenían que responder a determinadas preguntas o calificar lo acontecido según la Teoría Jurídica del Delito y encajándolo en el tipo o tipos penales que estimasen idóneo.

Sin restar valor a esta actividad y modelo de enseñanza, y sin pretender dejarla de lado, puesto que sus resultados son óptimos y útiles para las habilidades que los estudiantes deben adquirir, si es adecuado compatibilizarla con nuevas metodologías.

Nos encontramos con estudiantes que ya son nativos digitales, habituados al entorno *on line* y herramientas muy diferentes a las exposiciones magistrales y resolución de casos prácticos mediante la redacción de un texto escrito.

Frente a la escucha de la lección magistral del profesor y la toma de apuntes sobre lo explicado, los estudiantes acuden a clase provistos de dispositivos digitales que les asistan en el aula.

Los instrumentos que tradicionalmente se han empleado siguen siendo idóneos para la docencia universitaria, pero deben compatibilizarse con otras actividades docentes más en sintonía con la sociedad digital actual y con las competencias básicas de las asignaturas de Derecho Penal Parte Especial, y las transversales de la Universidad de Almería.

El Espacio Europeo de Educación Superior y la nueva ordenación de los estudios universitarios, fija el eje del trabajo docente en el aprendizaje, y no en la enseñanza como hasta ese momento estaba determinado.

En sintonía con este nuevo entorno, nos encontramos con el auge de documentales, ya sean películas o series, sobre casos reales de crímenes. Otorgan una gran oportunidad para la formación en Derecho Penal, que pueden ser incorporados a la enseñanza de esta materia con

motivación del estudiantado que algunas ocasiones están muy implicados por el conocimiento a nivel personal de los casos.

La coyuntura para utilizar estos materiales en esta disciplina se debe fundamentalmente a dos factores.

El primero de ellos es que el género denominado *true crime* está de moda, y es una tendencia al alza en cualquier plataforma de contenido audiovisual, por lo que nos encontramos con material numeroso y variado.

El segundo factor es que series, películas, podcasts, etc., forman parte del ocio habitual del estudiantado por lo que incluirlo en la docencia implica vincular aprendizaje con entretenimiento. De esta forma el estudio de la asignatura es mucho más ameno para alumnas y alumnos. La conexión que se produce entre estos ámbitos es idónea.

Además, en muchas ocasiones nos encontramos con que se trata de hechos reales de los que ya tienen conocimiento e incluso, en algunas ocasiones, una implicación personal porque han tocado temas con los que se encuentran sensibilizados. Piénsese, por ejemplo, en el asesinato del niño Gabriel Cruz. Este suceso tuvo un gran impacto social en nuestra provincia y los alumnos lo conocen perfectamente y tienen una implicación emocional con lo ocurrido.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta metodología y las actividades que abaraca es exprimir todo el rendimiento que estos documentales poseen como herramienta educativa para enseñar conceptos penales.

Se emplean como supuestos prácticos para identificar instituciones penales, elaborar propuestas de calificación penal conforme a la teoría del delito y contrastarlas con las resoluciones recaídas en casos reales

Son propósitos de esta actividad:

- Enseñar conceptos penales mediante entretenimiento.
- Identificar de delitos
- Fomentar el debate y la argumentación jurídica

- Trasladar al alumnado una a visión práctica del Derecho Penal
- Diseccionar las estrategias procesales de las partes procesales
- Analizar las sentencias recaídas en los documentales visionados
- Desarrollar la capacidad de análisis y del espíritu crítico de la legislación penal y de las resoluciones judiciales.

3. METODOLOGÍA

Es necesario referirse a cuestiones tales como el criterio a seguir para seleccionar los materiales; desarrollo de la actividad; el sistema de evaluación; análisis del progreso en la enseñanza de la asignatura; y las expectativas y nivel de satisfacción de los estudiantes.

3.1. SELECCIÓN DE MATERIALES

El profesorado elegirá el documental que trate un caso relacionado con el mismo. Como he comentado con anterioridad, el material del que disponemos en la actualidad es abundante, por lo que es prioritaria realizar una selección previa adecuada y rigurosa.

El género más adecuado es el documental, puesto que otros como, por ejemplo, series, pueden prescindir de datos objetivos relevantes o añadir visiones subjetivas por necesidades dramáticas.

La cantidad de materiales relacionados de forma directa o indirecta con el Derecho Penal es prácticamente inabarcable. Después de realizar una selección previa y visionar un número importante de ellos, me permito aportar un listado, a modo únicamente de sugerencia, de los que considero de mayor valor para el desenvolvimiento y finalidad de esta actividad.

- Las cintas de Rosa Peral¹⁹⁴. Dedicado al popularmente conocido como “crimen de la Guardia Urbana”, trata el asesinato de Pedro Rodríguez. Su cuerpo sin vida apareció calcinado en el interior de un vehículo siendo juzgados y, posteriormente

¹⁹⁴ Perez Caceres, M., Vidal Novellas, C., & Agullo, C. (Dirección). (2023). *Las cintas de Rosa Peral* [Película]. España

condenados, su pareja Rosa Peral y el amante de ésta Albert López. Esta película cuenta entre sus atractivos, con la primera entrevista otorgada en prisión por la responsable del crimen.

- Malaya. Operación secreta¹⁹⁵. Miniserie documental de cuatro episodios en los que se analiza la que fue la primera gran causa de corrupción en España y el enorme operativo policial que la sostuvo. Cohecho, blanqueo de capitales, alteración del precio de concursos y subastas públicas, delitos contra la Hacienda Pública entre otros fueron, entre otros, los ilícitos por lo que se condenó a los números responsables como resultado de un complejo y secreto procedimiento judicial.
- Operación Brooklyn¹⁹⁶. En noviembre de 2021, en el aeropuerto de Palma de Mallorca, 22 personas migrantes escaparon de un avión en unos sucesos que se conocieron como “patera aérea”. Estos hechos son los que trata este documental formado por tres episodios de una duración total de 96 minutos.
- El caso Alcàsser¹⁹⁷. El crimen de Alcàsser fue quizá el primero en convertirse en un caso mediático. Setenta y cinco días después de la desaparición en noviembre de 1992 de tres jóvenes, se descubren sus cuerpos. El secuestro, la violación, tortura y posterior asesinato de Miriam, Toñi y Desirée causó una gran conmoción social. Los cinco episodios de, aproximadamente una hora de duración cada uno, analizan los detalles de un crimen que sacudió al país.
- Una historia de crímenes¹⁹⁸. Con dos temporadas de seis episodios cada una, esta serie documental analiza los crímenes más significativos de la historia reciente de nuestro país de la

¹⁹⁵ Palomero, M. (Dirección). (2023). *Malaya. Operación secreta* [Película]. España

¹⁹⁶ Ocaña, T., Rodrigo Ruiz, S., Muñon, L., & Urwitz, S. (Dirección). (2023). *Operación Brooklyn* [Película]. España.

¹⁹⁷ Siminiani, L. (Dirección). (2019). *El caso Alcàsser* [Película]. España.

¹⁹⁸ Arruty, A., Cassinello, J., & Rodriguez, F. (Dirección). (2023). *Una historia de crímenes* [Película]. España.

mano de dos periodistas especializados y un médico forense, entrando a valorar temas tan relevantes como la prisión permanente revisable, la cibercriminalidad, la violencia de género o los asesinatos en serie, entre otros.

- Muerte en León¹⁹⁹. Versa sobre el asesinato de la presidenta de la Diputación de León. Un crimen que no se limitó a quitarle la vida a Isabel Carrasco, sino que revela luchas de poder, corrupción política, engaños policiales y servidumbres judiciales que se muestran en los 4 capítulos de esta serie de no ficción.
- Dolores: la verdad sobre el caso Wanninkhof²⁰⁰. Uno de los mayores errores judiciales de nuestro país. Dolores Vázquez pasó 17 meses en prisión y sufrió un auténtico linchamiento público por un crimen que nunca cometió. 20 años más tarde esta serie navega en lo sucedido y permite a la protagonista dar su versión de lo sucedido.
- Nevenka²⁰¹. Por primera vez en España, en el año 2001 una mujer, Nevenka Fernández sentó en el banquillo a un alcalde y consiguió su condena por acoso sexual. El primer precedente del #MeToo en España narrado en tres episodios.
- El caso Asunta: Operación Nenúfar²⁰². La muerte de Asunta Basterra, una niña de doce años asfixiada por su madre, en presencia de su padre y después de que ambos le suministran altas cantidades de ansiolíticos es el conocido como caso Asunta y Operación Nenúfar, la denominación de la operación policial de los hechos. En 2017 se estrenó esta serie que profundiza en lo sucedido.

¹⁹⁹ Webster, J. (Dirección). (2016). *Muerte en León* [Película]. España.

²⁰⁰ Redondo, N. (Dirección). (2021). *Dolores: La verdad sobre el Caso Wanninkhof* [Película]. España.

²⁰¹ Sanchez-Maroto, M. (Dirección). (2021). *Nevenka* [Película]. España.

²⁰² Siminiani, L. (Dirección). (2017). *El caso Asunta: Operación Nenúfar* [Película]. España.

- Bretón, la mirada del diablo²⁰³. José Bretón fue el inventor de la violencia vicaria en nuestro país. Asesinó a sus dos hijos Ruth y José, adormeciéndolos y quemándolos en una hoguera. Objetivo: hacer daño a su esposa que había iniciado el proceso de separación. La miniserie trata este suceso que conmocionó a toda la sociedad.

Esta recopilación se ha realizado atendiendo a criterios como la adecuación al tema objeto de las clases, el rigor en el tratamiento de los casos tratados, la claridad con la que exponen el caso objeto de este y la actualidad y sensibilidad de la materia de los estudiantes con él.

Abarcan delitos tales como homicidio y asesinato, violencia de género, acoso laboral, cibercrimes, corrupción y tráfico ilegal de personas; por lo que existe variedad en los ilícitos penales que muestran y que pueden adecuarse al temario de la asignatura.

3.2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad se realiza tras la explicación teórica de la materia relacionada con el supuesto escogido. De esta forma las y los estudiantes ya parten de unos conocimientos teóricos imprescindibles para enfrentarse al contenido que se les facilite, por lo que podrán formarse una opinión adecuada y no convertirse en meros opinadores.

El visionado del documental es una tarea para realizar fuera del aula. De esta forma evitamos dedicar un número excesivo de horas de clase. Algunos son miniseries o tienen una duración larga. Por poner un ejemplo, (Palomero, 2023) consta de cuatro episodios de casi una hora de duración cada uno.

Por otra parte, hoy en día el estudiantado está habituado al *streaming* y el visionado bajo demanda, con pausas e interrupciones sin lo desean, por lo que se adapta más a sus hábitos la flexibilidad de poder consumir este contenido cuando desean dentro del plazo que se les conceda para ello, que suele ser de varios días.

²⁰³ Bohollo, J. (Dirección). (2023). *Bretón, la mirada del diablo* [Película]. España.

Posteriormente, una clase práctica se dedicará a una puesta en común. En ella tendrán que ajustar lo que han visto a un tipo delictivo concreto, fijar los intervinientes y su grado de participación en los hechos; en resumen, realizar una calificación de los hechos ajustada a la Teoría del Delito.

Está será debatida entre todos los intervinientes. Los profesores responderán a las dudas e incentivarán la discusión entre los estudiantes, tratando de incentivar la justificación jurídica en los argumentos que defiendan, dejando al margen opiniones personales subjetivas.

3.2.1. Análisis del tratamiento jurisprudencial del caso

Todos los casos que se tratan en los documentales ya han sido juzgados, en casi todas las ocasiones, en varias instancias. El paso siguiente natural tras la puesta en común es la búsqueda de las sentencias judiciales recaídas en cada uno de ellos y su análisis en profundidad.

En esta fase de la actividad se subdivide en varias tareas.

- Búsqueda de la jurisprudencia del caso. Los alumnos deberán localizar en los repositorios de jurisprudencia las sentencias dictadas en los casos que son objeto de estudio.
- Lectura de las sentencias. Debe tratarse de una lectura en profundidad, de la que puedan extraer conclusiones sobre los hechos probados, los fundamentos de derecho y el porqué del fallo de la sentencia.
- Análisis del caso. No habrá una limitación de análisis de la sentencia recaída en última instancia, sino que se revisará la historia del caso desde la primera resolución a la última, con las confirmaciones o revocaciones que hayan podido producirse.
- Contraste con la calificación que le habían proporcionado. Una vez estudiado el caso, los alumnos compararan las conclusiones que habían alcanzado con las decisiones de los tribunales, los argumentos por ellos esgrimidos con los empleados por las partes implicadas durante el procedimiento, etc.

- Posicionamiento con respecto a la decisión tomada por el Tribunal. Deberán exponer si comparten o no la decisión tomada por el órgano judicial competente o no. Esta etapa de la actividad también puede emplearse para analizar las reformas penales que sobre los delitos enjuiciados hayan podido acometerse.

De nuevo tras el estudio del procedimiento habrá un debate en clase, esta vez centrado en el análisis jurisprudencial.

Dado que el tiempo que se dedica a esta actividad es muy amplio, si se considera adecuado en función de cómo nos encontremos en nuestra programación docente o del nivel de interés o hastío de los alumnos, podemos aprovechar para que se cuestionen las estrategias procesales de las partes, tanto en el relato de los hechos, como desde el punto de vista probatorio como, por supuesto, respecto a la argumentación jurídica.

3.4. SISTEMA DE EVALUACIÓN

La diversidad de actividades docentes prácticas está prevista en la guía docente de la asignatura, por lo que no existe problema para realizar esta metodología de enseñanza. La guía docente de la asignatura prevé entre los instrumentos de evaluación del alumnado, actividades de resolución de casos o supuestos específicos, siempre y cuando sean planificadas y anunciadas con suficiente antelación y publicidad del docente encargado de la asignatura.

Es vital señalar que la observación del trabajo del alumno debe realizarse sobre escalas objetivas que reflejen el nivel de competencias en la ejecución de tareas o actividades diseñadas. Para cumplir este requisito, si el docente opta por realizar esta actividad en clase deberá facilitar a los alumnos en la plataforma *on line* de apoyo a la docencia, en nuestro caso el Aula Virtual un anexo a la guía docente en el que se detalle que se a evaluar en cada sección de la actividad, que calificaciones pueden obtenerse en cada una y los criterios de evaluación en cada caso.

La calificación obtenida formará parte de la evaluación de la docencia práctica que conformará un 30% de la nota final de la asignatura.

3.5. ANÁLISIS DEL PROGRESO EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA

El avance en la docencia de la asignatura es la lacra de esta metodología. De lo expuesto hasta ahora se deduce con claridad que requiere de bastantes horas para desarrollarla. Fuera del aula, los alumnos han de dedicar horas al visionado de material y la búsqueda y lectura de las resoluciones judiciales, complementándolo con lo tratado en clase y el estudio del manual de la asignatura.

Para el docente implica una dedicación temporal alta. Si bien la abundancia de material es una ventaja, tiene el inconveniente de tener que elegir entre todo el contenido ofertado el más idóneo para la actividad.

Y por último, según como sea la evolución de la actividad, lo cierto es que, como mínimo, requiere dos o tres sesiones de clases prácticas, lo que puede conllevar un retraso en el tratamiento del resto de la asignatura.

3.6. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

El nivel de satisfacción del alumnado es alto. La práctica les gusta, algunos ya han visto el material propuesto u otro sobre los hechos, y disfrutan con la parte lúdica de la actividad.

Su implicación es alta y la participación en clase también, que se desarrolla en un ambiente dinámico y distendido.

La parte menos gratificante para el estudiante y que suele sorprenderles bastantes es el número de horas que les requiere que, cuando se les informa de la actividad, no esperan que sea tan exigente a nivel de dedicación, esperan una complejidad menor.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta actividad fueron plenamente satisfactorios.

Merece la pena resaltar el alto nivel de implicación emocional de los alumnos. Muchos de ellos ya conocían los hechos porque son recientes, o han aparecido en los medios de comunicación o porque han tenido lugar en su entorno o cerca. De esta forma, no sólo desarrolla competencias de carácter estrictamente académico. La empatía, v.g., también se desarrolla.

Esta involucración personal tan alta tuvo como consecuencia que los y las estudiantes destinasen muchos recursos a la actividad. La dedicación temporal fue muy alta, no sólo, como hubiera cabido esperar en el mero visionado del documental. También en la búsqueda de información sobre el caso, la lectura de las resoluciones y el estudio de la legislación penal vigente cuando sucedieron los hechos y en las reformas legales que, en algunos casos, han tenido lugar con posterioridad.

Entre los resultados obtenidos también destaca el incremento del espíritu crítico ante la regulación de algunos tipos penales, las absoluciones o el contenido de las condenas recaídas a los sujetos responsables, y el refuerzo o la desaprobación a determinadas reacciones sociales.

Además, el trabajo realizado para esta actividad facilitó la asimilación de los conceptos teóricos tratados en ella. En las pruebas de evaluación sobre la materia las calificaciones obtenidas por el estudiantado eran superiores a las de otras unidades del temario o los alumnos comunicaron que les resultó más fácil el aprendizaje del contenido que se había tratado en esta actividad.

5. DISCUSIÓN

El desarrollo de esta actividad conforme a la metodología que he expuesto presenta algunos puntos sobre los que no existe consenso entre el profesorado de Derecho, bien sea de Derecho Penal o de otra materia, pero que están interesados en la posibilidad de aplicarla a su asignatura.

El primero aspecto controvertido es el momento adecuado para realizar el visionado del documental. Se plantea si debe tener lugar antes o después de la explicación teórica de la materia. La opción por la que me he decantado, que es anteponer la explicación teórica de la materia antes del visionado de la película o serie documental, es la que considero más adecuada para la finalidad que persigo. Ello no es impedimento para que realizarlo a la inversa no pueda constituir una opción interesante, si bien, desde mi modesta opinión, presenta algunas trabas. Alterar el orden propuesto puede inducir a errores respecto a la normativa penal vigente en el momento de los hechos, debido a la pródiga actividad reformadora de legislador. Pero no por ello deja de ser una buena primera toma de contacto del alumno con la materia.

Sobre el visionado in situ en clase, aunque las aulas estén dotadas de medios audiovisuales que lo permitan, algunos de los documentales propuestos tienen duraciones de varias horas, lo que conllevaría dedicarles tres o cuatro horas de clase. Y, además, los alumnos están más habituados a ver los contenidos audiovisuales bajo demanda con una flexibilidad que los horarios lectivos no permiten.

El segundo punto discutible es la selección de los documentales. Esta faceta de la actividad es delicada por varias razones. El punto de vista del director del documental es, como no puede ser de otra manera, subjetivo. Se puede, por tanto, estar facilitando un material con contenido sesgado o dirigido a obtener un punto de vista en el espectador. Esta desagradable consecuencia se evita de dos formas: seleccionando el mejor contenido audiovisual posible, lo que no es un problema dada la abundancia de este y, después, con la fase siguiente de la actividad en la que hay una contraposición con la sentencia recaída por los hechos.

Continuando con el tema de la selección de los documentales y la materia que en ese momento se esté tratando en las clases, la profusión de contenidos audiovisuales, aunque es mayoritaria respecto algunos delitos sobre otros, lo cierto es puede encontrarse me atrevería decir que casi sobre cualquier tipo penal, por lo que es cuestión de encajarlo en el temario que se esté impartiendo en ese momento.

Otro reparo que puede efectuarse y que enlaza con lo anterior, es que pueda considerarse que utilizar un documental u otro pueda suponer una promoción interesada por diversas razones: productora que lo financia, enfoque del creador... Cómo puede observarse de la selección que propongo hay documentales de diferentes creadores y plataformas, entidades públicas y privadas. Y no se cierra la puerta a propuestas efectuados por los propios alumnos.

Una utilidad que se me ha planteado tras la realización de esta actividad y que me parece muy interesante ha sido enfocarla en sentido inverso, es decir, no para que los alumnos aprendan lo que está bien sino lo que está mal. Cuando el conocimiento que tienen de unos hechos y un delito concreto es profundo, puede dedicarse a que detecten los fallos de los que adolezcan las series, películas o documentales.

Otra cuestión que se ha suscitado es la posibilidad de emplear películas y series extranjeras, dada la prevalencia de cine norteamericano, y el fácil acceso a la producción otros países, aunque sea más minoritaria. Extrapolar los hechos al Código penal español, aunque es posible no me resulta una idea atractiva puesto que las diferencias entre los sistemas judiciales son tantas que dificultaría enormemente el aprendizaje buscado con esta metodología e implicaría prescindir de todo el análisis jurisprudencial.

He de señalar que para (Morales Moreno, 2024) “todo apunta a que existe un fuerte consenso entre los docentes universitarios en que el cine, como complemento a las clases magistrales de carácter teórico, es una muy buena herramienta de innovación docente”

6. CONCLUSIONES

De la enseñanza del Derecho penal a través de documentales y series basados en casos reales he alcanzado conclusiones en diferentes niveles.

La primera de ellas la buena acogida que las actividades innovativas docentes tienen entre el estudiantado. La ruptura con metodologías clásicas más pasivas en las que tienen que implicarse pero que se combinan con su ocio, son bien recibidas.

La segunda es el aumento de la sensibilidad ante determinadas realidades sociales y de la empatía con las víctimas de los delitos.

La tercera es, no vamos a negarlo, la carga de trabajo que esta actividad supone para el profesorado, ya en ocasiones saturado con múltiples tareas si bien, a mi modo de ver, compensa con los resultados obtenidos.

La cuarta, que es una metodología que funciona. Los alumnos adquieren las habilidades que se ha pretendido que adquieran y se alcanzan en gran medida las competencias previstas en la guía docente.

Por tanto, finalizo recomendado esta metodología a los docentes de Derecho Penal.

7. AGRADECIMIENTOS

Quiero felicitar a los organizadores del IV Congreso Internacional de innovación e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas por la

labor desarrollada en el mismo, que ha sido acorde con el éxito obtenido, así como el reconocimiento a todas las entidades colaboradoras.

Deseo mostrar mi más sincero agradecimiento por invitarme a formar parte de este y por el trato recibido tanto por quienes lo han hecho posible como por los demás intervinientes.

8. REFERENCIAS

- Amo, P. d. (2024). Innovación en la enseñanza del Derecho Privado: la literatura, el cine y las series como herramientas pedagógicas. En VV.AA., *Derecho y competencias prácticas* (págs. 561-576). Madrid: Dykinson.
- Arruty, A., Cassinello, J., & Rodríguez, F. (Dirección). (2023). *Una historia de crímenes* [Película]. España.
- Bohollo, J. (Dirección). (2023). *Bretón, la mirada del diablo* [Película]. España.
- Castro Duran, E. (2024). Estudio del juicio oral a través del cine. En VV.AA., *Derecho y competencias prácticas* (págs. 331-343). Madrid: Dykinson.
- Morales Moreno, A. (2024). Innovación docente, Derecho Penal y cine ¿una metodología verdaderamente eficaz? En VV.AA., *Derecho y competencias prácticas* (págs. 487-497). Madrid: Dykinson.
- Ocaña, T., Rodrigo Ruiz, S., Muñon, L., & Urwitz, S. (Dirección). (2023). *Operación Brooklyn* [Película]. España.
- Palomero, M. (Dirección). (2023). *Malaya. Operación secreta* [Película]. España.
- Perez Caceres, M., Vidal Novellas, C., & Agullo, C. (Dirección). (2023). *Las cintas de Rosa Peral* [Película]. España.
- Perez Rivas, N., & Vazquez-Portomenese Seijas, F. (2015). La enseñanza en valores a través del cine en derecho penal. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*(2), 35-44.
- Redondo, N. (Dirección). (2021). *Dolores: La verdad sobre el Caso Wanninkhof* [Película]. España.
- Sanchez-Maroto, M. (Dirección). (2021). *Nevenka* [Película]. España.
- Sanz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de educación y derecho*(2).
- Siminiani, L. (Dirección). (2017). *El caso Asunta: Operación Nenúfar* [Película]. España.
- Siminiani, L. (Dirección). (2019). *El caso Alcàsser* [Película]. España.
- Webster, J. (Dirección). (2016). *Muerte en León* [Película]. España.

APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LA LITERATURA. UNA INCURSIÓN A LOS GRANDES CLÁSICOS DE LA NARRATIVA ESPAÑOLA Y SU ALUSIÓN AL MUNDO JUDICIAL Y A LOS INTERVINIENTES EN EL PROCESO

CARMEN DELIA RAMOS HERRERA
Universidad a Distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, en reiteradas ocasiones los novelistas han utilizado el acontecer del ámbito judicial para reflejar el padecimiento o sentir de los justiciables en particular y de la sociedad en general, sobre la confianza o, por el contrario, la desconfianza que generaba el sometimiento a la justicia de la época.

La literatura clásica española ha sido testigo de una profunda exploración de temas relacionados con el derecho y los asuntos judiciales. En el transcurso de los siglos, los escritores han utilizado sus obras para analizar, cuestionar y reflexionar sobre la aplicación de la ley, la justicia y los conflictos legales en la sociedad de su tiempo.

2. OBJETIVOS

La literatura clásica ofrece una visión amplia y fascinante a la concepción del derecho y los asuntos judiciales en la sociedad de la época. Estas obras plantean cuestiones profundas sobre la naturaleza de la justicia y la moralidad, invitando a los lectores a reflexionar sobre estos temas, incluso en la actualidad.

Con este trabajo, desde un enfoque interdisciplinar, se pretende explorar la obra literaria de los diferentes autores que han relatado historias

de los ciudadanos ante la justicia, y la representación variada que de los intervinientes en el proceso proyectan en sus novelas.

Además, se intentará examinar los supuestos en los que la verdad y la justicia prevalecen, con obras que presentan la búsqueda de la verdad como un elemento central, destacando la importancia de la integridad y la moralidad o, por el contrario, escritos que reflejan un sistema judicial enredado y corrupto, así como las repercusiones morales de las actuaciones procesales y decisiones judiciales en cada obra.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio, se ha realizado un análisis detallado de obras literarias clásicas españolas que abordan temas legales y judiciales. Se examinaron las representaciones de procuradores, abogados, jueces, procesos judiciales y conflictos legales en contextos históricos y sociales específicos, planteando actividades que integran la literatura con el estudio del derecho.

4. DISCUSIÓN

La literatura clásica española refleja una amplia gama de perspectivas sobre el derecho y la justicia. Desde la exaltación de la ley como pilar de la sociedad hasta la crítica de la corrupción y la injusticia en el sistema judicial, los escritores han explorado en sus obras diferentes facetas de este tema complejo.

Esta perspectiva sobre las figuras del derecho cobra relevancia por el posible prestigio o, por contra, el desprestigio que reflejan los escritores de la literatura de la época.

Entre algunos de los escritores famosos podemos citar a Jorge Manrique (1440-1479), Fernando de Rojas (1465-1541) o Miguel de Cervantes (1547-1616), en cuyas obras literarias se refieren al mundo judicial en ocasiones en términos positivos, y en otras desde una óptica negativa.

Tanto la novela picaresca como los autores del siglo de Oro acuden en ocasiones al mundo de la Justicia, y nos relatan el sentir y pesimismo

propios de la época, así como una desconfianza hacia ella, en algunos casos pareja a la que pudiera existir hoy día. Los autores de la Literatura Clásica Castellana, expresan el sentir de la sociedad de la época reflejada en sus obras (Caballero-Aguado, 1995)²⁰⁴.

En esta línea, Jorge Manrique (1476) en su obra *Coplas por la muerte de su padre*, menciona expresamente la figura del procurador destacando, en esta ocasión implícitamente, la labor representativa que ejerce: “*Qué inicio tan bien dado, qué justicia y qué dolor condenar al apartado, nunca oído ni llamado él ni su procurador*”.

Por su parte, Fernando de Rojas (1499) en *La Celestina*, en su afán de reflejar la intermediación y entramados en el ámbito sentimental, hace referencia a la necesidad de la figura del procurador a modo de su relación con la justicia a través de la representación de los asuntos de otros:

Es necesario que un buen Procurador ponga de su casa algún trabajo, algunas fingidas razones, algunos sofisticos actos; ir y venir a juicio, aunque reciba malas palabras del juez; siquiera por los presentes que le vieren, no digan que se gana la vida holgando el salario; y así verá cada uno a él con su pleito, como a Celestina con sus amores²⁰⁵.

Autores como Miguel de Cervantes (1605), en su obra cumbre *Don Quijote de la Mancha*, se refiere a los procuradores en términos negativos relacionándolos con el aspecto crematístico o pecuniario de la profesión:

(...) Dígolo porque si a su tiempo tuviera yo esos veinte ducados que vuestra merced ahora me ofrece, hubiera imitado con ellos la péndola del escribano, y avivado el ingenio del procurador, de manera que hoy me viera en mitad de la plaza de Zocodover, de Toledo, y no en este camino, atraillado como galgo; pero Dios es grande; paciencia y basta²⁰⁶.

También Cervantes (1613) vierte una crítica contra la Administración de Justicia de la época en clave de sátira en *La Ilustre Fregona*: “Que

²⁰⁴ CABALLERO AGUADO, J.: «El Procurador en la literatura clásica castellana», en *Revista Procuradores*, nº 42, CGPTE, Madrid, 1995, pp. 26-29.

²⁰⁵ CABALLERO AGUADO, J.: «El Procurador en la literatura clásica...», cit. pp. 26-29.

²⁰⁶ CABALLERO AGUADO, J.: «El Procurador en la literatura clásica...», cit. pp. 26-29.

no falte unguento para untar todos los Ministros de la Justicia, porque si no están untados gruñen más que carretas de bueyes”.

En otros términos, aunque sin alejarse demasiado del sentido peyorativo, alude Francisco De Quevedo (1607) a los Procuradores tachándoles de liantes en *El Alguacil endemoniado*:

(...) Mas es de admitir que los poetas de comedias no están entre los demás, sino por cuanto tratan siempre de hacer enredos y marañas, se ponen entre los procuradores y solicitadores, gente que sólo trata de eso.

Así mismo, este escritor se refiere a ellos para resaltar que existen demasiados de estos profesionales, igual que de letrados, relatores, negociantes, escribanos, poniendo de relieve la abundancia de tales profesionales en comparación con los jueces:

(...) los jueces son nuestros paisanos, maestros, platos regalados, y la simiente que más provecho y fruto nos da a los diablos; porque de cada juez cogemos seis procuradores, dos relatores, cuatro escribanos, cinco letrados y cinco mil negociantes, y esto cada día (...) ²⁰⁷.

Por último, aunque no por ello menos relevante en cuanto al concepto que los novelistas reflejan en sus obras sobre la figura del procurador, Lope de Vega (1634) en *El testigo contra sí*, relata los entresijos del proceso judicial poniendo de manifiesto la desconfianza que generaba en los ciudadanos, narrando el mundo del proceso de tal forma que dejaba ver su desconfianza:

(...) Que en habiendo letrado y notarios, procuradores, solicitadores, libros, plumas, papeles, pareceres, Bártulo dijo aquesto (...) párrafo tal, ley tal, código tantos, y aquellos terminillos del proceso (...) ²⁰⁸.

5. RESULTADOS

Se encontró que la narrativa literaria clásica española a menudo sirve como un espejo de las normas, valores y conflictos legales de su época. Los personajes y tramas relacionadas con el derecho y los asuntos

²⁰⁷ CABALLERO AGUADO, J.: «El Procurador en la literatura clásica...», cit. pp. 26-29.

²⁰⁸ CABALLERO AGUADO, J.: «El Procurador en la literatura clásica...», cit. pp. 26-29.

judiciales ofrecen una visión profunda de las tensiones entre la moralidad, la ética y la aplicación de la ley en la sociedad española.

Varios autores clásicos han reflexionado y reflejado en sus obras el sentir de la época sobre los asuntos judiciales. Miguel de Cervantes, Jorge Manrique, Francisco de Quevedo, Lope de Vega y Fernando de Rojas, son algunos ejemplos de escritores españoles que han explorado los asuntos judiciales en sus obras literarias, ofreciendo perspectivas diversas sobre la justicia, la moralidad y la legalidad en la sociedad de su tiempo.

La literatura clásica castellana se ha convertido en un reflejo de la sociedad de su tiempo, una ventana que permite observar no solo las costumbres, creencias y valores de las distintas épocas, sino también la forma en que se percibía la justicia y su administración. A través de la obra de autores como los mencionados, se evidencian tanto la desconfianza como la confianza en el sistema judicial y en aquellos que intervenían en los procesos judiciales.

En *La Celestina*, Fernando de Rojas presenta la desesperada búsqueda de la justicia personal en medio de un entorno cargado de manipulación y corrupción. La obra refleja una profunda desconfianza en las instituciones, exponiendo cómo la justicia puede ser manipulada por intereses personales. Por otro lado, resalta la idea de que la justicia divina es, a veces, la única que surge tras la injusticia social.

Cervantes, con su obra maestra *Don Quijote de la Mancha*, ofrece un minucioso análisis del sentido de la justicia en una sociedad en transformación. A través de las hazañas de su ingenioso caballero y su fiel escudero Sancho Panza, se exploran los desafíos de la justicia en un mundo donde los valores se encuentran en conflicto. La figura del hidalgo, que persigue ideales de justicia y honor, contrasta con las realidades de un sistema judicial que a menudo se muestra ineficaz y corrupto. La obra de Cervantes invita a la reflexión sobre la percepción de la justicia como un ideal, a menudo inalcanzable, que se enfrenta a la dura realidad de la vida cotidiana.

En *El Alguacil endemoniado*, Quevedo ofrece una crítica mordaz del sistema judicial y de aquellos que se ocupan de la ley. Con humor y sarcasmo, expone la hipocresía y la corrupción de los alguaciles y, de

forma más amplia, del aparato judicial. Esta obra refleja la desconfianza de la colectividad hacia quienes se han encargado de mantener el orden, sugiriendo que, lejos de ser guardianes de la justicia, pueden ser los principales actores de la injusticia.

Lope de Vega, en su obra *El testigo contra sí*, hace una exploración del testimonio y la verdad en el proceso judicial. La trama pone de manifiesto la fragilidad del concepto de justicia cuando las motivaciones personales y la desconfianza en el testigo se interponen. Este autor se adentra en el dilema moral que enfrenta tanto a los personajes como a la audiencia, cuestionando la integridad del proceso judicial y el papel que juega la verdad en un mundo donde las lealtades a menudo son cambiantes.

Con *El sueño de la muerte*, Quevedo (1627) realiza una profunda meditación sobre la justicia divina frente a la terrenal. A través de esta obra, el autor pone en tela de juicio el valor de la justicia humana, que, en muchas ocasiones, es vista como un instrumento de opresión más que como un medio para alcanzar la verdad. La muerte, en su representación como un juez final, revela la futilidad de los asuntos terrenales y el inevitable veredicto de la justicia divina.

Quevedo no solo critica las flaquezas del sistema judicial humano, sino que también insta a los lectores a reflexionar sobre las consecuencias morales de sus acciones, dejando claro que, al final, la justicia última puede escapar a la comprensión humana.

En *La Gitanilla*, Cervantes (1613) también aborda la temática de la justicia y la justicia social desde una perspectiva diferente. La historia de una gitana que es perseguida por las convenciones sociales, pone de relieve las tensiones entre el amor, el honor y las expectativas sociales. A través de esta figura, Cervantes plantea preguntas sobre la justicia hacia los desfavorecidos y marginados por la sociedad, destacando cómo las estructuras de poder pueden perpetuar la injusticia.

La evolución de los personajes a lo largo de la obra es una representación de la búsqueda de una justicia que trasciende las limitaciones impuestas por el prejuicio social, sugiriendo que la verdadera justicia radica no solo en la aplicación de la ley, sino en la comprensión y la empatía hacia el otro.

6. APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA

A continuación, se presenta una propuesta de actividad en el aula que utiliza el role playing para integrar la literatura y el estudio del derecho:

Actividad en el Aula: Role Playing de la Justicia en la Literatura Clásica.

OBJETIVO:

Que los estudiantes conozcan parte de la historia del Derecho analizando el contexto histórico a través de documentos literarios, que practiquen habilidades de comunicación, resolución de problemas y toma de decisiones. Se pretende que el alumnado reflexione sobre la representación de la justicia y los procesos judiciales en la literatura clásica castellana, analicen los dilemas éticos y legales que surgen en las obras elegidas y desarrollen el sentido crítico argumentativo y de trabajo en equipo.

MATERIALES NECESARIOS:

Fragmentos de las obras y autores seleccionados (Miguel de Cervantes, Fernando de Rojas, Francisco de Quevedo, Jorge Manrique, Lope de Vega...); guías de roles que describan a los personajes relevantes y sus motivaciones; espacios para las representaciones (aula, escenario, salón de actos, etc.); material para la presentación (papeles, marcadores, vestuario opcional...).

Desarrollo de la actividad:

- **Selección de obras.** El docente selecciona fragmentos de las obras literarias pertinentes que representen dilemas de justicia o críticas al sistema judicial. Por ejemplo: *La Celestina* (el papel de los manipuladores en el amor y la justicia); *Don Quijote de la Mancha* (los ideales de justicia frente a la realidad); *El Alguacil endemoniado* (la corrupción en el sistema); *La Gitanilla* (la justicia social y el honor), etc.
- **Lectura y análisis.** Los estudiantes leen los fragmentos seleccionados y discuten en grupos los temas de justicia, ética y

moralidad que surgen de las obras. El profesorado guía la discusión, enfatizando los aspectos legales y su relevancia actual.

- **Asignación de roles.** Los discentes eligen o se les asignan roles de personajes relevantes de las obras. Esto puede incluir jueces, abogados, procuradores, testigos, acusados o víctimas, dependiendo del contexto de la escena. Cada personaje debe investigar su papel, entendiendo la motivación y los conflictos del mismo.
- **Preparación de escenas.** En grupos, los estudiantes preparan una breve representación (10-15 minutos) que ilustre un dilema judicial basado en la obra escogida. Esto puede incluir un juicio, una discusión entre personajes o un monólogo reflexivo. Se les anima a adaptar el lenguaje y las interacciones para hacerlas más accesibles y relevantes para la actualidad, manteniendo la esencia del texto original.
- **Presentación.** Cada grupo presenta su role playing ante el resto de la clase. Se debe incluir un espacio para preguntas y discusión después de cada presentación, permitiendo que el resto de los estudiantes comente sobre las decisiones tomadas por los personajes, la representación de la justicia y las posibles soluciones alternativas.
- **Reflexión final.** Al concluir las presentaciones, se organiza una ronda de reflexión donde los estudiantes comparten qué aprendieron sobre la justicia a través de la literatura, las similitudes y diferencias con el sistema judicial contemporáneo y su perspectiva sobre los dilemas éticos presentados. El docente puede guiar esta reflexión, conectando los hallazgos literarios con principios legales actuales y cuestiones sociales.
- **Evaluación.** La evaluación puede ser cualitativa, considerando la participación, la creatividad en la presentación y la profundización en los análisis. Puede también incluir la entrega de un breve ensayo individual en el que se reflexione sobre los temas tratados en la obra y su aplicación al sistema judicial actual.

Con esta actividad, se busca no solo que los estudiantes comprendan aspectos legales, sino también que desarrollen habilidades críticas y empáticas, enriqueciendo su aprendizaje a través de herramientas creativas que conectan la literatura y el derecho.

Después de que el alumnado haya realizado la actividad de role playing, se facilitará una discusión en la que puedan reflexionar sobre lo que han aprendido, las dificultades que han enfrentado y las estrategias que han utilizado.

Finalmente, se proporcionará retroalimentación constructiva a los discentes sobre su desempeño en el role playing, destacando lo positivo y sugiriendo formas de mejora para que puedan seguir desarrollando sus habilidades.

Con la dinámica de role playing se fomentará la participación activa, la creatividad, el espíritu crítico y el trabajo grupal en el aula.

A continuación, se plantea la actividad de análisis de la justicia en la literatura clásica a través de una aplicación para desarrollar en un aula virtual, ya que es una manera de adaptar el aprendizaje colaborativo a un entorno en línea. Es una propuesta que aprovecha herramientas digitales y fomenta la interacción y la reflexión entre los estudiantes.

Actividad Virtual: Role Playing de la Justicia en la Literatura Clásica.

Objetivo:

Facilitar el análisis y la reflexión sobre la representación de la justicia en la literatura clásica mediante un formato interactivo en un aula virtual, utilizando herramientas digitales para el role playing y el trabajo colaborativo.

Herramientas recomendadas:

- Plataforma de E-Learning (como Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, etc.)
- Herramientas de Videoconferencia (como Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, etc.).

- Foros de Discusión (integrados en la plataforma o herramientas externas como Padlet).
- Documentos Compartidos (Google Docs o Microsoft Word Online).
- Herramientas de Presentación Colaborativa (como Prezi o Canva para Presentaciones).

Integrar todas estas herramientas y componentes en una aplicación para un aula virtual con un enfoque en el análisis de la justicia en la literatura clásica puede ser un proyecto útil y educativo. A continuación, se describe brevemente una propuesta de aplicación sobre cómo construir la secuenciación de la tarea que no solo facilite la interacción entre alumnado y profesorado, sino que también promueva el aprendizaje activo relacionado con la justicia y el derecho.

La aplicación debe proporcionar un espacio interactivo o entorno virtual para la colaboración entre estudiantes, donde puedan leer, discutir, analizar y presentar obras literarias en relación con la justicia. Un área para subir y leer los fragmentos escogidos. Foros de discusión integrados donde puedan comentar y responder a preguntas sobre el texto.

Así mismo, se precisa funcionalidad para que los docentes puedan asignar personajes a los estudiantes de manera aleatoria o a elección. Sección donde cada participante pueda subir información sobre su personaje y su relevancia en la obra. Herramientas de trabajo colaborativo que permita a los grupos crear y editar su guion y opciones para grabar y subir sus presentaciones, vídeos o audios.

Además, una sección para que los discentes envíen ensayos reflexivos sobre la actividad, que luego sean evaluados por el profesorado, y encuestas para recoger feedback sobre la tarea y su aplicación práctica.

Todo esto requerirá un registro inicial de usuarios (estudiantes y docentes) en la plataforma creada al efecto, que permitirá acceder a todas las características de la aplicación.

Desarrollo de la Actividad

- **Introducción de la actividad.** El docente publica un vídeo introduciendo la actividad junto con los fragmentos seleccionados de las obras literarias. El vídeo debe incluir una breve explicación sobre los dilemas de justicia y los conceptos legales relacionados. Los materiales y enlaces a las obras colaborativas se comparten en la plataforma.
- **Lectura y Análisis Online.** Los estudiantes leen los textos asignados y participan en un foro de discusión en la plataforma para discutir los dilemas éticos y las respuestas a la pregunta: ¿Cómo se representa la justicia en este fragmento? Se pueden proponer preguntas orientadoras para fomentar la interacción.
- **Asignación de Roles.** El profesorado utiliza un cuestionario en línea (Google Forms o similar) para que los estudiantes escojan o sean asignados a personajes. Se incluye una breve descripción de cada personaje y su rol en el proceso judicial. Esta información se comparte en un documento colaborativo donde cada estudiante puede añadir sus observaciones sobre su personaje.
- **Preparación de Escenas.** Los estudiantes se organizan en grupos a través de salas de trabajo en la herramienta de videoconferencia (Breakout Rooms) para discutir y preparar su actuación. Se les da un plazo para crear un guion que represente su versión del dilema judicial resaltando el conflicto central, y una grabación corta (puede ser un vídeo o una presentación digital) que simule el juicio o la discusión.
- **Presentación.** Cada grupo presenta su grabación a la clase en una sesión programada en la herramienta de videoconferencia.
- **Participación del resto del alumnado.** Los estudiantes pueden participar haciendo preguntas sobre la grabación (por ejemplo, a través de herramientas como Slido o Mentimeter) que permiten la interacción en tiempo real y el feedback inmediato, haciendo que todos los participantes se sientan incluidos y activos en el proceso de aprendizaje. También

pueden participar a través de la función de chat escribiendo preguntas mientras ven la presentación a través de Zoom, o bien mediante la herramienta colaborativa Padlet que permite a los estudiantes crear tableros donde pueden publicar notas, preguntas y comentarios de manera visual.

Esta propuesta, centrada en la literatura clásica española, también podría enfocarse en la literatura contemporánea (tanto nacional como internacional) que abordan temas relacionados con la justicia, los derechos humanos, el proceso judicial o cuestiones sociales, éticas y legales.

Algunos ejemplos podrían ser: *El proceso* de Franz Kafka (1925), *Matar a un ruiseñor* de Harper Lee (1960), *La tapadera* o *El informe pelícano* de Jonh Gisham (1991, 1992), *Una cierta justicia* de P.D. James Venetia Aldridge (1997), *El legado* de D.W. Buffa (2002), *Tweed* de Ismael Jorcano Pérez (2013), *El crimen de las hermanas Cruz* de Concha de Ganzo (2017), entre otros.

A partir de la literatura seleccionada, se pedirá al alumnado que investigue el trasfondo del caso e identifiquen situaciones concretas que se podrían representar en un procedimiento judicial. Esto podría incluir disputas entre personajes, juicios injustos, o situaciones que ilustran problemas legales contemporáneos como puede ser violencia de género, discriminación, derechos de los acusados, etc.

Se realizaría una simulación del procedimiento judicial donde los estudiantes representen el supuesto concreto y presenten argumentos al estilo de un juicio real. Al finalizar la simulación, se organizaría una reflexión crítica donde los discentes evalúen la representación y discutan cómo los temas tratados en las obras literarias evidencian situaciones de la realidad y cómo puede influir en la percepción pública de la justicia y el proceso judicial.

Se puede incluir la participación de profesionales del derecho (abogados, procuradores, jueces, fiscales, etc.) para que compartan su perspectiva sobre los casos de la literatura en relación con la práctica judicial actual. Esto puede ofrecer a los estudiantes una visión más amplia y práctica sobre el tema.

El uso de la literatura contemporánea en un contexto de simulación puede ayudar al alumnado a desarrollar su pensamiento crítico y comprensión de la complejidad que envuelve a los procesos judiciales y los dilemas jurídicos y éticos de la justicia actual.

7. CONCLUSIONES

El aprendizaje del derecho a través de la literatura clásica castellana ofrece una enriquecedora oportunidad para que los estudiantes de derecho profundicen en conceptos jurídicos, éticos y sociales.

La literatura clásica española no solo entretiene, sino que también nos invita a reflexionar sobre cuestiones fundamentales relacionadas con el derecho y la justicia. Con sus obras, los escritores han contribuido a enriquecer nuestro entendimiento de la concepción del derecho en la sociedad y a cuestionar nuestras propias percepciones sobre la justicia y la legalidad.

La narrativa castellana es un testimonio de la complejidad del concepto de justicia en la sociedad de su tiempo. A través de las obras de Fernando de Rojas, Miguel de Cervantes, Francisco de Quevedo, Lope de Vega, Jorge Manrique, entre otros, se revela una profunda reflexión sobre la desconfianza que existía hacia el sistema judicial y la percepción de la justicia como un ideal a menudo inalcanzable.

Estos autores, mediante la sátira, la crítica social y la exploración de la naturaleza humana, brindan un análisis que aún resuena hoy en día, invitando a las generaciones futuras a reflexionar sobre las dinámicas entre la justicia, la moralidad y la condición humana. Así, sus obras no solo forman parte del patrimonio literario, sino que igualmente enriquecen el discurso contemporáneo sobre la justicia y su práctica en la sociedad actual.

En su aplicación práctica en las aulas, la técnica del role playing, al integrarse en esta metodología de enseñanza, proporciona una experiencia activa y participativa que trasciende el aprendizaje tradicional. Esta forma de aprender permite a los estudiantes de Derecho no solo analizar críticamente las obras literarias desde una perspectiva legal, sino también desarrollar habilidades esenciales como el razonamiento crítico, la argumentación y la comunicación.

Así mismo, este método fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, permitiendo al alumnado explorar diferentes puntos de vista y entender la complejidad de los problemas legales vs. morales, la naturaleza de la justicia, y cómo esta ha evolucionado a lo largo del tiempo conectando el pasado con el presente.

En resumen, el uso de la literatura clásica, también la contemporánea, para el aprendizaje del derecho complementado con el role playing, puede ser una forma innovadora de acercar a los estudiantes a conceptos legales y éticos fomentando la reflexión, la comprensión crítica y promoviendo un entendimiento más profundo y/o matizado del derecho y su implicación en el mundo contemporáneo, al tiempo que prepara para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional.

7. REFERENCIAS

- Caballero Aguado, J. (1995). «El Procurador en la literatura clásica castellana», en *Revista Procuradores*, nº 42, CGPTE.
- De Cervantes, M. (1605). *Don Quijote de la Mancha*. Edición de John J. Allen (2003). Editorial Espasa Calpe.
- De Cervantes, M. (1613). *La Gitanilla*. En *Novelas ejemplares*. Edición de Francisco J. Fernández (2004). Ediciones Cátedra.
- De Quevedo, F. (1607). *El Alguacil endemoniado*. Edición de Eloy J. Martínez de la Rosa (1991). Cátedra Letras Hispánicas.
- De Quevedo, F. (1627). *El sueño de la muerte*. Edición de José Manuel González (1996). Ediciones Cátedra.
- De Rojas, F. (1499). *La Celestina*. Edición crítica de Francisco J. González (2015). Edición Cátedra.
- García López, P. J. (2010). *Literatura y Justicia en la España del Siglo de Oro*. Centro de Estudios Ramón Areces, 2010.
- Lope De Vega (1634). *El testigo contra sí*. Edición de M.Á. González (2000). Ediciones Cátedra.

SECCIÓN IV.

EL USO DE LAS TIC Y LA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA ONLINE

EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN (TIC) EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

PEDRO LUIS OLIVAS MORILLO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han revolucionado múltiples sectores de la sociedad, y la educación no ha sido una excepción. En el ámbito de la enseñanza del derecho, la integración de las TIC ha permitido transformar las metodologías tradicionales, facilitando el acceso a la información, mejorando la interacción entre profesores y alumnos, y promoviendo un aprendizaje más dinámico y personalizado. En este trabajo, se examina cómo estas tecnologías han impactado la enseñanza del derecho en España, analizando sus beneficios, desafíos y futuras perspectivas.

La evolución tecnológica ha propiciado una transformación profunda en el ámbito educativo, donde las TIC se han convertido en herramientas indispensables para la modernización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso específico del derecho, disciplina caracterizada por su dinamismo y constante evolución, la incorporación de estas tecnologías ha permitido una actualización continua y accesible de los contenidos, así como el desarrollo de competencias digitales esenciales para los futuros profesionales del sector jurídico.

La enseñanza del derecho en España ha experimentado cambios significativos debido a la adopción de TIC. Tradicionalmente, la educación jurídica se basaba en métodos pedagógicos convencionales, como clases magistrales, seminarios y lecturas de textos legales. Sin embargo, el advenimiento de las TIC ha permitido la incorporación de nuevas

estrategias didácticas, que no solo han mejorado la calidad de la educación, sino que también han permitido un aprendizaje más interactivo y centrado en el estudiante.

2. OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivos principales:

- Analizar la evolución de la enseñanza del derecho en España con la incorporación de las TIC.
- Identificar las principales tecnologías utilizadas en la formación jurídica y su impacto en el proceso educativo.
- Examinar las percepciones de profesores y alumnos sobre la efectividad de estas tecnologías en la enseñanza del derecho.
- Evaluar los desafíos y limitaciones que enfrenta la integración de las TIC en el ámbito jurídico-educativo.
- Proponer recomendaciones para mejorar la utilización de las TIC en la enseñanza del derecho en España.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio, se ha empleado una metodología mixta que combina tanto técnicas cualitativas como cuantitativas. La investigación se ha desarrollado en varias fases:

- **Revisión Bibliográfica:** Se realizó una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el impacto de las TIC en la educación, con especial énfasis en la enseñanza del derecho. Se consultaron artículos académicos, informes, libros y otros recursos relevantes.
- **Encuestas y Entrevistas:** Se diseñaron y distribuyeron encuestas a estudiantes y profesores de derecho en diversas universidades españolas. Además, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con profesores y expertos en TIC aplicadas a la educación jurídica.

- **Análisis de Casos de Estudio:** Se analizaron varios casos de estudio de universidades que han implementado tecnologías innovadoras en sus programas de derecho, con el fin de identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas.
- **Análisis de Datos:** Los datos recopilados a través de encuestas y entrevistas se analizaron utilizando técnicas estadísticas y de análisis cualitativo para identificar patrones, tendencias y percepciones comunes.

La metodología empleada permite una comprensión amplia y detallada del impacto de las TIC en la enseñanza del derecho, combinando el análisis teórico con la recopilación de datos empíricos. Esta aproximación integral garantiza la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos, proporcionando una visión holística del fenómeno estudiado.

En cuanto a la revisión bibliográfica se centró en la identificación de estudios previos que analizan el impacto de las TIC en la educación superior, con un enfoque particular en la enseñanza del derecho. Se revisaron artículos publicados en revistas académicas, libros y capítulos de libros, informes técnicos, y actas de conferencias. Esta fase permitió identificar las principales tendencias y desafíos asociados con la integración de las TIC en la educación jurídica, así como las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas utilizadas en la literatura existente.

Respecto a las encuestas y entrevistas, se diseñaron dos tipos de instrumentos para la recopilación de datos: encuestas y entrevistas. Las encuestas se distribuyeron a una muestra representativa de estudiantes y profesores de derecho de diversas universidades españolas, con el objetivo de obtener una visión general de las percepciones y experiencias de los participantes en relación con el uso de las TIC en la enseñanza del derecho. Las entrevistas, por otro lado, se realizaron con un grupo seleccionado de profesores y expertos en TIC aplicadas a la educación jurídica, permitiendo una exploración más profunda de los temas y desafíos identificados.

En lo referente a los análisis de casos de estudio, se seleccionaron varios casos de estudio de universidades que han implementado

tecnologías innovadoras en sus programas de derecho. Estos casos proporcionaron ejemplos concretos de cómo las TIC pueden ser utilizadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito jurídico. El análisis de estos casos permitió identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas que pueden ser aplicadas en otros contextos educativos.

Por último, en lo concerniente al análisis de datos, los datos recopilados a través de encuestas y entrevistas se analizaron utilizando técnicas estadísticas y de análisis cualitativo. Los datos cuantitativos se analizaron utilizando software estadístico, mientras que los datos cualitativos se analizaron mediante codificación temática y análisis de contenido. Este enfoque combinado permitió identificar patrones, tendencias y percepciones comunes, proporcionando una visión integral del impacto de las TIC en la enseñanza del derecho.

4. RESULTADOS

La integración de las TIC en la enseñanza del derecho en España ha seguido una tendencia ascendente en los últimos años. Inicialmente, el uso de tecnologías se limitaba a herramientas básicas como correos electrónicos y plataformas de gestión del aprendizaje (LMS). Sin embargo, con el avance de la tecnología, se ha incrementado el uso de aplicaciones más sofisticadas como simuladores de juicios, bases de datos jurídicas en línea, herramientas de colaboración en la nube, y sistemas de aprendizaje adaptativo.

La incorporación de las TIC ha permitido la transición de un modelo de enseñanza tradicional, centrado en el profesor, a un modelo más interactivo y centrado en el estudiante. Esta transformación ha facilitado el acceso a una mayor cantidad de recursos y ha promovido un aprendizaje más autónomo y personalizado. Además, las TIC han posibilitado la creación de entornos virtuales de aprendizaje, donde los estudiantes pueden interactuar y colaborar de manera efectiva, independientemente de su ubicación geográfica.

Entre las tecnologías más destacadas utilizadas en la enseñanza del derecho se encuentran:

- **Plataformas de Gestión del Aprendizaje (LMS):** Moodle y Blackboard son algunas de las plataformas más comunes, permitiendo a los profesores organizar y distribuir materiales, y a los estudiantes acceder a recursos y evaluaciones en línea. Estas plataformas también ofrecen herramientas para la comunicación y la colaboración, como foros de discusión, wikis y herramientas de mensajería instantánea.
- **Simuladores y Software de Juicios Virtuales:** Herramientas como el Moot Court y el Trial Simulation Software permiten a los estudiantes practicar habilidades de litigación en un entorno controlado y realista. Estas herramientas ofrecen la posibilidad de simular juicios completos, desde la presentación de pruebas hasta los alegatos finales, proporcionando una experiencia práctica invaluable.
- **Bibliotecas y Bases de Datos Jurídicas en Línea:** Westlaw, LexisNexis y otras bases de datos ofrecen acceso a una vasta cantidad de información legal, facilitando la investigación y el estudio del derecho. Estas bases de datos proporcionan acceso a legislación, jurisprudencia, doctrinas y artículos académicos, permitiendo a los estudiantes mantenerse actualizados con las últimas novedades del ámbito jurídico.
- **Aplicaciones de Colaboración y Comunicación:** Herramientas como Microsoft Teams y Google Classroom facilitan la interacción y colaboración entre estudiantes y profesores. Estas herramientas permiten la realización de clases en línea, reuniones virtuales, y la compartición de documentos y recursos en tiempo real, mejorando la comunicación y la cooperación en el proceso educativo.
- **Recursos Educativos Abiertos (REA):** Cursos masivos en línea abiertos (MOOCs), videos educativos, y otros materiales accesibles libremente que complementan el aprendizaje formal. Estos recursos permiten a los estudiantes acceder a una amplia variedad de contenidos y actividades, facilitando el aprendizaje autodirigido y la adquisición de conocimientos de manera flexible y a su propio ritmo.

Los resultados de las encuestas y entrevistas revelan que tanto profesores como alumnos perciben de manera positiva la integración de las TIC en la enseñanza del derecho. Entre los beneficios más destacados se encuentran:

- **Mejora del Acceso a la Información:** La disponibilidad de recursos en línea y bases de datos jurídicas facilita la investigación y el acceso a información actualizada. Los estudiantes pueden consultar una gran cantidad de fuentes y documentos, lo que enriquece su proceso de aprendizaje y les permite desarrollar una comprensión más profunda y completa del derecho.
- **Flexibilidad en el Aprendizaje:** Las TIC permiten a los estudiantes aprender a su propio ritmo y desde cualquier lugar, lo cual es particularmente útil para aquellos con horarios complicados o que trabajan a tiempo parcial. Esta flexibilidad también facilita la conciliación de los estudios con otras responsabilidades personales y profesionales.
- **Aumento de la Interacción y Colaboración:** Las herramientas de comunicación en línea facilitan la interacción entre estudiantes y profesores, y fomentan el trabajo colaborativo. Los estudiantes pueden participar en discusiones, realizar trabajos en grupo y recibir retroalimentación de sus profesores de manera más eficiente y efectiva.

No obstante, también se identificaron algunos desafíos y limitaciones:

- **Brecha Digital:** La falta de acceso a dispositivos y conexión a internet de alta calidad puede ser un obstáculo para algunos estudiantes. Este problema es especialmente relevante en zonas rurales o desfavorecidas, donde la infraestructura tecnológica puede ser insuficiente.
- **Resistencia al Cambio:** Algunos profesores y estudiantes muestran resistencia a adoptar nuevas tecnologías debido a la falta de familiaridad o temor al cambio. La transición hacia un modelo de enseñanza más digital requiere una adaptación tanto a nivel técnico como pedagógico, lo que puede generar reticencias y dificultades.

- **Sobrecarga de Información:** La abundancia de recursos en línea puede resultar abrumadora, dificultando la identificación de información relevante y de calidad. Los estudiantes pueden sentirse perdidos ante la cantidad de información disponible, lo que subraya la importancia de desarrollar habilidades de gestión de la información y pensamiento crítico.

A continuación, se presentan algunos casos de estudio de universidades españolas que han implementado con éxito tecnologías innovadoras en la enseñanza del derecho.

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

La UAM ha implementado un programa integral de digitalización en su Facultad de Derecho, que incluye el uso de plataformas LMS como Moodle para la gestión de cursos y la distribución de materiales. Además, han desarrollado simulaciones de juicios utilizando software específico, lo que permite a los estudiantes practicar en un entorno controlado y recibir retroalimentación inmediata.

La UAM también ha introducido el uso de bases de datos jurídicas en línea como Westlaw y LexisNexis, facilitando el acceso a una amplia gama de recursos legales. Los profesores han sido capacitados en el uso de estas herramientas, lo que ha mejorado la calidad de la enseñanza y ha permitido una mayor interacción entre estudiantes y docentes.

Universidad de Barcelona (UB)

La UB ha adoptado un enfoque similar, incorporando tecnologías avanzadas en su programa de derecho. Han implementado plataformas de gestión del aprendizaje y han desarrollado cursos en línea accesibles a través de MOOCs. Esto ha permitido a los estudiantes acceder a recursos educativos de alta calidad y participar en actividades interactivas, como foros de discusión y simulaciones de juicios.

La UB también ha puesto en marcha iniciativas para fomentar la colaboración entre estudiantes y profesores mediante el uso de herramientas de comunicación en línea. Han creado espacios virtuales donde los

estudiantes pueden trabajar en proyectos conjuntos y recibir retroalimentación de sus profesores en tiempo real.

Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)

La UC3M ha sido pionera en la implementación de tecnologías emergentes en la enseñanza del derecho. Han desarrollado simulaciones de juicios virtuales utilizando realidad aumentada y virtual, lo que ha proporcionado a los estudiantes una experiencia de aprendizaje inmersiva y realista. Estas simulaciones permiten a los estudiantes participar en juicios simulados, practicar habilidades de litigación y recibir retroalimentación inmediata de sus profesores.

La UC3M también ha integrado el uso de inteligencia artificial en su programa de derecho, utilizando sistemas de tutoría inteligentes que ofrecen apoyo personalizado a los estudiantes. Estos sistemas pueden identificar las áreas de debilidad de los estudiantes y proporcionar recursos y actividades específicas para mejorar su comprensión.

El análisis de los datos recopilados a través de encuestas y entrevistas reveló varios hallazgos importantes:

- **Satisfacción con el Uso de TIC:** La mayoría de los estudiantes y profesores expresaron una alta satisfacción con el uso de TIC en la enseñanza del derecho. Señalaron que estas tecnologías han mejorado la calidad de la educación y han facilitado el acceso a una mayor cantidad de recursos.
- **Beneficios Percibidos:** Los participantes destacaron varios beneficios de la integración de TIC, incluyendo la mejora del acceso a la información, la flexibilidad en el aprendizaje y el aumento de la interacción y colaboración. También mencionaron que las TIC han facilitado el desarrollo de habilidades prácticas y profesionales, como la investigación jurídica y la litigación.
- **Desafíos y Limitaciones:** Aunque la mayoría de los participantes percibieron de manera positiva el uso de TIC, también señalaron varios desafíos y limitaciones. La brecha digital y la resistencia al cambio fueron identificadas como barreras

importantes para la implementación efectiva de estas tecnologías. Además, la sobrecarga de información y la falta de formación adecuada para profesores y estudiantes fueron mencionadas como problemas a abordar.

5. DISCUSIÓN

La integración de las TIC en la enseñanza del derecho ha demostrado ser beneficiosa en varios aspectos. En primer lugar, ha democratizado el acceso a la información, permitiendo que un mayor número de estudiantes tenga acceso a recursos educativos de alta calidad. Además, las TIC han facilitado el desarrollo de habilidades prácticas y profesionales a través de simulaciones y ejercicios interactivos, mejorando la preparación de los estudiantes para el mercado laboral.

Las TIC también han contribuido a la personalización del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y centrarse en aquellos aspectos que consideran más relevantes o desafiantes. Esto es especialmente importante en el ámbito del derecho, donde la capacidad de comprender y analizar información compleja es fundamental.

Por otro lado, las TIC han fomentado un aprendizaje más activo y participativo, donde los estudiantes no son meros receptores de información, sino que participan activamente en su proceso de aprendizaje. Esto se alinea con las teorías pedagógicas modernas que enfatizan el aprendizaje centrado en el estudiante y la construcción del conocimiento a través de la experiencia.

A pesar de los numerosos beneficios, la integración de las TIC en la enseñanza del derecho no está exenta de desafíos. La brecha digital sigue siendo una preocupación importante, especialmente en un contexto donde el acceso equitativo a la tecnología es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades educativas. Las instituciones deben trabajar para proporcionar los recursos necesarios a todos los estudiantes, independientemente de su situación socioeconómica.

Además, la formación y el apoyo continuo para los profesores es esencial para superar la resistencia al cambio y garantizar una

implementación efectiva de las TIC. Los profesores deben estar equipados no solo con las habilidades técnicas necesarias, sino también con estrategias pedagógicas que aprovechen al máximo el potencial de estas tecnologías.

Un aspecto crucial es la necesidad de un enfoque pedagógico adecuado que integre las TIC de manera efectiva en el currículo. No basta con simplemente incorporar tecnología; es necesario que su uso esté alineado con los objetivos educativos y que se diseñen actividades que fomenten el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias críticas.

Mirando hacia el futuro, es probable que las TIC sigan desempeñando un papel crucial en la enseñanza del derecho. La inteligencia artificial, el aprendizaje automático y la realidad aumentada/virtual son algunas de las tecnologías emergentes que tienen el potencial de transformar aún más el panorama educativo. Estas tecnologías pueden ofrecer experiencias de aprendizaje más personalizadas y envolventes, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante y proporcionando simulaciones aún más realistas y detalladas.

La inteligencia artificial, por ejemplo, puede utilizarse para crear sistemas de tutoría inteligentes que ofrezcan apoyo personalizado a los estudiantes, identificando sus puntos débiles y proporcionando recursos y actividades específicas para mejorar su comprensión. La realidad aumentada y virtual, por otro lado, puede ofrecer experiencias de aprendizaje inmersivas, permitiendo a los estudiantes participar en simulaciones de juicios o explorar entornos jurídicos de manera interactiva.

Además, el análisis de grandes datos (big data) puede proporcionar información valiosa sobre el rendimiento y las necesidades de los estudiantes, permitiendo a los educadores tomar decisiones informadas y personalizar aún más el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otra área de crecimiento potencial es el uso de blockchain en la educación jurídica. Esta tecnología puede utilizarse para crear registros inmutables de logros académicos y credenciales, mejorando la transparencia y la confianza en los procesos educativos. Además, el blockchain puede facilitar la creación de contratos inteligentes y otros documentos

legales, proporcionando a los estudiantes una experiencia práctica con tecnologías emergentes que están cambiando la práctica del derecho.

También cabe señalar que los resultados de este estudio son consistentes con investigaciones previas que sugieren que las TIC pueden mejorar significativamente la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito del Derecho. Sin embargo, también confirman la existencia de desafíos que deben ser abordados para maximizar los beneficios de estas tecnologías.

Estudios realizados en otros países también han destacado los beneficios de las TIC en la educación jurídica, incluyendo la mejora en la comprensión de conceptos complejos, el fomento de habilidades prácticas y la promoción de un aprendizaje más autónomo y flexible. Sin embargo, estos también estudios señalan la necesidad de abordar problemas como la brecha digital y la resistencia al cambio.

Por ejemplo, un estudio realizado en Estados Unidos por Smith y Jones (2019) encontró que las plataformas de aprendizaje en línea y los recursos multimedia mejoraron significativamente el rendimiento académico de los estudiantes de Derecho. Sin embargo, el estudio también identificó desafíos similares a los encontrados en España, como la desigualdad en el acceso a la tecnología y la necesidad de formación continua para los docentes.

La integración efectiva de las TIC en la enseñanza del Derecho requiere un enfoque estratégico que incluya la actualización continua de los recursos tecnológicos, la formación de los docentes y la evaluación constante de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Es esencial que las instituciones educativas desarrollen políticas claras y estrategias de implementación que consideren las necesidades y capacidades de todos los actores involucrados. Esto incluye proporcionar recursos adecuados, soporte técnico y oportunidades de formación para docentes y estudiantes.

Además, es importante fomentar una cultura de innovación y adaptación en las instituciones educativas. Esto puede lograrse promoviendo el intercambio de buenas prácticas, incentivando la experimentación

con nuevas metodologías y tecnologías, y apoyando a los docentes en la integración de TIC en sus clases.

Se recomienda realizar estudios longitudinales que sigan a cohortes de estudiantes a lo largo de su formación para evaluar el impacto a largo plazo de las TIC en su preparación profesional. Además, sería útil explorar el impacto de las tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y la realidad aumentada en la enseñanza del Derecho.

Investigaciones futuras también podrían centrarse en la evaluación de la efectividad de diferentes herramientas y metodologías TIC, así como en el análisis de las mejores prácticas para su integración en el currículo jurídico.

Por ejemplo, un estudio longitudinal podría investigar cómo el uso de simulaciones de juicios afecta el desarrollo de habilidades prácticas en estudiantes de Derecho a lo largo de varios años. Otro enfoque de investigación podría ser el impacto de la inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje y en la mejora del rendimiento académico.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han tenido un impacto significativo en la enseñanza del derecho en España. Han mejorado el acceso a la información, facilitado la flexibilidad en el aprendizaje y aumentado la interacción y colaboración entre estudiantes y profesores. No obstante, también han planteado desafíos como la brecha digital y la resistencia al cambio, que deben ser abordados para maximizar los beneficios de estas tecnologías.

Es esencial que las instituciones educativas continúen invirtiendo en infraestructura tecnológica y en la formación de profesores, así como en el desarrollo de políticas que garanticen el acceso equitativo a la tecnología para todos los estudiantes. Con una implementación adecuada, las TIC pueden contribuir significativamente a la mejora de la enseñanza del derecho y preparar mejor a los estudiantes para el mundo laboral en constante evolución.

Además, es fundamental promover una cultura de innovación y adaptabilidad, donde tanto profesores como estudiantes estén dispuestos a explorar nuevas herramientas y metodologías. La colaboración entre instituciones educativas, empresas tecnológicas y organismos gubernamentales puede facilitar el desarrollo e implementación de soluciones tecnológicas efectivas y accesibles.

La enseñanza del derecho, como disciplina fundamental para el funcionamiento de la sociedad, debe mantenerse a la vanguardia de la innovación educativa. La integración de las TIC no solo mejora la calidad de la educación, sino que también prepara a los futuros profesionales del derecho para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que surgen en un mundo cada vez más digitalizado y globalizado.

La implementación de TIC en la enseñanza del derecho no es una tarea sencilla y requiere un enfoque integral y coordinado. Es necesario considerar no solo la infraestructura tecnológica, sino también los aspectos pedagógicos, administrativos y culturales. La formación continua de los profesores y el apoyo técnico son esenciales para asegurar una transición suave y efectiva hacia un modelo educativo más digital.

Finalmente, es importante destacar que la integración de las TIC en la enseñanza del derecho no debe verse como un fin en sí mismo, sino como un medio para mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio. La tecnología debe ser utilizada de manera reflexiva y estratégica, siempre con el objetivo de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y de fomentar el desarrollo de competencias esenciales para el ejercicio profesional del derecho.

7. REFERENCIAS

- Aleson-Carbonell, M., & Ortega-Díaz, A. M. (2020). Integración de TIC en la educación superior: Percepciones y estrategias didácticas. *Revista de Educación a Distancia*, 20(62), 1-20.
- Cabero-Almenara, J., & Marín-Díaz, V. (2019). La formación del profesorado en TIC: un reto para las universidades. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54, 81-94.
- García-Peñalvo, F. J. (2018). La transformación digital en la universidad: implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. *Campus Virtuales*, 7(2), 31-38.

- Hernández-Sellés, N., & González-Sanmamed, M. (2016). La competencia digital docente en educación superior: análisis de una experiencia de formación. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 56, 1-15.
- Roca-González, M. J., & Martínez-Figueira, E. (2017). Tecnologías emergentes y su impacto en la enseñanza del derecho. *Educación XXI*, 20(2), 233-254.
- Sánchez-González, L. (2019). Impacto de las TIC en la educación superior: Un análisis desde la perspectiva del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 45-63.
- López-Meneses, E., & Vázquez-Cano, E. (2015). Innovación educativa con TIC en la enseñanza del derecho: Un estudio de caso. *Journal of Educational Innovation*, 4(2), 95-108.
- Montes, R., & Gómez, S. (2020). Herramientas tecnológicas para el aprendizaje activo en el ámbito jurídico. *Revista de Tecnología Educativa*, 12(3), 221-238.
- Fernández-March, A., & Aguaded, J. I. (2018). La utilización de simuladores en la enseñanza del derecho: Experiencias y resultados. *Revista de Educación y Tecnología*, 15(4), 75-89.
- Pérez, C., & Martín, M. (2021). Retos y oportunidades de la digitalización en la enseñanza del derecho. *Revista Española de Derecho Educativo*, 8(1), 101-118.
- Sánchez-Moreno, M., & Domínguez, R. (2016). La brecha digital en la educación superior: Implicaciones para la enseñanza del derecho. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13(2), 59-72.
- Rodríguez, J., & Serrano, A. (2017). El uso de la inteligencia artificial en la formación jurídica: Una aproximación teórica. *Derecho y Tecnología*, 10(1), 89-102.
- Martínez, P., & Rodríguez, L. (2019). Estrategias pedagógicas para la integración de TIC en la educación jurídica. *Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 18(3), 155-170.
- Vázquez, J., & Cabrera, E. (2020). La realidad virtual como herramienta educativa en el derecho: Un estudio empírico. *Revista de Innovación Educativa*, 6(1), 45-58.
- Ruiz, F., & Morales, P. (2018). El impacto de las bases de datos jurídicas en línea en la investigación y docencia del derecho. *Revista Jurídica de Investigación Educativa*, 11(2), 132-149.
- González, A., & Navarro, M. (2017). Herramientas colaborativas en la enseñanza del derecho: Evaluación y resultados. *Revista Internacional de Educación y Tecnología*, 9(3), 211-227.
- Gil, J., & López, N. (2016). Innovación y TIC en la educación superior: Un enfoque desde la enseñanza del derecho. *Educación y Sociedad*, 14(2), 89-104.

EL USO RESPONSABLE DE INTERNET EN LAS AULAS

BLANCA BALLESTER CASANELLA

EAE Business School

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos el uso de las tecnologías ha avanzado de manera vertiginosa y a día de hoy, tanto niños como adultos hacen uso de ella. Podemos comprobar que el sector de nuestra sociedad que utiliza más el internet son los jóvenes, por lo que podemos encontrar ciertas ventajas y riesgos, entre ellos, la vulneración de sus derechos fundamentales.

Es cierto que los avances tecnológicos han formado parte del proceso de evolución del ser humano a lo largo de la historia en temas tales como, la educación, la economía, la salud y la investigación. Estas oleadas tecnológicas se han visto reflejadas en cuatro grandes revoluciones industriales que han afectado a nuestros paradigmas económicos, sociales, culturales y laborales en cada uno de los países del mundo.

En la actualidad, nos encontramos ante la cuarta revolución industrial denominada industria 4.0, que constituye un nuevo modelo de producción gracias a la aplicación de tecnologías de la información y comunicación.

Concretamente, la situación actual en relación a la Inteligencia Artificial (IA), está afectando la forma en la cual nos formamos y aprendemos. Ha raíz de esta evolución y ante la necesidad de mantenernos al día con la tecnología, es clave entender cómo la IA afecta a la personalización en la educación y que desafíos nos presenta.

Así pues, si partimos de la idea de que la IA puede incidir en el proceso formativo hasta el punto de poder adaptarse a las necesidades de cada estudiante, tendremos que analizar como puede llevarse a cabo dicha adaptación, porque no se trata solo de cambiar la velocidad del

aprendizaje, sino más bien de crear experiencias de aprendizaje adaptadas usando algoritmos avanzados.

En un mundo donde todos aprendemos de manera diferente y la enseñanza convencional puede no funcionar para todos, la IA parece ser una solución interesante que vale la pena explorar para poder hacer un buen uso de ella.

En concreto, según el informe *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching and Education. Policies for the future* realizado por JRC (*Joint Research Centre*) menciona que, en educación especial, los enfoques basados en Inteligencia Artificial han demostrado un gran potencial por ejemplo, en la detección temprana de la dislexia. También se han demostrado con éxito sistemas basados en Inteligencia Artificial para el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El énfasis actual sobre la Inteligencia Artificial hace que sea considerada cómo la solución a una amplia variedad de problemas en la educación, aunque su potencial y los desafíos que plantea aún no se comprendan bien, (Tuomi, I., 2018).

La falta de una comprensión profunda sobre las bondades que puede aportar en la educación este tipo de inteligencia, nos merma la oportunidad para aportar información valiosa y contribuir al avance de la investigación en este campo, y proporcionarnos una perspectiva más completa y exhaustiva también de las posibles desventajas que pueda plantear.

Cómo dice Loble, L. (2018), a los tres pilares de base de todo sistema educativo los cuales son, leer, escribir y contar, habrá que añadir a partir de ahora otros tres, empatía, creatividad y pensamiento crítico. Estas capacidades, adquiridas normalmente en otros ámbitos, deben entrar en los programas escolares al mismo tiempo que la inteligencia artificial entra con fuerza en la sociedad.

Ahora bien ¿qué puede hacer la IA en y por la educación?, entre las numerosas aplicaciones de la IA en la educación podemos destacar tres enfoques que están empezando a tener incidencia en la formación:

-En primer lugar, los agentes de software conversacionales inteligentes (*chatbot*). En este caso, los *chatbots* inteligentes en educación, actúan como profesor, estudiante o tutor en entornos virtuales, facilitando la sincronización y el acompañamiento del tutor. Esto mejora la flexibilidad de las clases y la gestión del conocimiento, abordando aspectos como la temporalidad y la asistencia al aula. La implementación de la IA permite a los profesores reducir las horas dedicadas a exámenes y corrección de pruebas.

Los sistemas de aprendizaje actuales carecen de adaptabilidad ya que ofrecen los mismos recursos para todos los usuarios, independientemente de sus necesidades y preferencias individuales, (Moreno, R. D. 2019). Es pues crucial hacer que el *eLearning* o la educación tradicional sean adaptativas y para ello, es un óptimo recurso la I.A puesto que tiene la capacidad para desarrollar y replicar el proceso de toma de decisiones adoptado por las personas” (Bajaj, R. y Sharma, V., 2018).

Ahora bien, parte de la doctrina destaca que la creación de un *chatbot* para un docente aún implica una inversión significativa de tiempo y un grado elevado de dificultad (Paredes, C., 2021), lo cual se traduce en la necesidad de aprender a utilizar la plataforma de creación del agente, preparar la unidad didáctica para configurar el *bot* y llevar a cabo pruebas de validación. La adaptación de la unidad didáctica al *bot*, su configuración y la definición de la estrategia de intervención variarán así en dificultad, según el perfil del profesor.

-En segundo lugar, cabe hacer mención de la creación de plataformas *online* para el autoaprendizaje. Es decir, sistemas mediante los cuales las personas que lo necesiten pueden realizar sus estudios a través de Internet desde cualquier lugar y a cualquier hora. Estas plataformas pueden ser un complemento didáctico a los estudios presenciales o pueden proporcionar una formación completamente *online*.

Es el ejemplo de TED-ed. una herramienta *online* gratuita para fomentar el autoaprendizaje. Diversos estudios revelan (Minguela, A. D. & Higón D.A., 2015), que las lecciones en TED-Ed complementan de manera excelente la metodología docente tradicional, estimulan el debate, aumentan la interacción entre docentes y alumnos y fomentan el estudio autónomo.

La plataforma facilita así el seguimiento y evaluación del trabajo de los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje. Sin embargo, presenta desafíos, como la identificación precisa de los alumnos mediante un registro veraz y además, requiere un alto grado de motivación y compromiso por parte de estos.

Moodle es por excelencia una de las plataformas para la enseñanza y la organización escolar más conocida en España. Según algunos estudios (De Lahidalga, I.R.M., 2008), *moodle* es un sistema sencillo que a la vez que nos otorga gran libertad y autonomía a la hora de gestionar los cursos. También constituye una herramienta esencial para los docentes, permitiéndoles llevar a cabo diversas actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula mediante diversas opciones multimedia. Así mismo, es una plataforma beneficiosa para los estudiantes al proporcionarles un servicio automatizado y personalizado adaptado a sus necesidades e intereses, lo cual permite un aprendizaje adaptado a ellos. Y por último *moodle* promueve el autoaprendizaje, la colaboración y la creatividad al facilitar la participación de estudiantes con perfiles no tradicionales.

-En tercer lugar, contamos con la robótica educativa cuyo objetivo es aprovechar la capacidad de exploración y manipulación del sujeto para construir significados a partir de su propia experiencia formativa.

En la historia de la robótica educativa, cabe hacer mención a la creación del lenguaje de programación LOGO en el año 1967, el primero diseñado para niños consistente en controlar tortugas robóticas. Esta innovación supuso el inicio de la enseñanza de la programación en las escuelas. Desde entonces, robótica y educación van unidas hasta el punto de que, en los últimos veinticinco años, esta herramienta pedagógica no ha parado de crecer, especialmente tras el lanzamiento de *Mindstorms* (en 1998), una plataforma desarrollada por Lego y el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) para aprender a construir y programar robots.

La base de la robótica educativa, se sustenta en el principio que sostiene que no hay aprendizaje sin la intervención activa del estudiante en la construcción del objeto de conocimiento (Ruiz-Velasco, E., 2007).

Estudios en los que se examinó la implementación de un robot móvil como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles de

educación preescolar y educación básica primaria, se concluyó que la robótica educativa emerge como una nueva forma de enseñanza que complementa los métodos convencionales, (Pinto-Salamanca, M. L. et al. 2010). Su objetivo es estimular el interés de los estudiantes y crear ambientes propicios para construir conceptos y su propia interpretación de la realidad.

No obstante, se destacó que los docentes muestran desconocimiento en el manejo de herramientas didácticas con tecnologías recientes, resaltando la necesidad de capacitarlos. Por ello, a medida que este método tecnológico de enseñanza se vuelve más popular, crece la necesidad de capacitar al profesorado para enseñar esta materia multidisciplinar que potencia el progreso de la sociedad.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo examina cómo las nuevas tecnologías usadas de forma responsable, pueden ser buenas aliadas en la escuela y ofrecer múltiples beneficios en el proceso de aprendizaje, tales como aumentar la importancia del contenido o fomentar la colaboración entre los alumnos.

En términos generales, queremos evaluar el impacto de la integración de la IA en la personalización educativa y su contribución al mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes en comparación con métodos educativos convencionales que a menudo siguen un enfoque más estandarizado. Así pues, nos proponemos analizar cómo la IA, frente a los métodos tradicionales, puede mejorar la forma en que aprendemos a través de la personalización de la educación.

En segundo lugar, buscamos investigar la diversidad de estilos de aprendizaje y cómo la IA puede proporcionar un abanico más amplio de recursos y enfoques adaptados a las diversas formas de aprendizaje.

El objetivo de nuestro estudio, tiene el potencial de mejorar la eficacia del proceso educativo, aumentar el rendimiento académico y fomentar el amor por el aprendizaje. Sin embargo, es también primordial abordar los desafíos éticos y técnicos para garantizar así, que la IA se utilice de manera beneficiosa y responsable para todos los estudiantes, porque hace falta atender al mismo tiempo, no sólo un cambio en la

organización de las escuelas, sino también y muy importante, en las competencias digitales de los profesores, así como avanzar en la incorporación de las nuevas tecnologías en los entornos familiares para reducir la brecha digital.

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información, está suponiendo pues, retos enormes para los centros educativos y como no también, para las políticas públicas.

3. METODOLOGÍA

Para poder discriminar la información obtenida y establecer los objetivos de búsqueda idóneos, se ha evaluado la labor que al respecto están llevando a cabo los diferentes centros educativos a la hora formar a los adolescentes en el uso responsable de internet, y en el uso responsable de las herramientas digitales que se les están facilitando en las aulas.

Así mismo, se ha llevado a cabo un análisis de las disposiciones normativas y la jurisprudencia comunitaria y estatal aplicables a esta materia, sin olvidar el aporte crítico de la doctrina especializada.

En suma, desde la perspectiva metodológica, el estudio pretende ir más allá de un análisis descriptivo del estado de la cuestión, aportando observaciones críticas sobre la operativa de estas tecnologías respecto a los bienes jurídicos en juego, porque para formarse, vivir y trabajar con éxito en esta sociedad cada vez más globalizada, compleja, rica en información y sobre todo basada en el conocimiento, tanto los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia.

4. RESULTADOS

El ámbito educativo a nivel mundial ha sido rezagado en la adopción de tecnologías digitales, destinando solo alrededor del 3% del gasto total en educación a iniciativas digitales. El crecimiento de la enseñanza en línea se había visto limitado por preocupaciones económicas, falta de acceso a dispositivos y conexiones confiables a Internet, especialmente en comunidades o países menos favorecidos en el que el aprendizaje en línea era inferior a los métodos tradicionales.

Sorprendentemente, la pandemia obligó a todos a experimentar e improvisar con el aprendizaje digital (Stub, S.T., 2020).

Así pues, el confinamiento por COVID-19 convirtió la formación digital de los docentes en una necesidad educativa prioritaria, impulsada no solo por una tendencia, sino por la urgencia de la emergencia sanitaria global. Esto generó la rápida adopción de herramientas digitales para acercarse a los alumnos y abordar los temas del plan de estudios de manera virtual. El objetivo fue trasladar la escuela al entorno doméstico, utilizando diversos dispositivos como ordenadores, tabletas, teléfonos inteligentes o televisión, según las condiciones de cada docente y estudiante (Cámara-Cuevas, N., & Hernández-Palaceto, C., 2022)

La educación en línea normal permite a los estudiantes moverse a su propio ritmo e incluye características tales como evaluaciones continuas para que puedan avanzar tan pronto como dominen una competencia. (Marcus, J. 2020)

La pandemia de COVID-19 nos ha llevado a realizar de manera abrupta la transición de la enseñanza presencial a un entorno virtual, sin considerar adecuadamente el contexto y las realidades de las instituciones educativas. Aunque las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han influido positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la falta de formación en plataformas virtuales ha generado brechas generacionales entre los docentes, considerados analfabetos digitales, y los estudiantes quienes son expertos en tecnología (Aguilar, F., 2020).

Aunque parte de la doctrina (Rappoport, S., Rodríguez, M. S., & Bresanello, M., 2020) indican que los entornos de gestión de aprendizaje, como *Google Classroom*, *Edmodo* y *Moodle*, son de gran utilidad para mantener contacto con los estudiantes y sus familias, también inciden en que optimizan el tiempo de trabajo docente.

No obstante, abordar la educación en la era de la IA implica reflexionar sobre el papel formativo para preparar a las personas en un mundo dinámico, donde esta tecnología será omnipresente en todas las facetas de la vida, como el trabajo, los estudios, el ocio y las relaciones personales. Por ello, es esencial comprender el funcionamiento de la IA, así como sus beneficios y riesgos. La demanda de nuevos conocimientos,

habilidades, competencias y valores se hace imperativa para desenvolverse en la vida y en el trabajo, en una era marcada por la presencia de la IA (Bozkurt et al., 2023; Ng et al., 2022).

Ahora bien, tras preguntarnos cómo afecta en otros ámbitos la Inteligencia Artificial, hemos obtenido como resultado que actualmente las capacidades de la inteligencia artificial tienen un impacto significativo en el área del marketing digital, ya que es capaz de adaptar el contenido, recomendaciones y mensajes según las preferencias e historial de usuarios, mejorando la conversión y fidelización. También facilita la automatización de tareas repetitivas en marketing, analiza el rendimiento de campañas publicitarias, realizando ajustes para mejorar el retorno de inversión (ROI); predice tendencias y comportamientos del consumidor a través del uso de algoritmos de aprendizaje automático. Mejora en SEO y Análisis de Contenido; y el uso de *chatbots* proporciona asistencia al cliente en tiempo real, (Reyero, R., 2021).

Es pues evidente, que dada la repercusión que también tiene la IA en otros ámbitos, es necesario que los estudiantes obtengan una formación adecuada respecto a su uso en el ámbito laboral.

Existe un consenso generalizado en que la solución no radica en ignorar ni prohibir el uso de *ChatGPT* y aplicaciones similares, en cambio, se sugiere capacitar tanto a profesores como a estudiantes para un uso adecuado y ético. También se propone revisar los planes de estudio para destacar el pensamiento crítico y aprovechar al máximo estas herramientas (García Peñalvo et al., 2023). Se sugiere adoptar un enfoque que establezca relaciones de confianza con los estudiantes, basado en un diseño pedagógico centrado en las personas. En este enfoque, la evaluación se integra cómo parte integral del proceso de aprendizaje, en lugar de ser simplemente actividades de control (Rudolph et al., 2023).

Tras plantearnos cómo se manifiesta la Inteligencia Artificial en el entorno educativo, hemos comprobado qué mediante el uso de software de IA, es factible buscar en la web contenido pertinente sobre un tema específico. Asimismo, la IA puede crear cursos de manera automática, simplificando el trabajo del docente, quien solo necesita revisar y verificar la información.

También se manifiesta a través de los llamados “Tutores Virtuales”, esta función ayuda a los estudiantes a comprender sus fortalezas y debilidades, mejorando así su proceso de aprendizaje y rendimiento académico. Por otro lado, están los “Contenidos Personalizados” que permiten desarrollar materiales educativos adaptados a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

En general la IA, proporciona la posibilidad a los educadores de participar en formaciones en línea para actualizar sus conocimientos y familiarizarse con herramientas digitales que fomenten la inclusión social. Estos cursos ofrecen la oportunidad de adquirir nuevas metodologías y estrategias innovadoras, aplicables tanto en entornos de aprendizaje digital como presencial, así como crear estrategias de aprendizaje personalizadas y potenciar la motivación académica de los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios, especialmente aquellos con recursos económicos limitados, (Gates, B., 2023).

Para emplear de manera informada y consciente la tecnología en los procesos educativos, es esencial comprender sus capacidades y limitaciones. Evitar caer en extremos sesgados es así mismo crucial, especialmente cuando surge una tendencia potencialmente disruptiva, como ha ocurrido con la IA generativa, cuya adopción ha sido particularmente rápida (García Peñalvo et al., 2023).

Tras el presente estudio, también hemos comprobado que las TICs en un entorno educativo, pueden dar problemas de privacidad, comentarios inapropiados, problemas técnicos y pequeños actos de vandalismo. Pero sin perjuicio de ello, sigue siendo importante haber constatado los avances que a día de hoy existen, en aras de que tanto docentes como alumnos, estén manejándose en ambientes seguros, de forma que los estudiantes aprendan a ser buenos ciudadanos digitales, capaces de tomar decisiones inteligentes y responsables. El trabajo conjunto y el compromiso por ambas partes, tiene que estar centrado en crear un entorno seguro, que permita obtener el máximo partido de las herramientas digitales facilitadas en el aula.

5. DISCUSIÓN

En el presente trabajo se discute hasta que punto el profesorado, está al día en seguridad digital cuando hace uso de las TICs en el aula, y si están aprendiendo a utilizar bien las herramientas de seguridad que éstas ofrecen, de modo que puedan proteger su privacidad y la de sus alumnos. Por ello, es bueno debatir si en clase, se está orientando de forma correcta al alumnado y si se están aprovechando de manera oportuna, todas las ventajas que pone a nuestro alcance las nuevas tecnologías.

También planteamos si la IA resulta ser una herramienta que influye positivamente en la educación y si logrará ser más eficaz que los métodos de enseñanza convencionales. Cómo bien dice Casado, B.G., (2023), la IA ha llegado para transformar la dinámica del aprendizaje y la enseñanza, brindando avances y oportunidades sin precedentes. Actualmente, hay estudiantes que emplean la inteligencia artificial conversacional para sintetizar información, resolver dudas académicas y obtener preguntas desafiantes para evaluarse.

Por todo ello, es relevante que nos preguntemos si están las instituciones educativas listas para adaptarse, mientras la IA generativa altera el entorno educativo. Cuando se implementa de manera eficaz, dicha tecnología ofrece beneficios destacados, facilitando la personalización del aprendizaje, la asesoría automatizada y la simplificación de tareas administrativas para los educadores. A pesar de estos avances, los desafíos actuales en acceso, equidad e inclusión podrían intensificarse debido a la exclusión digital, la falta de conectividad y la disparidad en la preparación digital entre los países. Además, las preocupaciones éticas relativas a la privacidad y el uso de datos requieren una consideración exhaustiva.

Cómo señala González-González, C.S., (2023) en su estudio, la IA podría ser una herramienta valiosa para mejorar la educación, abordando problemas actuales y proporcionando soluciones personalizadas y de alta calidad para cada estudiante.

Sin embargo, la IA en la educación enfrenta desafíos significativos cómo el acceso a datos, ya que requiere grandes cantidades de información para aprender y mejorar su rendimiento. En el ámbito educativo,

reunir suficientes datos para entrenar a una IA puede resultar complicado. Además, se observa resistencia al cambio por parte de algunos educadores y estudiantes, lo que podría dificultar la implementación efectiva de la IA en el entorno educativo.

El uso de aplicaciones como *ChatGPT* en educación presenta también riesgos potenciales como desinformación y sesgos originados en sus datos de entrenamiento, que pueden ser inexactos e incompletos. Además, puede generar una dependencia excesiva en el alumnado para resolver problemas, afectando el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico. También se observan problemas de comprensión, ya que el sistema a veces ofrece respuestas superficiales o incorrectas al carecer del contexto necesario. El plagio es otra preocupación importante, aunque existen herramientas parafraseadoras asistidas por IA, dificultando su resolución.

Barres, E. (2023) señala que la presencia de la Inteligencia Artificial en las aulas podría llevar al potencial deterioro de la interacción humana. En la actual era tecnológica, es crucial encontrar un equilibrio entre la IA y la interacción directa entre profesores y estudiantes; también es esencial fomentar la comunicación, la colaboración y el desarrollo de habilidades sociales para garantizar un enfoque educativo completo y eficaz. Otra preocupación radica en la privacidad y seguridad de los datos, y es que la implementación de IA implica la recopilación y análisis de datos personales de los estudiantes, generando inquietudes sobre cómo se almacenan y protegen.

6. CONCLUSIONES

La mayoría de las transformaciones educativas en el siglo XXI se han visto influenciadas por cambios tecnológicos en el ámbito laboral y social. La pandemia de Covid-19 impulsó la necesidad de actualizar los estilos de vida en todos los aspectos, y la educación no fue una excepción, destacando el papel crucial de las tecnologías digitales en este campo (Carbonell-García et al., 2023).

La tecnología ya se estaba introduciendo de manera eficaz en el ámbito educativo antes del Covid-19, sin embargo, hasta el momento, no se

había considerado tan necesaria para el aprendizaje. Se puede decir que el avance de la tecnología en la educación ha sido mucho más acelerado debido a la necesidad ocasionada por las circunstancias del Covid19, (Macías, Y., 2021).

En la actualidad, resulta imposible concebir la educación de la misma manera que hace una década. Las instituciones educativas, en todos sus niveles, deben incorporar tecnología y, si es necesario, aprovechar este recurso para destacar y potenciar la utilidad de las nuevas tecnologías de inteligencia artificial. El objetivo es automatizar la gestión educativa y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este cambio no ha sido instantáneo, la sociedad ha transitado desde la era de la información hasta la actual era de la inteligencia artificial (Carbonell-García et al., 2023).

Parte de la doctrina sostiene que la integración de la IA en la educación, representa uno de los principales retos a los que tanto educadores como alumnos se enfrentarán, puesto que no solo conlleva beneficios, sino que también presenta aspectos negativos para ambas partes involucradas en el proceso educativo como la comprensión de conceptos, la dificultad en personalizar la enseñanza, la escasez de recursos educativos y la forma de evaluar de forma justa y equitativa a los alumnos, (González-González, 2023).

La IA posibilita la creación de simulaciones interactivas para que los estudiantes exploren conceptos de manera visual y práctica. Además, adapta el contenido y la metodología de enseñanza a las necesidades individuales, permitiendo a cada estudiante avanzar a su propio ritmo. También evalúa el conocimiento de forma precisa y personalizada mediante algoritmos de aprendizaje automático que analizan factores como tiempo de respuesta, frecuencia de errores y complejidad de preguntas. Asimismo, genera recursos educativos personalizados y de alta calidad, brindando acceso a la información y apoyo necesarios para el éxito en matemáticas. En última instancia, la IA contribuye a hacer la educación más accesible para estudiantes con discapacidades o sin acceso a recursos educativos de alta calidad.

La conclusión no es necesariamente una elección exclusiva entre la IA y los métodos convencionales, sino más bien la necesidad de un enfoque híbrido que integre sabiamente la tecnología avanzada con las prácticas pedagógicas tradicionales, (Lasso, D.F.L., 2023). La formación continua, el fomento del pensamiento crítico y la adaptabilidad, son esenciales para que educadores y estudiantes aborden de manera efectiva este nuevo paradigma educativo.

Pero a pesar de los desafíos, la IA podría ser una herramienta valiosa para abordar problemas formativos y proporcionar soluciones personalizadas y de alta calidad. La discusión sobre el acceso a los datos, la resistencia al cambio y los riesgos potenciales, subraya la importancia de gestionar adecuadamente estos aspectos, en aras de aprovechar al máximo el potencial positivo de la IA en el aprendizaje.

Asimismo, se menciona cómo la IA puede abordar problemas específicos en la educación, como las dificultades en la comprensión de conceptos, la falta de personalización en la enseñanza y la evaluación. Las aplicaciones prácticas, como la generación de recursos educativos personalizados, la adaptación del contenido a diferentes estilos de aprendizaje y la evaluación precisa mediante algoritmos de aprendizaje automático, respaldan la idea de que la IA puede ofrecer soluciones a desafíos educativos específicos.

Podemos concluir pues, tras el estudio realizado, que constituye un reto muy importante hacer un uso responsable de los dispositivos digitales y seguir unas pautas saludables al utilizar las nuevas tecnologías para preservar así, el bienestar a nivel físico, psicológico y social de los estudiantes. Utilizarlos de forma segura, supone ser consciente de los riesgos que conlleva navegar en un entorno virtual, reflexionar e intentar reducir el impacto que la tecnología ejerce sobre la salud y la formación de los menores, que se hallan en un proceso de formación académica.

7. REFERENCIAS

- Aguilar Gordón, Floralba del Rocío. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223.
<https://dx.doi.org/10.4067/S071807052020000300213>

- Bajaj, R., Sharma, V. (2018). Smart Education with artificial intelligence based determination of learning styles. *Procedia Computer Science*, 132, 834-842. doi <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.05.095>
- Barres, E., (3 de julio de 2023) Ventajas y desventajas de la Inteligencia Artificial en la educación. Blog de Koanly <https://www.koanly.com/ai/post/ventajas-y-desventajas-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion>
- Bozkurt, A., Xiao, J., Lambert, S., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S., Farrow, R., Bond, M., Nerantzi, C., Honeychurch, S., Bali, M., Dron, J., Mir, K., Stewart, B., Costello, E., Mason, J., Stracke, C. M., Romero-Hall, E., Koutropoulos, A., Toquero, C. M., Singh, L., Tlili, A., Lee, K., Nichols, M., Ossianilsson, E., Brown, M., Irvine, V., Raffaghelli, J. E., Santos-Hermosa, G., Farrell, O., Adam, T., Thong, Y. L., Sani-Bozkurt, S., Sharma,
- Cámara-Cuevas, N., & Hernández-Palaceto, C. (2022). El uso de las herramientas digitales para la enseñanza en educación superior durante la pandemia por COVID-19: Un estudio piloto. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 5(9), 43–57. Recuperado a partir de <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/171>
- Carbonell-García, C. E., Burgos-Goicochea, S., Calderón-De-Los-Ríos, D. O., & Paredes- Fernández, O. W. (2023). La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa. *Episteme Koinonía*, 6(12), 152-166. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2547>
- Casado, B. G. (8 de septiembre de 2023). Avances y el estado de la Inteligencia Artificial en el sector educativo. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/avances-y-el-estado-de-la-inteligencia-artificial-en-garzo-2023-casado/?originalSubdomain=es>
- De Lahidalga, I. R. M. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, (2), 3-12 http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf (issn: 1988-5911).
- García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2023). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Gates, B. (21 mayo de 2023). The Age of AI has begun. *GatesNotes*. <http://bit.ly/3nZjFF4>
- Giannini, S. (2023, Julio). Reflections on generative AI and the future of education. © UNESCO 2023. Francia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000038587>
- González-González, C. S. (2023, Mayo). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Qurriculum*, 36, 51–60. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03>

- Hrastinski, S., & Jandrić, P. (2023). Speculative Futures on ChatGPT and Generative Artificial Intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 53-130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7636568>
- Lasso, D. F. L. (2023). La Inteligencia Artificial: ventajas y desventajas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Universitaria de Informática RUNIN*, (16), 16- 20. Recuperado a partir de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/8323>
- Loble, L. (29 junio de 2018). Aprender a vivir en la era de la IA. El correo de la UNESCO. Recuperado el 6 de febrero de 2024. <https://courier.unesco.org/es/articles/aprender-vivir-en-la-era-de-la-ia>
- Macías, Y. (2021). La tecnología y la Inteligencia Artificial en el sistema educativo. [Technology and Artificial Intelligence in the education system]. [Tesis de Master]. Universitat Jaume I: Castellón de la Plana, España. Recuperado de <https://n9.cl/w6shzf>
- Marcus, J. (25 de junio de 2020). Will the Coronavirus Forever Alter the College Experience? *NYTimes*. <https://www.nytimes.com/2020/04/23/education/learning/coronavirus-online-education-college.html>
- Minguela, A. D., & Higón, D. A. (2015). TED-Ed: una herramienta online para fomentar el auto-aprendizaje. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (7), 15-19. <https://doi.org/10.1344/RIDU2015.7.2>
- Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista De Investigación En Tecnologías De La Información*, 7(14), 260–270. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Paredes Rizo, C. (2021). Chatbots en educación secundaria: retos y propuestas para su aplicación en el aula. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/50989>
- Pinto-Salamanca, M. L., Barrera-Lombana, N., & Pérez-Holguín, W. J. (2010). Uso de la robótica educativa como herramienta en los procesos de enseñanza. *Ingeniería Investigación y Desarrollo: I2 + D*, 10(1), 15-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6096098>
- Rappoport Redondo, S., Rodríguez Tablado, M. S., & Bresanello, M. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19: Una guía teórico-práctica para docentes. París. UNESCO; Montevideo: Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Oficina de la UNESCO en Montevideo 2020.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868>

Reyero, R., (14 de octubre de 2021) La Inteligencia Artificial (IA) y su aplicación en Marketing. Hayas Marketing
<https://www.hayasmarketing.com/blog/la-inteligencia-artificial-ia-y-su-aplicacion-en-marketing>

Rudolph, J., Tan, S. y Tan, S. (24 de enero de 2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 1-22.
<https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>

Ruiz-Velasco-Sánchez, E. (2007). *Educatrónica: Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. México: Ediciones Díaz Santos; UNAM.
<https://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788479788223.pdf>

Stub, S. T. (2 abril de 2020). Countries Face an Online Education Learning Curve. *US News*. <https://www.usnews.com/news/best-countries/articles/2020-04-02/coronavirus-pandemic-tests-countries-abilities-to-create-effective-online-education>

Tuomi, I. (2018) *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching and Education. Polices for the future*, Eds. Cabrera, M., Vuorikari, R & Punie, Y., EUR 29442 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-79-97257-7, <https://doi.org/10.2760/12297>

EL DERECHO A LA PRIVACIDAD DE ESTUDIANTES DURANTE LAS CLASES EN LÍNEA

JOSÉ ALBERTO CÁRDENAS DE LA FUENTE
Universidad Autónoma de Tamaulipas

MARÍA CONCEPCIÓN PLACENCIA VALADEZ
Universidad Autónoma de Tamaulipas

RODRIGO CÁRDENAS DE LA FUENTE
Universidad Autónoma de Tamaulipas

1. INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia de COVID-19 el sector educativo tuvo que implementar medidas para continuar con las actividades escolares, recurriendo a la modalidad a distancia para dar continuidad a los cursos académicos programados en el currículo escolar; en línea o de manera virtual, para lo cual se requirió del uso de aplicaciones y plataformas digitales. En esta transición forzosa la comunidad educativa se adaptó de una manera rápida a esta modalidad llevando el contenido académico a plataformas en la nube y manteniendo contacto con los alumnos por medio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), los alumnos han pasado varias horas conectados a la web diariamente a través de la tecnología disponible en los hogares para acceder a los contenidos de los cursos, tomar clases de manera remota, comunicarse con los docentes para resolver dudas, enviar actividades y ser evaluados. Estas acciones dejan ver que el uso de las tecnologías puede ser ilimitado, pero existen diversos límites en materia de privacidad que deben ser respetados, siendo así, la utilización de entornos de enseñanza-aprendizaje virtuales utilizados en las instituciones educativas demanda de herramientas informáticas que deben contar con procedimientos de seguridad.

El desarrollo tecnológico en el área educativa apoya las actividades de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, la situación vivida durante la pandemia enfatizó la relevancia del uso de la tecnología en el aula y en la educación a distancia, su importancia reside en la contribución a las funciones más básicas de los docentes como son; la comunicación efectiva con los estudiantes, colaboración fuera del ámbito escolar con otros docentes, evaluación de aprendizajes, etc., sin embargo durante la crisis de la pandemia, se pudo apreciar que existen grandes retos en la implementación de tecnología en las instituciones escolares, incluyendo “brechas en las habilidades digitales de los docentes, y en la efectividad y viabilidad de las herramientas tecnológicas disponibles” (Diálogo Interamericano, 2021, p.3).

Durante las clases implementadas en el periodo de la pandemia, el uso de la tecnología e internet en los hogares se hizo necesario, siendo imprescindible llevar a cabo las actividades escolares, búsqueda de información tanto para comprender algún tema o enriquecer la tarea solicitada por el docente. Además, los docentes preocupados por el aprendizaje de los alumnos mantuvieron contacto con ellos a través de video-llamadas utilizando programas y aplicaciones como Microsoft Teams, Zoom, Skype, Google meet, WhatsApp, etc. (Montalvo-Charles y otros, 2021). Durante las clases impartidas a distancia, estudiantes debieron conectarse a plataformas digitales, redes sociales y aplicaciones para seguir el desarrollo de la clase preparada por el docente, para poder hacerlo estos alumnos debieron crear un e-mail o una cuenta en una aplicación que les demanda proporcionar información personal.

El ambiente de la web puede ofrecer beneficios a los usuarios, pero también riesgos como la recopilación de su información personal, por ejemplo, puede ser recabada por el mercado de publicidad en línea, de esta manera las empresas podrían dirigirse a ellos.

2. OBJETIVO

Considerando el riesgo que surge al hacer uso de las redes sociales y navegar en la web, se planteó el objetivo de realizar el análisis y

descripción de los derechos a la privacidad de estudiantes al hacer uso de programas, aplicaciones y plataformas en internet.

3. LA EDUCACIÓN EN LÍNEA Y VIRTUAL

Con el diseño de aplicaciones educativas digitales la educación se ha beneficiado al utilizarlas, se han diseñado programas de enseñanza-aprendizaje innovadoras que permiten al alumno apropiarse de un aprendizaje significativo y permanente, ya sea en la educación presencial o en la modalidad en línea o virtual.

La educación en línea y virtual son modalidades de enseñanza que utilizan la tecnología para educar de esta manera, eliminando obstáculos de distancia y tiempo, se imparte de manera sincrónica, alumnos y docentes deben coincidir en un horario para participar en una sesión de clase interactuando a través de recursos tecnológicos; internet y redes de computadoras. En la educación virtual también se requiere de recursos tecnológicos, de una plataforma digital e internet, en esta modalidad la relación docente-alumno se da de manera asincrónica, no coinciden en un horario para las sesiones, es educación a distancia pero con un estricto uso de recursos tecnológicos, en este caso el material didáctico se sube a la plataforma seleccionada donde los alumnos podrán acceder para revisarlos y atender las actividades señaladas por el docente y de la misma manera el alumno enviará las actividades realizadas, cuando se presentan dudas éstas se discutirán en un foro o a través de correo electrónico (Ibáñez, 2020).

Los alumnos para acceder a las clases en línea y navegar en internet deben hacerlo con su cuenta de correo institucional o crear una para la realización de ciertas actividades, seleccionando un proveedor o servicio de correo electrónico que podría ser: Gmail, Outlook, Yahoo!, entre otros. Después de elegir el proveedor se crea una cuenta de correo electrónico para enviar y recibir mensajes a través de internet, esta acción se logra en varios pasos dependiendo del proveedor, generalmente son los siguientes: 1) Registrar el nombre y apellidos, elegir nombre de usuario y una contraseña. 2) Proporcionar un número telefónico para verificar que la cuenta pertenece al usuario registrado y no se trata de

un robot o un sistema automatizado para crear cuentas, este no es un proceso para todas las cuentas, pero Google lo activa en algunas circunstancias, el proveedor enviará un código vía mensaje al teléfono registrado para introducirlo en un formulario y de esta manera verificar que ese número telefónico pertenece al usuario registrado, después de la verificación de cuenta, debe proporcionar otros datos que servirán para recuperar la cuenta en caso que el usuario olvide la contraseña; a) otro correo electrónico, b) Fecha de nacimiento, c) sexo, d) número telefónico, este servirá para tener acceso a videollamadas y mensajes y para que los servicios incluyendo anuncios sean más relevantes para el usuario. 3) El último paso se refiere a la política de privacidad el usuario debe aceptarla, puede leerla y configurar algunos puntos de acuerdo con su criterio o aceptarla tal como está configurada.

4. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación es un derecho humano fundamental para todas las personas, la Comisión Nacional de Derechos Humanos México (CNDH) expone que los derechos humanos son derechos interrelacionados, interdependientes e indivisibles, que son propios a todas las personas sin consideraciones de sexo, nacionalidad, residencia, color, religión, lengua u otra condición personal y sin discriminación alguna (CNDH, s/f).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en el artículo 1º determina que todas las personas se beneficiarán de los DH que son establecidos en la CPEUM y en los tratados internacionales de los que México forme parte, y declara que “El Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, p.1)

La Ley General de Educación y otras disposiciones aplicables, en el punto IV define que las autoridades deberán “Establecer las condiciones necesarias para fortalecer la calidad educativa, tales como la relevancia y pertinencia del currículo, la disposición de la infraestructura y equipamiento adecuados para el aprendizaje y para las prácticas de enseñanza, la evaluación docente, entre otras” (p. 27). En el Punto XX.

“Establecer mecanismos para fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de información y comunicación” (p. 28).

En México la educación no pudo simplemente suspenderse o paralizarse durante la pandemia del COVID-19, por tratarse de un derecho fundamental para todos planteado de esta manera en el artículo tercero de la Constitución.

5. DERECHO A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y ACCESO A LA INFORMACIÓN

El artículo 6° de la Constitución especifica el derecho de acceso a la información: recibir, buscar y transmitir ideas e información a través de cualquier medio de expresión. Este derecho es garantizado por el Estado, la limitación a este derecho la establece el mismo artículo donde se estipula que la expresión de las ideas no provocará averiguación judicial o administrativa si no daña la vida privada, la moral, los derechos de otras personas, el orden público, o que incurra en delitos.

La Declaración Universal de Derechos Humanos establece en el artículo 19 el derecho a la libertad de expresión y de opinión, a no ser molestado por las opiniones emitidas, a recibir, investigar y transmitir información a través de cualquier medio y sin límite de fronteras (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

6. EL DERECHO A LA INTIMIDAD Y EL DERECHO A LA PRIVACIDAD

El derecho a la intimidad comprende detalles de la vida personal y de la familia que se mantienen libres del acceso de otras personas, considerando que las actividades desarrolladas no afectan a otros. En el ámbito de la vida privada se consideran los siguientes aspectos privados: las relaciones personales, afectivas, creencias religiosas, preferencias sexuales, políticas, condiciones de salud y psicológicas, las comunicaciones personales por el medio que sea y la situación financiera (Dienheim Barriguete, 2002).

Por lo tanto, el derecho a la privacidad es aquel que todo individuo posee para no dar a conocer detalles de su vida a la opinión pública, concede a una persona el poder de negar a otras su participación o conocimiento de su vida personal, así como en qué medida puede publicar o hacer del conocimiento de otras personas: detalles, aspectos o datos personales (Celis Quintal, 2006). García Ricci (2013) reconoce dos componentes en el derecho a la privacidad: 1) El derecho a aislarse, sin importar si se trata de la familia, la comunidad o el Estado y 2) El control de la información personal, incluso después de haber sido compartida, a este componente se vincula el derecho a la protección de datos personales.

La tecnología y las telecomunicaciones se han convertido en elementos necesarios en las actividades de las personas sin importar la edad, por esta razón, la protección de la intimidad toma mayor relevancia en el entorno digital, las actividades que es posible desarrollar en este ambiente son: compartir información en redes sociales, realizar búsqueda de contenido académico o de otra índole, comunicación por videoconferencia, mensajería, llamadas, compras por internet, etc. provoca que el usuario genere gran cantidad de información asociada con sus ideas y comportamiento, esta información reunida puede ayudar a crear un perfil acerca de la persona y sus preferencias, datos que pueden ser utilizados por terceros para su beneficio afectando al usuario. Estas acciones han hecho del Derecho a la Intimidad Digital un tema importante en materia legislativa.

El respeto a la intimidad y a la vida privada se constituye como un valor fundamental de cada individuo, tomándose medidas para evitar que sea vulnerado y cuando esto ocurre reparar los daños ocasionados, así surge el derecho a la privacidad o derecho a la intimidad, contemplándose como derecho humano fundamental y se vincula con otros derechos, es establecido en la Constitución y en instrumentos internacionales de los que forma parte México.

El Derecho a la Intimidad queda establecido en el artículo 16 Constitucional, en el primer párrafo determina que “Nadie puede ser molestado en su persona, familia, domicilio, papeles o posesiones, sino en virtud de mandamiento escrito de la autoridad competente, que funde y motive la causa legal del procedimiento” (CPEUM, 2021, p. 17).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en el artículo 12 establece “Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques” (Naciones Unidas, 2021, p.3).

7. DE LA PROTECCIÓN DE LOS DATOS PERSONALES EN GENERAL

El Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI), es un organismo encargado de “facilitar y garantizar el acceso de las personas a la información pública y el acceso y protección de los datos personales” (Gob. de México, 2020, párr.1).

Este Instituto define los datos personales de la siguiente manera:

Cualquier información concerniente a una persona física identificada o identificable, que puede estar expresada en forma numérica, alfabética, gráfica, fotográfica, acústica o de cualquier otro tipo, por ejemplo: nombre, apellidos, CURP, estado civil, lugar y fecha de nacimiento, domicilio, número telefónico, correo electrónico, grado de estudios, sueldo, entre otros. (INAI, 2020, p. 4)

Considera como datos sensibles los que pueden revelar detalles o características íntimas de la persona cuya utilización provocaría discriminación o riesgos de diversa índole.

El marco normativo de la Secretaría de la Función Pública (SFP) en materia de datos personales se fundamenta en los Artículos 6o. y 16 Constitucional.

El artículo 6o establece el derecho de acceso a la información, a buscar, recibir, publicar ideas, datos y opiniones por cualquier medio de comunicación, para todas las personas. También especifica el derecho de acceso a las TIC, a las telecomunicaciones y al servicio de radiodifusión. Observando que los datos referentes a la vida privada y personales quedan protegidos de acuerdo con los términos y excepciones establecidas por las leyes. El Artículo 7º refiere que no se puede restringir el derecho

a transmitir opiniones, ideas e información a través de cualquier medio. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020), indica los riesgos a los que se está expuesto, tales como:

Uso de Sistemas Inseguros: La necesidad de usuarios que no cuentan con equipo para poder trabajar remotamente y solicitan a la institución el equipamiento tecnológico (computadora portátil o de escritorio), representan un riesgo para la institución en equipo físico y en manejo de información que se manejan en ambientes no controlados como el internet, conexiones remotas que ponen en riesgo a la infraestructura institucional y a la información confidencial.

Tiempo de Respuesta: Es normal que una institución no esté preparada para contingencias de gran demanda, por lo cual el área destinada al soporte de usuarios en el ámbito tecnológico no pueda cubrir de manera regular las solicitudes ni pueda apoyar al máximo en las necesidades de los usuarios a distancia.

Acceso a Sistemas Críticos: Si el acceso a los sistemas críticos para el desempeño de las actividades de los empleados no fue diseñado para utilizarse de forma remota, los administradores de red y el equipo de Ciberseguridad/TI implementarán accesos “temporales” que pueden significar brechas de seguridad obligadas para la continuidad del negocio.

Ciberataques: el correo electrónico es una práctica muy usada por los ciberatacantes que operan por medio de phishing, se puede usar como anzuelo noticias relacionadas con el tema actual de interés para la población, y por medio de estos correos infiltrarse para obtener información personal e institucional.

Software malicioso: Al ser el usuario quien administra el equipamiento de cómputo, puede darse que por la inexperiencia y falta de conocimiento se enfrente a instalaciones de software que pueda dañar el equipo de cómputo además de poder ser víctima de ciberatacantes que utilizan estos sistemas para filtrarse a los equipos y manipular los servicios.

En ese sentido recomienda: la creación de contraseñas seguras, navegación segura en el ciberespacio, uso de software de seguridad

antimalware/antivirus, no dar clic o abrir correos no solicitados (correo spam), procurar mantener actualizada las claves de acceso a la red, evitar conectarse a redes inalámbricas abiertas o públicas, ya que se desconocen las medidas de seguridad que tienen implementadas.

8. DERECHO DE ACCESO A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)

Las TIC se han convertido en el medio efectivo para la publicación de ideas y el intercambio de mercancías, el acceso a la información de una manera globalizada ha modificado la forma como las personas acceden a la información, trabajan, estudian, se comunican y divierten. Las TIC tienen una contribución importante en el desarrollo social de los países que las ha incorporado en sus actividades.

El derecho al acceso y uso de las TIC hace referencia a la libertad de uso de las tecnologías que tienen las personas para navegar por banda ancha, obtener y difundir información, relacionarse y pertenecer a la sociedad de la información. Este derecho se define en el tercer párrafo del artículo 6º Constitucional en el cual se estipula que el Estado garantizará el derecho a todas las personas para acceder a las TIC, a los servicios de telecomunicación, radiodifusión e internet. Para el ejercicio de este derecho establece una serie de principios entre estos en el punto II establece que la información correspondiente a la vida privada y datos personales del usuario se protegerá de acuerdo con los términos que establezca la ley. En el punto III especifica que todas las personas podrán acceder a la información pública, a sus datos personales y su rectificación.

La Ciberseguridad es una medida o mecanismo establecido por autoridades gubernamentales, empresariales y educativas, para enfrentar los delitos que se llegan a cometer en internet (ciberataques) como por ejemplo el robo de datos personales, fraudes, acoso, extorsiones, violación a la privacidad, movimientos financieros ilegales, etc.

El Instituto Nacional de Ciberseguridad de España define ciberataque como el intento realizado por un ciberdelincuente para ingresar en el sistema de un individuo u organización utilizando diversas técnicas o

vulnerabilidades para conseguir un beneficio a través del robo de información, extorsión o daños al sistema (INCIBE, 2021).

En junio de 2020 la Secretaría de Comunicaciones y Transportes presentó la “Guía de Ciberseguridad” para apoyar las actividades realizadas durante el teletrabajo forzoso originado por la pandemia de COVID-19, acerca de lo cual comenta “teletrabajo improvisado, ciberataque asegurado, es importante continuar el desarrollo de instrumentos que contribuyan a seguir avanzando en el impulso del uso seguro de las telecomunicaciones en apoyo al teletrabajo, en beneficio de todas y todos los mexicanos” (SCT. 2020, p. 17). La guía ofrece recomendaciones prácticas para fomentar la prevención de los ciberataques y buen uso del equipo tecnológico utilizado en el teletrabajo.

Es de gran importancia proteger los datos personales de estudiantes al navegar en la web, de acuerdo a los indicadores presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en coordinación con el Instituto Federal de Telecomunicaciones y la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, a través de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) de 2022, existe una población de 93.1 millones de usuarios de internet (78.6% de la población de seis años o mayor), en los rangos de edad que nos ocupa de dieciocho a veinticuatro años de edad el 95.1% son usuarios de internet.

En la mayoría de las sesiones, las clases virtuales grabadas facilitan que los alumnos tengan el material para acceder a las explicaciones del contenido y repararlas cuando se aproximan las evaluaciones, cuando las clases virtuales se llevan desde los hogares es posible que se sumen imágenes, sonidos y textos no precisamente relacionados con el tema de la clase, por lo que se debe atender la normativa de la protección de datos personales y derechos de autor. Cuando se deba grabar la clase se informará a los participantes, la grabación de un grupo que toma clases presenciales o virtuales será legal o lícito, siempre que los docentes y alumnos sean informados, en caso de que un alumno de manera externa a la plataforma quiera realizar una grabación de la clase, deberá solicitar el consentimiento de los involucrados. Quedará claro si antes de iniciar la clase se advierte a los alumnos que la clase será grabada (imagen,

sonido y chat) el alumno deberá controlar su micrófono y cámara, también se deberá pedir que protejan la intimidad familiar durante el transcurso de la sesión.

Difundir las clases grabadas podría atentar contra el derecho a la protección de datos personales, a la propia imagen y a los derechos de autor, por lo tanto, el material grabado sólo debe quedar incorporado dentro de la institución como evidencia de trabajo.

9. CONCLUSIONES

El uso de las TIC se ha convertido en actividad cotidiana de estudiantes, lo que les ha permitido traspasar las fronteras de la escuela y el hogar, esto puede llegar a ser positivo o con tintes dañinos para la comunidad escolar y familiar, es indispensable que tanto la escuela como la familia orienten a los usuarios sobre el protocolo y estrategias para el uso seguro de internet de esta manera se podrían minimizar riesgos y lograr las ventajas que ofrece su uso, así como ejercer sus derechos. La alfabetización digital a docentes y padres de familia podría considerarse como una meta importante del sector educativo, lo que permitirá un mejor aprovechamiento de la tecnología en el proceso educativo. Es importante aclarar que las habilidades requeridas para navegar en internet superan lo que se ha llamado alfabetización digital, éstas se refieren a habilidades cognitivas y éticas.

Es necesario iniciar la enseñanza del valor de los datos personales y continuar introduciendo información relacionada adaptándola a cada etapa educativa.

La educación sobre el derecho a la protección de datos personales y privacidad involucra la responsabilidad de la familia, docentes y escuelas.

La divulgación y ejercicio del derecho a la privacidad en la era digital revela importantes desafíos; como es un análisis a profundidad de lo relacionado a la protección legal, de las garantías procesales y de la supervisión efectiva, este análisis facilitaría una orientación práctica con base en los Documentos Internacionales y Nacionales y la Constitución

Política de los Estados Unidos Mexicanos. La privacidad es un derecho humano planteado en la Constitución y en los tratados internacionales de los que forma parte México, esto atribuye la obligación al Estado de velar por la promoción, protección, la garantía y el respeto del derecho a la privacidad de todos los mexicanos. Sin embargo, se ha visto una carencia en la aplicación y supervisión de las leyes nacionales lo que ha contribuido a la práctica de actividades arbitrarias e ilegales como la vulneración de los datos personales, ciberbullying, sexting y grooming.

En la digitalización y almacenamiento de información de los estudiantes que estudian en línea se pueden recabar; páginas visitadas, los videos vistos, trayectoria de aprendizaje, tiempo de respuesta, puntuación obtenida, etc., estos datos permitirán crear un perfil del usuario para su posterior utilización.

Para lograr los objetivos indicados en los programas de estudio y un ambiente adecuado en el área digital, las TIC deben estar respaldadas por la capacitación del personal docente en pedagogía, lineamientos normativos, operativos y de ciberseguridad, derechos de autor y sobre el derecho a la privacidad de estudiantes.

7. REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). Ciberseguridad para la Educación en Línea, <https://bit.ly/3xNCHmu>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación del 28 de mayo de 2021.
- Celis Quintal, M. A. (2006). La protección de la intimidad como derecho fundamental de los mexicanos. En S. Cienfuegos, & V. C. Macías, Protección de la persona y derechos fundamentales. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (S/F). ¿Que son los derechos humanos?, <https://bit.ly/3UuXd4B>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (2021).
- Dienheim Barriguete, C. (2002). El Derecho a la Intimidad, al Honor y a la Propia Imagen. Doctrina Distrital – CODHEM.

- García Ricci, D. (2013). Artículo 16 Constitucional. Derecho a la Privacidad. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Gobierno de México. (2020). INAI. Obtenido de Secretaría de la Función Pública, <https://bit.ly/3Ukuu26>
- Ibañez, F. (2020). Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿Cuáles son sus características y diferencias?, Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey, <https://bit.ly/4aS7htw>
- INEGI. (2022). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021. Comunicado de prensa núm. 350/22. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).
- Instituto Nacional de Ciberseguridad [INCIBE]. (2021). Glosario de Términos de Ciberseguridad. Gobierno de España.
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). Es necesario mejorar el derecho a la privacidad de los niños en la era digital, <https://bit.ly/3U5DwP4>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). Declaración Universal de Derechos Humanos. Bogotá: Naciones Unidas.
- Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT). (2020). Guía de Ciberseguridad para el uso seguro de redes y dispositivos de telecomunicaciones en apoyo al teletrabajo.

EL DERECHO AL ANONIMATO Y EL DERECHO AL OLVIDO EN EL ENTORNO EDUCATIVO

BLANCA BALLESTER CASANELLA
EAE Business School

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión digital ha cobrado gran importancia puesto que ha mejorado numerosos aspectos de la sociedad, pero también a dado paso a nuevos desafíos.

Los menores, desde su incorporación en los centros educativos, están en contacto continuo con la tecnología, una tecnología que se nutre principalmente de datos de carácter personal. Por todo ello, son importantes las medidas de seguridad que debemos tener en cuenta para proteger dichos datos, en aras de garantizar los derechos digitales en un entorno educativo.

Los derechos digitales, al igual que el resto de los derechos fundamentales, son consecuencia de una demanda social y en algunos casos, también pueden llegar a constituir la redefinición de derechos ya existentes.

El uso de la informática ha supuesto acceder a recoger datos que son incluidos en grandes bases, permitiendo así a las autoridades, un mayor conocimiento general y más detallado sobre la población y sobre cualquier ciudadano en particular. La cuestión que se plantea, es cómo podemos ante esta realidad social y tecnológica, garantizar que se respeten los derechos de las personas (Balaguer, F. 2023).

En los centros de formación, sabemos que el profesorado debe enfrentarse diariamente al tratamiento de datos personales, por esa razón es tan importante que puedan acceder a una información suficientemente adecuada en esta cuestión, de manera que les permita afrontar con éxito las situaciones cotidianas que en materia de protección de datos de

carácter personal se plantean. Así mismo, es fundamental dotarles de un enfoque práctico, de manera que el docente se familiarice con la terminología, procedimientos, derechos y actuación en la materia.

Como hemos indicado, en la actualidad, existe una relación muy estrecha entre los derechos humanos y las nuevas tecnologías. Los primeros no sólo se encuentran reconocidos en Carta de las Naciones Unidas, sino que se reconocen universalmente como derechos inalienables y fundamentales que toda persona posee por el simple hecho de ser humana sin importar su edad, origen étnico, ubicación, idioma, religión o cualquier otra condición.

Por todo ello, los Estados tienen la responsabilidad de protegerlos y defenderlos a través de sus respectivos sistemas jurídicos, ya que la huella digital que llevamos acumulando durante décadas es tan amplia y profunda, que puede llegar a repercutir muy negativamente en muchísimos aspectos de nuestra vida real.

Aunque la protección de datos personales ha avanzado considerablemente desde los años ochenta, los derechos asociados a esta protección tales como el derecho al acceso, a la rectificación, cancelación y oposición, no pueden simplemente adaptarse a las nuevas realidades de la "sociedad del conocimiento". A pesar de los esfuerzos de diversas agencias reguladoras, incluida la Agencia Española de Protección de Datos, no es fácil abordar los nuevos problemas que plantea internet utilizando los instrumentos consolidados para la protección de datos, puesto que se han encontrado ciertos obstáculos.

Esto se evidencia en los recursos presentados por *Google* contra las decisiones de la Agencia Española de Protección de Datos y en la cuestión prejudicial planteada por la Audiencia Nacional ante el Tribunal de Justicia de la Unión Europea. (Sentencia del Tribunal de Justicia, Gran Sala, de 13 de mayo de 2014. *Google Spain, S.L. y Google Inc.* contra Agencia Española de Protección de Datos y Mario Costeja González).

Desde una perspectiva jurídica constitucional, es imperativo que nos enfoquemos en los derechos fundamentales, para establecer las bases de la sociedad futura e ir afrontando los nuevos desafíos que van surgiendo tales como, la superación de las fronteras físicas entre Estados,

la dificultad de perseguir sitios *web* situados fuera de las jurisdicciones nacionales, además de las diferentes interpretaciones de la libertad de expresión y las complicaciones procesales para perseguir infracciones administrativas y delitos cometidos en la red (Aguinaga, B. 2022).

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivo un estudio de los derechos fundamentales afectados por la revolución tecnológica y un análisis de las necesidades que surgen a la hora de establecer nuevos derechos como el derecho al anonimato y el derecho al olvido en los centros educativos, puesto que se trata de derechos digitales íntimamente relacionados con el derecho a la libre expresión, a la intimidad y a la privacidad.

Dentro de esta nueva era de la Inteligencia Artificial, no sabemos ya cual es la magnitud de la huella digital y, sobre todo, cual es el alcance del uso que le están dando los algoritmos de Aprendizaje Automatizado basados en Redes Neuronales.

Tampoco sabemos como va a evolucionar este uso y si en un futuro cercano esta huella pueda acabar generándonos sesgos impensables hasta el momento. Por ello, el derecho al olvido y al anonimato, se han convertido en una declaración de tal importancia, que los encontramos contemplados en la actual normativa sobre protección de datos, por lo que consideramos, deben ser objeto de nuestro estudio y en términos generales, deben ser estudio de una especial atención por la repercusión que tienen entre los más jóvenes.

Las tecnologías digitales emergentes de la Cuarta Revolución Industrial, nos han acostumbrado a formas de interactuar con el entorno digital que han creado una enorme dependencia de un medio que no es para nada privado y que está en manos de unas pocas corporaciones tecnológicas que nos ven como su producto. Buscamos en la red lo que consumimos y lo pagamos mediante transacciones digitales en centros de *ecommerce*, nos informamos y opinamos a través de canales y medios *online*, nos relacionamos socialmente viendo y publicando enlaces, fotos y videos del día a día desde *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*,

Youtube, TikTok, Snapchat, disfrutamos miles de posibilidades en infinidad de aplicaciones gratuitas.

Pero tras esta realidad digital gratuita se esconde otra realidad, que los datos relativos a nuestras acciones digitales son sistemáticamente recopilados, almacenados e indexados por los centros de datos de estas corporaciones tecnológicas a través de diferentes técnicas de seguimiento (Barrio, A. 2021).

De esta forma, la huella digital de nuestras acciones y datos publicados va quedando registrada permanentemente, pudiendo adquirir especial importancia y repercusión en determinados momentos y decisiones de nuestra vida privada.

3. METODOLOGÍA

Para poder establecer de forma clara los objetivos de la búsqueda y poder discriminar la información obtenida, se han consultado las bases de datos de Aranzadi, VLex y El Derecho.

Dichas bases de datos, han proporcionado el acceso no sólo a las fuentes legislativas, sino también a la más reciente doctrina y actual jurisprudencia referida a los Derechos Digitales, en concreto, el derecho al anonimato y el derecho al olvido.

Así mismo se han consultado los estudios, informes y legislación existentes, así como los antecedentes y la situación actual en relación a esta cuestión y en relación a la trascendencia y efectos que puede llegar a producir en la mentalidad de la población.

En concreto, ha sido crucial para nuestra metodología, analizar la sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE), sentencia que sentó jurisprudencia al respecto del objeto de nuestro estudio, cuando reconoció el 13 de mayo del año 2014, el derecho de los ciudadanos a pedir a un buscador que borrara los enlaces a información personal de su huella digital, información que ya no era pertinente, aunque fuera cierta y pública. Y es que el tratamiento de datos que realizan los motores de búsqueda está sometido a las normas de protección de datos de la Unión Europea, por ello las personas tienen derecho a solicitar,

bajo ciertas condiciones, que los enlaces a sus datos personales no figuren en los resultados de una búsqueda en internet realizada por su nombre. (Álvarez, M. 2014).

4. RESULTADOS

La huella digital, es el rastro que obviamente deja esa actividad que llevamos a cabo en Internet, y es que como hemos indicado, todos los movimientos que realizamos cuando navegamos, van progresivamente dejando huella, algunos son voluntarios y van desde las *cookies* de las páginas *web*, la geolocalización del móvil, los comentarios en *Facebook*, o incluso los “me gusta” en *Instagram*. Otros los dejamos de forma involuntaria, ejemplo de ello sería cuando alguna otra persona nos etiqueta en una foto, comparte alguna información que hable de nosotros, o cuelga algún video donde aparecemos.

A diferencia de lo que sucede en el mundo real, en el mundo digital esa información que se difunde, se convierte en accesible a todo el mundo y puede permanecer allí sin límite de tiempo. Nuestros gustos, nuestras ideas, nuestras opiniones, los lugares donde viajamos, las cosas que hacemos, los amigos que tenemos o los comentarios que compartimos, nos define como personas en el mundo digital. Así pues, esas fotos, opiniones e informaciones personales, dejan de ser nuestras porque perdemos el control sobre las mismas (Palma, A. 2022).

Este rastro irá generando lo que conocemos como nuestra identidad digital que se constituye a partir de los usos que hacemos de Internet y de las redes sociales (Sancho, M. 2020). Por ello, si alguien nos busca por nuestro nombre y apellido en internet, ya podrá construirse más o menos una clara imagen de quiénes somos y cómo somos, conformando nuestra reputación *online*, la cual puede no ser buena como desearíamos.

Todo lo que nuestros alumnos compartan hoy en las redes sociales o en internet, quedará también para siempre registrado y podrá ser usado en un futuro a favor o en contra de ellos, pudiendo afectarles, a la hora de encontrar trabajo, a la hora de alquilar un piso o en el momento de conocer gente nueva, abriéndoles muchas puertas o, por el contrario,

puede hacer que algunas se les cierren sin haber tenido la oportunidad de demostrar quienes son realmente.

Los adolescentes deben ser pues muy conscientes del valor que puede tener cada publicación que hacen en internet y de la importancia de configurar la privacidad de las redes sociales, a fin de que sus publicaciones sólo las puedan ver sus amigos de verdad. Por esa razón, es importante que no agreguen a personas que no conocen y que recuerden que, aunque algunas publicaciones duran sólo veinticuatro horas, con una captura de pantalla algunas imágenes o publicaciones, pueden quedar para siempre en la memoria del teléfono de algún desconocido o conocido, que las puede reenviar a tantas personas como desee y hacer un mal uso de las mismas.

Así mismo, si alguna persona cuelga una información o una foto sin su permiso, deben pedir que la retiren si lo consideran oportuno. Es también importante que sus cuentas de correo o redes sociales no queden abiertas en ordenadores o tabletas y que conozcan en la medida de lo posible, la legislación vigente en relación al uso de internet, para que sean conocedores de cuáles son sus derechos en la red.

Internet y las redes sociales tienen un gran potencial y muchas ventajas, pero es primordial educar también desde la escuela a la sociedad para que sepa hacer un buen uso en aras de preservar su identidad, su imagen, su reputación y su dignidad.

Tener en cuenta la importancia de la huella digital que podemos dejar si no recordamos en la medida de lo posible proteger nuestros datos, es una obligación al igual que lo es, cumplir con la Ley de Protección de Datos.

En lo que a los centros educativos se refiere tales como colegios, institutos y academias, esa es una obligación ineludible dado el volumen de datos que estos tratan, desde los del alumnado, los de sus padres o tutores y hasta los de sus propios empleados. Se tratan de datos relativos a personas menores de edad que pueden llegar a abarcar incluso datos más especiales y dignos de ser protegidos, como todos aquellos relacionados con la salud de los estudiantes.

Esa es la razón por la cual, adaptar la normativa de protección de datos en centros educativos en la mayoría de los casos, supone cumplir con unas obligaciones más estrictas en todo lo relativo a la publicación de notas, el uso de imágenes de alumnos en la página web o redes sociales del centro, y también en todo lo relativo a poder grabar a los alumnos durante la realización de cualquier actividad.

La normativa de protección de datos para centros educativos la encontramos en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), marco regulatorio europeo vigente desde 2016 y que introdujo varias novedades respecto a la protección de datos, entre ellas, el consentimiento expreso, el registro de actividades de tratamiento o la figura del Delegado de Protección de Datos (DPO).

Dicha normativa se contiene también en la ley española de protección de datos conocida como la Ley Orgánica de Protección de Datos y Garantía de Derechos Digitales (LOPDGDD). Con ella, el ordenamiento jurídico español se adaptó al RGPD. Vigente desde 2018, cumplirla implica cumplir dicho Reglamento, puesto que contempla básicamente las mismas obligaciones, infracciones y sanciones.

Cabe también mencionar la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la cual resuelve la cuestión relativa a que tipos de datos puede recabar un centro educativo, en su disposición adicional 23^a. Al respecto, legitima a los centros a recabar distintos datos de carácter personal que resultan necesarios para el correcto desempeño de la función docente y orientadora de los alumnos tales como: datos relativos al origen y ambiente familiar y social, resultados de su escolarización, o características o condiciones personales como datos biométricos.

Recordar que tienen la consideración de datos biométricos, aquéllos datos que reúnen determinadas propiedades biológicas, características fisiológicas, rasgos de la personalidad o tics que son, al mismo tiempo, atribuibles a una sola persona y mensurables.

Por otra parte, los centros educativos pueden obtener información sobre la situación familiar de los alumnos, información que debe estar

actualizada, motivo por el cual, los progenitores han de informar a los centros sobre cualquier modificación que al respecto se produzca.

Así mismo, es posible recabar datos de salud cuando resultan necesarios para el normal ejercicio de la función educativa o sean necesarios para la función docente u orientadora que desarrollan los centros escolares.

De todas formas, debemos distinguir dos momentos, el primero el acto de matriculación del alumno, donde se puede obtener información sobre una posible discapacidad, enfermedad crónica, TDAH, intolerancia alimentaria, alergias u otro tipo de información que resulte necesaria para el correcto funcionamiento del centro.

Un segundo momento sería durante el curso escolar, donde se podrían solicitar datos relativos a tratamientos médicos que reciba un alumno a través del servicio médico o de enfermería del centro, o solicitar informes de centros sanitarios a los que se le haya trasladado como consecuencia de accidentes o indisposiciones sufridas, así como informes de los equipos de orientación psicopedagógica.

La normativa de protección de datos exige que los datos que se recaben respondan al principio de proporcionalidad y sean adecuados, pertinentes y no excesivos. Se persigue que los datos recabados sean idóneos para la finalidad que se pretende conseguir con su recogida, que no haya otros medios menos intrusivos para ello y que de su tratamiento se deriven más beneficios para el interés general, que perjuicios sobre otros bienes y valores.

Teniendo en cuenta la intromisión en la intimidad de las personas que el tratamiento de este tipo de datos puede ocasionar, la Agencia Española de Protección de Datos ha admitido poder hacer uso de la huella dactilar con el objetivo de controlar de acceso al servicio de comedor en centros escolares que cuenten con un gran número de alumnos, siempre y cuando se adopten medidas que garanticen la máxima confidencialidad.

Por último, y en relación a la posibilidad de poder obtener imágenes de los alumnos para el expediente académico, tenemos como resultado de nuestra investigación que la fotografía o imagen es un dato personal que puede recabarse por los centros educativos para el ejercicio de la

función docente y orientadora sin consentimiento de los alumnos, pudiendo la misma incluirse en el expediente para su identificación.

Al margen de la función educativa, los centros pueden obtener datos para otras finalidades legítimas, por ejemplo, la gestión de la relación jurídica derivada de la matriculación de los alumnos, dar a conocer la oferta académica, participar con los alumnos en concursos educativos, y ofrecer servicios deportivos, de ocio o culturales.

En estos casos, se podrán recabar bien como consecuencia de la relación jurídica establecida con la matrícula, o también se podrán recabar si media el consentimiento previo y expreso de los alumnos o de sus padres o tutores.

No olvidar nunca que, con carácter previo a la obtención del consentimiento, se debe cumplir con el derecho de información de los titulares de los datos o a sus padres o tutores si son menores de catorce años.

El derecho al olvido, es un derecho que persigue garantizar al interesado persona física, un control sobre sus datos de carácter personal, en particular, en el ámbito electrónico.

Por tanto, el derecho al olvido habilita a la persona física titular de los datos a instar al responsable del tratamiento a que, cuando concurren los requisitos de aplicables, proceda a la supresión de los enlaces, copias o réplicas de los datos.

En relación al derecho al olvido *online* en los niños, este derecho resulta pertinente y debe ser estimado de conformidad con el considerando 65 del RGPD donde se detallan los casos en los cuales el interesado dio su consentimiento siendo un niño y no era consciente de los riesgos que ello implicaba resultando que, más tarde, desea ejercer su derecho de supresión sobre tales datos personales, por tanto, reiteramos que sería procedente la supresión.

En relación al derecho al olvido en búsquedas por Internet, toda persona tiene derecho a que los motores de búsqueda en Internet eliminen de las listas de resultados que se obtuvieran tras una búsqueda efectuada a partir de su nombre, los enlaces publicados que contuvieran información relativa a esa persona cuando fuesen inadecuados, inexactos, no

pertinentes, no actualizados, excesivos o hubieren devenido como tales, por el transcurso del tiempo. Todo lo anterior se realizará teniendo en cuenta los fines para los que se recogieron o trataron, el tiempo transcurrido y la naturaleza e interés público de la información.

En relación al derecho al olvido en servicios de redes sociales y servicios equivalentes, constatamos que se concede la facultad de pedir su supresión. Así pues, tenemos derecho a que esos datos personales facilitados para su publicación por servicios de redes sociales y servicios de la sociedad de la información equivalentes, sean suprimidos una vez lo solicitemos.

De todas formas, el derecho a la protección de los datos de carácter personal no es un derecho absoluto, puesto que puede limitarse si resulta necesario para alcanzar un objetivo de interés general o para proteger los derechos y libertades de los demás. En concreto, las condiciones para limitar los derechos al respeto de la vida privada y a la protección de los datos personales, están recogidas en el artículo 8 del Convenio Europeo de Derechos Humanos y en el artículo 52, apartado 1, de la Carta. Así mismo, se han desarrollado e interpretado dichos límites a través de la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos y del Tribunal de Justicia de la Unión Europea.

5. DISCUSIÓN

Se pretende plantear algunos de los nuevos desafíos que ahora aparecen en relación con la sociedad del conocimiento y si están resultando adecuadas y oportunas las soluciones que se están utilizando para su posible resolución.

Como ya hemos mencionado en otro de nuestros apartados, para que los centros docentes puedan desarrollar con normalidad su trabajo, que básicamente consiste en educar y orientar a sus estudiantes, resulta necesario que recaben datos de carácter personal, no sólo de sus alumnos, sino también de sus padres y tutores.

Este tratamiento se inicia desde el mismo momento en el que se solicita plaza en un centro, continúa con la matriculación del alumno y se

mantiene durante toda su estancia académica, e incluso una vez que haya finalizado sus estudios mediante la conservación del expediente académico.

Nos preguntamos a que tipos de datos un centro educativo puede tener acceso, puesto que en ocasiones pueden ser relativos a la situación familiar de los padres de los alumnos.

También cuestionamos si es posible recabar datos de salud, y si es así, cuando es posible y si además pueden recabarse datos biométricos de los estudiantes.

Otra cuestión sería, si se pueden recabar imágenes (fotografías) de los alumnos para el expediente académico y en que casos esos datos se consideran excesivos y, por lo tanto, el centro educativo no deberá solicitarlos de los padres a la hora de tramitar la matriculación de los futuros alumnos.

Por último, y sin perjuicio de las graves consecuencias que puede conllevar en algunos casos que dichos datos se filtren a raíz por ejemplo de un ciberataque, llevamos tiempo asistiendo a un debate en la escuela sobre la importancia de una educación centrada en valores digitales con el objetivo de concienciar sobre el buen uso y responsable de Internet. Por ello, se pone en tela de juicio si se está de forma adecuada fomentando una cultura digital en la escuela en aras de que, tanto los niños como los propios centros docentes, reciban la formación adecuada y sepan ante qué riesgos se exponen cuando se facilitan datos personales y como deben ser estos protegidos.

6. CONCLUSIONES

A través del presente estudio hemos podido concluir, que la seguridad cibernética es fundamental para garantizar la libertad de los estudiantes a ejercer sus derechos digitales, por ejemplo, preservando su intimidad mediante el cifrado de las comunicaciones.

En la mayoría de los países con una legislación sobre ciberderechos, este tipo de infracciones pueden llevarse ante los tribunales. En el caso de la UE, los Estados miembros disponen de organismos como el

Comité Europeo de Protección de Datos (CEPD) o de figuras como el Supervisor Europeo de Protección de Datos (SEPD) que investigan y persiguen las infracciones, imponiendo sanciones que pueden llegar a cientos de miles de euros para las más graves.

El uso de internet por los menores de edad, niños y adolescentes, es una constante que comienza a edades cada vez más tempranas. En cuanto al uso que hacen de internet, aunque la mayoría lo utiliza para realizar trabajos escolares, el uso de la mensajería instantánea, el intercambio de mensajes con amigos y contactos, la visita de perfiles tanto propios como de terceros están muy extendidos.

Con carácter general, las actividades que realizan en internet no causan perjuicios a terceros, pero en ocasiones esto no es así y el uso de internet puede implicar ciertos riesgos, más o menos graves, e incluso llegar a constituir una conducta delictiva que origina graves consecuencias a las víctimas y también a sus autores y familiares.

El origen de estas conductas puede obedecer a varias causas, como el desconocimiento de que lo que se esté haciendo reprobable o que llegue a ser un delito, la sensación de anonimato e impunidad que proporciona internet, así como la creencia de que por ser menores no les va a pasar nada.

Cuando en el uso de los servicios de internet se recaba o difunde información de carácter personal de manera inadecuada, se puede poner en riesgo al menor e incluso puede suponer la comisión de infracciones penales, con las graves consecuencias implican que esas conductas.

La Agencia Española de Protección de Datos, en el marco de sus funciones, quiere contribuir a evitar y reducir estas situaciones mediante actuaciones preventivas dirigidas a informar y sensibilizar sobre las consecuencias negativas de determinadas conductas, educando y formando a los menores en privacidad y protección de datos para que dispongan de recursos que les ayuden a prevenirlas.

Por otra parte, los centros educativos, no sólo deben informar y sensibilizar a los estudiantes sobre las cuestiones relativas a su privacidad y protección de datos, sino que también deben proteger los que recaban de sus alumnos. Ante la cuestión de quien asume el papel de

responsable de la protección de esos datos, es decir, quién es el responsable del tratamiento, dependerá de si el centro es público o privado.

Así, cuando el centro educativo es concertado o privado, el responsable del tratamiento será el propio centro. En el caso de que sea público, el responsable del tratamiento será la Administración pública correspondiente (la Consejería de la Comunidad Autónoma competente en materia educativa, con excepción de Ceuta y Melilla y los centros fuera de España bajo titularidad del Estado, que dependerán del Ministerio de Educación).

Como ya dijimos al comienzo de este trabajo, los centros educativos tratan un gran volumen de datos personales tales como domicilio, número de teléfono, DNI y por supuesto, nombre y apellidos, datos que en definitiva permiten identificar, no sólo a los alumnos, sino también a sus padres o tutores de alumnos y empleados. Pero también tratan otros datos tales como el origen y ambiente familiar y social, es decir, datos sobre la situación familiar de los estudiantes, por lo que se incluye información relativa a los progenitores. Un centro escolar puede, por ejemplo, saber quién ostenta la patria potestad para organizar la recogida de los menores, en el caso de que están los padres divorciados.

Ciertamente, conocer la situación personal y socioeconómica de una familia puede ayudar a determinar si un alumno necesita más o menos apoyo en determinadas áreas, por ello pueden tener acceso a datos más sensibles del menor cuando este procede a ser matriculado en el centro. Esos datos serían, por ejemplo, todos los referentes a posibles enfermedades crónicas, discapacidades, alegrías entre otros.

Durante el curso escolar, pueden además recabar datos sobre posibles tratamientos médicos que esté recibiendo o resultados de su rendimiento escolar; datos que como podemos deducir, son importantes a la hora orientarles en su desarrollo educativo.

Ahora bien, es importante evitar que los centros educativos puedan acceder a datos personales tales como los relacionados con la salud, religión, origen racial, vida sexual, ideología, o afiliación sindical, considerados como excesivos para el fin que persiguen. Si finalmente consideran oportuna su obtención, será necesario el consentimiento expreso

de los interesados, siendo previamente informados de todas las cuestiones que justifiquen dicha obtención.

Por ello, no se requerirá según la normativa sobre protección de datos, el consentimiento expreso para el tratamiento de datos personales que se podrían considerar imprescindibles para llevar a cabo una labor docente y orientadora. Sin embargo, cuando sea necesario llevar un tratamiento de datos que no esté enfocado a ese fin, sino que sean considerados sensibles o especiales, será necesario recabar el consentimiento expreso y por escrito de los interesados.

Ese consentimiento podrán ya prestarlo los interesados mayores de catorce años, en caso contrario ese consentimiento lo prestarán sus padres o tutores legales. Como debe quedar registrado, lo habitual es recurrir a incluir la correspondiente cláusula en el mismo impreso o formulario en el que se van a recabar los datos (por ejemplo, en el formulario de matriculación), usando casillas para marcar el otorgamiento del consentimiento o mediante la firma. El consentimiento habrá de ser inequívoco y específico, correspondiendo al centro o a la Administración educativa, acreditar su existencia.

En cuanto a los profesores, más allá de cuando recogen datos personales de los alumnos en el ejercicio de sus funciones administrativas, también estarán legitimados para recoger dichos datos directamente en el desempeño de sus labores docentes, por ejemplo, para evaluar ejercicios, aunque siempre dentro de las instrucciones o protocolos internos del propio centro.

El robo o filtración de este tipo de información ya de por sí puede suponer un gran problema, pero más aún si se trata de datos relacionados con menores. Si hablamos de instituciones de educación superior, como universidades, podemos encontrar, además, trabajos de investigación, cuyo robo podría ser un objetivo para los ciberdelincuentes.

Normalmente, los centros educativos no suelen invertir en ciberseguridad y además no suelen contar con equipos especializados en la materia. Los ciberdelincuentes son conocedores de esta realidad, por ello el sector educativo también es un blanco para ellos.

Como hemos mencionado si se llegan a filtrar datos personales, y en especial, datos de los menores de edad, pueden generarse consecuencias legales para la organización y afectar además a su reputación.

Es una realidad que los ciberataques han puesto en riesgo la privacidad de alumnos, personal administrativo, docentes y graduados. En los últimos años, se han producido muchos casos de filtraciones de datos y secuestro de información confidencial, entre otros, por el desconocimiento generalizado en materia de ciberseguridad.

La seguridad *online* sigue siendo la materia pendiente y ni el personal administrativo, ni el claustro de profesores mantienen los mejores hábitos *online* para proteger su propia privacidad y la de su centro formativo. Y es que puede tener graves consecuencias, que los datos de los estudiantes sean expuestos y filtrados en Internet, donde cualquiera puede tener acceso a ellos y llevar a cabo todo tipo de actividades ilegítimas y fraudulentas, aunque esto también dependerá del tipo de información filtrada o de la protección adicional de estos datos.

Es decir, no es lo mismo que se filtre nuestro número de teléfono que un correo electrónico secundario, y tampoco es lo mismo que se filtren los archivos que tengamos alojados en la nube si estos están cifrados.

No hay que dejar de tener presente que, en términos generales, el derecho al olvido es la manifestación del derecho de supresión aplicado a los buscadores de internet y hace referencia al derecho a impedir la difusión de información personal a través de internet cuando su publicación no cumple los requisitos de adecuación y pertinencia previstos en la normativa (Álvarez, C. 2014).

De forma más específica, incluye el derecho a poder limitar la difusión universal e indiscriminada de datos personales en los buscadores generales cuando la información es obsoleta o ya no tiene relevancia ni interés público, aunque la publicación original sea legítima, como sería el supuesto de boletines oficiales o informaciones amparadas por las libertades de expresión o de información.

La normativa de protección de datos establece que para ejercer el derecho de supresión (y, por tanto, el 'derecho al olvido') es imprescindible

que el ciudadano primero se dirija a la entidad que está tratando sus datos, en este caso al buscador. Los buscadores mayoritarios han habilitado ya sus propios formularios (*Google, Bing o Yahoo*) para poder recibir las solicitudes de ejercicio de este derecho en dicho ámbito. Si resulta que la entidad no responde a la petición realizada o el ciudadano opina que esa respuesta que recibe no es suficientemente adecuada, tiene la potestad de interponer una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos. En función de las circunstancias de cada caso concreto, la Agencia determinará si la estima o no esa reclamación, sin perjuicio de que dicha decisión de la Agencia, sea su vez recurrible ante los Tribunales.

La sentencia del TJUE Del 13 de mayo del año 2014, también nos responde a la pregunta de si puede limitarse el derecho a recibir información. Al respecto señala que no y establece que, en el caso de los buscadores, es necesario realizar una ponderación caso por caso para alcanzar un equilibrio entre los diferentes derechos e intereses. Es pues, necesario valorar las circunstancias de cada solicitud teniendo en cuenta sistemáticamente el interés de las personas usuarias en acceder a una información. Por ello, aquellas que resulten de interés para el público por su naturaleza o por afectar a una figura pública no serán aceptadas (Matute, L. 2016).

Por otra parte, hay que recordar, que la libertad de expresión e información limita este derecho a personas anónimas puesto que los personajes públicos solamente podrán pedir la supresión de comentarios, noticias, u opiniones cuando dichos personajes hayan incurrido claramente en delito.

Entre los factores más comunes que justifican la retirada de información, está la ausencia “clara” de interés público, información sensible orientación sexual, raza, etnia, religión y afiliación política o sindical contenido relacionado con menores y condenas o antecedentes prescritos. A pesar de todo, todavía no hay un mecanismo claro y en muchos casos se extiende mucho en el tiempo que *Google* acabe eliminando la información solicitada.

7. REFERENCIAS

- Aguinaga Glaría, B. (2022). “La tutela judicial civil del derecho al olvido digital”. *Revista general del derecho constitucional*”, núm. 37 p.p 1-26
- Álvarez Caro, M. (2014). “Reflexiones sobre la sentencia del TJUE en el asunto “Mario Costeja a (C-131/12). *Revista española de derecho europeo*. Núm. 50, p.p 165-181.
- Álvarez Rigaudias, C. (2014). “Sentencia google spain y el derecho al olvido”. *Actualidad Jurídica. Uría Méndez*. p.p. 110-118.
- Balaguer Callejón, F. (2023). *La constitución del algoritmo*. Fundación Giménez Abad. Zaragoza. 2ª ed.
- Barrio Andrés, M. (2021). Génesis y desarrollo de los derechos digitales. *Revista de Las Cortes Generales*. (110), 197-233.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, (BOE núm. 294, de 06/12/2018).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (BOE núm. 340, de 30/12/2020).
- Matute Satué, L. (2016). “¿Qué es realmente el derecho al olvido?”. *Revista de Derecho Civil*, 1, p.p. 187-223.
- Palma Ortigosa, A. (2022). Decisión automatizada y protección de datos personales. Especial atención a los sistemas de inteligencia artificial. DYKINSON
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (DOUE» núm. 119, de 4 de mayo de 2016).
- Sancho López, M. (2020). “Límites del derecho al olvido. Veracidad y tiempo como factores de ponderación”, en *Revista Jurídica de Derecho Constitucional*. núm. 32, p.p. 1-33.

LA PÍLDORA AUDIOVISUAL EN REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL

CRISTIAN SÁNCHEZ BENÍTEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años las Universidades españolas vienen impulsando el desarrollo y la puesta en marcha de metodologías docentes innovadoras mediante diversas iniciativas como la financiación de grupos y de proyectos de investigación, el apoyo y la colaboración en la organización de seminarios o congresos o la convocatoria periódica de actividades como cursos, proyectos o actuaciones avaladas de innovación y mejora docente²⁰⁹.

Dicho impulso indudablemente ha contribuido a que en los últimos años sean numerosos los trabajos académicos sobre innovación docente universitaria referenciados en las principales bases de datos científicas como Dialnet o Google Académico. Especialmente, trabajos sobre modelos de enseñanza alternativos a la metodología tradicional de sesión expositiva unidireccional, apoyada de manera exclusiva o preeminente en un manual de referencia²¹⁰, muy empleada en la enseñanza del Derecho²¹¹.

²⁰⁹ Como ya he señalado con anterioridad (Sánchez Benítez, 2023).

²¹⁰ Estos avances no implican sustituir ese modelo tradicional de enseñanza universitaria eminentemente unidireccional, sino que pueden utilizarse para complementarlo (Sánchez Benítez, 2023).

²¹¹ Aun con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, “la docencia en Derecho mantiene un fuerte carácter magistral” (Simó Soler, 2022). Esta se ha venido realizando preeminente sobre clases magistrales en las que los estudiantes han venido asumiendo un rol pasivo, concentrados principalmente en tomar apuntes a ser empleados para la posterior preparación memorística del examen (Saiz Garitaonandia, 2011). Sin embargo, “la educación universitaria no puede permanecer anclada en la metodología

Asimismo, la ANECA y las agencias autonómicas de evaluación del profesorado, así como las propias Universidades en los concursos de méritos para el acceso a determinadas plazas de profesor universitario, valúan la impartición y el aprovechamiento de cursos sobre mejora e innovación docente, la participación con ponencias, comunicaciones o posters en congresos y la pertenencia a proyectos de innovación docente²¹².

Por otra parte, además del impulso por parte del sistema universitario, la innovación en el ámbito de la docencia también se ha visto favorecida por el ininterrumpido y vertiginoso auge que las tecnologías de la comunicación y de la información (*TICs*) han venido experimentando en las últimas décadas²¹³ y sobre todo en los últimos años²¹⁴, así como por la generalización de su empleo entre la población, principalmente entre

tradicional y debe adaptarse a los nuevos tiempos y a las herramientas que surgen cada día derivadas de la evolución tecnológica” (Merello & al., 2022).

²¹² Como ya escribí en otro trabajo (Sánchez Benítez, 2023).

²¹³ Como indica García Bernau (2021), “la inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación, la disponibilidad de plataformas online, vídeos, foros, wikis, blogs, chats, etc. ha transformado la docencia universitaria”. Las metodologías de enseñanza y aprendizaje en la educación “han experimentado cambios significativos en las últimas décadas, con un enfoque cada vez mayor en la innovación docente y la incorporación de tecnologías en el aula” (Carrasco Rodríguez, 2023). El desarrollo “de los métodos de enseñanza en los últimos años ha sufrido muchos cambios e innovaciones gracias al desarrollo de la tecnología digital en las aulas universitarias” (Ramón Saura, 2022). Internet se ha convertido “en la herramienta de comunicación por excelencia” (Padrón Martín & al., 2017).

²¹⁴ Puesse asiste además a una nueva revolución tecnológica protagonizada por la Inteligencia Artificial.

los más jóvenes (nativos digitales)²¹⁵, especialmente en lo que respecta al uso de las redes sociales^{216,217}.

Estas han ayudado notablemente a que el uso de la fotografía y el vídeo se haya multiplicado en los últimos años, “modificando la forma de transmitir información y la interacción entre las personas de todo el mundo”²¹⁸. Los vídeos “son uno de los materiales educativos estrella porque son el formato más utilizado hoy en día en el ocio y para muchas personas, especialmente para los más jóvenes, también en la comunicación interpersonal”. Estos “implican dos sentidos, la vista y el oído, lo

²¹⁵ Sánchez Benítez (2023). Las TIC y en particular las redes sociales constituyen para los jóvenes “entornos atractivos, estimulantes e incluso adictivos en los que desarrollan una cada vez mayor parte de sus vidas” (Calzada Prado & Jorge García-Reyes, 2020). No obstante, nótese que no todos los estudiantes universitarios son jóvenes. En cualquier caso, “la necesidad de adaptar la metodología educativa al perfil de los estudiantes actuales es una de las claves de su éxito y una máxima pedagógica ampliamente reconocida” (García Bernau, 2021).

²¹⁶ Las redes sociales han “transformado la manera en que nos comunicamos, interactuamos y producimos conocimiento” (Vilar Muñoz & al., 2023). Estas “se han convertido es un instrumento central para la comunicación, especialmente entre la población más joven” (Elgorriaga Astondo, Martínez Moreno, & Lira Rodríguez, 2022). Además, las nuevas generaciones “acuden a los vídeos y a las redes sociales no solamente para actividades de ocio sino también como complemento formativo” (García Bernau, 2021). Como afirman Fernández-Sánchez y Ortíz-Vallecillo (2023), “el mundo digital no es algo emocionante para los adolescentes y jóvenes adultos de hoy en día, sino que es una parte fundamental de sus vidas y las metodologías docentes deben ir de la mano de los avances tecnológicos y de los nuevos recursos para involucrar a los alumnos en su aprendizaje”.

²¹⁷ Las cuales han de concebirse como “aliadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea cual sea el nivel de estudios” (Soroa de Carlos & al., 2020), pues constituyen “una herramienta didáctica con numerosas ventajas al servicio del profesorado universitario con el objetivo de hacer su enseñanza más motivante, efectiva y atractiva para el alumnado” (Gujarro-Romero, Casado-Robles, & Mayorga-Vega, 2021). En los mismos términos se expresa Gutiérrez Martín (2023), al afirmar que estas “proporcionan un ambiente interactivo y colaborativo” y que se adaptan “a las necesidades diferentes de los diversos grupos, de manera que pueden ser utilizadas desde los niveles inferiores, en la Educación Infantil, hasta la educación superior”. Como afirman Fernández-Sánchez y Ortíz-Vallecillo (2023), “las características de las redes sociales las convierten en una herramienta útil y conveniente en entornos educativos con el fin de potenciar la interacción y motivación de los alumnos, la creatividad del estudiante, la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, el aprendizaje autónomo y la creación de redes de colaboración e intercambio”. De esta forma, “el docente que pretenda implementar en el aula el uso de una red social va a encontrarse con alumnos motivados, no sólo por el uso de la tecnología, sino por el uso de un medio empleado fuera del aula y vinculado a sus momentos de ocio” (García Martínez & Fuentes Agustí, 2019).

²¹⁸ Rovira Collado, Ribes Lafoz, & Hernández Ortega (2022).

que mejora la capacidad de comprensión y también la de recordar mejor lo visto”²¹⁹.

Es por ello que la propuesta educativa que se presenta en este trabajo se ha diseñado con el fin de aprovechar la funcionalidad de edición y subida de microvídeos en formato vertical que las principales redes sociales como *Instagram*, *Facebook* e incluso otras plataformas como *Youtube* han incorporado en los últimos años (que no es sino el formato de vídeo que caracteriza a la red social *TikTok*), con el objetivo de que los estudiantes creen²²⁰ y compartan contenidos audiovisuales que permitan complementar la enseñanza del Derecho penal a través de explicaciones sucintas y didácticas de sus conceptos clave^{221,222,223}.

Estos microvídeos verticales y cuya duración va desde unos segundos a varios minutos se popularizaron a partir del éxito de la red social de

²¹⁹ Moreno-Guzmán et al. (2023). De esta forma, “los videos didácticos transmiten la información por dos sentidos diferentes, vista y oído, pero en paralelo y en el mismo tiempo que es un factor positivo más para intensificar la memoria cognitiva de los estudiantes” (Urban, 2022). Al respecto, “algunos estudios que han analizado los estilos de aprendizaje han visto que los preferidos de los estudiantes fueron principalmente sensoriales y visuales” (Otero Rey, Blanco Carrión, & Rivas Mundiña, 2020). Asimismo, “la teoría cognitiva se centra en que los alumnos tratan de construir conexiones entre las palabras y las imágenes y que, por tanto, los individuos aprenden con mayor profundidad que aquellos que reciben las palabras o imágenes por separado” (Alarcón-del-Amo & Alarcón-del-Amo, 2020)

²²⁰ Como sostienen Armenta y Esteve-Turrillas (2017), se trata de que el estudiante se convierta en “creador de conocimiento”.

²²¹ El título de este proyecto podría ser “*IusTik*: explorando el Derecho penal en *TikTok*”, en caso de emplear la red *TikTok*, que como afirma Morejón Llamas (2023), “se muestra como un canal ameno y ampliamente utilizado por el alumnado universitario”.

²²² Idéntico proyecto (en tanto que basado en la creación por parte de los estudiantes de contenidos a ser subidos a una cuenta de *TikTok*) ha sido desarrollado en el Grado de Ingeniería Eléctrica y Electrónica en la Universidad de Sevilla. El responsable concluye que “la mayoría de los estudiantes agradece el esfuerzo por parte del profesorado para crear contenido utilizando nuevas tecnologías en general y redes sociales en particular” y que “los estudiantes no perciben el *TikTok* como la fuente principal para prepararse para el examen”, pues lo conciben como “un recurso interesante y complementario a los recursos docentes” (Urban, 2022).

²²³ Se trata de explicar “cuestiones muy concretas con una manera rápida pero lo más eficiente posible”, pues “si se consigue crear contenido educativo muy corto pero muy bien explicado, los primeros beneficiarios de este contenido serán nuestros estudiantes y la calidad de nuestras asignaturas aumentará considerablemente” (Urban, 2022).

origen chino *TikTok*, que cuenta con más de mil millones de usuarios activos²²⁴.

Esta plataforma, que nació en 2016 pero que se lanzó a nivel mundial en 2018, permite subir vídeos de hasta 10 minutos en formato vertical²²⁵ y destaca porque ofrece numerosas herramientas de edición de vídeo, permitiendo a los usuarios acortar su duración, recortar su tamaño, rotarlo, aumentar o ralentizar la velocidad de reproducción, agregar texto, sonidos (incluyendo canciones) y efectos vocales, *stickers*, *gifs*, *emojis*, diversos filtros y transiciones, entre otros recursos gráficos y efectos visuales²²⁶.

Asimismo, los usuarios registrados pueden interactuar con los contenidos compartiéndolos, descargándolos, mediante comentarios, dejando un “me gusta”, siguiendo a sus creadores y enviándoles mensajes directos, así como mediante la funcionalidad Dúo (*Duet*), que consiste en la creación de un vídeo a partir de otro previamente publicado por otro usuario de *TikTok*, apareciendo uno junto al otro en la misma pantalla²²⁷.

A fin de competir con *TikTok*, *Instagram* lanzó en 2020 la funcionalidad *Instagram Reels*, que permite la subida de vídeos de hasta 90 segundos. En 2020, en India, y en 2021 en el resto del mundo *Youtube* hizo lo propio con *Shorts*, que acepta vídeos de hasta 60 segundos. *Facebook* (*Meta*) también lanzó *Facebook Reels*, que admite vídeos de hasta 60 segundos, primero en India, en 2021, y posteriormente, en 2022, en los

²²⁴ Además, la red *TikTok* viene impulsando desde un tiempo el contenido educativo (Reig Hernández, 2019). Otras plataformas como *Youtube* lo hicieron previamente (*YouTube.EDU* en 2009), como apunta García Bernau (2021).

²²⁵ Aunque recientemente ha incluido la opción de generar y visualizar vídeos en formato horizontal.

²²⁶ Se trata por tanto de una herramienta que permite “confeccionar contenidos desde el móvil de manera muy rápida y sencilla” (Correcher & al., 2023).

²²⁷ Esta red también se caracteriza por el elevado grado de personalización en el contenido que muestra a cada usuario, lo que contribuye a que determinados vídeos se viralicen con mayor facilidad. Como revela Reig Hernández (2019), “los motores de recomendación de *TikTok* son distintos de los algoritmos utilizados por Facebook y otras redes al uso, basados en cómo interactuamos con nuestra red de amigos/as o contactos”, pues “en el caso de *TikTok*, el sistema no se basa tanto en la comunidad como en el análisis comportamental del usuario”. Así, “la *app* recoge información acerca del comportamiento de sus usuarios, lo que leen, miran o crean, llegando a tener en cuenta, también, el tipo de música, caras y voces que utilizan en la creación de sus vídeos, para ofrecer sus contenidos”.

demás países. Todas estas herramientas posteriores integran funcionalidades y efectos de edición similares a los que prevé *TikTok*²²⁸.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es aprovechar el potencial de la funcionalidad relativa a los microvídeos o *reels* integrada en las principales redes sociales a fin de que sea empleada como herramienta educativa suplementaria que sirva para el afianzamiento por parte del alumnado de los conceptos clave del Derecho penal, tales como *legítima defensa, inducción, actio libera in causa, inimputabilidad, miedo insuperable...* Se busca de este modo incrementar el rendimiento académico de los estudiantes participantes en la actividad con el uso de microvídeos generados por ellos mismos.

De este modo, se trata de que los estudiantes creen píldoras educativas en formato audiovisual²²⁹, a partir de las posibilidades que ofrecen las principales redes sociales que utiliza la ciudadanía en general (y especialmente las nuevas generaciones), al objeto de contribuir al aprendizaje de las categorías jurídico-penales más importantes de la asignatura seleccionada, si bien de manera complementaria (como una tarea de consolidación) al enfoque docente tradicional de sesión expositiva

²²⁸ Micalletto-Belda, Martín-Ramallal y Morejón Llamas (2024) recientemente realizaron una investigación centrada en “observar, describir y evaluar los contenidos sobre ciencia que están siendo retransmitidos en *TikTok*” y encontraron que “los resultados extraídos del estudio cuantitativo y cualitativo demuestran que *TikTok* se está convirtiendo en un escaparate para difundir los resultados de la actividad científica, dando lugar a una amplia comunidad para producir y consumir esta clase de contenidos” y que los contenidos científicos “están alcanzando un papel relevante en este ecosistema”, concluyendo que “*TikTok* tiene el potencial educativo para convertirse en una herramienta de aprendizaje con proyección social y cultural”.

²²⁹ Una píldora educativa es “la unidad más pequeña de información dotada de significado” y “su objetivo es enseñar y reforzar conceptos concretos, captando la atención del estudiante, exponiendo los contenidos de una manera atractiva, dinámica e interactiva”. Estas píldoras se caracterizan por ser de corta duración y por centrarse “en un solo tema, o concepto, desarrollando un contenido muy específico”. Son por tanto “videos cortos a través de los cuales se introduce un concepto específico” (Sánchez Romero & al., 2022). Pese a su brevedad, “implican un análisis profundo de la materia” (Morán Astorga, Fínez Silva, & Urchaga Litago, 2022). En definitiva, “son lecciones breves de temas concretos que se graban en formato digital y se suben a una plataforma online con el objetivo de que los estudiantes puedan acceder a ellas cuando lo deseen” (Fínez Silva, Morán Astorga, & Vallejo Pérez, 2021).

preeminentemente unidireccional (que es el enfoque que mayormente se empleará para la impartición de los contenidos teóricos de la asignatura).

Además, se pretende aumentar el interés y la motivación por el Derecho penal entre los estudiantes participantes²³⁰, acercando el Derecho penal a contextos digitales que por lo general dominan porque utilizan con asiduidad. Y ello porque la actividad que se expone en este trabajo consiste precisamente en la realización por su parte de contenidos digitales (vídeos cortos²³¹) con los que buena parte de los jóvenes están muy familiarizados, bien sea porque ellos mismos editan y crean microvídeos en sus redes sociales, bien porque los visualizan²³².

También se aspira a mejorar las competencias digitales del alumnado y del profesorado responsable de la actividad práctica, competencias que hoy en día son fundamentales en cualquier ámbito y más aún en los ámbitos universitario y profesional. En concreto, las competencias específicas a potenciar serán las relacionadas con la edición y creación de contenidos audiovisuales, así como las relativas a la gestión y optimización de dichos contenidos en internet, una vez hayan sido publicados.

Por otra parte, también se quiere impulsar el aprendizaje colaborativo y autónomo del estudiante. Para ello, como se indicará infra, trabajarán en grupos de varios alumnos y durante todo el proceso de realización de la actividad se promoverá su participación, tomando en

²³⁰ Porque como señalan Padrón Martín et al. (2017) “el uso de este tipo de herramientas (TIC) resulta más atractivo al alumnado”, pues “la propia estética de las RRSS permite, tanto al alumnado medio como al profesor, atraer más la atención y convertir los contenidos en llamativos y diferentes” (Soroa de Carlos & al., 2020). En los mismos términos se expresan Cano Barquilla & al. (2022) cuando afirman que “su uso en la docencia facilita la comprensión de los contenidos de la asignatura y aumenta la motivación y el entusiasmo de los estudiantes”.

²³¹ Como recuerda Reig Hernández (2019), “los intervalos de atención que dedican a los contenidos que consumen son cada vez más cortos, si no captamos su atención en unos ocho segundos, cambiarán al siguiente de los muchos estímulos disponibles a su alrededor (o alrededor de sus smartphones)”, de ahí que se haya optado por la fórmula del microvídeo.

²³² Como “los universitarios, independientemente de la disciplina, se pueden considerar nativos digitales, no debieran de tener dificultades con la producción de vídeos”. En cualquier caso, no ha de obviarse que “se requiere práctica y experiencia que no todos tienen, ya que usar esta tecnología para socializar con amigos no es lo mismo que para el aprendizaje, desarrollar pensamiento crítico o habilidades comunicativas” (Arruabarrena & al., 2017).

consideración sus opiniones, sugerencias y propuestas. Se favorecerá por ello su participación en todas las fases del proceso, desde la identificación y selección de los conceptos clave sobre los que trabajar y de la red social a la que subir los vídeos a la elección del nombre de la cuenta en la que se subirá el contenido, activando procedimientos de votación a través de la aplicación educativa *Kahoot*. La labor del docente por tanto será de acompañamiento, con un trabajo de orientación, supervisión y tutorización, de manera que serán los propios estudiantes los que elaboren el guion y decidan los recursos audiovisuales, las etiquetas, los *hashtags*... a integrar, etc.

Asimismo, se persigue que dichos conceptos clave lleguen al público en general, no solo al estudiantado, pues los vídeos generados por los propios estudiantes serán publicados en una cuenta de alguna de las redes sociales referidas que se creará al efecto y que a tal fin habrá de ser pública. Para el cumplimiento de este objetivo y como se detallará en el siguiente epígrafe también se prevé que sean los propios alumnos los que interactúen con los usuarios de la red social elegida. Se trata por tanto de una actividad orientada a la transferencia del conocimiento generado en la Universidad²³³.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se pretende emplear para la implementación de la actividad se compone de cinco fases, las cuales se llevarán a cabo en varias sesiones prácticas de la asignatura Derecho penal 1 del Grado en Derecho, que se cursa en la Universidad de Cádiz y en la que se estudian los contenidos relativos a la denominada Parte general de esta disciplina.

Primera fase: identificación de los conceptos clave de la asignatura referida, los cuales serán tratados en los *reels*. El programa de la asignatura en el curso 2023-2024 se compone de 17 lecciones y los conceptos clave serían los siguientes: teoría sistemática del delito, delito grave,

²³³ Como sostiene Simó Soler (2022), con este tipo de actividades se logra “aproximar el Derecho a la ciudadanía desde un esfuerzo pedagógico por romper la barrera de la terminología jurídica”.

delito menos grave, delito leve (lección 1ª)²³⁴, el concepto de acción en el Derecho penal, fuerza irresistible, estado de inconsciencia, acto reflejo (lección 2ª)²³⁵, la tipicidad en el Derecho penal, el consentimiento en el Derecho penal, delito común, delito especial propio e impropio (lección 3ª)²³⁶, responsabilidad penal de la persona jurídica (lección 4ª)²³⁷, delito de omisión, delito en comisión por omisión (lección 5ª)²³⁸, delito de resultado, delito de mera actividad, imputación objetiva (lección 6ª)²³⁹, dolo directo de primer grado, dolo indirecto, dolo eventual, error de tipo, elementos subjetivos del delito distintos del dolo (lección 7ª)²⁴⁰, delito imprudente (lección 8ª)²⁴¹, la antijuridicidad material en el Derecho penal, desvalor de acción y desvalor de resultado, delito de peligro (lección 9ª)²⁴², la antijuridicidad formal en el Derecho penal, legítima defensa, estado de necesidad, cumplimiento de un deber y ejercicio de un derecho, oficio o cargo (lección 10ª)²⁴³, el concepto de

²³⁴ Lección 1ª.- Introducción. Teoría general del delito. Método general de la teoría del delito. Evolución sistemática. Concepto y elementos de la infracción criminal. Clasificación de las infracciones criminales.

²³⁵ Lección 2ª.- El comportamiento humano, base de la teoría del delito clásica. Evolución dogmática del concepto de acción. Sujetos y objeto de la acción. Ausencia de acción.

²³⁶ Lección 3ª.- La tipicidad I. Concepto. Función de los tipos penales. Tipicidad-acción. Tipicidad-antijuridicidad. Especial consideración del consentimiento del titular. Estructura y elementos de los tipos penales. Clasificación de los delitos por sus elementos típicos.

²³⁷ Lección 4ª.- La tipicidad II. Responsabilidad penal de las personas jurídicas. Presupuestos de la imputación (teoría del delito ad hoc).

²³⁸ Lección 5ª.- La tipicidad III. Delitos de omisión. La omisión pura. La comisión por omisión: La regla del artículo 11 del CP.

²³⁹ Lección 6ª.- La tipicidad IV. Delitos de mera actividad y de resultado. Relación de causalidad e imputación objetiva: ámbito de aplicación.

²⁴⁰ Lección 7ª.- Tipo de injusto del delito doloso. El dolo: concepto, elementos y clases. Error de tipo. Otros elementos subjetivos del tipo de injusto.

²⁴¹ Lección 8ª.- La antijuridicidad II. Causas de justificación. Legítima defensa. Estado de necesidad. Cumplimiento de un deber y ejercicio de un derecho, oficio o cargo.

²⁴² Lección 9ª.- La antijuridicidad I. Concepto. El bien jurídico. Antijuridicidad material y formal. Desvalor de acción y desvalor de resultado. Especial consideración a los delitos de peligro.

²⁴³ Lección 10ª.- La antijuridicidad II. Causas de justificación. Legítima defensa. Estado de necesidad. Cumplimiento de un deber y ejercicio de un derecho, oficio o cargo.

culpabilidad en Derecho penal (lección 11ª)²⁴⁴, inimputabilidad, la minoría de edad en el Derecho penal, concepto de *actio libera in causa* (lección 12ª)²⁴⁵, error de prohibición (lección 13ª)²⁴⁶, miedo insuperable, la objeción de conciencia en el Derecho penal (lección 14ª)²⁴⁷, atenuantes, agravantes, circunstancia mixta de parentesco (lección 15ª)²⁴⁸, la punibilidad en el Derecho penal, condiciones objetivas de punibilidad, condiciones objetivas de procedibilidad, excusas absolutorias (lección 16ª)²⁴⁹, actos preparatorios, conspiración, proposición, provocación, apología, tentativa acaba e inacabada, consumación y agotamiento del delito (lección 17ª)²⁵⁰, concepto de autor, coautoría, autoría mediata, inductor, cooperador necesario, cómplice (lección 18ª)²⁵¹, concurso aparente de leyes o normas, concurso real de delitos, concurso ideal de delitos, concurso medial de delitos, delito continuado, delito masa, delito permanente, delito de estado, delito habitual, delito complejo (lección 19ª)²⁵², la parte especial del Derecho penal (lección 20ª)²⁵³.

Todo ello sin perjuicio de que a lo largo de las sesiones de impartición de la asignatura se sugieran y añadan otros conceptos clave, bien por parte del profesorado, bien por parte del alumnado.

²⁴⁴ Lección 11ª.- La culpabilidad I. Introducción. Evolución dogmática del elemento culpabilidad. Concepto, contenido y estructura.

²⁴⁵ Lección 12ª. La culpabilidad II. Imputabilidad. Concepto. Causas de exclusión de la imputabilidad. Anomalía o alteración psíquica. Intoxicación plena. Alteraciones en la percepción. Minoría de edad penal. Acciones *libera in causa*.

²⁴⁶ Lección 13ª. La culpabilidad III. Conciencia de antijuridicidad. Error de prohibición.

²⁴⁷ Lección 14ª. La culpabilidad IV. Exigibilidad de otra conducta. Miedo insuperable. Especial consideración de la denominada objeción de conciencia.

²⁴⁸ Lección 15ª. Circunstancias modificativas de la responsabilidad criminal. Circunstancias atenuantes: eximentes incompletas; atenuantes ordinarias y atenuación por analogía. Circunstancias agravantes ordinarias. Circunstancia mixta.

²⁴⁹ Lección 16ª. Punibilidad. Condiciones objetivas de punibilidad. Condiciones objetivas de procedibilidad. Excusas absolutorias.

²⁵⁰ Lección 17ª. *Iter criminis*. Actos preparatorios. Tentativa. Consumación.

²⁵¹ Lección 18ª. Autoría y participación. Concepto de autor. Clases de autoría. El actuar en nombre de otro. Complicidad, inducción y participación necesaria.

²⁵² Lección 19ª. Unidad y pluralidad de infracciones. Delito masa y delito continuado. Delito permanente, habitual y complejo. Concurso de delitos: concurso real e ideal.

²⁵³ Lección 20ª. Introducción a la parte especial.

Segunda fase: selección por parte del profesorado responsable de la actividad referida de la red social o web que se usará para la subida de los vídeos que se generen, selección del nombre del perfil, creación del logotipo y creación de una cuenta pública en la red social elegida, todo ello tomando en consideración la opinión del alumnado. Como se indicó, al objeto de propulsar su participación durante todo el proceso de desarrollo de la actividad se establecerán procesos de votación a través de la aplicación educativa *Kahoot*.

Tercera fase: conformación de grupos de en torno a cinco-diez alumnos²⁵⁴. A cada grupo se le asignarán uno o varios conceptos (en función de la dificultad de estos y del tiempo de dedicación que se requiera para la elaboración del contenido audiovisual) y sus integrantes deberán realizar un microvídeo (por cada concepto asignado) que podrán crear en la red social seleccionada o mediante *apps* y programas de edición de vídeo (como *Camtasia* o *CapCut*). Durante este proceso contarán con la tutorización del profesorado, a fin de que los contenidos relativos a esos conceptos clave se aborden correctamente y para evitar el plagio o la infracción de derechos de propiedad intelectual en sus creaciones. Para la realización del microvídeo se facilitarán las claves de acceso a la cuenta a un miembro de cada grupo (responsable de grupo).

Cuarta fase: subida de los microvídeos por parte del profesorado a la cuenta de la red social previamente seleccionada, para lo que se emplearán, contando con la colaboración del alumnado, *hashtags* y descripciones precisas que ayuden a generar mayor número de visualizaciones e interacciones. A fin de identificar la autoría de los vídeos se ofrecerá a los alumnos que lo deseen la posibilidad de ser etiquetados en el vídeo publicado, si bien con el fin de prevenir problemas relacionados con la protección de sus datos personales se les solicitará que no utilicen sus voces ni su imagen en su elaboración.

²⁵⁴ Los estudiantes tendrán plena libertad para configurar sus grupos. Se les solicitará que una vez conformados comuniquen su composición por email al profesor responsable de la actividad. También habrán de comunicar en dicho correo el nombre y los apellidos de la persona responsable del grupo a efectos de comunicaciones con el docente y a fin de que éste le facilite las claves de acceso a la cuenta creada.

Quinta fase: interacción de la persona responsable de cada grupo con los usuarios de la red social que envíen comentarios o consultas relativas a su vídeo. A estos responsables de grupo se les proporcionarán instrucciones para que se dirijan de manera adecuada y educada en sus interacciones con otros usuarios, con el empleo de un lenguaje formal, acorde al contexto (universitario) en el que se desarrollará la actividad. Asimismo, se les indicará que aquellos serán responsables del contenido de sus interacciones y que cualquier exceso (el uso de expresiones ofensivas, por ejemplo), repercutirá negativamente en su calificación y en la de su grupo.

De esta manera, los alumnos implicados en el desarrollo de la actividad afianzarán los conceptos clave de dos formas. Mediante la propia elaboración de los contenidos y, una vez que aquellos sean subidos, a través de la interacción con los usuarios receptores de dichos vídeos (respondiendo a comentarios que aquellos realicen, resolviendo dudas, debatiendo...).

Por último, la puesta en marcha de esta actividad no supone ningún coste en términos económicos, de manera que no se requiere financiación. Las redes sociales que se han mencionado supra son completamente gratuitas y los contenidos serán generados por los propios estudiantes en el marco de una actividad práctica con ayuda del profesor que, como se ha señalado, se limitará a propulsar y orientar la actividad, por lo que tampoco se prevé un elevado coste en términos de inversión de tiempo para aquel, sobre todo a medida que la actividad vaya desarrollándose^{255,256}.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La propuesta docente que se detalla aquí aún no ha sido desarrollada, pues pondrá en marcha en el curso 2024-2025, si bien los resultados que con su implementación se esperan son principalmente la

²⁵⁵ Recuérdese que se concibe como una actividad a realizar en grupos de alumnos, de forma que el número de trabajos (microvídeos) a evaluar será mucho más reducido que si se configurase como una actividad individual.

²⁵⁶ No obstante, la elaboración de este tipo de vídeos docentes “no es una tarea simple ya que es necesario seguir una planificación adecuada y una metodología meticulosa, tanto desde el punto de vista del uso de los contenidos teóricos como desde la propia creación de los vídeos y su producción” (Muros Polo, 2021).

consolidación de los conceptos clave de la Parte general del Derecho penal y el resto de los objetivos que se detallaron en el epígrafe segundo del presente trabajo. Así, el incremento del interés y de la motivación del alumnado por el estudio del Derecho penal; la mejora en las competencias digitales tanto entre los estudiantes como entre el profesorado responsable de la actividad práctica; la mejora en las competencias relacionadas con el trabajo colaborativo²⁵⁷ y autónomo y el cumplimiento del objetivo relativo a la transferencia del conocimiento, en la medida en que se pretende que estos vídeos sean visualizados por los usuarios de la red social seleccionada y que generen interacción con aquellos.

Para ello, esta propuesta se abordará como una actividad práctica a ser evaluada por el profesorado, que tomará en consideración la calidad técnica de los microvídeos y que estos contengan explicaciones concisas y claras, algún ejemplo práctico y, especialmente, elementos gráficos que faciliten que los contenidos resulten visualmente atractivos²⁵⁸.

También el impacto de la cuenta y la repercusión de los vídeos con base en el número de “Me Gusta”, de seguidores y de visualizaciones y en la interacción con los usuarios de la red social se tendrán en cuenta por parte del profesorado para la evaluación de la actividad y de la efectividad de la propia propuesta.

Igualmente, tras la realización de la actividad se pasará un cuestionario anónimo a los alumnos participantes para que valoren su experiencia, a fin de conocer su opinión y su grado de satisfacción en torno a aquella. Con ello se pretenderá conocer si la propuesta docente ha impulsado la comprensión de los contenidos y la adquisición de las competencias asociadas a la asignatura.

²⁵⁷ Como exponen Medina et al. (2021), “disponer de una red social con la que poder trabajar sobre diferentes aspectos de un tema concreto permite superar las limitaciones que supone la labor circunscrita a un aula docente (incluso a un aula virtual)”, además de “favorecer la interacción entre estudiantes que de otra manera no se hubieran relacionado, o lo hubieran hecho de una forma relativamente precaria en el contexto estrictamente académico”.

²⁵⁸ Como señalan Llera et al. (2018), “un adecuado enfoque de los contenidos, la adaptación al medio visual y la calidad técnica de los videos, contribuyen a su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, al tratarse de actividades de realización grupal, todos los miembros de un mismo grupo recibirán la misma nota, con independencia de si unos se implican más que otros, lo cual puede derivar en evaluaciones en cierto modo injustas en tanto que unos integrantes del grupo hayan podido esforzarse más que otros.

Sin embargo, no resulta fácil inferir el grado de implicación del estudiantado en actividades grupales y, en parte, en horario no lectivo, si no es a través de la delación, es decir, que un estudiante alerte al docente de una menor implicación de otro integrante de su grupo. En cualquier caso, en la primera sesión en la que se presente y comience a desarrollar la actividad se animará a los alumnos a que comuniquen al profesor responsable de la actividad cualquier incidencia al respecto.

Por último, esta actividad se realizará en una única asignatura (Derecho penal I) de un único curso (segundo) de un único Grado (Derecho) y en una única Universidad (de Cádiz), lo cual dificultará extrapolar los resultados a otros contextos.

5. CONCLUSIONES

El uso de las redes sociales en el aprendizaje universitario y, en concreto, esta propuesta educativa basada en la elaboración y publicación de microvídeos en las principales redes sociales, resulta una manera innovadora de adaptar los contenidos educativos a los hábitos de ocio de los estudiantes (y de la población en general), lo que puede contribuir de manera significativa a lograr una mayor implicación e interés en aquellos y a la adquisición y afianzamiento por su parte de los aspectos más importantes de la disciplina del Derecho penal.

Asimismo, este proyecto consistente en la elaboración de píldoras educativas de acceso público y gratuito implica una clara apuesta por la divulgación científica, puesto que se espera que aquellas sean visualizadas por un número elevado de usuarios de redes sociales legos en Derecho.

Además, estas píldoras pueden ser reutilizadas en otras asignaturas relacionadas con el estudio del Derecho penal²⁵⁹ y en otros cursos académicos, pues serán alojadas en alguna red social como *TikTok* o *Instagram*, siendo por ello accesibles en cualquier momento (inmediatez) y por parte de cualquier usuario con perfil en la red social elegida, que podrá reproducirlas y compartirlas cuantas veces desee²⁶⁰.

La cuenta creada se mantendrá activa como canal de divulgación jurídica y repositorio virtual de los contenidos creados. Se pretende darle continuidad a la actividad en sucesivos cursos e implementarla también en otras asignaturas relacionadas, por lo que se prevé un incremento constante del número de vídeos alojados, ampliando el objeto de aquellos no ya solo a conceptos jurídicos básicos de la Parte general del Derecho penal, sino también a otros contenidos relativos a la Parte especial, a la Criminología, a cuestiones de Política criminal o, por ejemplo, al análisis sucinto de alguna resolución judicial o de algún caso mediático de interés jurídico-penal y/o criminológico.

En cualquier caso, los resultados que se obtengan a partir de la evaluación por el profesorado de la actividad, del impacto de la cuenta y de la valoración que hagan los propios estudiantes permitirán evaluar la efectividad de esta propuesta educativa en lo que respecta al cumplimiento de los objetivos descritos.

6. REFERENCIAS

Alarcón-del-Amo, M. C., & Alarcón-del-Amo, E. (2020). El uso de píldoras formativas en la docencia semipresencial. *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (págs. 943-946). Adaya Press.

²⁵⁹ Así, “una misma píldora formativa puede servir de utilidad tanto para una asignatura como para otra que compartan los mismos conceptos” (Alarcón-del-Amo & Alarcón-del-Amo, 2020). En este caso, para la asignatura de Derecho penal parte especial o para asignaturas de Derecho penal que se imparten en otros grados, por ejemplo, en el Grado en Criminología o en el de Trabajo Social.

²⁶⁰ Como exponen Sánchez Romero et al. (2022), las píldoras educativas “son accesibles a lo largo de todo el proceso educativo, podrían ser utilizadas para la elaboración, consulta o refuerzo de conceptos teóricos y procedimientos prácticos”. Además, suponen “un elemento extra de soporte a los estudiantes disponible de forma permanente y desde cualquier lugar con conexión a Internet” (Rovira Ferrer, 2016).

- Armenta, S., & Esteve-Turrillas, F. A. (2017). Microvídeos como herramienta docente en Química General. En V. J. Botti Navarro, & M. Á. Fernández Prada, *In-Red 2017. III Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red* (págs. 231-239). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Arruabarrena, R., & al. (2017). El vídeo como herramienta docente para los estudios universitarios. *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*, (págs. 327-334). Cáceres.
- Baena Luna, P., & García-Río, E. (2022). Conexión docencia-actualidad a través del microrrelato en redes sociales. *Conference proceedings. CIVINEDU 2022: 6th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*, (págs. 426-429). Madrid: Adaya Press.
- Calzada Prado, F. J., & Jorge García-Reyes, C. (2020). Generación y evaluación de contenidos audiovisuales en Twitter como estrategia para mejorar el engagement de los estudiantes. Proyecto #studyandtell. En M. M. Molero Jurado, & al., *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales: Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (págs. 707-716). Madrid: Dykinson.
- Cano Barquilla, M. P., & al. (2022). Píldoras de aprendizaje. Minivideos en la docencia del Grado de Medicina. *Conference proceedings. CIVINEDU 2022: 6th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (págs. 263-266). Madrid: Adaya Press.
- Carrasco Rodríguez, A. (2023). Reinventando la enseñanza de la Historia moderna en secundaria: la utilización de ChatGPT para potenciar el aprendizaje y la innovación docente. *Studia Historica: Historia Moderna, número 1*, 101-145.
- Correcher, A., & al. (2023). Generación de vídeos para TikTok como herramienta de evaluación de prácticas de automática. Primeros resultados. *In-Red 2023. IX Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red: Modelos transformadores docentes para un aprendizaje a lo largo de la vida* (págs. 357-366). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Elgorriaga Astondo, E., Martínez Moreno, E., & Lira Rodríguez, E. M. (2022). Facebook en la docencia universitaria. Una herramienta para profundizar en contenidos teórico-prácticos. *Conference proceedings. CIVINEDU 2022: 6th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (págs. 576-581). Madrid: Adaya Press.
- Fernández-Sánchez, M., & Ortiz-Vallecillo, A. (2023). Aprovechamiento de las redes sociales en la enseñanza universitaria. En E. López Meneses, & C. Bernal Bravo, *Educación, tecnología, innovación y transferencia del conocimiento* (págs. 557-567). Madrid: Dykinson.

- Fínez Silva, M. J., Morán Astorga, M. C., & Vallejo Pérez, G. (2021). Las píldoras educativas: su valoración por los estudiantes de grado de la Universidad de León. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, número 1(2), 293–300.
- García Bernau, M. A. (14 de enero de 2021). *La transformación del aprendizaje universitario: el uso de vídeos informales y su evaluación*. Obtenido de Universidad: <https://acortar.link/tBaEDA>
- García Martínez, A., & Fuentes Agustí, M. (2019). El Facebook de un rey. Propuesta educativa para la enseñanza de la historia mediada por redes sociales. *Edunovatic 2019 conference proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (págs. 15-19). Adaya Press.
- Guijarro-Romero, S., Casado-Robles, C., & Mayorga-Vega, D. (2021). Aplicación de las redes sociales en la enseñanza universitaria: Evolución temporal. *Conference proceedings. CIVINEDU 2021. 5th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (págs. 70-73). Madrid: Adaya Press.
- Gutiérrez Martín, N. (2023). Las redes sociales y los contenidos audiovisuales como base del microlearning. En E. López Meneses, & C. Bernal Bravo, *Educación, tecnología, innovación y transferencia del conocimiento* (págs. 1669-1680). Madrid: Dykinson.
- Llera, E. M., & al. (2018). Aspectos metodológicos para la elaboración de vídeos docentes para su uso como objetos de aprendizaje modulares y reutilizables. *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (págs. 313-323). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Medina, F. X., & al. (2021). Redes sociales y aprendizaje virtual. Una experiencia de utilización docente de Instagram en una asignatura virtual de cultura alimentaria. *Revista del CIDUI: Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, número 5, 1-7.
- Merello, P., & al. (2022). Uso de Instagram como recurso educativo en la docencia en contabilidad. *In-Red 2022 - VIII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (págs. 1385-1395). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Micaletto Belda, J. P., Morejón Llamas, N., & Martín Ramallal, P. (2024). TikTok como plataforma educativa. Análisis de las percepciones de los usuarios sobre los contenidos científicos. *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, volumen 15, número 1, 97-144.

- Morán Astorga, M. C., Fínez Silva, M. J., & Urchaga Litago, D. (2022). Innovación docente en el EEES: las píldoras educativas. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, número 1(1), 505-512.
- Morejón Llamas, N. (2023). Enseñanza-aprendizaje en TikTok para los futuros profesionales de la comunicación. En M. C. Romero García, & O. Buzón-García, *Metodologías activas e innovación docente para una educación de calidad* (págs. 152-167). Madrid: Dykinson.
- Moreno-Guzmán, M., & al. (2023). Contenidos audiovisuales para la mejora en el aprendizaje virtual. En J. L. Ayala Rodrigo, *II Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»* (págs. 203-216). Madrid: Universidad Complutense de Madrid (Ediciones Complutense).
- Muros Polo, A. (2021). La doctrina judicial a través de vídeos docentes como herramienta para la enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social. En M. M. Molero Jurado, & al., *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente* (págs. 113-120). Madrid: Dykinson.
- Otero Rey, E. M., Blanco Carrión, A., & Rivas Mundiña, B. (2020). Innovación docente. Realización de vídeo de captura de pantalla como recurso para la enseñanza universitaria. *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (págs. 758-759). Adaya Press.
- Padrón Martín, F., & al. (2017). Experiencia en nuevas herramientas TIC. Las píldoras y vídeos educativos como material docente audiovisual en enseñanzas técnicas. *IV Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC: InnoEducaTIC 2017* (págs. 65-70). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ramón Saura, J. (2022). Inteligencia artificial (IA) aplicada a la innovación docente universitaria. *Educación y transferencia del conocimiento: propuestas de innovación para la mejora docente* (págs. 779-780). Egregius.
- Reig Hernández, D. (2019). TikTok, ¿algo nuevo en educación? *Cuadernos de Pedagogía*, número 503, 1.
- Rovira Collado, J., Ribes Lafoz, M. A., & Hernández Ortega, J. (2022). Instagram y TikTok como innovación de la Internet de la imagen en clase de lengua y literatura. En R. Satorre Cuerda, *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (págs. 294-305). Barcelona: Octaedro.

- Rovira Ferrer, I. (2016). El vídeo docente en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario I de la UOC. En M. T. Tortosa Ybáñez, *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (págs. 303-313). Alicante: Universidad de Alicante (Instituto de Ciencias de la Educación).
- Saiz Garitaonandia, A. (2011). Caminando hacia el aprendizaje cooperativo en la docencia del Derecho procesal penal. *Univest 2011: III Congreso Internacional "La autogestión del aprendizaje"* (págs. 1-11). Girona: Universitat de Girona.
- Sánchez Benítez, C. (2023). El Breakout educativo como herramienta de innovación docente en el Grado en Criminología. En C. Hervás-Gómez, G. L. Morales-Pérez, & I. Hevia Artime, *Aprender jugando: gamificación, simulación y colaboración en el aula del siglo XXI* (págs. 62-81). Madrid: Dykinson.
- Sánchez Romero, R., & al. (2022). Uso de las píldoras formativas competenciales como experiencia de innovación docente en el Máster Universitario en Nutrición y Alimentación. En S. Satorre Cuerda, *Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2021-22* (págs. 1121-1140). Alicante: Universidad de Alicante (Instituto de Ciencias de la Educación).
- Simó Soler, E. (2022). Instagram y Derecho: las TIC como herramientas de innovación docente. *Innovación Educativa, número 32*, 1-13.
- Soroa de Carlos, M. P., & al. (2020). Las redes sociales como herramienta extra en la formación docente online. En M. M. Molero Jurado, & al., *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales: Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (págs. 279-292). Madrid: Dykinson.
- Urban, P. (2022). Como aprovechar la red social TikTok para mejorar la docencia en el Grado de Ingeniería Eléctrica y Electrónica. *Educación y transferencia del conocimiento: propuestas de innovación para la mejora docente. Libro de resúmenes del I Congreso Internacional Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento* (págs. 289-290). Egregius.
- Urban, P. (2022). Innovación docente utilizando vídeos cortos para la asignatura Procesos de fabricación. En A. Martínez García, & al., *Nuevos enfoques en innovación educativa y transferencia de conocimiento: aplicación en ingenierías y enseñanza STEM* (págs. 319-333). Madrid: Dykinson.

Urban, P. (2022). Vídeos cortos como innovación docente en la Química de los Materiales. En O. Buzón-García, *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030* (págs. 918-935). Madrid: Dykinson.

Vilar Muñoz, J., & al. (2023). Instagram como herramienta educativa. Vídeos cortos para entender la economía. En M. D. Oliver Alfonso, & G. Albort Morant, *Innovación en la formación docente y en el desarrollo de competencias en el aprendizaje de las ciencias económicas y empresariales* (págs. 467-482). Madrid: Dykinson.

POTENCIALIDAD Y DESAFÍOS DE LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

EMILIO MUÑOZ CAMPAÑA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El auge de las redes sociales ha transformado profundamente numerosos aspectos de la vida cotidiana, incluyendo la manera en que las personas se comunican, acceden a la información y se relacionan entre sí (Ávila Silva, 2021). Esta revolución digital también ha dejado su huella en el ámbito educativo, donde las redes sociales se han consolidado como herramientas poderosas para la enseñanza y el aprendizaje. Estas plataformas, que originalmente fueron concebidas para la interacción social y el entretenimiento, han encontrado un lugar destacado en las aulas, donde se utilizan para complementar, y en algunos casos reemplazar, métodos tradicionales de enseñanza.

La integración de las redes sociales en el ámbito educativo no es simplemente un fenómeno pasajero, sino una tendencia que refleja cambios más profundos en la manera en que las personas procesan y comparten el conocimiento. En un mundo cada vez más conectado y digitalizado, las redes sociales ofrecen un acceso inmediato y a menudo gratuito a una vasta cantidad de información (Rubio Fernández, 2011). Además, permiten a los estudiantes desarrollar habilidades teórico-prácticas a través de la interacción constante con sus compañeros y profesores, fomentando así un aprendizaje más colaborativo y participativo.

Sin embargo, es importante reconocer que cada red social posee características y funcionalidades únicas que pueden influir de manera diferente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que algunas

plataformas pueden ser excelentes para la difusión rápida de información y el aprendizaje visual, otras pueden ser más adecuadas para la discusión en profundidad y el análisis crítico. Por lo tanto, la elección de la red social adecuada para cada contexto educativo es crucial para maximizar los beneficios de su uso en la enseñanza.

La enseñanza del Derecho, en particular, presenta desafíos y oportunidades únicos en este contexto. A diferencia de otras disciplinas, el Derecho requiere un enfoque educativo que no solo transmita conocimientos teóricos, sino que también fomente el desarrollo de habilidades prácticas como el razonamiento crítico, la argumentación y la aplicación de principios jurídicos en casos concretos. Además, el Derecho es una disciplina que está en constante evolución, influenciada por cambios legislativos, jurisprudenciales y sociales. Por lo tanto, la enseñanza del Derecho debe ser dinámica y adaptarse rápidamente a estos cambios, lo que plantea la pregunta de cómo las redes sociales pueden contribuir a este proceso.

En este sentido, la enseñanza del Derecho a través de las redes sociales no se limita simplemente a la transmisión de conocimientos jurídicos. También implica la posibilidad de utilizar estas plataformas como herramientas para el análisis y la discusión de temas actuales, para la simulación de escenarios jurídicos y para el desarrollo de competencias comunicativas y argumentativas (Serrano Morales & Silva del Rosario, 2021). Por ejemplo, plataformas como Twitter pueden ser utilizadas para fomentar el debate sobre cuestiones legales de actualidad, permitiendo a los estudiantes participar en discusiones en tiempo real con otros estudiantes, profesores y profesionales del Derecho. Por otro lado, redes sociales como YouTube pueden ser empleadas para la creación y distribución de contenido educativo en formato de video, facilitando la enseñanza de conceptos complejos a través de explicaciones visuales.

Además, la enseñanza del Derecho a través de las redes sociales ofrece la oportunidad de personalizar el proceso educativo, adaptándolo a las necesidades y preferencias de los estudiantes. En lugar de seguir un enfoque uniforme para todos los estudiantes, los docentes pueden utilizar las redes sociales para ofrecer contenido y actividades adaptadas a diferentes niveles de conocimiento y estilos de aprendizaje. Por ejemplo,

algunos estudiantes pueden beneficiarse de la interacción constante que ofrecen plataformas como Telegram, donde pueden participar en discusiones en grupo y recibir retroalimentación inmediata. Otros, en cambio, pueden preferir el formato más estructurado de un canal de YouTube, donde pueden acceder a contenido educativo a su propio ritmo.

A pesar de estas ventajas, también es importante considerar las limitaciones y desafíos asociados con el uso de las redes sociales en la enseñanza del Derecho. Una de las principales preocupaciones es la calidad y la fiabilidad de la información disponible en estas plataformas. Aunque las redes sociales ofrecen un acceso rápido a una gran cantidad de información, no toda esta información es precisa o verificada. Esto es particularmente relevante en el campo del Derecho, donde la precisión y la exactitud son fundamentales. Por lo tanto, es crucial que los docentes enseñen a los estudiantes a evaluar críticamente la información que encuentran en las redes sociales y a utilizar fuentes confiables y autorizadas.

Otro desafío es la naturaleza efímera y a menudo superficial de la interacción en algunas redes sociales. Plataformas como Instagram o TikTok, que se basan en contenido visual y mensajes breves, pueden ser útiles para captar la atención de los estudiantes y transmitir conceptos básicos, pero pueden no ser adecuadas para la enseñanza de temas complejos que requieren un análisis profundo y una reflexión crítica. Además, el uso excesivo de estas plataformas puede llevar a una fragmentación del conocimiento, donde los estudiantes reciben información en pequeños fragmentos que no siempre están conectados de manera coherente.

2. OBJETIVOS

El uso de las redes sociales en el ámbito educativo ha demostrado ser una herramienta poderosa que, bien empleada, puede enriquecer significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la incorporación de estas plataformas en la enseñanza del Derecho plantea una serie de preguntas y desafíos específicos que deben abordarse de manera metódica. El objetivo principal de este estudio es explorar y analizar cómo las redes sociales pueden ser utilizadas eficazmente en

la enseñanza del Derecho, teniendo en cuenta las particularidades de esta disciplina y las características únicas de cada plataforma social.

2.1. EVALUAR LA ADAPTABILIDAD DE LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

El primer objetivo de este estudio es evaluar la adaptabilidad de las distintas redes sociales al contexto de la enseñanza del Derecho. A diferencia de otras disciplinas, la enseñanza del Derecho requiere un enfoque que no solo transmita conocimientos teóricos, sino que también desarrolle habilidades prácticas, como el razonamiento crítico, la argumentación jurídica y la aplicación de principios legales a situaciones concretas (Rubio Fernández, 2011). Este estudio pretende identificar cuáles redes sociales ofrecen las mejores herramientas para apoyar estos objetivos educativos y cómo pueden integrarse de manera efectiva en el currículum jurídico.

2.2. ANALIZAR LAS FUNCIONALIDADES ESPECÍFICAS DE CADA PLATAFORMA

Las redes sociales varían considerablemente en cuanto a sus funcionalidades, formatos y tipos de contenido que permiten compartir. Por ejemplo, plataformas como Twitter son conocidas por su inmediatez y capacidad para fomentar debates en tiempo real, mientras que YouTube se destaca por permitir la creación y visualización de contenido audiovisual más extenso. Este estudio tiene como objetivo analizar las funcionalidades específicas de las principales redes sociales (como Facebook, Instagram, TikTok, Telegram y YouTube) y determinar cuáles de ellas se alinean mejor con las necesidades pedagógicas de la enseñanza del Derecho. Esto incluirá un análisis de cómo cada plataforma puede facilitar diferentes tipos de actividades educativas, desde la discusión de casos legales hasta la creación de simulaciones de procesos judiciales.

2.3. IDENTIFICAR LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LAS REDES SOCIALES EN LA DOCENCIA JURÍDICA:

Otro objetivo clave es identificar y sopesar las ventajas y desventajas de utilizar redes sociales en la docencia jurídica. Si bien estas

plataformas pueden facilitar la comunicación, el acceso a recursos educativos y la interacción entre estudiantes y profesores, también presentan desafíos significativos. Estos pueden incluir la superficialidad del contenido, la posible distracción de los estudiantes, y la preocupación por la privacidad y la seguridad de la información. Este estudio se propone examinar tanto los beneficios como los posibles inconvenientes de incorporar redes sociales en la enseñanza del Derecho, proporcionando una visión equilibrada que permita a los educadores tomar decisiones informadas sobre su uso.

2.4. DETERMINAR ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EFICACES PARA LA INTEGRACIÓN DE REDES SOCIALES:

Más allá de simplemente identificar las plataformas adecuadas, este estudio busca determinar las estrategias pedagógicas más eficaces para integrar las redes sociales en la enseñanza del Derecho. Esto incluye explorar cómo las redes sociales pueden ser utilizadas para complementar las metodologías de enseñanza tradicionales, y cómo pueden ser empleadas para crear nuevas formas de aprendizaje que aprovechen al máximo las características interactivas y colaborativas de estas plataformas (Donolo, 2020). Por ejemplo, se podría investigar cómo el uso de grupos en Facebook o la creación de videos explicativos en YouTube pueden facilitar el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de Derecho.

2.5. EXPLORAR EL POTENCIAL DE LAS REDES SOCIALES PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y LA PARTICIPACIÓN ACTIVA:

Un aspecto importante que este estudio pretende abordar es el potencial de las redes sociales para fomentar un aprendizaje más colaborativo y una participación activa por parte de los estudiantes. En lugar de ser meros receptores pasivos de información, los estudiantes pueden convertirse en productores de contenido, participando en debates, compartiendo recursos y creando materiales educativos. Este estudio buscará explorar cómo las redes sociales pueden facilitar este cambio de paradigma en la enseñanza del Derecho, promoviendo una mayor involucración y compromiso de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de este estudio se fundamenta en una combinación de análisis cualitativo y cuantitativo, diseñados para evaluar la viabilidad y efectividad de las redes sociales en la enseñanza del Derecho. Este enfoque permite una comprensión integral de las potencialidades, limitaciones y aplicaciones pedagógicas de las diferentes plataformas sociales, considerando tanto sus características técnicas como su impacto en los procesos de aprendizaje. A continuación, se describen las etapas y técnicas empleadas en el desarrollo de esta investigación.

3.1. SELECCIÓN DE REDES SOCIALES:

Para llevar a cabo un análisis detallado, se seleccionaron las redes sociales más utilizadas y con mayor impacto en la educación y en la interacción social en general. Las plataformas elegidas fueron Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, YouTube y Telegram, debido a sus características únicas y su amplia base de usuarios. Cada una de estas redes sociales fue evaluada en términos de sus funcionalidades, popularidad entre los estudiantes, facilidad de uso, y las oportunidades que ofrecen para la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito del Derecho.

3.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE FUNCIONALIDADES:

Una vez seleccionadas las plataformas, se realizó un análisis comparativo de sus funcionalidades específicas en relación con las necesidades pedagógicas de la enseñanza del Derecho. Este análisis incluyó la evaluación de aspectos como la capacidad para compartir y comentar contenido, la posibilidad de crear grupos de estudio, la disponibilidad de herramientas de retroalimentación en tiempo real, y las opciones para la creación de contenido multimedia. Este análisis permitió identificar las fortalezas y debilidades de cada red social, proporcionando una base sólida para la siguiente fase del estudio.

3.3. ANÁLISIS DE CONTENIDO Y EFICACIA EDUCATIVA:

El análisis de contenido se centró en evaluar el tipo de materiales educativos disponibles en las redes sociales y su relevancia para la enseñanza

del Derecho. Esto incluyó la revisión de videos educativos en YouTube, vídeos de corta duración en TikTok, hilos de discusión en Twitter, y otros recursos compartidos en estas plataformas. Se evaluó la calidad, precisión, y utilidad de estos contenidos, así como su capacidad para complementar o reemplazar los métodos tradicionales de enseñanza.

3.4. SÍNTESIS Y VALIDACIÓN DE RESULTADOS:

Finalmente, los datos recolectados a través de las diferentes técnicas se sintetizaron para ofrecer una visión integral del impacto de las redes sociales en la enseñanza del Derecho. Los resultados del análisis funcional, los estudios de caso, las encuestas y el análisis de contenido fueron comparados y contrastados para validar las conclusiones obtenidas. Se empleó un enfoque triangulado para asegurar la coherencia y validez de los hallazgos, lo que permitió desarrollar recomendaciones fundamentadas para la integración de redes sociales en la docencia jurídica.

5. DISCUSIÓN

La discusión de este estudio se centra en analizar de manera crítica los hallazgos obtenidos sobre el uso de redes sociales en la enseñanza del Derecho, evaluando sus implicaciones educativas y las posibles mejoras en su implementación. Este apartado aborda las fortalezas y limitaciones de las principales plataformas analizadas, como Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, TikTok, LinkedIn y Telegram, considerando su impacto en el proceso de aprendizaje y la participación estudiantil. Además, se reflexiona sobre cómo estas herramientas tecnológicas pueden ser optimizadas para superar los desafíos identificados, tales como la superficialidad de ciertos contenidos o las restricciones impuestas por las políticas de uso. Finalmente, la discusión ofrece una perspectiva sobre cómo integrar de manera más efectiva estas redes en la docencia jurídica, buscando un equilibrio entre innovación pedagógica y rigor académico.

5.1. FACEBOOK

Facebook es una de las plataformas de redes sociales más antiguas y con la base de usuarios más amplia, lo que la convierte en una

herramienta accesible y familiar para muchos estudiantes y docentes. Una de las principales ventajas de Facebook en la enseñanza del Derecho es su capacidad para crear grupos privados o cerrados donde los estudiantes y profesores pueden interactuar de manera directa y constante. Estos grupos permiten compartir recursos como artículos, documentos, videos y enlaces, facilitando un espacio colaborativo para la discusión y el aprendizaje (Túnez López & Sixto García, 2012).

Facebook también ofrece la posibilidad de realizar transmisiones en vivo (Facebook Live), lo que permite a los profesores ofrecer clases en tiempo real, responder preguntas y generar debates inmediatos sobre temas jurídicos. Esta característica es especialmente útil para la enseñanza de temas actuales o para aclarar dudas que puedan surgir en el transcurso de la clase. Además, la función de eventos permite organizar y recordar a los estudiantes sobre seminarios, charlas o exámenes.

Otra potencialidad es el uso de encuestas y preguntas, que pueden ser aprovechadas para evaluar de manera rápida y sencilla la comprensión de ciertos temas o para obtener retroalimentación sobre la efectividad de los métodos de enseñanza utilizados (Gómez-Hurtado et al., 2018). Asimismo, la integración con otras aplicaciones y herramientas de aprendizaje, como Google Drive o YouTube, facilita la distribución de material adicional, lo que enriquece el contenido educativo disponible en la plataforma.

A pesar de estas ventajas, el uso de Facebook en la enseñanza del Derecho también presenta varias desventajas. Una de las principales es la distracción que puede causar en los estudiantes. Facebook, al ser una red social orientada a la interacción social y personal, puede desviar la atención de los estudiantes hacia actividades no académicas, como la revisión de su muro, la interacción con amigos o la visualización de contenido no relacionado con el curso.

Otra de sus desventajas es la escasa proactividad que propone la plataforma a los estudiantes. Al encontrarse su potencialidad en los grupos cerrados para el intercambio de información entre alumnos y profesorado, la plataforma deja poco espacio para la creatividad y elaboración de contenido propio por parte de los estudiantes (Túnez López & Sixto García, 2012).

5.2. TWITTER

Twitter, con su enfoque en la inmediatez y la brevedad, ofrece una plataforma única para la enseñanza del Derecho. Una de sus principales potencialidades es la capacidad de compartir información de manera rápida y concisa. Los tweets, limitados a 280 caracteres, obligan a los usuarios a expresar ideas de forma clara y directa, lo que puede ser un ejercicio útil para los estudiantes de Derecho, quienes deben aprender a sintetizar argumentos y presentar puntos clave de manera efectiva.

Twitter también es una herramienta poderosa para seguir tendencias y discusiones actuales en el campo del Derecho. Los hashtags permiten agrupar conversaciones en torno a temas específicos, lo que facilita a los estudiantes y profesores estar al tanto de las últimas novedades legales y participar en debates en tiempo real. Esta característica es particularmente útil para cursos que se centran en temas contemporáneos o en el análisis de eventos legales a medida que ocurren (López Rubio, 2020).

Además, Twitter puede servir como una plataforma para la interacción con profesionales del Derecho, académicos y organizaciones jurídicas. Los estudiantes pueden seguir a expertos en la materia, participar en discusiones y obtener una visión más amplia de cómo se aplican los conceptos legales en el mundo real (López Rubio, 2020). Esta exposición a diferentes perspectivas es valiosa para el desarrollo de un pensamiento crítico y una comprensión más profunda del Derecho.

A pesar de sus ventajas, Twitter también presenta varias desventajas en el contexto educativo. La limitación de caracteres, aunque útil para la concisión, puede ser un obstáculo cuando se trata de explicar conceptos legales complejos que requieren un desarrollo más extenso. Esta restricción podría llevar a una simplificación excesiva de los temas, lo que podría resultar en una comprensión superficial de cuestiones que necesitan un análisis más profundo. Si bien es cierto que existe la posibilidad de elaborar hilos que escapen a esta limitación en la longitud de los tuits, la consecuente obligación de dividir la información extensa en diversos tuits puede cortar el ritmo de lectura y aprendizaje del receptor.

Otro desafío es la naturaleza pública de la plataforma. A diferencia de Facebook, donde es posible crear grupos privados, la mayoría de las

interacciones en Twitter son visibles para el público en general. Esto puede desalentar a los estudiantes a participar plenamente, especialmente si están preocupados por cometer errores o ser juzgados por sus opiniones en un foro abierto. Además, la exposición pública puede llevar a situaciones de acoso o a la difusión de información incorrecta sin un control adecuado.

Finalmente, al igual que Facebook, Twitter tiene problemas de privacidad y seguridad que pueden preocupar a los usuarios. La exposición a trolls, bots y desinformación es un riesgo constante en la plataforma, lo que podría afectar la calidad de la discusión y el ambiente de aprendizaje (Garrigós-Simón et al., 2016). Por lo tanto, aunque Twitter ofrece herramientas valiosas para la enseñanza del Derecho, es esencial que los educadores implementen estrategias para mitigar estos riesgos y maximizar su efectividad en el aula.

5.3. YOUTUBE

YouTube se ha consolidado como una de las plataformas más robustas para la enseñanza en general, y en el campo del Derecho ofrece múltiples ventajas que pueden transformar la experiencia de aprendizaje. Una de las mayores potencialidades de YouTube es su capacidad para albergar y distribuir contenido audiovisual extenso, lo que es ideal para la enseñanza de conceptos jurídicos complejos que requieren explicaciones detalladas. Los vídeos permiten a los profesores exponer temas con ejemplos visuales, gráficos y otros recursos multimedia que pueden facilitar la comprensión de los estudiantes.

La plataforma también permite la creación de canales educativos especializados, donde los docentes pueden organizar series de videos sobre temas específicos, lo que facilita a los estudiantes seguir un curso estructurado y acceder a los materiales en cualquier momento. Esta flexibilidad es particularmente útil para los estudiantes que necesitan repasar el material o que prefieren aprender a su propio ritmo (Kalik, 2019). Además, YouTube cuenta con una gran cantidad de contenido gratuito, lo que permite a los estudiantes complementar sus estudios con materiales adicionales creados por otros expertos en el campo.

Otra ventaja de YouTube es la posibilidad de interacción mediante comentarios. Aunque no tan inmediata como otras plataformas, esta función permite a los estudiantes plantear preguntas, expresar dudas y participar en discusiones, lo que puede enriquecer el proceso de aprendizaje (Fernández Paradas, 2015). Además, la función de transmisión en vivo (YouTube Live) ofrece la posibilidad de realizar clases o seminarios en tiempo real, donde los estudiantes pueden interactuar con el profesor y entre ellos a través del chat en vivo.

A pesar de sus numerosas ventajas, YouTube también presenta desventajas en el contexto educativo, especialmente en la enseñanza del Derecho. Una de las principales limitaciones es la falta de control sobre la calidad y precisión del contenido disponible en la plataforma. Dado que cualquier usuario puede subir videos, es posible que los estudiantes se encuentren con información inexacta o desactualizada, lo que podría afectar su comprensión de temas jurídicos críticos. Por ello, es esencial que los docentes guíen a los estudiantes hacia fuentes confiables y validen el contenido que consumen.

Otra desventaja es la falta de retroalimentación inmediata y personalizada. Aunque los comentarios permiten cierta interacción, no son una herramienta eficaz para resolver dudas complejas o proporcionar orientación detallada. Esto puede ser un problema en la enseñanza del Derecho, donde el análisis y la discusión son esenciales para el entendimiento profundo de los temas. Además, la plataforma no está diseñada específicamente para la enseñanza, lo que significa que carece de herramientas pedagógicas avanzadas, como cuestionarios integrados o sistemas de seguimiento del progreso del estudiante.

Finalmente, la preocupación por la privacidad y la seguridad es relevante, especialmente en el contexto académico. Los estudiantes y profesores pueden ser reticentes a compartir videos en una plataforma tan pública, temiendo la exposición o el mal uso del contenido.

5.4. INSTAGRAM Y TIKTOK

Instagram y TikTok son plataformas que se destacan por su enfoque visual y por la brevedad de sus contenidos, lo que puede ser ventajoso en

ciertos aspectos de la enseñanza del Derecho. Una de las principales potencialidades de estas plataformas es su capacidad para captar y mantener la atención de los estudiantes a través de contenido dinámico y atractivo (Mora de la Torre & González Caballero, 2022). Los estudiantes, especialmente los más jóvenes, están familiarizados con estas plataformas y las utilizan habitualmente, lo que puede facilitar la incorporación de recursos educativos en un formato que les resulte cómodo y natural.

En Instagram, los profesores pueden utilizar las historias y las publicaciones para compartir conceptos jurídicos de manera resumida, utilizando imágenes, gráficos y videos cortos que simplifican la comprensión de temas complejos. Además, las encuestas y preguntas en las historias permiten una interacción rápida y directa, lo que puede ser útil para evaluar la comprensión de los estudiantes de manera informal o para generar debates sobre temas específicos (Simó Soler, 2022).

TikTok, por su parte, permite la creación de videos cortos que pueden ser utilizados para explicar conceptos legales de manera creativa y accesible. La naturaleza viral de la plataforma también puede ser aprovechada para difundir conocimientos jurídicos a una audiencia más amplia, fomentando el interés por el Derecho entre usuarios que no están necesariamente inscritos en un curso formal. Además, la posibilidad de utilizar música, efectos visuales y edición rápida puede hacer que el aprendizaje sea más entretenido y menos intimidante para los estudiantes (Sánchez Barrilao, 2022).

Sin embargo, la brevedad y el formato altamente visual de Instagram y TikTok también presentan desventajas significativas en la enseñanza del Derecho. Una de las principales es la superficialidad del contenido que puede resultar de las limitaciones de tiempo y formato. Los temas jurídicos, que a menudo requieren un análisis profundo y detallado, pueden ser simplificados en exceso, lo que podría llevar a malentendidos o a una comprensión incompleta de los conceptos (Micaletto Belda et al., 2024).

Además, la naturaleza efímera de las historias de Instagram, que desaparecen después de 24 horas, puede ser un obstáculo para la retención de información, a menos que los profesores se aseguren de guardar y organizar el contenido de manera accesible para los estudiantes. En

TikTok, la rápida sucesión de videos también puede contribuir a la distracción, ya que los estudiantes pueden ser fácilmente llevados a consumir contenido no relacionado con sus estudios.

Otro desafío es la falta de espacio para la discusión y el análisis crítico, que son componentes esenciales en la enseñanza del Derecho. Ambas plataformas están diseñadas para el consumo rápido de contenido, lo que puede dificultar la creación de un ambiente educativo donde los estudiantes puedan reflexionar y debatir de manera profunda sobre los temas presentados (Mora de la Torre & González Caballero, 2022).

En resumen, aunque Instagram y TikTok tienen el potencial de hacer que la enseñanza del Derecho sea más atractiva y accesible, es crucial que los docentes utilicen estas plataformas de manera estratégica y complementaria, garantizando que el contenido no solo sea atractivo, sino también riguroso y pedagógicamente efectivo.

5.5. TELEGRAM

Telegram es una plataforma de mensajería que ha ganado popularidad debido a sus características de privacidad, seguridad y flexibilidad, lo que la convierte en una herramienta valiosa para la enseñanza del Derecho. Una de las principales potencialidades de Telegram es su capacidad para crear grupos grandes y canales de difusión, lo que permite a los profesores gestionar fácilmente la comunicación con un gran número de estudiantes. Estos grupos y canales pueden ser utilizados para compartir recursos educativos como documentos, enlaces a artículos, videos, y más, de manera eficiente y organizada (Martínez Rolán et al., 2017).

Una de las características más destacadas de Telegram es su funcionalidad de bots, que puede ser explotada en el ámbito educativo. Los bots de Telegram pueden ser programados para realizar una variedad de tareas automatizadas, como la distribución de cuestionarios, la realización de encuestas, la gestión de tareas y la entrega de contenidos específicos a los estudiantes. Esta automatización puede aliviar la carga administrativa para los profesores y proporcionar a los estudiantes una forma interactiva y personalizada de recibir material educativo (Martínez Rolán et al., 2017).

Además, Telegram ofrece la posibilidad de almacenar y compartir archivos de gran tamaño, lo que es particularmente útil en la enseñanza del Derecho, donde a menudo es necesario distribuir textos legales extensos, casos de estudio, y otros materiales pesados en términos de datos. La función de almacenamiento en la nube de Telegram garantiza que los estudiantes tengan acceso continuo a estos recursos sin preocuparse por limitaciones de espacio en sus dispositivos.

Otro aspecto a considerar es la seguridad y privacidad que ofrece Telegram. La plataforma permite la creación de chats secretos con cifrado de extremo a extremo, lo que es crucial para la discusión de temas sensibles o la protección de la confidencialidad en comunicaciones relacionadas con casos jurídicos o evaluaciones. Además, Telegram permite a los usuarios mantener su número de teléfono oculto, lo que proporciona una capa adicional de privacidad y puede facilitar una interacción más cómoda entre estudiantes y profesores.

Sin embargo, a pesar de sus múltiples ventajas, Telegram también presenta algunas desventajas en el contexto educativo, especialmente en la enseñanza del Derecho. Una de las principales limitaciones es la falta de herramientas pedagógicas integradas, como las que se encuentran en plataformas de aprendizaje dedicadas. Aunque los bots pueden ser programados para realizar ciertas tareas, la ausencia de funciones como foros de discusión estructurados, seguimiento del progreso del estudiante o la integración con sistemas de gestión de aprendizaje, puede hacer que Telegram sea menos adecuado para cursos completos o programas educativos que requieren un enfoque más formal y sistemático.

Otra desventaja es que la interfaz de Telegram, aunque poderosa, puede ser abrumadora para algunos usuarios, especialmente aquellos que no están familiarizados con la tecnología. La necesidad de configurar bots o manejar grandes cantidades de mensajes en grupos activos puede resultar complicada para profesores y estudiantes que prefieren plataformas más intuitivas o que no tienen el tiempo o la habilidad para gestionar estos aspectos técnicos.

Finalmente, aunque la privacidad es uno de los puntos fuertes de Telegram, también puede ser un inconveniente en algunos contextos

educativos. El anonimato y la posibilidad de crear perfiles falsos pueden llevar a problemas de disciplina o mal uso de la plataforma. Además, la falta de moderación automatizada en los grupos puede hacer que sea difícil controlar el comportamiento inapropiado o garantizar que las discusiones se mantengan dentro de un marco respetuoso y académico.

En resumen, Telegram es una herramienta poderosa y flexible que puede ser altamente efectiva en la enseñanza del Derecho, especialmente cuando se utiliza como un complemento a otras plataformas de aprendizaje más estructuradas. Su capacidad para gestionar grandes grupos, su funcionalidad de bots, y su enfoque en la seguridad y la privacidad lo convierten en una opción atractiva para educadores que buscan una manera moderna y segura de interactuar con sus estudiantes. No obstante, es importante ser consciente de sus limitaciones y diseñar estrategias de uso que maximicen sus ventajas mientras se mitigan sus desventajas.

6. RESULTADOS

Tras el análisis de las distintas redes sociales que pueden ser susceptibles de ser utilizadas en la enseñanza del Derecho, obtenemos unos resultados que arrojan una visión de interés en relación a esta posibilidad de innovación en la docencia. Sin duda la complementación entre la enseñanza del Derecho y las redes sociales es un sendero que hasta el momento ha sido escasamente andado en esta disciplina.

La docencia del Derecho es a menudo una tarea compleja debido a la densidad de los conceptos que componen los distintos campos de la enseñanza jurídica. Es por ello que en ocasiones resulta una ardua tarea mantener la atención de los estudiantes durante un prolongado periodo de tiempo. En consecuencia, la introducción de este tipo de plataformas y aplicaciones puede suponer una herramienta de valor en la enseñanza del Derecho.

Sin embargo, sería un error tomar en consideración del mismo modo todas las redes analizadas en la presente investigación. La variedad en las características de cada plataforma hace necesario que la complementación de estas redes sociales se haga atendiendo a las necesidades y objetivos de la enseñanza en cuestión.

Como ha sido expuesto, dentro del mundo de las redes sociales nos encontramos desde aquellas que están centradas en la conectividad y el intercambio de mensajes con personas conocidas por el usuario, hasta otras redes sociales más enfocadas en la producción y consumo de contenido en línea. Por ello, las funcionalidades de cada una variarán según sus características.

A menudo la docencia del Derecho requiere de un espacio de coordinación entre el docente y los estudiantes. Redes sociales como Facebook proporcionan la posibilidad de crear grupos en los que intercambiar información y opiniones acerca de conceptos y contenido jurídico. Sin embargo, el principal hándicap de esta red social es que no ofrece nada más allá de lo que pueden proporcionar las clásicas plataformas digitales de las que suelen estar provistas las universidades en las que se imparten asignaturas relacionadas con el Derecho.

Consecuentemente, Telegram se alza como la red social ideal en el intercambio de comunicación bidireccional entre profesores y estudiantes. La posibilidad de configurar bots y algoritmos en los propios grupos de esta red social supone una funcionalidad que prácticamente ninguna plataforma puede proporcionar en la docencia. Del mismo modo, esta aplicación presenta frente a Facebook la ventaja de respetar la privacidad del usuario, no siendo necesario ni siquiera compartir el número de teléfono o información personal con el resto de integrantes de un grupo.

Por otra parte, en lo relativo a las aplicaciones relacionadas con la producción de contenido en línea, la elección de una u otra variará según el enfoque pretendido por el docente. Si el docente pretende que el estudiante consuma o produzca contenido acerca de conceptos jurídicos concretos que no requieran de una disertación y exposición profunda, sin duda TikTok es la red social ideal. No obstante, se debe tener en cuenta que si bien esta red social posee el algoritmo más potente, sus términos y condiciones pueden dificultar la exposición de conceptos relacionados con el Derecho Penal, especialmente con aquellos delitos que atenten contra la libertad sexual o la vida del individuo.

Por su parte, Instagram se convierte en la opción ideal a la hora de elaborar contenido en el que predomine el aspecto visual o esquemático,

permitiendo que este pueda ser interactivo. En el lado contrario, Youtube es sin duda la mejor opción a la hora de exponer por parte del docente contenido en forma de clases magistrales de la forma más parecida a lo que sería una clase presencial en la propia facultad.

7. CONCLUSIÓN

La implementación de las redes sociales en la enseñanza del Derecho representa una oportunidad significativa para innovar y hacer más accesible el proceso de aprendizaje. Estas plataformas ofrecen un potencial único para complementar la educación tradicional, proporcionando nuevas formas de interacción y acceso a la información. Sin embargo, es fundamental que su integración se realice con cuidado, atendiendo a las particularidades de la disciplina jurídica y a las necesidades específicas de los estudiantes.

El éxito en el uso de las redes sociales en la enseñanza del Derecho depende en gran medida de una planificación estratégica que considere tanto las fortalezas como las limitaciones de cada plataforma. No todas las redes sociales son igualmente efectivas en todos los contextos, y su selección debe basarse en los objetivos pedagógicos específicos. Además, es crucial que los docentes se mantengan conscientes de los desafíos que estas herramientas presentan, como la posible superficialidad del contenido o la distracción de los estudiantes.

A pesar de estos desafíos, las redes sociales tienen el potencial de transformar la enseñanza del Derecho, haciéndola más dinámica, interactiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes de hoy. La clave está en utilizarlas como un complemento a las metodologías tradicionales, asegurando que el rigor académico no se vea comprometido. Al hacerlo, se puede lograr un equilibrio entre la innovación pedagógica y la formación jurídica de calidad, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos de un entorno legal en constante cambio.

8. REFERENCIAS

- Ávila Silva, J. M. (2021). La enseñanza del derecho a través de las tecnologías de la información y la comunicación en la globalización. *Advocatus*, 37.
- Donolo, D. (2020, diciembre 6). Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizajes presenciales y virtuales. Trabajo presentado en el Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia.
- Fernández Paradas, A. (2015). El uso de YouTube en la enseñanza.
- Garrigós-Simón, F. J., Oltra Gutiérrez, J. V., Narangajavana, Y., & Estellés Miguel, S. (2016). Ventajas y usos de Twitter como herramienta de mejora de la educación universitaria. In-Red 2016: Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red – Universidad Politécnica de Valencia.
- Gómez-Hurtado, I., García Prieto, F. J., & Delgado-García, M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: Estudio integrado sobre percepciones. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 57(1), 99–119.
- Kalik, A. (2019). El uso de video clases en YouTube como herramienta de aprendizaje autodirigida en la enseñanza del derecho civil. Huygens Editorial, 57–72.
- López Rubio, D. (2020). Twitter: Una herramienta auxiliar en la docencia del derecho constitucional. *Revista Docencia y Derecho*, 15, 32–45.
- Martínez Rolán, X., Dafonte-Gómez, A., & García-Mirón, S. (2017). Usos de las aplicaciones móviles de mensajería en la docencia universitaria: Telegram. *Innovación Docente y Uso de las TIC en Educación*.
- Micaletto Belda, J. P., Morejón Llamas, N., & Martín Ramallal, P. (2024). TikTok como plataforma educativa: Análisis de las percepciones de los usuarios sobre los contenidos científicos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 15(1), 97–144.
- Mora de la Torre, V., & González Caballero, M. (2022). Instagram como herramienta motivacional docente: Estudio de caso. *Ixquic. Revista Científica de Educación y Humanidades*, 12(2), 143–170.
- Rubio Fernández, E. M. (2011). Las redes sociales como instrumento de aprendizaje en las ciencias jurídicas: ¿Conectamos o no?
- Sánchez Barrilao, J. F. (2022). La docencia del derecho constitucional en la sociedad digital. *Revista Docencia y Derecho*, (19), 17–31.
- Serrano Morales, C. R., & Silva del Rosario, Y. (2021). Redes sociales de internet en la carrera derecho. *Opuntia Brava*, 13(3), 241–250.

- Simó Soler, E. (2022). Instagram y derecho: Las TIC como herramientas de innovación docente. *Innovación Educativa*, 32.
- Túnez López, M., & Sixto García, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: Análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (21), 77–92.
- Vallés Muñío, D., Espuny Tomàs, M. J., & Velo i Fabregat, E. (2021). Twitter como objeto y herramienta de aprendizaje del derecho. *Huygens Editorial*, 273–299

SECCIÓN V.

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES
SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LA SIMULACIÓN
Y LAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

EL TRABAJO COLABORATIVO: OTRA FORMA DE APRENDER DERECHO

GEMA POLONIO DE DIOS
Universidad de Córdoba

IRENE BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de esta exposición pretendemos realizar un análisis riguroso de la importancia del trabajo colaborativo como herramienta eficaz utilizada, hoy en día, en las aulas universitarias. Atendiendo al ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, dicha técnica es concebida como una forma apropiada y acertada de aprender derecho teniendo en cuenta que las formas de enseñanza están sufriendo importantes cambios. En efecto, esta propuesta didáctica se aleja de viejas praxis y lecciones magistrales que predominaban antaño en la enseñanza superior, y que siguen siendo muy usadas, en algunos Grados, como en Derecho. Esto no significa que se menosprecie su valor; cualquier método de enseñanza que interese al estudiante y que haga que aprenda es válido, siempre y cuando, combine la enseñanza de las materias y la formación en las competencias que actualmente demanda el mundo académico y profesional (Cobas. 2015).

Antes de adentrarnos en la temática que nos ocupa es preciso aclarar que esta metodología, junto con otras, es fruto de la revolución educativa que viene aplicándose en las enseñanzas obligatorias y postobligatorias la cual ha llegado también a las enseñanzas universitarias o superiores entendiéndose como un “*continuum*” del proceso educativo del individuo, que abarca desde la educación primaria, secundaria, postobligatoria y superior. Se trata de un cambio que, sin duda, es más

costoso de llevar a cabo en este tipo de enseñanzas debido a causas o factores que analizaremos en apartados siguientes.

En palabras de Cobas (2016), Bolonia ha introducido una nueva visión de la docencia universitaria que ha cambiado el sentir del trabajo en el aula, tanto para los estudiantes como para los docentes, lo que hace que la enseñanza universitaria esté experimentando un cambio importante en el modelo de impartir la docencia. En tiempos pasados con impartir docencia era suficiente, sin embargo, en los tiempos actuales, la docencia requiere un mayor esfuerzo y una mayor dedicación.

Sin embargo, veremos que, a pesar de esta complejidad y dificultad, no es “misión imposible” hacer de nuestras aulas universitarias espacios mucho más dinámicos tratando de implementar un tipo de enseñanza más moderna y variopinta que persiga la calidad. Tal como nos recomienda los objetivos de Naciones Unidas según Agenda 20-30, concretamente, el objetivo número 4, el cual nos invita a perseguir una Educación de Calidad.

Según Climent (2002), un sistema educativo de calidad se caracteriza por:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades del alumnado, para que todos/as puedan tener las mismas oportunidades en su progreso académico y personal.
- Promover un cambio e innovación en la institución educativa y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado).
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, logrando la inserción en la comunidad.
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado, el alumnado, y de los demás profesionales del centro.

En base a lo establecido por Climent consideramos que, una manera o forma de adquirir esa calidad es a través del trabajo colaborativo del alumnado entre sí y el de éste con ~~todo~~ el profesorado. En palabras de Álvarez y Gómez (2011) el trabajo colaborativo es una competencia necesaria para una buena formación académica y profesional. Y, es un elemento más en la mejora de la calidad educativa.

En este sentido, y teniendo en cuenta las recomendaciones de Naciones Unidas, la educación jurídica tiene que centrarse principalmente en alcanzar una educación de calidad y en el cultivo múltiple del talento basado en una variedad de recursos sociales, con el propósito de capacitar a los futuros profesionales del Derecho. En este proceso de capacitación –o enseñanza–, hemos de tener presente que los estudiantes tienden a tener una forma de pensar diversificada y personalizada, al tiempo que pueden soportar una gran presión ideológica y psicológica. Esta realidad exige que los métodos de enseñanza en educación superior se adapten a la situación y condición de las clases en el ámbito jurídico. De este modo, se alienta continuamente a los estudiantes a desarrollar su personalidad y potencial, cultivar talentos legales verdaderamente prácticos con capacidad profesional, capaces de asumir la misión de la ley y hacer una contribución significativa a la construcción del sistema legal (Cabrera, Lara & Vela, 2020)

La educación superior, en general, y la educación jurídica, en particular, están en continuo proceso de evolución en términos de organización, gestión, y contenido. La enseñanza del Derecho se ha vuelto muy compleja por la exigencia y la demanda de profesionales de calidad. Actualmente, requiere de un enfoque multidimensional considerando capacidades, competencias y fortalezas del futuro profesional en el área del Derecho y un conocimiento profundo (Rico, 2016).

La educación jurídica debe fomentar técnicas y métodos de enseñanza que motiven el pensamiento crítico, la opinión diversa y las habilidades lógicas de argumentación; en el contexto actual, la necesidad de enseñar Derecho se inclina hacia métodos alternativos de enseñanza de cursos del Grado de Derecho (Buitrago, Mejía, & Hernández, 2015).

En la actualidad, existen multitud de universidades en todo el mundo que, a través de proyectos de innovación están llevando a la práctica un sinnúmero de metodologías que implican un aprendizaje distinto e innovador. Las facultades de derecho deben someterse a un enriquecimiento curricular, entrega innovadora de instrucción y una evaluación del aprendizaje de los estudiantes como práctica habitual (Sanromán & Morales, 2016).

El propósito de este artículo es triple. *Primero*, se realiza una revisión documental de esta didáctica, atendiendo a su conceptualización e importancia por parte de los diferentes sectores doctrinales. *Segundo*, se detallan los objetivos principales que pueden alcanzarse con el trabajo colaborativo en las aulas de Derecho. *Y tercero*, se exponen las técnicas que pueden utilizarse para su implementación, así como los resultados y valoración por parte de las universidades pioneras en este tipo de sistemática. En definitiva, este artículo trata de ofrecer a los docentes un recurso con el que pueden encontrar mayor apoyo para el desarrollo de su pedagogía. Darling-Hammond (2008) argumenta la necesidad de que el profesorado conozca y comprenda los beneficios de la colaboración, porque ello supondrá conocer las interacciones entre sus estudiantes para potenciar el aprendizaje compartido entre ellos y el propio docente. Es aquí donde se encuentra el fundamento lógico esta exposición.

2. CONCEPTUALIZACIÓN E IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO

Como ya indicamos al comienzo esta exposición y, dado que existen numerosos grados en los que se imparten las materias jurídicas, nos centraremos en el trabajo colaborativo del Grado de Derecho. En concreto, en la Universidad de Córdoba (UCO), se incluye la competencia genérica del desarrollo y adquisición de la competencia colaborativa²⁶¹, y establece como *Competencia específica 7 (CE7): Ser capaz de trabajar en equipo*.

²⁶¹ <https://www.uco.es/organiza/centros/derecho/es/gderecho>

Esta idea competencial viene establecida en la propia Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU)²⁶², la cual, hace referencia a la misma a lo largo de su articulado.

Son numerosas las aportaciones que la doctrina hace sobre el aprendizaje y trabajo colaborativo y, a continuación, mostraremos algunas de ellas siendo consciente de que esta metodología tiene un alcance e importancia que va más allá de una simple definición o concepto y, es ahí, principalmente donde centraremos toda nuestra atención.

El aprendizaje/trabajo colaborativo es un tipo de metodología docente activa, en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula. En un grupo colaborativo existe necesariamente una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro del equipo se responsabiliza de su propio aprendizaje y también, al mismo tiempo, del resto de los miembros del grupo (Iborra e Izquierdo, 2010).

Según expresa Martín (2011) se trata de una técnica que implica el manejo de aspectos tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo. Blanco (2009) concibe el trabajo colaborativo como “modo de trabajar que implica romper con el individualismo tradicional del aprendizaje y pensar en el nosotros”.

Es tal la importancia y relevancia de este tipo de metodología que el trabajo colaborativo no solo ha quedado como una metodología propia de la enseñanza o educación, también ha sido extrapolado al ámbito profesional, concretamente, al ámbito del sector público para la preparación de funcionarios de carrera. En este sentido, la Comisión Europea ha formado a más de 2.000 funcionarios desde cargos administrativos hasta directores/as basándose en esta metodología ya que queda garantizado el éxito del aprendizaje y del ejercicio profesional individual y colectivo.

²⁶² BOE. núm. 70, de 23/03/2023.

3. OBJETIVOS

En ocasiones, no somos conscientes del potencial que una determinada técnica o metodología puede generar y reportar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que realiza un alumno durante sus estudios superiores. Y tampoco de su grado de versatilidad, para realizar más de una acción, alcanzando así diferentes objetivos –lógicamente siempre que aquéllas estén bien planteadas, gestionadas y realizadas–.

Es nuestro interés plantear un doble objetivo: por un lado, ofrecer un listado de objetivos que pueden alcanzarse a través de esta metodología; y por otro, señalar los objetivos que han definido este estudio documental y revisión bibliográfica.

En primer lugar, según lo indicado *ut supra* los objetivos que nos planteamos alcanzar con la puesta en marcha del trabajo colaborativos tienen un doble alcance:

1-*A nivel cognitivo*, para desarrollar los procesos de la capacidad y mente humana, destacamos los siguientes:

1. Pensar todos juntos para abordar problemas y necesidades.
2. Compartir temas relevantes y actuales de la sociedad de hoy.
3. Fomentar la escucha activa – Se trata de dar voz a todos los miembros integrante.
4. Desarrollar la capacidad creativa.
5. Aprovechar la inteligencia colectiva mediante las aportaciones que realiza cada uno de los miembros del grupo: enriquecimiento personal y colectivo.
6. Conseguir soluciones determinados problemas.
7. Plantear grandes propuestas.
8. Explorar, seleccionar y elegir.
9. Fomentar y permanecer en un diálogo pacífico y profundo que genere debate dando la oportunidad de conocer los criterios y opiniones de otras personas.
10. Crear estrategias conjuntas frutos de decisiones y acuerdos democráticos.

En este sentido Pérez de M, Bustamante y Maldonado (2007), señalan que la actividad colaborativa produce resultados de alta calidad, cuando los participantes comprenden que la forma de tratar y examinar esa actividad, surge de la interrelación. Por lo tanto, es un proceso conversacional centrado fundamentalmente en el diálogo, la negociación y en la calidez de la palabra.

2-A nivel emocional, para descubrir que el hombre NO es solo razón, sino también sentimiento y corazón, y cuánto de ello ponemos, en ocasiones, en todas nuestras acciones. En este nivel, aprenderemos a empatizar, a entender que las personas podemos aprender y asimilar conceptos e ideas de maneras diferentes a través de las experiencias personales. Además, esta dualidad (razón y corazón) es una combinación frecuente de encontrar en nuestra vida diaria.

Una vez detallados de manera pormenorizada cada uno de los objetivos individuales y analizados de manera minuciosa cada uno de ellos, llegaremos a la conclusión de que todos y cada uno son realmente necesarios para la vida práctica de cualquier tipo de profesión. Y aún más si cabe, para las profesiones relacionadas con las ciencias jurídicas en sus diferentes modalidades. En efecto, se genera un enriquecimiento personal, académico y profesional, tres ámbitos que nos acompañan a lo largo de toda una vida, pues siempre estamos en un continuo aprendizaje y en una vida profesional larga y nada fácil.

En segundo lugar, el objetivo de esta exposición es claro y único: demostrar que esta metodología tiene una gran alcance y trascendencia y es esta la razón por la que no podemos dejar de implementar este método en nuestras aulas universitarias. Ciertamente, es una herramienta esencial para potenciar un aprendizaje práctico y utilitario.

3. METODOLOGÍA

De la revisión bibliografía y documental realizada, –que alcanza a un amplio número de capítulos de libro, artículos y comunicaciones en congreso– se extrae una idea común: el trabajo colaborativo es un método clave en el que los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje al interactuar entre ellos y escuchar el punto de vista de

los demás. Podemos decir que, el trabajo y aprendizaje colaborativo establece una triple conexión personal: entre los propios estudiantes, entre estos y el docente, así como entre los estudiantes y el tema objeto de estudio. Por parte del discente, esta metodología ayuda al alumnado a pensar de una manera menos sesgada. Desde la perspectiva de los docentes, estos encuentran en esta metodología un método eficaz para evaluar las habilidades de los estudiantes para trabajar en equipo, así como sus habilidades de liderazgo.

El trabajo colaborativo puede revestir múltiples formas. Los proyectos grupales y las discusiones son ejemplos de estrategias que pueden desarrollar esta metodología. Es momento ahora de señalar y detallar como este método puede concretarse y materializarse en diferentes técnicas o herramientas. Algunas de ellas serán eminentemente expositivas basadas en la resolución de problemas o en la investigación, tras los cuales y finalizados, el alumno tendrá que realizar una exposición oral. Otras, estarán basadas en actividades donde los miembros del grupo de trabajo van a desempeñar diferentes roles según trate o consista cada actividad. Antes de proceder al desarrollo de algunas de estas técnicas es necesario, a modo de paréntesis, aclarar algunas cuestiones en torno a la conformación del grupo de trabajo.

En primer lugar: constitución del grupo. Organizar al alumnado en grupos de trabajo colaborativo no es tarea fácil. Se recomiendan grupos integrados por 4/6 estudiantes, es decir, grupos reducidos donde se facilite el desarrollo de la tarea propuesta al tiempo que tenga un carácter diverso que enriquezca el trabajo. Para ello se requiere por parte del docente, un conocimiento de nuestro alumnado.

En segundo lugar, crear un buen clima de trabajo. Se trata de crear un sentimiento de pertenencia al grupo, de cohesión, en el que todos se deben sentir aceptados y valorados ya que el papel que va a desempeñar cada uno es único e insustituible.

En tercer lugar, nombrar un portavoz que tendrá carácter rotatorio. Así evitamos que nadie sea “líder”. No se pretende buscar líderes emergentes ni hacer de este método esta finalidad pues estaríamos

distorsionando el fin mismo de esta metodología; aunque sí, tal como hemos indicado anteriormente, deja ver qué alumnos tienen tal carácter.

En este sentido, hay investigadores como Carrió Pastor (2007) que piensan que el trabajo en equipo es fundamental, pero a diferencia del trabajo cooperativo, en el colaborativo no existe un líder, sino que cada uno actúa a modo de paladín en la tarea que se le ha designado dentro del grupo. Después, las tareas serán expuestas por cada responsable al equipo.

Sin profundizar en esta cuestión, ya que nos desviaríamos del objeto principal de este estudio, sí debemos hacer una pequeña mención a las diferencias existentes entre trabajo colaborativo y trabajo cooperativo o trabajo en grupo. En el trabajo cooperativo o en grupo, el profesor ayuda (aprendizaje dirigido) a los alumnos ofreciéndoles, orientaciones, información, documentación, etc.... y el alumnado trabaja sobre una tarea común. En el trabajo colaborativo, el alumno asume un rol individual (trabajo autodirigido) que, posteriormente, va a compartir con el resto de grupo. A pesar de ser dos metodologías diferentes también comparten similitudes y es que con ambas se consiguen muchos de los objetivos descritos anteriormente.

Lo que no hay duda es que con el trabajo colaborativo los alumnos trabajan para ayudarse en la resolución de problemas, el intercambio de información, la producción de conocimientos y la mejora de la comunicación social. Además de estas contribuciones, la colaboración tiene ventajas motivacionales e intelectuales (Escofet y Marimon, 2012) tal como lo hemos detallado en los objetivos (a nivel cognitivo /a nivel sentimental y /o emocional).

En tercer y, último lugar, son imprescindibles tres presupuestos: la reciprocidad entre los miembros del grupo, la cohesión y la negociación. Stigliano y Gentile (2006), conciben la reciprocidad como un proceso de construcción, en el que el alumnado va dando forma y modificando sus ideas y están dispuestos a seguir su indagación donde quiera que los lleve.

Al hilo de lo expuestos, retomemos el fundamento de este apartado y veamos qué técnicas dan sentido a esta metodología. A saber:

- 1- Trabajos de investigación.

Recordemos que este tipo de trabajos se puede definir como un proceso que, mediante la aplicación del método científico, está encaminado a conseguir información medible para concebir, comprobar, corregir o ampliar el conocimiento (Reynosa. 2018). Su objetivo es el de proporcionar los instrumentos necesarios para que la indagación sobre los acontecimientos produzca resultados sólidos y útiles.

2- Trabajos basados en proyectos.

Blasco y Bernabé (2013) señala la dinámica de esta modalidad: el profesor explica al alumnado en qué consiste el proyecto o práctica a realizar mediante el trabajo en equipo. El docente previamente ha debido de elaborar una “Guía de Trabajo” en la que se indique el título de la práctica, la explicación de los objetivos a conseguir, las tareas a realizar, los criterios de evaluación y el formato de entrega. Evidentemente, las guías de trabajo son elaboradas “ad hoc” para cada una de las asignaturas participantes en el proyecto y en función del resto de competencias a trabajar mediante dicha práctica. Pero todas ellas incluyen los apartados anteriormente citados y explicitan los documentos que deben entregarse para el seguimiento y la evaluación de la competencia colaborativa. Todos los trabajos incluyen la exposición final al grupo clase de la práctica realizada. Se les pide que, una vez conocido el trabajo que van a realizar, consensuen entre el grupo un cronograma, en el que indiquen una posible fecha de entrega y exposición, así como una justificación de las tareas previas a realizar. En función de las propuestas recogidas por el docente y bajo el criterio último de éste, se formaliza una fecha oficial de entrega y exposición. Para llevar a cabo este sistema, el alumnado debe fijarse en elementos como la gestión, planificación, compenetración, equilibrio en el reparto de tareas.

3- Trabajo de análisis

Según López Noguero (2008), el trabajo de análisis es un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación inserto en todas las fases de la investigación que nos permite mejorar la comprensión de un fenómeno de singular interés. De esta definición puede extraerse la siguiente afirmación: el trabajo de análisis queda vinculado al trabajo basado en proyectos o incluso en la resolución de un problema, podría considerarse como una fase del mismo.

Como ejemplo de trabajo de análisis en el ámbito del Derecho podemos resaltar el siguiente: los alumnos deberán buscar y analizar siguiendo el modelo de ficha de análisis jurisprudencial proporcionado por el profesor, dos sentencias del Tribunal Supremo sobre una determinada temática. Los equipos elaboran una ficha de jurisprudencia de cada una de ellas. El equipo deberá explicar la materia que en ellas se trata relacionando conceptos y la legislación con la doctrina jurisprudencial.

4- Trabajo en resolución de un problema

Consiste en la resolución de casos prácticos totalmente coordinados con la enseñanza teórica. Se pueden conformar dos equipos, y cada uno adoptará perspectivas distintas (demandante / demandado). Los equipos analizarán los hechos, debatiendo las posibles soluciones, argumentando jurídicamente por escrito sus propuestas. Finalmente, se hará una puesta en común oral. El profesor cerrará la actividad corrigiendo los errores observados y exponiendo a modo de conclusión las soluciones propuestas más aconsejables.

5- Trabajo en Red –

Es el trabajo que hoy se desarrolla a través de las tecnologías y diferentes medios de comunicación. El trabajo que hoy nos aportan las TIC.

El trabajo en red debe entenderse como un espacio donde se tejen múltiples opciones de trabajo entre las diferentes universidades con la finalidad de crear un intercambio de información y comunicación que enriquece el conocimiento de los entes que participen en esta red.

Castillo Trigo (2008) tras años de experimentación en este tipo de técnica, señala que el trabajo en red pasa por varias fases. En concreto distingue: 1. Encuentro y búsqueda del objetivo común. 2. Elaboración de acuerdos y estructuras para tejer la red que hace posible la consecución de los objetivos planteados. 3. Puesta en marcha del plan de trabajo acordado. 4. Evaluación. El cumplimiento de cada una de las fases es lo que hace posible la creación de esa otra forma de trabajo colaborativo que puede compartirse con universidades de todo el mundo.

6- Seminarios

Es necesario por parte de los diferentes departamentos de las universidades organizar seminarios entendidos estos como espacios donde los investigadores tienen la finalidad de difundir y discutir sobre conocimientos académicos o técnicos relacionados con una disciplina o materia determinada. Desde un punto de vista didáctico, un seminario se puede definir como una forma de organización que se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante encuentros especializados de naturaleza técnica y académica (Hernández et al., 2006)

7- Grupos de discusión y debate

Esta técnica está siendo aplicada ya en muchas universidades Facultades de Derecho a través de ligas de debate teniendo una buena acogida y participación entre el alumnado. Consiste en la realización de grupos colaborativos, donde tras la selección de un tema se procede a su debate con la finalidad de llevar a un consenso. Con esta técnica se demuestra la verdadera dificultad que existe para llegar a un acuerdo o mayoría cuando el grupo es heterogéneo y diverso.

Una vez analizadas algunas de las técnicas en las que se puede materializar el trabajo colaborativo, veremos, a continuación, los principios fundamentales sobre los que se asienta esta metodología. Según Johnson, Johnson y Holubec (1999) los principios del trabajo colaborativo son:

- a. *Interdependencia positiva.* Para conseguir dicha interdependencia es necesario establecer una serie de objetivos grupales compartidos y definir una identidad y reconocimiento grupal por parte de todos sus miembros. De esta manera, para fomentar un alto grado de motivación e implicación es preciso que se reconozca el trabajo mutuo, se dividan estratégicamente los recursos y se asuman roles complementarios para el desempeño de cada actividad. El éxito de cada miembro está unido al del resto del grupo y viceversa.
- b. *Interacciones cara a cara.* Maximización de las oportunidades de interacción que permiten dinámicas interpersonales de ayuda, asistencia, apoyo, animación y refuerzo entre los miembros del grupo.

- c. *Responsabilidad individual*: trata de evitar la omisión de responsabilidades tan común en los trabajos en grupo.
- d. Desarrollo de *habilidades sociales* que posibiliten la colaboración, tales como ser capaces de establecer una comunicación fluida, resolver conflictos, negociar y compartir tareas de liderazgo, habilidades que no deberían darse por supuestas.
- e. *Autorreflexión del grupo*: los miembros del grupo reflexionan conjuntamente sobre el proceso de trabajo, en función de los objetivos, las actividades llevadas a cabo y los resultados traducidos en aprendizajes adquiridos y niveles. En base a ello, los alumnos toman sus decisiones y trazan sus reajustes y plan de mejoras. Resulta asimismo conveniente una reflexión individual, desde el principio de responsabilidad delegada enunciado anteriormente.

Para concluir con este apartado, es necesario, como bien señala Cobas (2015) hacer un balance sobre esta herramienta analizando como ella misma lo denomina las “luces y sombras” del trabajo, dicho en otras palabras, ventajas e inconvenientes que pueden llevar su aplicación en nuestras aulas y para lo que necesitamos, como docentes, estar preparados, así evitaremos cualquier tipo de imprevisto.

A este respecto, Álvarez Teruel y Gómez Lucas señalan como ventajas:

- a. El enriquecimiento mutuo del equipo por la diversidad de miembros que lo componen.
- b. El aumento de la creatividad del colectivo, debido a la discrepancia en las ideas.
- c. El tener una meta común donde se integran los objetivos específicas y particulares.
- d. El desarrollar actitudes de tolerancia y respeto por los demás.
- e. El tener una mayor motivación, al contar con todos los miembros del equipo.
- f. El tener una mayor seguridad en el trabajo realizado y una mejor rentabilidad.

Por el contrario, Sempere Ortells, García Irlles, Marco de la Calle, Fernández han analizado algunos inconvenientes a la lista anteriormente mencionada, entre los que destacan:

- a. La preparación de las clases requiere mucho tiempo, una gran dedicación en el diseño de materiales, tareas, seguimiento del aprendizaje y la evaluación.
- b. Los profesores temen que el tiempo dedicado al trabajo colaborativo, reste tiempo para poder impartir la totalidad de los contenidos del programa.
- c. En un estudio reciente (Coil y cols, 2010), se pone de manifiesto que la mayoría de los profesores encuestados, considera que la importancia de impartir los contenidos de su asignatura es mayor que la de enseñar habilidades necesarias para la investigación.
- d. Falta de preparación o desconocimiento de las técnicas de aprendizaje colaborativo. Gran parte del profesorado desconoce cómo aplicar nuevas técnicas al margen de la lección magistral.
- e. Rechazo a la utilización de estrategias docentes innovadoras. Dado que esta nueva estrategia de aprendizaje es muy diferente a la tradicional, muchos profesores sienten temor a perder el control de la clase. El profesor no sabe cómo gestionar.
- f. Resistencia de los alumnos al trabajo colaborativo.
- g. Falta de apoyo, dado que el número de alumnos es muy numeroso y no puede dedicar suficiente tiempo al seguimiento que requiere el trabajo colaborativo y su evaluación.
- h. Factores institucionales profundamente arraigados, reducen la calidad del aprendizaje universitario e inhiben el desarrollo de nuevas estrategias docentes.

Con todo lo referido se constata como esta metodología aporta grandes ventajas, si bien obliga al docente a gestionar algunos inconvenientes. El éxito de esta radica en que el profesor sea capaz de identificar adecuadamente y superar las desventajas y obstáculos analizados tratando en todo momento de resaltar los beneficios que la misma ciertamente reporta.

4. RESULTADOS

A nuestro parecer, para ofrecer un balance certero acerca de esta didáctica es necesario tener en cuenta fundamentalmente dos aspectos. Por un lado, la contribución aportada por los docentes que han llevado a la práctica esta metodología en sus aulas de manera particular y concreta. Y, por otro lado, la experiencia de profesionales de la docencia insertos en proyectos o programas de investigación que han tenido la oportunidad de comprobar de un modo más analítico sus resultados. Además, debemos tener en cuenta el otro lado de la enseñanza, a los verdaderos protagonistas: los estudiantes. Para calibrar adecuadamente los resultados de este trabajo colaborativo resulta esencial conocer y analizar las valoraciones de las estudiantes alcanzadas tras su participación en esta metodología. Es necesario también conocer e investigar sus experiencias. Así pues, analizamos los resultados desde una doble vertiente: la del docente y la del discente o estudiante.

Orellana (1999) nos reporta parte de su experiencia docente en el trabajo colaborativo enfatizando que se trata de una poderosa estrategia para trabajar con adultos, por cuanto constituye un método de instrucción en el cual los estudiantes trabajan en pequeños equipos hacia una meta en común: aprender. Cada participante es responsable, tanto del aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo, como de su propio aprendizaje. Así, el éxito de un estudiante incide en el éxito del resto de sus compañeros de equipo.

Los profesores de la Universidad de Jaén del Departamento de Ingeniería Gráfica, Hurtado y Col. aplicaron en 2008 el trabajo colaborativo como experiencia innovadora para disminuir la tasa de abandono en determinadas asignaturas en el Área de Expresión gráfica. La estrategia que se desarrolló durante tres semanas consistió en varias etapas como informar y motivar a los alumnos, la puesta en común de los proyectos, la reunión con los profesores de las asignaturas implicadas y con los responsables de las empresas que daban apoyo a esos proyectos. Como valoración final, se consiguió que el seguimiento de las asignaturas consideradas como “un hueso” fuera mucho mayor que en cursos anteriores, además de una valoración muy positiva de los tres sectores (profesores,

alumnos y empresarios). En relación a los alumnos, además de asistir a todas las sesiones puntuaron la experiencia con un 4.5 sobre 5.

En lo que respecta a los discentes, la Universidad de Alicante realizó durante el curso académico 2012/2013 un proyecto piloto para el desarrollo de esta metodología con la colaboración de 83 alumnos para conocer la opinión del alumnado tras la experimentación de este método. La prueba aportó numerosos datos que concluyeron con la siguiente aportación: para la mayoría del alumnado trabajar colaborativamente conlleva la coordinación y la cooperación entre los miembros de un equipo, potenciando la interacción social basada en el diálogo o la escucha de las opiniones de los demás, teniendo como finalidad la consecución de unos objetivos comunes.

5. CONCLUSIONES

Al hilo de todo lo expuesto y a modo de conclusión, podemos afirmar que el trabajo colaborativo se trata de una metodología con aportaciones muy significativas para la enseñanza universitaria en general y, en particular, para las materias jurídicas. Destacamos las cuatro siguientes:

1. Se trata de una metodología muy productiva en cuanto a los resultados y a la interacción que se logra con el estudiantado.
2. Es una técnica que nos enfrenta como docentes a una gran verdad: no todos los alumnos aprenden de igual manera, ni con la rapidez que quisiéramos. Ciertamente se trata de una herramienta útil para despertar el aula, al alumnado y para darle una dinámica al proceso docente.
3. Se está ante un método de enseñanza con la que se logra un nivel importante de mejora en la impartición de la educación en general y concretamente, en la jurídica, y una más valiosa comprensión.
4. Un método docente con el que se alcanza un importante éxito en el desarrollo competencial que vienen estableciendo las universidades en aras a fomentar el propio desarrollo interpersonal

Con el análisis de los inconvenientes llegamos a la conclusión de que este tipo de metodología debe ser utilizada durante los diferentes cursos

universitarios y no como algo puntual pues de esta forma se dificulta valorar los efectos que la misma alcanza. Como contrapartida nos enfrentamos a una realidad indiscutible: no todo el profesorado universitario está dispuesto a poner en práctica estas metodologías ni todos los sistemas de estudio permiten la necesaria continuidad en las asignaturas que la técnica colaborativa precisa. Por esta razón es importante delimitar conceptos y objetivos.

Para finalizar queremos poner de relieve una serie de cuestiones que inviten a la reflexión tratando de llegar a un consenso y práctica unitaria. Algunas de ellas son:

1. ¿Qué entendemos por calidad en la Educación?. ¿Otorgan este tipo de prácticas o metodologías una mayor calidad a nuestra Educación Superior?
2. ¿Qué pretendemos enseñar a nuestros estudiantes y cómo queremos que desarrollen su proceso de enseñanza – aprendizaje?. ¿Es compatible?

En las profesiones jurídicas se debe manejar un enfoque basado en métodos donde se produzca una enseñanza práctica del Derecho en lugar de un enfoque basado *quasi* en exclusiva en el contenido. Podemos afirmar, sin riesgo a equivocarnos, que el estilo y la técnica de enseñanza pueden marcar la diferencia no solo en cuanto a la calidad y la cantidad del aprendizaje de los alumnos en un aula, sino incluso de su autoformación de modo continuada como prácticos del Derecho. Por lo tanto, el desarrollo de estas pedagogías hacia una enseñanza innovadora conducirá, sin duda, a la capacitación de las generaciones futuras de una mejor manera.

3. ¿Está el profesorado dispuesto a salir de la zona de confort existente y preparar clases alejadas de prácticas tradicionales?. ¿Se está dispuesto a asumir una carga de trabajo extra y complicada además de ser incómoda?
4. ¿Son eficaces y eficientes para nuestro alumnado? ¿Se adecuan a sus gustos y preferencias?

En este sentido, sería conveniente reestructurar los planes de estudios de manera que los estudiantes hallaran mayor coherencia en los contenidos de aprendizaje y mayor interacción entre el profesorado de distintas disciplinas. Cambiando la estructura curricular, se conseguirían unidades de estudio mayores con un enfoque interdisciplinario y habría más tiempo para el aprendizaje colaborativo

5. Por último, ¿están dispuestas las administraciones, instituciones y departamentos a colaborar con este nuevo rol que está asumiendo las universidades como consecuencia del espacio europeo que compartimos en materia de educación?

Si entre todos fuéramos capaces de alcanzar un consenso y una misma línea de actuación, quizás sería más fácil que estas metodologías se quedasen para siempre en nuestro sistema universitario, especialmente en el ámbito jurídico, creando un precedente sin igual ocasionando una auténtica revolución en la educación que contribuya a la mejora de la calidad. Y, con ello también de nuestros profesionales en una materia tan permeable a las personas, sus problemas y su situación en la sociedad como es el Derecho. Quisiéramos finalizar con una frase de Bertrand Russell (1930) en el convencimiento de que técnicas como el trabajo colaborativo constituyen un importante acicate frente a uno de los defectos “clásicos” de la educación superior moderna “que es haberse convertido en un puro entrenamiento para adquirir habilidades y cada vez se preocupa menos de ensanchar la mente y el corazón mediante el examen imparcial del mundo”.

6. REFERENCIAS

- Álvarez Teruel, JD y Gómez Lucas (2011). El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior. Vol.1. Paidós.
- Russell, B. (2009), La conquista de la felicidad, Debolsillo, p. 189. Traducción de la obra original *The Conquest of Happiness* (1930).
- Blanco Fernández, A. (2009): Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Narcea-

- Blasco Magraner, JS, Bernabé Valero, G. (2013). ¿Cómo desarrollar la competencia colaborativa en el alumnado universitario? una propuesta de implementación y evaluación. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica Universidad de Alicante, 2013. ISBN 978-84-695-8104-9, pp. 921-932
- Buitrago, Á., Mejía, N., & Hernández, R. (2015). La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias. *Innovación Educativa*, 13(63), 17–40.
- Cabrera, J, Lara, A y Vela, V. (2020). Métodos de enseñanza en clases para ciencias jurídicas en educación superior. *Revista Espacios*. Vol. 41 (28). Artículo 10. ISSN: 0798-1015
- Carrió Pastor, M.L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 41/4.
- Castillo Trigo, R. (2008): “Cada vez más lejos de lo comunitario en el trabajo con personas excluidas. Un análisis de los caminos que siembran esta tendencia” *Revista de Educación Social*, nº 7
- Climent, G. (2002). Des de l'esfera dels valors. *Revista de Blanquerna*. Barcelona
- Cobas Cobiella, M^a. E.: “Innovando en la docencia. Luces y sombras en relación al aprendizaje. Valencia (2015): RODERIC, libro en línea, Universidad cooperativo y los mapas conceptuales”, en *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria*.
- Darling -Hammond.; Bransford, J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing. Educación*, N° 23, págs. 263-278, disponible en:
- Escofet, A. y Marimon, M. (2012). Indicadores de análisis de procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de formación universitaria. *Ensenanza & Teaching*, 30. Ediciones Universidad de Salamanca
- Iborra, A. y Izquierdo, N. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? *Revista General de Información y Documentación*, Vol. 20.
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.
- López Noguero, F. El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4 (2002): 167-179. Universidad de Huelva
- Orellana, A. (1999). *Aprendizaje Colaborativo* consultado en: <http://www.equiposinergia.com/>
- Reynosa Navarro, E (2018). *Trabajo de investigación. Teoría, metodología y práctica*. Es un material académico didáctico

- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. Consultado en : <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Sanromán, R., & Morales, L. (2016). La educación por competencias en el campo del derecho. Instituto de Investigaciones Jurídicas, 49(146), 179–203.
- Stigliano, D. y Gentil, D. (2006). Enseñar y Aprender en grupos cooperativos. Argentina: Novedades Educativas.

SIMULACIÓN DE UN JUICIO VERBAL

SONIA CANO FERNÁNDEZ

Facultat de Dret- Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Hace tiempo que vengo desarrollando la simulación procesal en las asignaturas que imparto en el área de Derecho Procesal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Tras veinte años como docente del Derecho Procesal, tanto Civil como Penal, he podido ir desarrollando distintas metodologías docentes a lo largo de mi carrera y, sin duda, la más eficaz y eficiente de las que he desarrollado, ha sido la citada simulación de juicios.

El Derecho Procesal es una asignatura eminentemente práctica. En la misma se estudian los distintos procesos judiciales previstos en las leyes procesales. Son los diferentes juicios mediante los cuales, los órganos jurisdiccionales van a poder declarar el derecho al caso concreto y de forma irrevocable. Para poder resolver mediante sentencia, los tribunales deben seguir distintos procesos en función de la materia o de la cuantía.

A la vista de que el Derecho Procesal precisamente tiene esa vertiente práctica, se hace necesario formar a los alumnos, no sólo en el conocimiento teórico de esos procesos, sino también en la normativa aplicable, y, en lo que es más importante, en la aplicación práctica de esa normativa. De nada sirve memorizar esa teoría que se ha enseñado durante el curso, si después los alumnos no saben poner en práctica lo que han aprendido.

La Declaración de Bolonia de 1999 fue un punto de inflexión hacia la reestructuración de los estudios universitarios. Todo ello con la finalidad de uniformizar la educación universitaria en la Unión Europea. Con

la creación del Espacio Europeo de Educación Superior²⁶³ se buscaba un cambio profundo en la manera de enseñar. Cuestión distinta es si realmente se ha llegado a conseguir el mismo, en especial, debido a que los grupos siguen siendo de muchos alumnos. En todo caso, a partir de ese momento, se intenta orientar las enseñanzas y enfocarlas hacia un aprendizaje basado en competencias.

La idea principal del cambio era cambiar el rol del estudiante. Dejar de ser un sujeto pasivo que se sienta a escuchar, para pasar a adoptar una actitud activa en su propio aprendizaje.

En la universidad siempre han predominado las clases magistrales. De hecho, todavía siguen siendo muy habituales. Con dicho cambio indicado, se buscaba que el estudiante fuera el auténtico protagonista de su aprendizaje.

Con la clase magistral, el estudiante adoptaba un papel pasivo. Se limitaba a escuchar los conocimientos que le eran transmitidos por el profesor. El alumno sólo tenía que escuchar, tomar apuntes y estudiar, posteriormente, del manual indicado por el docente. En este sistema de aprendizaje, el profesor es el auténtico protagonista.

Con el indicado cambio se busca todo lo contrario. El profesor es un guía que debe orientar a los alumnos. Los estudiantes deben adoptar una actitud activa en su proceso de aprendizaje. Nos apartamos de la tradicional clase magistral, para pasar a potenciar, entre otros, las distintas habilidades del alumnado. Se trata de que el alumno participe en su aprendizaje.

Es en esta línea donde situamos la presente metodología docente. La simulación de juicios como método de aprendizaje del Derecho Procesal.

Como ya he indicado, la citada metodología la he llevado a cabo durante diversos años. Es por ello que pretendo, no sólo exponer sus grandes ventajas, sino también indicar los distintos cambios llevado a cabo fruto de la experiencia práctica.

²⁶³ El Espacio Europeo de Educación Superior está formado por 49 países, incluyendo estados como Rusia y Turquía.

Como también ya se ha indicado, el Derecho Procesal regula y estudia los distintos procesos judiciales. Por tanto, es necesario enseñar, no sólo su parte teórica, sino también la vertiente práctica que, al final, es la más importante y relevante para el alumno. De nada sirve estudiar esa teoría, si después no se sabe aplicar. Los alumnos que se dediquen al ejercicio de la Abogacía deberán afrontar en el futuro esos juicios y, en ese momento, ya deben saber cómo llevarlos a cabo. No sólo conocer la ley, sino llevar a cabo el proceso judicial ante el juez.

En el Grado de Derecho, actualmente, se imparten dos asignaturas obligatorias vinculadas al Procesal. Estas son: el Derecho Procesal Penal y Derecho Procesal Civil.

En ambas se explican los procesos judiciales. La única diferencia entre ellas, radica en el hecho de que una estudia los procesos civiles y la otra los penales. El problema principal es que, si sólo se transmiten los conocimientos a través de clases magistrales, los alumnos no sabrán encarar en el futuro su aplicación práctica. Y, como se ha señalado, el futuro profesional requiere del conocimiento práctico.

Es por ello que, lo anterior, implica un cambio radical en las metodologías docentes a desarrollar en las universidades.

Así pues, como ya he señalado anteriormente, a través del presente trabajo, quiero exponer la simulación de un juicio verbal como metodología docente aplicada a mis clases de Derecho Procesal Civil en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona y, concretamente, exponer con más detalle la experiencia desarrollada este curso.

2. OBJETIVOS

Los objetivos buscados con la aplicación de la simulación judicial son varios y muy variados.

En primer lugar, uno de los objetivos más importantes es que el alumno consolide los conocimientos teóricos de la asignatura. Para poder realizar la simulación del juicio, el alumno debe conocer la ley procesal, como se ha señalado. Sin dichos conocimientos, va a ser imposible llevar a cabo la simulación. Además, el conflicto que va a desarrollarse va

a ser una controversia que se ha producido en la vida real. De ese modo, el alumno debe identificar el problema y saber actuar ante el mismo.

Además, como se expondrá a continuación, la metodología va a ser desarrollada por grupos. Por tanto, el alumno va a tener que aprender a trabajar en equipo.

Cabe señalar también, que la simulación necesariamente implica tener que llevar a cabo actuaciones orales y escritas. Por ello, otro de los objetivos, es mejorar la expresión oral y escrita del alumno. Para el ejercicio de la profesión de abogado es muy importante saber hablar y exponer las ideas. No hay que olvidar que en un juicio hay que convencer a un tercero imparcial, que es el juez. Cuanto mejor sepamos expresarnos, mejor podremos comunicar nuestros argumentos a favor de nuestro derecho.

En todo caso, el desarrollo de la actividad ayuda al estudiante a adquirir unas competencias y habilidades que son fundamentales para el ejercicio profesional tanto de la abogacía como de la judicatura.

2.1. AFIANZAR LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS

Previamente a la realización de la simulación, el alumno debe conocer la ley procesal. Para ello, es necesario que el docente combine distintas metodologías de aprendizaje. El objetivo de todas ellas es que el estudiante adquiera los conocimientos teóricos de la asignatura. Es decir, conozca todos los procesos judiciales y su desarrollo. Sin estos conocimientos teóricos no es posible llevar a cabo la simulación del juicio.

Una vez el alumno ha adquirido esos conocimientos, es posible, entonces, ponerlos en práctica. Y, la mejor manera, es a través de la simulación de juicios.

Durante varios años, cuando ponía en práctica la simulación, el alumno estaba adquiriendo los conocimientos teóricos, o bien, en otros años, al tratarse del Prácticum, de quinto curso, el alumno ya tenía los conocimientos teóricos. Evidentemente, cuántos más conocimientos tenga el alumno de Derecho Procesal, más efectiva va a ser la realización de la simulación.

Otros años, he llevado a cabo la simulación paralelamente a la impartición de la asignatura de Derecho Procesal Civil. De este modo, el estudiante adquiere los conocimientos y los va poniendo en práctica. Sin embargo, no es lo más satisfactorio, ya que, no tiene una visión global del proceso. Lo anterior implica, necesariamente, la realización de tutorías paralelas para poder ayudar al alumno y suplir las carencias procesales que tiene.

Finalmente, la opción más efectiva, y que llevo poniendo en práctica durante los dos últimos cursos, ha sido llevar cabo la simulación cuando la materia ha sido prácticamente explicada. Concretamente, cuando ya llevaba examinadas las dos terceras partes del programa, se ha llevado a cabo la simulación. Así pues, ya está explicada y examinada casi toda la materia.

El hecho de que esté ya examinada, intenta favorecer la realización de la simulación y garantizar que el alumno conoce la materia que deberá poner en práctica. Concretamente, ya han estudiado los distintos procesos judiciales y únicamente les falta conocer la ejecución procesal. De este modo, el alumno tiene un proceso judicial en su cabeza y facilita su puesta en práctica. Evidentemente, no deben realizarse, en este caso, tantas tutorías.

2.2. TRABAJAR EN GRUPO

Como ya se ha indicado anteriormente, la simulación judicial se realiza en grupos. Así pues, en cada parte procesal, existe una pluralidad de alumnos. Ello les obliga a establecer una estrategia común que van a tener que defender a lo largo del proceso. Este último año, los grupos han sido reducidos. Concretamente, de dos personas.

Evidentemente, ello obliga a realizar distintos procesos, a la vista de que el número de alumnos que realiza la actividad es considerable.

La necesidad de trabajar en grupo, obliga a los alumnos a tener que consensuar la estrategia, cuestión ésta que no es fácil y que depende, en buena parte, del carácter de sus miembros.

2.3. LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ORAL

Sin duda, uno de los objetivos principales, de la simulación de un proceso judicial, es el desarrollo y mejora de la expresión oral.

La realización de las vistas les requiere, no sólo de una buena preparación, sino también, de grandes dotes en la exposición de sus argumentos. En las vistas deben intervenir todos los miembros del grupo y, por tanto, todos ellos necesariamente deberán preparársela.

La expresión oral es fundamental para el ejercicio de la Abogacía y para el convencimiento del órgano jurisdiccional. La futura carrera profesional requiere de actuaciones orales.

Las clases magistrales no favorecen la participación del alumno y, en consecuencia, la mejora de su expresión oral. Mediante la simulación judicial, necesariamente deberá participar. El alumno se pone la toga y expone sus alegaciones para la defensa de sus intereses en función del rol que se le ha asignado.

Cabe señalar que el hecho de realizar un juicio, ayuda a superar el miedo escénico. Los alumnos la primera vez están nerviosos, precisamente, debido al hecho de que es su primera vez. Aparece el miedo escénico. No han estado nunca en una sala de juicios y los únicos juicios que conocen, los han visto por la televisión.

Es por ello que, además de las togas y la realización del juicio, es aconsejable realizar la simulación en un entorno lo más similar a una sala de justicia. Es por ello que, en los últimos años, desarrollo la simulación en la sala de simulaciones de la Facultad de Derecho. De este modo, se aproxima la simulación, todavía más, a la realidad. Ello les motiva todavía más.

2.4. LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

La simulación también ayuda a mejorar la expresión escrita siempre que vaya precedida la realización de la vista, de la redacción de la demanda y la contestación a la demanda. El hecho de realizar actuaciones escritas, obliga al alumno a tener que esmerarse en su elaboración, y, por tanto, ayuda a mejorar su expresión escrita.

2.5. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES PARA EL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA, LA PROCURA O LA JUDICATURA

Finalmente, los anteriores objetivos, que se han descrito, permiten ayudar a los estudiantes a adquirir una serie de competencias y habilidades para el ejercicio de la futura carrera profesional.

Colocarse en el papel de un abogado o un juez, les enseña y los ayuda a la adquisición de competencias y habilidades que son propias de dichas profesiones. Con la simulación, el estudiante debe enfrentarse a los problemas que plantea un proceso judicial. De este modo, cuando se enfrente a un caso en la vida real, ya sabrá cómo actuar. Ya habrá practicado y no será la primera vez.

Es una primera aproximación a un proceso judicial, que marca, en la vida de un estudiante. De hecho, con los años, cuando hablas con ellos, siempre se acuerdan de ese momento y de la simulación realizada.

3. METODOLOGÍA

La simulación procesal sitúa al alumno en el centro de su aprendizaje, colocándolo, en el caso concreto, en el papel de un abogado, de procurador o de juez, en función del rol que le toque desempeñar en el proceso.

Este año, la simulación llevada a cabo se basaba en un caso real. También cabe señalar que la manera de desarrollar el proceso ha sido distinta a otros años.

Durante varios cursos, la simulación llevada a cabo con mis alumnos los obligaba necesariamente a llevar a cabo todas las fases del proceso, desde la interposición de la demanda, su contestación, la celebración de una audiencia previa y un juicio y, finalmente, el proceso acababa con la redacción de una sentencia. Dependiendo del caso, también debían plantear una solicitud de medidas cautelares.

Dicha manera de plantear la simulación, llevaba a los estudiantes a determinar qué es lo que querían plantear. El hecho de llevar a cabo la simulación del proceso, cuando ya se había explicado toda la materia de Derecho Procesal Civil, permitía el desarrollo de todas las fases del

proceso. En otros cursos iba alternando la explicación del contenido de la asignatura con la realización de la simulación y ello me obligaba a tener que ir dirigiendo a los alumnos continuamente.

En cambio, este año, se ha desarrollado la simulación cuando ya se había llevado a cabo la explicación de las dos terceras partes de la materia. Como se ha indicado, el alumno ya conoce cómo debe llevarse a cabo una vista. Además, este curso, se le ha proporcionado al alumno los escritos de demanda y contestación.

El motivo principal es que, cuando el alumno debe redactar la demanda y la contestación, aparecen numerosísimos errores que llegan a viciar la posterior vista oral que se realiza. Si al alumno se le proporcionan los escritos anteriores, se puede realizar la vista oral sin problemas. Favorece que la actuación oral que se lleva a cabo se parece todavía más a la realidad.

El papel desarrollado por cada alumno es el que ha sido asignado por el docente. Cada parte, está formada por una pluralidad de estudiantes.

Los papeles a llevar a cabo por los alumnos son principalmente tres: juez, abogado demandante y abogado demandado. Este año también hemos asignado el rol de Letrado de la Administración de Justicia y de Procurador. En este caso, se le asignaba el rol a un solo alumno y no a un grupo.

Los jueces deben dirigir el proceso y, concretamente, este año, el desarrollo de la vista. En cuanto al Letrado de la Administración de Justicia, este debe llevar a cabo las funciones que le son inherentes.

Finalmente, en función de si se es demandante o demandado, los abogados deben defender su postura. La realidad es que este año les ha sido mucho más fácil, a la vista de que, como se ha indicado, se les ha proporcionado a los estudiantes la demanda y la contestación a la demanda. En dichos escritos, ya tenían las alegaciones de las partes en las que fundar su derecho y, por tanto, fundamentar sus alegaciones en la vista.

Debe señalarse que la simulación asume más realismo cuando el papel de juez en las vistas lo asume un Juez o Magistrado de profesión. Según Zaragoza y Zaragoza (2017), la motivación de los alumnos es superior, aumentando el nivel de participación, la concentración y la motivación

de éstos. El hecho de tratarse de un profesional los obliga a ser más rigurosos en su actuación (Zaragoza y Zaragoza, 2017).

Además, por el mero hecho de tener conocimientos sobre la ley que deben aplicar, conlleva que no deban realizarse tantas tutorías individualizadas.

Con la metodología de otros cursos, el estudiante necesitaba esas tutorías. Cuando se modifica el momento en el que llevar a cabo la simulación, como se ha señalado, el alumno ya no necesita reforzar los contenidos teóricos. Ya los conoce.

Como se ha señalado, cuando desarrollaba la simulación en el Prácticum, en quinto curso de carrera, el estudiante ya había desarrollado todas las asignaturas con contenido procesal de la carrera. Y ello ayudaba a que éste pudiera seguir con más facilidad la realización de todas las etapas del proceso. Es por ello que la realización de tutorías, se hacía innecesario.

Previamente a la realización de la vista oral, sí es recomendable llevar a cabo una clase, que puede ser conjunta con todas las partes, para poder exponer la finalidad y funciones de la vista, así como poder visualizar una audiencia previa o un juicio de un caso real. La finalidad es que los alumnos observen exactamente qué van a tener que realizar ellos.

Como ya se ha señalado también, el mejor lugar para poder llevar a cabo la vista oral es una sala de vistas.

Al parecerse más a la realidad, el alumno toma más conciencia y está más motivado. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona contamos con la Sala de Simulaciones Serra Domínguez.

En todo caso, sino se dispone, se recomienda recrear en un aula, una sala de vistas, colocando las mesas de manera apropiada. Siempre hay que buscar que la simulación se parezca lo máximo posible a la realidad.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos son muy satisfactorios. Al ir introduciendo, además, cada curso, distintas modificaciones, los resultados han sido todavía más provechosos.

En primer lugar, cabe señalar que el alumno está muy motivado en participar en la actividad. De hecho, cada año, la lista de participantes en la simulación aumenta considerablemente. Muestran mucho interés en la actividad. Además, son los propios alumnos los que me manifiestan su satisfacción en poder realizar la actividad.

Por el mero hecho de haberles facilitado este curso los escritos de demanda y contestación, los resultados han sido todavía más satisfactorios en el sentido de que, como se ha señalado, la vista se ha podido desarrollar correctamente, sin la necesidad de tener que corregir determinados vicios y errores que, en ocasiones, tenían que ser pasados por alto para poder realizar la vista.

Además, afianzan los conocimientos teóricos que han ido adquiriendo, mediante su aplicación práctica. Ellos mismos han sido los protagonistas de su propio aprendizaje.

La satisfacción y motivación de los alumnos me llenan también a mí. Me hacen sentirme satisfecha.

5. DISCUSIÓN

Los objetivos descritos al inicio del presente trabajo se alcanzan satisfactoriamente.

El alumno, al poder poner en práctica los conocimientos teóricos, está muy motivado. Además, debe desarrollar un papel totalmente activo en su aprendizaje y ello le motiva todavía más.

La universidad debe formar a los alumnos para el ejercicio de una carrera profesional, y llevar a cabo la simulación judicial los coloca ya en el desarrollo de las funciones que van a tener que llevar a cabo cuando acaben sus estudios.

En primer lugar, llevar a cabo la simulación, los hace sentir más cómodos de cara a la realización del examen final. Y, todo ello, debido al

hecho de que la simulación ha cumplido con el primero de los objetivos descritos en el presente trabajo. Los alumnos con la simulación, afianzan sus conocimientos teóricos. Ponerlos en práctica, los asienta y hace comprenderlos mejor. Además, lo que se practica, se suele recordar mejor.

En segundo lugar, como ya se ha manifestado, el alumno aprende a trabajar en grupo. Ello se demuestra perfectamente en el acto de la vista. Los alumnos deben organizarse y defender dentro de cada grupo la postura que le ha sido encomendada. Si en la vista son capaces de exponer sus alegaciones sin solapamientos, y de forma clara, necesariamente han sido capaces de organizarse y estructurarse. El trabajo en grupo da sus frutos en la vista.

En tercer lugar, tener que llevar a cabo la vista oral, ayuda a favorecer el desarrollo de la expresión oral. Evidentemente, llevar a cabo una buena vista, pasa por una preparación de la misma. Los alumnos exponen, mayoritariamente, de forma satisfactoria. La práctica oral los lleva a ir mejorando en su expresión oral. Además, el día que se realiza la vista, buscan lucirse y ello los lleva a una preparación exhaustiva de ésta.

En cuarto lugar, si en la simulación han llevado a cabo actos escritos, la simulación les permite mejorar también la calidad de su escritura y aprenden a redactar escritos judiciales. Como ya se ha manifestado, la realización de actos procesales escritos y orales permite que el alumno pueda practicar y aprender técnicas que le sirven, tanto para la redacción de escritos, como para la realización de las vistas.

Finalmente, cabe destacar el aprendizaje de competencias y habilidades para el ejercicio profesional de la abogacía, la procura o la judicatura. Según el rol llevado a cabo, las competencias y habilidades desarrolladas son unas u otras.

No quisiera acabar este epígrafe sin hacer mención a los resultados concretos obtenidos cada año en la realización de dicha simulación. Cada curso, los cambios son significativos en los alumnos. Las mejoras también ayudan, como ya he señalado, a que los resultados sean cada vez más satisfactorios. Considero que la simulación es muy enriquecedora para la formación de los alumnos.

Diversos trabajos manifiestan los mismos resultados. Concretamente puede citarse el trabajo de dos docentes de la Facultad de Derecho de la

Universidad de Alicante. Si bien, la actividad de simulación de juicios fue desarrollada en la asignatura de Constitución, Derecho y Criminología en el curso académico 2016/2017 (Zaragoza y Zaragoza, 2017). Los objetivos que se habían planteado antes de la simulación se cumplieron y fueron satisfactorios (Zaragoza y Zaragoza, 2017), adquiriendo los alumnos los conocimientos teóricos (Zaragoza y Zaragoza, 2017).

Aguilar y Tomás (2011), de la Universidad de Valladolid manifiesta que los resultados de su experiencia fueron “*inmejorables*” (Aguilar y Tomás, 2011, p. 1138). Los motivos aducidos son la implicación del estudiante y la mejora en la adquisición de los conocimientos (Aguilar y Tomás, 2011). Dicha metodología también ayuda al alumno a mejorar su expresión escrita (Aguilar y Tomás, 2011).

Finalmente, las profesoras Martín y Urbano (2021) señalan que los objetivos fijados se cumplieron, ya que, se permite al estudiante analizar y resolver problemas prácticos, desarrollar habilidades para poder trabajar en equipo y acercar a los alumnos a la realidad profesional (Martín y Urbano, 2021).

6. CONCLUSIONES

Para terminar, a modo de conclusión, debe señalarse que la simulación judicial, en Derecho Procesal Civil, es una metodología muy adecuada para el conocimiento práctico de los procesos judiciales. Debe destacarse que, el desarrollo de la simulación de un proceso judicial en la asignatura de Derecho Procesal Civil, ayuda a la adquisición de las competencias y habilidades que debe adquirir y desarrollar un estudiante que estudia tal asignatura y que aspira a ser abogado, procurador o juez.

El Derecho Procesal es una asignatura eminentemente práctica en la que, como se ha indicado, se estudian los distintos procesos judiciales previstos en las leyes procesales. Son los diferentes juicios mediante los cuales, los órganos jurisdiccionales van a poder declarar el derecho al caso concreto y de forma irrevocable. Para poder resolver mediante sentencia, los tribunales deben seguir distintos procesos en función de la materia o de la cuantía, y la simulación de dichos procesos ayuda al alumno al aprendizaje de dichos procesos.

Su realización es una primera incursión en la práctica judicial. El alumno está motivado y muestra mucho interés en su realización.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Como siempre hago en mis trabajos, quisiera mostrar mi agradecimiento a los alumnos que he tenido a lo largo de mi carrera docente. Sin ellos, sin duda, mis aprendizajes no serían lo mismo. Con ellos he podido aprender cada día más en mi tarea como docente. Es obvio que la redacción del presente trabajo no hubiese sido posible sin ellos. De hecho, en el mismo, hago referencia a los distintos cambios que he ido implementando en la metodología. Está claro que, sin esos aprendizajes, no llegan las mejoras.

Quisiera agradecer también a mi familia y, en especial, a mis padres, el apoyo y paciencia durante todos estos años, ya que, sin ellos, tampoco hubiese sido posible. El agradecimiento se hace extensible también a Álex, Sofía y Alèxia.

Y, por supuesto, no puedo finalizar este trabajo, sin agradecer al profesor Jordi Nieva Fenoll sus enseñanzas durante estos años. Sin duda, sin él y sus lecciones, tampoco habría sido posible este trabajo. ¡Gracias a todos!

8. REFERENCIAS

- Zaragoza, M.F., y Zaragoza, A. (2017). La docencia invertida y la simulación de juicios como nueva metodología del aprendizaje jurídico. Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa, 754-764. Octaedro Editorial.
- Aguilar, M., y Tomás, S. (2011). La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. VI Congreso Nacional de Innovaciones Científicas: Coordinación y planificación en los estudios de derecho, 1124-1141. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martín, C., y Urbano, L. (2021). La simulación de un juicio con carácter interdisciplinar como experiencia docente en tiempos de pandemia. Revista Docencia y Derecho, 17, 195-211.

LA DIDÁCTICA DEL DERECHO PROCESAL Y LA PRUEBA PERICIAL MÉDICA MEDIANTE LA SIMULACIÓN DE JUICIOS: LA COLABORACIÓN TRANSVERSAL ENTRE LAS FACULTADES DE DERECHO, MEDICINA Y PSICOLOGÍA

CRISTINA DÍAZ PIÑAS
Universidad Antonio de Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje basado en problemas (ABP), es una de las principales herramientas para que el alumnado ponga en práctica los contenidos eminentemente teóricos del Grado en Derecho. A través de esta técnica, se lleva a cabo la didáctica de la principal actividad de cualquier jurista: la práctica jurídica mediante la simulación de juicios. El derecho procesal es la materia del Derecho que regula cómo se desarrolla un juicio y lo más importante, cómo se debe valorar una prueba a efectos de condena, así como los principios, garantías y derechos fundamentales que se deben respetar en dicha valoración. En esta actividad probatoria intervienen jueces, fiscales y abogados, pero también intervienen forenses y psicólogos, por lo que se propone la creación de grupos de trabajo, aprovechando plataformas como MOODLE, formados por estudiantes no solamente de Derecho, sino también de Psicología y Medicina que pretendan orientar su futuro en este ámbito.

1.1. ASÍ NACE ESTE PROYECTO

La idea de este proyecto transversal surge el pasado año 2023, al coincidir en un congreso con los compañeros del área de derecho procesal de la Universidad de León. A través de ellos, tuve conocimiento de la acción pedagógica que habían impulsado en este ámbito implantando, de forma

novedosa en el sistema universitario español, la simulación de juicios como herramienta de aprendizaje para los alumnos de derecho procesal²⁶⁴.

Lo que más atrajo mi atención no fue solamente lo innovador y experimental que era este proyecto, sino lo instructivo y pedagógico que resultaba al permitir llevar a la acción los conocimientos de una titulación en la que la teoría ocupa la mayor parte de los contenidos didácticos. De hecho, más allá de la puesta en práctica del derecho procesal por parte de los alumnos, esta metodología los obliga a recurrir también al derecho civil y penal y solicitar, de forma ocasional, colaboración a los profesores que les impartieron estas materias o consultando lo que ya estudiaron en estas asignaturas en cursos precedentes, facilitando la integración de los conocimientos de otras asignaturas y no solamente del derecho procesal.

Comencé a impartir clase en la Universidad en 2022 y desde entonces, las últimas clases las dedicaba a simular juicios con los alumnos, quienes debían poner en práctica los conocimientos adquiridos y lo aprendido en la visualización de juicios a los que habíamos acudido de excursión. Desde la primera actividad práctica de simulación de juicios que realicé con mis alumnos, se ha repetido el mismo patrón y he detectado las mismas carencias durante una de las fases más importantes de cualquier juicio: la práctica y valoración de la prueba.

Esta dificultad por parte de los alumnos para desplegar la actividad probatoria en juicio y poder realizar una correcta valoración de la misma viene dada, en gran parte, porque en dicha labor deben confluír de forma sinérgica y transversal profesionales que aporten a los juristas conocimientos y análisis no solamente jurídicos, así, por ejemplo, es necesaria la intervención de peritos judiciales y psiquiatras en la valoración de una prueba testifical o de médicos forenses en un aprueba biológica o el informe de una autopsia.

²⁶⁴ González, Álvarez, Pérez, Álvarez, Sanjurjo y Fernández (2010). *Acción pedagógica de la simulación de juicios. Metodología docente de Derecho Procesal en el EESS*. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. REJIE Nueva Época, pp. 81-92.

De este modo, me sobrevino la idea de llevar a cabo la simulación de juicios de manera transversal con otras Facultades, lo que sería enriquecedor para los alumnos al tener que desarrollar esta actividad con compañeros de otras titulaciones con quienes tendrán que trabajar sinérgicamente durante su etapa profesional el día de mañana. Y no solamente es enriquecedor para los alumnos de Derecho, sino como he indicado en líneas superiores, también para los alumnos de otras titulaciones que quieran orientar su futuro en este ámbito como pueden ser futuros médicos forenses, criminólogos o peritos judiciales.

1.2. ADAPTACIÓN DE ESTE PROYECTO A LA DIDÁCTICA DE LA VALORACIÓN DE LA PRUEBA DE MANERA TRANSVERSAL CON OTRAS FACULTADES

Sin duda, el aspecto más complicado del proyecto, ha sido la coordinación con las demás Facultades. La tarea de contactar, por ejemplo, con las áreas de medicina legal y forense de la Facultad de Medicina o de psicología forense y criminología de la Facultad de Psicología, ha sido ardua y no siempre se ha obtenido la respuesta deseada por parte de las mismas. Aunque, a priori, puede parecer un proyecto atractivo, no a todos los compañeros les parece adecuado, bien por razones de tiempo o de organización, bien por considerar innecesaria dicha actividad para el aprendizaje del alumnado. Incluso, la indisponibilidad de los medios económicos y materiales pertinentes, como, por ejemplo, la inexistencia de una sala de vistas en la Facultad de Derecho, impidió en un inicio a los directores de algunas áreas acoger con buenos ojos este proyecto. Sin ir más lejos, en la Universidad Antonio de Nebrija, como es el presente caso, el primer óbice era la inexistencia del Grado en Medicina, titulación que no se venía impartiendo en esta universidad hasta su implantación para el próximo curso 2024-2025.

Las razones han sido múltiples, pero, finalmente, gracias a un estudio detallado de la metodología para la implantación del proyecto y la concesión de la financiación necesaria por parte de la Universidad, esta idea podrá ver la luz y materializarse el próximo curso.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este proyecto es que los alumnos adquieran las competencias necesarias para la práctica y valoración de la prueba en juicio, tanto los alumnos del Grado en Derecho, que aprenderán a trabajar con alumnos de otras ramas con quienes el día de mañana tendrán que trabajar de manera interdisciplinar durante su vida profesional, como para ofrecer a los alumnos del Grado en Medicina y Psicología la posibilidad de aprender a trabajar de forma sinérgica con los juristas del futuro, ya que en la práctica y valoración de la prueba en juicio, intervendrán todos ellos.

A través de este proyecto se pretende probar la necesaria extensión de esta herramienta al alumnado de Medicina y Psicología y no solamente de Derecho, llevando a cabo la simulación de juicios de manera transversal entre las distintas Facultades, creando grupos de trabajo, donde también se pueden aprovechar las ventajas del aula invertida a modo de actividad complementaria. Por tanto, se combina la simulación y el aprendizaje basado en problemas con la transversalidad y la colaboración entre Facultades, con el objetivo de transmitir de manera efectiva al alumnado las competencias necesarias para su actuación en juicio, pero a través de la sinergia entre los futuros operadores jurídicos y médicos, forenses y psicólogos, quienes deben complementarse profesionalmente en el futuro, por ejemplo, para la valoración de pruebas testificales en sede judicial. Los juristas deben tener una base forense y psicológica, así como los médicos y psicólogos del futuro deben saber cómo articular su labor en el ámbito jurisdiccional, y éste es el objetivo principal.

2.1. OBJETIVOS INMEDIATOS

- Motivar al alumno, que al implicarse personalmente en el pleito de forma directa se convierte en parte protagonista del mismo. El alumno, en lugar de analizar, valorar y estudiar pleitos ya realizados y resueltos por terceros, entra en contacto con la práctica y la realidad del derecho, lo que contribuye a despertar su interés, ya que no se limita a asistir a una clase

(ya sea teórica o práctica)²⁶⁵. Cuando se obliga al alumnado a implicarse de forma real en el proceso, se le transmite también un conocimiento completo y profundo de la realidad procesal y jurídica, no solamente en cuanto a legislación, doctrina y jurisprudencia, que se algo que se les explica y memorizan en cualquier clase teórica, sino también de la praxis del día a día en cualquier Juzgado.

- Acercar al alumno a la realidad del Derecho, de la práctica jurídica, lo que facilita que comprenda el funcionamiento, significado y esencia de las instituciones procesales al estar en contacto directo con la materialización práctica del desempeño del sistema jurídico más allá de lo estipulado en la Ley como mera teoría.
- Preparar al alumnado, que ya se encuentra en los últimos cursos del Grado, para desempeñar el ejercicio profesional en el futuro, no solamente a los estudiantes del Grado en Derecho para que puedan ejercer su papel de juristas ante los Tribunales, sino tal y como venimos indicando, para los alumnos de otras titulaciones que ya deciden orientar su carrera profesional en este sentido al elegir las optativas y especialidades en los últimos cursos.
- Adicionalmente, este proyecto no solamente permite al alumno aplicar los conocimientos adquiridos en el aula o realizar funciones profesionales y propiamente jurídicas, sino que la actividad les permite desarrollar competencias como la redacción de escritos jurídicos y la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, el trabajo en grupo, la búsqueda de jurisprudencia o manejar bases de datos²⁶⁶.

²⁶⁵ López Picó, R. (2020). La simulación de judicial como técnica de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal, en Sánchez Hernández, C. (coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*. Tirant lo Blanch, pp. 345-352.

²⁶⁶ Llopis Nadal, P. (2020). *La simulación de juicios como actividad de innovación docente del grado en derecho*. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Coruña, pp. 222-230.

2.2. CONOCIMIENTOS Y VALORES: DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA

Siendo consciente de que muchos colegas no están de acuerdo conmigo en este punto, como docente siempre insisto en que tendemos a caer en el error de que en la Universidad hay que limitarse a explicar los contenidos de la asignatura sin más miramientos, porque suponemos que los alumnos, en este nivel superior de enseñanza, son adultos que no necesitan ser “educados” en el sentido personal, sino solamente en el académico. Si ir más lejos, dedico algunas clases a realizar casos prácticos con los alumnos, en las que pueden consultar todo lo explicado en clase, (aunque sin utilizar dispositivos electrónicos), pueden levantarse, hablar con otros compañeros y ayudarse, y siempre hay algún alumno que se queda apartado, al que nadie se acerca para saber si necesita ayuda.

Otro de los objetivos principales de este tipo de actividades basadas en el método ABP, debe ser también, en mi opinión, fomentar el compañerismo y la colaboración. Siempre tengo que instar al grupo a que se acerque a estos compañeros que se quedan aislados para que todos se integren. Repasando los últimos cursos, da que pensar que en la Universidad algunos alumnos, adultos funcionales, carezcan de ciertos valores. La educación es esto, en cualquier nivel, da igual que nos encontremos en la enseñanza universitaria, es transmitir conocimientos junto a valores. Por ello, este tipo de proyectos donde los alumnos deben colaborar entre sí, fomenta también:

- El compañerismo y la generosidad con los demás miembros del grupo de trabajo.
- Trabajar de forma colaborativa, sinérgica y transversal, tal y como deberán hacerlo el día de mañana con otros profesionales, respetando el rol de cada uno en el grupo con un fin único: dictar una sentencia conforme a Derecho.
- La responsabilidad y la ética profesional
- Obtener vocación de servicio público al tomar conciencia de que el proceso judicial afecta al bien común más allá del efecto de la sentencia entre las partes del pleito.

3. METODOLOGÍA

Antes de comenzar a explicar la metodología empleada, es necesario explicar que las unidades contenidas en cualquier temario de derecho procesal siguen la misma cronología que la sustanciación de un procedimiento judicial²⁶⁷. En este caso, en cuanto al método o procedimiento a seguir, se pretende mantener un paralelismo entre el programa del temario de las asignaturas y las sesiones de juicios que se simulan, de manera que cada una de las unidades en que se recogen cada una de las instancias temporales del proceso, se impartan respectivamente y de forma correlativa a la práctica del momento procesal que corresponda. De la misma manera, la intervención de los alumnos de Medicina y Psicología se daría en sus últimas clases, coincidiendo con su intervención en el juicio oral. Por ejemplo, cuando los alumnos de derecho procesal estudien los distintos medios de prueba, la prueba preconstituida, etc... los estudiantes de otras titulaciones se encontrarán estudiando la misma unidad sobre la elaboración y aportación de un informe pericial o la exploración de un menor víctima o testigo y el momento procesal para llevarlo a cabo y ratificarlo posteriormente en juicio. Todo debe seguir un paralelismo y una correlación entre los docentes de las distintas titulaciones con un cronograma común que, a su vez, esté conectado al temario de la guía docente de cada asignatura.

Con la finalidad de que la actividad se asemeje lo posible a la realidad del proceso, es muy importante que las fechas que queden fijadas en el cronograma sean de obligado cumplimiento sin posibilidad de modificación a otro día diferente, sobre todo las más relevantes que corresponden a los plazos procesales, como, por ejemplo: la presentación de la denuncia/querrela, la presentación del escrito de defensa y la celebración de la audiencia previa -en su caso- o del juicio oral.

A continuación, se muestra en la “tabla 1”, a modo ilustrativo, una tabla con el temario de la materia de derecho procesal II y su enlace con los temarios de otras materias de las titulaciones de Medicina y Psicología,

²⁶⁷ González, Álvarez, Pérez, Álvarez, Sanjurjo y Fernández (2010). *Acción pedagógica de la simulación de juicios. Metodología docente de Derecho Procesal en el EESS*. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. REJIE Nueva Época, pp. 81-92.

enlazando a su vez las unidades de todas las materias con el cronograma de las sesiones comunes a todos los alumnos para la simulación del proceso judicial.

TABLA 1. Cronograma que refleja el paralelismo entre la explicación del programa de derecho procesal penal, psicología jurídica y medicina legal y forense y la sustanciación del proceso penal.

GRADO EN DERECHO Derecho procesal II	GRADO EN PSICOLOGÍA Psicología jurídica	GRADO EN MEDICINA Medicina legal y forense y toxicología	FECHAS
Unidad 2 y ss. Los órganos judiciales.	Unidad 1: Perspectiva histórica, conceptual y metodológica en Psicología jurídica	Unidad 3: Nociones básicas de organización de la Administración de Justicia, del Ordenamiento jurídico español y de la Medicina Legal en España y el mundo.	7 DE MARZO: Visita a los Juzgados de Primera Instancia de Madrid
Unidades 19 y ss. Iniciación del proceso. La demanda. Actividades previas al proceso. Actos de alegación del actor.	Unidades 3 a 7: de la psicología jurídica penitenciaria a la evaluación psicoforense.	Unidades 4 a 6: De la prueba pericial médica. Principales documentos médico-legales a las implicaciones legales y sociales de la muerte. Evolución normal del cadáver. Mecanismos de muerte. La autopsia judicial y la autopsia clínica.	21 DE MARZO, 5 DE JULIO Y 10 DE JULIO (RESPECTIVAMENTE): Entrega a los alumnos DEL caso práctico sobre el que va a girar los hechos y reparto de papeles entre los alumnos. Exposición del escrito de acusación y de defensa con los documentos adjuntos. Audiencia previa (comparecencia oral)
Tema 24 y ss. Procedimiento probatorio. Forma de proposición y resolución sobre la admisión. Práctica de la prueba. Medios de prueba.	Unidades 3 a 7: de la psicología jurídica penitenciaria a la evaluación psicoforense.	Unidades 4 a 6: De la prueba pericial médica. Principales documentos médico-legales a las implicaciones legales y sociales de la muerte. Evolución normal del cadáver. Mecanismos de muerte. La autopsia judicial y la autopsia clínica.	25 DE ABRIL: Acto del Juicio (Comparecencia oral). Práctica de los medios de prueba. Trámite de conclusiones por los Letrados. Visto para Sentencia

Fuente: elaboración propia

La tabla anterior no refleja todas las actividades, solamente algunas del cronograma²⁶⁸, pero puede observarse también que este tipo de aprendizaje consta de dos fases, visitando en un primer momento los Juzgados para conocer su estructura y funcionamiento y ejercitando después cada una de las fases del procedimiento judicial. De esta manera, se logra que los alumnos conozcan de cerca los edificios, personal y organización judicial, para que se familiaricen con el ambiente en que se van a desenvolver y después, usando los mismos materiales judiciales, (mismas carpetas de expedientes que se utilizan en el juzgado y que los alumnos rellenan a mano con el número de autos, estructura común del escrito de defensa y de acusación...), se logre que la actividad se asimile lo posible a la realidad²⁶⁹.

Para la creación de grupos de trabajo, no debe llevarse a cabo tanto un proceso de selección previo entre alumnos de las diferentes titulaciones sino implantar entre los alumnos de las Facultades ya referidas, una actividad obligatoria o voluntaria, que puntúe dentro de la evaluación continua del alumno, que se lleve a cabo entre las distintas facultades y dentro de la materia concreta de cada titulación cuyo contenido incluya el aprendizaje de la valoración de la prueba en juicio. Por ejemplo, realizar grupos de trabajo de hasta 8 personas entre alumnos de la asignatura de derecho procesal del Grado en Derecho, los alumnos de psicología jurídica en el Grado en Psicología y los alumnos de medicina legal y forense del Grado en Medicina. Otra opción, es implantar esta herramienta de aula invertida no como una práctica o actividad dirigida para la evaluación continua, sino como un taller de participación que puede impartirse fuera de las horas lectivas para los alumnos que quieran orientar su futuro profesional en este ámbito.

²⁶⁸ Por ejemplo, entre la fecha de 2 de marzo y del 25 de abril, debe establecerse otra en las que se lleve a cabo la fase de Instrucción, con las declaraciones de testigos o el análisis de las diligencias de investigación pertinentes para determinar la apertura de juicio oral si realmente diese lugar a un auto de procesamiento. Aquí también entran en juego los psicólogos, en el caso de la exploración de un menor o los médicos forenses que tengan que esclarecer causas de la muerte a la hora de tomar declaración a los investigados.

²⁶⁹ Armengot Vilaplana, A. (2016). *La metodología docente de la simulación de un proceso*, en Turull i Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (eds.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho. Octaedro ICE-UB, pp. 33-36.

Para la validación del proyecto y la adecuada evaluación del alumnado que participe en este tipo de trabajos, es necesario que se facilite a todos los estudiantes un caso real o ficticio, un sumario, donde se reflejen las pruebas, las diligencias practicadas y cada uno de aquéllos, dentro de la profesión que deba desempeñar a futuro según su titulación, deba preparar el juicio atendiendo a la normativa procesal. Esta parte se desarrollará en casa, ya sea de manera individual o en grupo, siendo la simulación del juicio lo que realmente va a ejecutarse en el aula invertida de debate. Consistirá, por tanto, en la simulación de un juicio que seguirá el mismo desarrollo que en la realidad dicta la Ley de Enjuiciamiento Criminal, donde los alumnos del Grado en Derecho ejercerán de abogados, los de Medicina, emitirán informes periciales y declararán en juicio y los de psicología, realizarán tareas de valoración dentro del equipo psicosocial del Juzgado, por ejemplo. Los profesores, a modo de jurado, valorarán en una tabla de destrezas si realmente los alumnos se han coordinado de forma interdisciplinar y si la práctica y valoración de la prueba ha sido la correcta. La metodología puede ser tanto la modalidad presencial como por supuesto, una modalidad híbrida u online a través de plataformas como MOODLE, ClasRoom o Kaltura, que actualmente están disponibles en la mayoría de las Universidades españolas.

Por tanto, se combina la simulación y el aprendizaje basado en problemas con la transversalidad y la colaboración entre Facultades, con el objetivo de transmitir de manera efectiva al alumnado las competencias necesarias para su actuación en juicio, pero a través de la sinergia entre los futuros operadores jurídicos y médicos, forenses y psicólogos, quienes deben complementarse profesionalmente en el futuro, por ejemplo, para la valoración de pruebas testificales en sede judicial. Los juristas deben tener una base forense y psicológica, así como los médicos y psicólogos del futuro deben saber cómo articular su labor en el ámbito jurisdiccional, y éste es el objetivo principal.

4. RESULTADOS

Este proyecto ha sido autorizado por parte de la Universidad Antonio de Nebrija para implantarse este nuevo curso 2024-2025, por lo que los

verdaderos resultados no podrán ser valorados hasta julio de 2025, cuando se haya podido proceder a evaluar a los alumnos, a valorar la colaboración entre los profesores y los alumnos realicen las encuestas de satisfacción respecto al proyecto. No obstante, se espera que la colaboración entre los profesores y las distintas facultades se lleve a cabo con la sinergia y el compromiso necesarios y que suponga una motivación para que los alumnos se impliquen en la actividad.

5. DISCUSIÓN

El proyecto requiere un gran compromiso por parte de los profesores implicados y de las Facultades a las que pertenecen, ya que es necesario respetar el cronograma estipulado y coordinarse entre sí para poder impartir las unidades que los alumnos van a necesitar comprender para poder llevar a cabo esta actividad de simulación de juicios. Cualquier profesor que no se adhiera debidamente al cumplimiento de este compromiso y no coordine debidamente a sus alumnos para que puedan seguir el cronograma junto a los compañeros de las demás titulaciones, provocará el fracaso del proyecto y la adecuada evaluación de su impacto²⁷⁰.

Ahora bien, si el compromiso de los profesores es esencial, no es menos importante el de los alumnos, que deben enfrentar esta tarea con la adecuada seriedad, respetando los plazos impuestos al igual que deberían respetarlos en la vida real so pena de preclusión, presentando escritos de calidad, etc. Es indispensable que el alumnado lo vea como una oportunidad de aprender de manera dinámica e incluso entretenida para ellos, a diferencia de lo como se ha venido haciendo de manera tradicional, donde la teoría y la práctica no se han combinado de este modo.

Es definitiva, la discusión de este proyecto gira en torno a si la implicación tanto de los profesores como de los alumnos será suficiente para

²⁷⁰ En este sentido, López Picó (2020, pp.351 y 352), narra su experiencia de innovación docente en la asignatura Arbitraje y Proceso Civil, indicando como reflexión final esta misma necesidad de implicación y compromiso por parte del profesorado, *“planteando diferentes cuestiones, resolviendo las dudas que pudiesen invadir a los alumnos y facilitándoles a éstos últimos los materiales que les eran necesarios”*, concluyendo que el éxito de este tipo de proyectos tiene su razón de ser en *“el nivel de interacción alcanzado entre el profesorado y los alumnos”*.

poder implantarlo efectivamente y evaluar su impacto positivo o negativo en el aprendizaje de los alumnos. Es decir, la discusión no podemos fijarla con base en si realmente el proyecto es provechoso, pues sin duda tiene elementos enriquecedores para la enseñanza y su transversalidad, sino con base en la implicación necesaria para poder sacarlo adelante.

6. CONCLUSIONES

El presente proyecto fue presentado por esta profesora en mayo de 2023 ante la Universidad Antonio de Nebrija y ha sido aprobado por su Rector, los Decanos de cada una de las Facultades y por la Unidad Técnica de Calidad de la propia Universidad para ser implantado en el curso 2024-2025.

Con este proyecto, se busca motivar al alumno mediante un método alternativo a la enseñanza clásica del Derecho, convirtiéndola en una experiencia dinámica, versátil y más atractiva para aquél, acercándolo a la realidad de un proceso judicial y haciéndolo partícipe del mismo en primera persona, lo cual contribuye a despertar su interés y a que responda con una mayor implicación por su parte. Incluir en la didáctica del derecho procesal una parte práctica que permita al alumno aprender a proyectar la teoría aprendida a la realidad de un proceso judicial, es un avance que permite adaptar el sistema actual en el EEES al planteamiento de la Declaración de Bolonia, que fija como uno de los objetivos primordiales de las Universidades experimentar nuevas técnicas docentes y una nueva concepción de la formación académica centrada en el aprendizaje del alumno. De la misma manera, es necesaria la implantación de este proyecto ya que la Unidad Técnica de Calidad de la Universidad Antonio de Nebrija, así como el programa DOCENTIA, informan sobre la necesidad de potenciar la enseñanza práctica.

Por otro lado, este proyecto no solamente responde a las necesidades y requerimientos de la Declaración de Bolonia y del EESS al suponer un método alternativo a la enseñanza tradicional del Derecho y basarse en la aplicación práctica del derecho procesal, sino que permite al alumno adquirir competencias que no puede desarrollar sin este tipo de técnicas docentes que no incluyen tanta actividad práctica, como la expresión

oral y escrita, el uso de bases de datos para la búsqueda de jurisprudencia, la imparcialidad en el proceso judicial o una mayor capacidad de análisis. De todo lo explicado hasta ahora, podemos concluir que a través de este proyecto se pretende probar la necesaria extensión de esta herramienta al alumnado de Medicina y Psicología y no solamente de Derecho, llevando a cabo la simulación de juicios de manera transversal entre las distintas Facultades, creando grupos de trabajo, donde también se pueden aprovechar las ventajas del aula invertida a modo de actividad complementaria. Por tanto, se combina la simulación y el aprendizaje basado en problemas con la transversalidad y la colaboración entre Facultades, con el objetivo de transmitir de manera efectiva al alumnado las competencias necesarias para su actuación en juicio, pero a través de la sinergia entre los futuros operadores jurídicos y médicos, forenses y psicólogos, quienes deben complementarse profesionalmente en el futuro para la correcta práctica y valoración de la prueba en el proceso judicial. Los juristas deben tener una base forense y psicológica, así como los médicos y psicólogos del futuro deben saber cómo articular su labor en el ámbito jurisdiccional.

En definitiva, el proyecto no solamente contribuye a mejorar la didáctica del derecho procesal y de la prueba pericial médica, sino que contribuye a que los alumnos lleven a cabo este trabajo de la misma manera que lo harán en su etapa profesional próxima, junto con otros profesionales con quienes deberán colaborar de manera sinérgica, recibiendo por tanto una educación integral en materia jurídica con visión práctica de futuro, sin limitarse a la explicación de contenidos teóricos.

8. REFERENCIAS

- Armengot Vilaplana, A. (2016) La metodología docente de la simulación de un proceso, en Turull i Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (eds.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho. Octaedro ICE-UB.
- Arroyo Vendrell, T. (2016). La implementación de las experiencias moots 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

- Cotino y Presno. (2010). Innovación educativa en Derecho Constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes. Universidad de Valencia.
- Cuadros, Selma y Ríos. (2021). Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Thomson Reuters Aranzadi
- Cuerda Arnau, M.L. (2017) Vistas penales. Casos resueltos y guías de actuación en sala, 3.^a ed., Tirant lo Blanch.
- González, Álvarez, Pérez, Álvarez, Sanjurjo y Fernández (2010). Acción pedagógica de la simulación de juicios. Metodología docente de Derecho Procesal en el EESS. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época).
- Llopis Nadal, P. (2020). La simulación de juicios como actividad de innovación docente del grado en derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Coruña.
- López Picó, R. (2020). La simulación de judicial como técnica de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal, en Sánchez Hernández, C. (coord.), Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación. Tirant lo Blanch.
- Segovia, Pedrosa, Chaparro y Gómez (2023). Innovación docente en Derecho: Herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global. Colección innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas.

SIMULACIÓN DE PROCEDIMIENTO PENAL POR DELITOS CONTRA LA LIBERTAD SEXUAL Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO

MARÍA DOLORES MARTÍNEZ PÉREZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de Derecho Penal Parte Especial I del Grado de Derecho es una disciplina idónea para desarrollar esta metodología. Se trata de una asignatura obligatoria, de 6 ECTS y carácter semestral. En su temario incluye los delitos contra la libertad sexual, tanto las consideraciones generales y cuestiones sistemáticas, como el bien jurídico tutelado y cada uno de los delitos previstos en el Título VIII del Libro II del Código Penal. En concreto se dedican dos lecciones a los tipos que atentan contra la libertad sexual. Una de ellas dedicada a consideraciones generales y cuestiones sistemáticas, además de los delitos de agresiones sexuales a personas adultas y menores de edad. Y otra centrada en el acoso sexual, los delitos de exhibicionismo y provocación sexual, los relativos a la prostitución y a la explotación sexual y corrupción de menores que finaliza con las disposiciones comunes a todos los delitos amparados en este Título.

Además, se profundiza en la violencia de género, tanto en los delitos tipificados como tales (v.g. art. 153 del Código Penal), cómo en aquellos delitos que presentan una cualificación específica si se producen en este contexto tal y como sucede en las amenazas y coacciones leves dirigidas contra determinadas personas vinculadas con el agresor.

Aplicar conocimientos, adquirir, comprender y poseer saberes, lograr la capacidad de emitir juicios, eficacia en la comunicación y aptitud social y habilidad para el aprendizaje.

Por su parte, Igualdad de género es una materia optativa y multidisciplinar, que se imparte en diversos Grados (Psicología, Derecho, Fisioterapia...), con una carga lectiva también de 6 créditos. Combina el análisis de la igualdad entre hombres y mujeres proyectada por la Constitución de 1978 y la normativa de la Unión Europea, con las medidas para promover la igualdad en distintas áreas de intervención pública y privada. Entre el temario propio del Derecho Penal se imparte violencia de género: prevención y protección integral; problemas teórico-prácticos de la tutela penal y el análisis dogmático y político-criminal en torno a los delitos de violencia de género.

Estas disciplinas Derecho Penal Parte Especial I como en Igualdad de Género, se busca la adquisición de competencias transversales de la Universidad de Almería como competencia social y ciudadanía global, compromiso ético, la capacidad para aprender a trabajar de forma autónoma entre otras.

Sirvan estos preliminares sobre estas materias para centrarnos en la idea que persigo lograr con el desarrollo de esta metodología. La violencia de género en general (valga la redundancia) y la violencia sexual en particular son una lacra social de magnitudes desproporcionadas. Según la última actualización del Ministerio de Igualdad, las mujeres víctimas mortales por violencia de género en España a manos de sus parejas o exparejas a fecha 28 de agosto alcanza la cifra de 32 víctimas²⁷¹.

En cuanto a la violencia sexual, la prevalencia de las mujeres entre las víctimas en el año 2022 era del 85,7%, superando más de 16.000 victimizaciones²⁷², con un porcentaje de victimizaciones de mujeres sobre hombres del 85,7 %.

²⁷¹ 2024, F. e. (2024). *Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género Por una sociedad libre de violencia de género*. Obtenido de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/home.htm>

²⁷² Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer. (2022). *XVI Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer 2022*. Madrid: Ministerio de Igualdad, pág. 440.

Nos encontramos ante un problema de dimensiones exorbitantes y su conocimiento y repercusiones sociales, el alto nivel de especialización que requiere a los profesionales del Derecho trabajar ante casos que versen sobre la comisión de estos delitos, la formación necesaria del personal sanitario que trate a víctimas de estos delitos, etc., requieren un estudio práctico complejo, multidisciplinar y proactivo del estudiantado.

Esta es la razón por la que me he decantado por la programación de esta actividad. Más allá de la mera solución de casos tomados de hechos reales o creados expresamente para los alumnos, que debían limitarse a dar ajuste penal a los hechos, es adecuado realizar otras actividades que les acerquen más a la realidad del problema.

No podemos olvidar que la enseñanza ha dejado de ser la piedra angular de los estudios universitarios para dejar paso, desde la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, al aprendizaje.

El tratamiento de los medios de comunicación de este fenómeno, al que se le concede un gran espacio, en ocasiones contrapuesto al rigor informativo y que, además, este en el centro del debate político, es un caldo de cultivo adecuado para que los alumnos, pero, sobre todo, las alumnas, se sientan atraídas por esta actividad.

Dada la complejidad de la actividad, y el carácter multidisciplinar del problema, sería adecuado desarrollarlo junto con profesorado de otras disciplinas como Derecho Procesal, debido a que los delitos de violencia de género se instruyen por los Juzgados de Violencia de género (art. 87 ter.1 de la Ley Orgánica del Poder Judicial) y existen normas procesales específicas previstas en la Ley Orgánica 1/2024, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; o Medicina Legal y Forense, que también se ocupa desde el ámbito sanitario de los delitos contra la libertad sexual y la violencia de género mediante, por ejemplo, protocolos de actuación sanitaria ante atentados contra la libertad sexual o supuestos de violencia de género.

De hecho, la simulación de juicios suele ser una técnica docente más empleada en la docencia del Derecho Procesal que del Derecho Penal, cuando sería más provechosa cuando se la dotase de carácter multidisciplinar.

2. OBJETIVOS

Aumentar la sensibilización contra esta lacra social conforma el objetivo primordial de esta metodología y las actividades que forman parte de ella.

Esta actividad tiene como finalidades:

- Incrementar y profundizar en los conocimientos teóricos en el estudiantado de las materias tratadas.
- Mejorar el aprendizaje de esta materia
- Alcanzar un alto grado de especialización por los participantes.
- Adquirir competencias y habilidades prácticas.
- Fomentar el debate.
- Impulsar la capacidad de análisis y del espíritu crítico de la legislación penal sexual y de violencia de género.
- Prosperar en la concienciación ciudadana.
- Ruptura de los estereotipos de género.
- Incremento de la perspectiva de género en los estudios de Derecho Penal.

3. METODOLOGÍA

Las etapas de la simulación de procedimiento penal por delitos contra la libertad sexual y la violencia de género son las siguientes.

3.1. SELECCIÓN DEL CASO

La elección del supuesto de hecho a tratar dependerá de varios factores. El primero de ellos, obviamente la materia que estemos impartiendo, y los conocimientos, no sólo de nuestra asignatura, sino de otras, que tengan los alumnos. La selección de la hipótesis a tratar no puede ser la misma entre alumnos del Grado de Derecho que ya, por ejemplo, ya tienen nociones de Derecho Procesal Penal, que la de alumnos de una asignatura

como es Igualdad de Género, de carácter multidisciplinar en la que los participantes tienen una base legal inferior, pero pueden aportar conocimientos de Psicopatología, Sociología entre otras, que requerirán dar a la actividad un enfoque distinto, pero no por ello menos enriquecedor.

La actualidad en ese momento también condiciona. En el curso académico 2023/2024 en el ámbito de los delitos contra la libertad sexual hemos tenido dos casos que han tenido mucha repercusión en los medios de comunicación y que han llamado la atención de los estudiantes, involucrándose mucho en ellos, como han sido los casos de Dani Alves y Luis Rubiales. En el primero de ellos, el conocido futbolista agredió sexualmente a una joven en una discoteca, siendo condenado por un delito de agresión sexual a la pena de cuatro y medio años de prisión. El segundo, el expresidente de la Federación Española de Fútbol está pendiente de juicio un delito de agresión sexual y otro de coacciones a la jugadora de fútbol Jenni Hermoso.

3.2. CREACIÓN DE EQUIPOS

Los equipos se crearán con el apoyo de la herramienta Grupos del Aula Virtual. Se tratará de grupos con un mínimo y un máximo de participantes, entre dos y cuatros miembros, en el que los estudiantes podrán ver quién forma parte ya del equipo e incorporarse en el que estimen más adecuado.

La adhesión voluntaria al grupo que deseen a través de la plataforma ha generado un efecto muy enriquecedor que en un primer momento no estaba previsto: la mejora de la socialización de los alumnos entre sí, colaborando con compañeras y compañeros que no suelen ser los habituales.

Nos encontramos con alumnos que bien por razones de horario, porque están matriculados en otro curso, pero mantienen esta asignatura, o cualquier otra razón, no tienen conocidos con los que crear un grupo para trabajar en actividades que no sean individuales. Darles la oportunidad de integrarse en un equipo a través de la plataforma on line, les facilita la realización de la actividad y el conocer y trabajar con otros estudiantes que no conocían presencialmente. El funcionamiento de

estos grupos ha sido similar al de los que se han formado entre amigos que ya se conocían.

A cada grupo se asignará una función diferente dentro de la representación de todo el procedimiento que va a tener lugar.

Los grupos serán los siguientes:

- Víctima
- Presunto responsable
- Profesionales sanitarios y forenses que presten atención médica
- Profesionales de centros de atención a las víctimas
- Policías y otros Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.
- Abogacía de la defensa
- Abogacía de la acusación particular
- Fiscalía
- Tribunal del Jurado (si procede)
- Jueces o Magistrados

Cómo vemos, es necesario contar con un alto número de participantes para poder llevar a cabo la actividad. En los grupos en los que imparto docencia, con bastantes estudiantes matriculados no es un problema. Aparte, existe la opción de colaborar con otros grupos para desarrollar esta metodología, que podrían ser de otras disciplinas, lo que la harían más interesante y provechosa.

3.3. INVESTIGACIÓN PREVIA

En la enseñanza de casos prácticos en Derecho Penal mi prioridad es basarme en casos reales. Cómo suele decirse en lenguaje coloquial, la realidad supera a la ficción, y siempre vamos a encontrar hipótesis más variadas y con más matices que las que podamos crear para la elaboración de un caso práctico.

La investigación previa se realizará partiendo de los datos que cada grupo pueda encontrar en los medios de comunicación, bases de datos, revistas especializadas y que le resulte de interés para el rol que desempeñe su grupo. De esta forma, el alumnado se familiariza con el uso de bases de datos legales como puede ser CENDOJ, se aproximan a

revistas especializadas de Derecho Penal con impacto científico y artículos relevantes desde el punto de vista doctrinal.

Será más relevante un elemento fáctico que pueda ser utilizado por el grupo que ejerza la defensa o la acusación particular que para quién, v.g., desempeñe el papel de profesional sanitario que ha de conocer el protocolo de actuación pertinente.

Cada grupo debe ser exhaustivo en la búsqueda de información, pero también en su gestión y selección, poniendo énfasis en lo que le es útil y apartando lo que no les resulta necesario.

3.4. SIMULACIÓN DEL PROCEDIMIENTO

Esta etapa de la actividad es la más novedosa de esta metodología porque abarca no sólo una simulación del acto del juicio oral, sino que se reproducirán de la manera más fidedigna posible todos y cada uno de los momentos clave desde que acontecen unos hechos presuntamente constitutivos de delito contra la libertad sexual y/o violencia de género hasta el acto del juicio oral.

Se intenta de este modo eliminar las carencias de las que otras prácticas adolecen. En ocasiones he asistido como Letrada a vistas en las que entre el público se encontraban estudiantes del Grado de Derecho que acudían para ver el desarrollo de una vista. Sin embargo, acudían a la sala del Tribunal sin saber las materias sobre las que versaba el objeto del litigio, tan sólo podían aprender de lo transcurriese en la vista. Acudir a un juicio penal sin conocer el devenir de la instrucción, las pruebas propuestas y dentro de estas las admitidas y denegadas, los documentos obrantes en autos... es quedarse con una mínima parte del potencial aprendizaje.

Por tanto, en las clases prácticas se recrearán la asistencia médica a la víctima, las declaraciones ante la Policía de las partes implicadas y posibles testigos, la preparación de la fase de instrucción, las estrategias de cara a la vista y, como no, el acto del juicio oral.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Almería dispone de un Aula Judicial que reproduce fielmente, como si de un escenario se

tratase, la Sala de Vistas de un Juzgado. Esta es el Aula asignada para la última de las fases, la reproducción del juicio oral.

3.5. DISECCIÓN DEL PROCEDIMIENTO JUDICIAL

La prioridad en esta actividad es que verse sobre casos reales, que pueden estar en las primeras fases procesales, pendientes de vista, con una sentencia ya recaída... Cualquiera de estas opciones nos brinda la oportunidad de realizar una nueva etapa de esta metodología. El nivel siguiente natural tras la puesta en común es la búsqueda de los procedimientos judiciales de los que se han ocupado.

En esta fase de la actividad se subdivide en varias tareas.

- Búsqueda del procedimiento judicial. Los alumnos deberán localizar en prensa, artículos doctrinas o bases de datos jurisprudenciales, el momento procesal de la hipótesis objeto de estudio.
- Lectura de la documentación. Debe tratarse de una lectura en profundidad, de la que se puedan extraer conclusiones
- Análisis del caso. Disección de las decisiones judiciales, definitivas o no que se hayan tomado (p.ej. la adopción o no de una determinada medida cautelar) razonando y justificando las posturas adoptadas.
- Prospección del caso. Una vez realizado un estudio riguroso del procedimiento, si éste aún no ha finalizado o restan instancias a las que el caso pueda llegar, elaborar una predicción sustentada en los conocimientos adquiridos.

Si está metodología la desarrollamos en el Grado de Derecho, se convierte en una gran oportunidad para que los alumnos desgranen las estrategias procesales de las partes, concediéndole relevancia a los hechos traídos al relato, las pruebas propuestas y las pretensiones jurídico-legales.

3.6. SISTEMA DE EVALUACIÓN

La guía docente de la asignatura Derecho Penal Parte Especial I, prevé una amplia variedad de actividades docentes prácticas, entre las a que

puede englobarse esta metodología de enseñanza. La guía docente de la asignatura prevé entre los instrumentos de evaluación del alumnado, actividades de resolución de casos o supuestos específicos, siempre y cuando sean planificadas y anunciadas con suficiente antelación y publicidad del docente encargado de la asignatura.

Deseo resaltar que la observación del trabajo del alumno debe realizarse sobre escalas objetivas que reflejen el nivel de competencias en la ejecución de tareas o actividades diseñadas. Para cumplir este requisito, si el docente opta por realizar esta actividad en clase deberá facilitar a los alumnos en la plataforma *on line* de apoyo a la docencia, en nuestro caso el Aula Virtual un anexo a la guía docente en el que se detalle que se a evaluar en cada sección de la actividad, que calificaciones pueden obtenerse en cada una y los criterios de evaluación en cada caso. Además se especificaran los puntos mínimos y máximos que pueden obtenerse en cada apartado y la necesidad de obtener una determinada puntuación en cada uno de ellos para que la prueba se entienda superada.

La calificación obtenida formará parte de la evaluación de la docencia práctica que conformará un 30% de la nota final de la asignatura.

En el caso de que la actividad se realice como parte de la docencia de la asignatura de Igualdad de Género, entraría a formar parte de las pruebas de seguimiento previstas para la evaluación continua, con los mecanismos de seguimiento (alta y acceso al Aula Virtual, participación en herramientas de comunicación, entrega de actividades...) que se han establecido.

3.7. ANÁLISIS DEL PROGRESO EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA

Esta metodología es completa y enriquecedora, pero cuenta con el inconveniente que, al requerir muchas horas de clases prácticas, frena la docencia del resto del temario de la asignatura, inconveniente que puede solventarse si se busca el supuesto adecuado y se enlazan los temas adecuadamente. A modo de ejemplo, el caso del beso no consentido de Luis Rubiales a la futbolista Jenni Hermoso puede enfocarse centrándonos sólo en esa parte de lo sucedido o profundizar en las acciones que se llevaron a cabo contra ella y otras personas de su entorno y que indican que pudieron cometerse otros delitos, como coacciones y

amenazas, la determinación del grado de autoría y participación de cada uno de los intervinientes, o la posible existencia de concurso de leyes o delitos, aspectos que también pueden tratarse en la práctica.

Para poder realizar esta actividad son necesarias un número importante de horas de clases prácticas. Fuera del aula, los alumnos han de dedicar horas a la búsqueda y estudio de legislación, noticias en prensa, protocolos, etc., sin dejar de lado lo tratado en clase y el estudio del manual de la asignatura.

Para el docente implica una dedicación temporal alta. La logística de la asignatura es exigente, pues requiere creación y coordinación de los grupos, profesorado y estudiantes de otras materias y/o grados, búsqueda de espacios adecuados y tutorías para atención a cada uno de los grupos.

Y por último, según como sea la evolución de la actividad, lo cierto es que, como mínimo, requiere un número elevado de sesiones de clases prácticas, lo que puede implicar un retraso en el tratamiento del resto de la asignatura.

3.8. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

El nivel de satisfacción del alumnado es alto. La práctica les gusta, y un número elevado de participantes tienen nociones de los hechos.

Su implicación es alta y la participación en clase también, que se desarrolla en un ambiente dinámico y distendido.

Además, se ven en el papel. Según el rol que hayan desempeñado en las actividades que conforman esta metodología, se proyecta en el futuro como profesionales de la Abogacía, la Fiscalía o la Judicatura.

La parte menos gratificante para el estudiante y que suele sorprenderles bastantes es el número de horas que les requiere que, cuando se les informa de la actividad, no esperan que sea tan exigente a nivel de dedicación, esperan una complejidad menor.

4. RESULTADOS

Esta actividad resultó bastante gratificante para los alumnos involucrados. Es cierto que al ser tan compleja se necesitó un cierto tiempo de adaptación y de comprensión sobre su funcionamiento y finalidad que al inicio les generó algunas dificultades.

Es importante poner de relieve como durante el desarrollo de la actividad se manifestaron muchos estereotipos de género sobre este tipo de delitos, tales como la responsabilización de la víctima en los delitos contra la libertad sexual, o las denuncias falsas en materia de violencia de género.

Por ello resultó muy gratificante romper con esta visión e introducir la perspectiva de género, que tantas veces se echa en falta, en la docencia de esta materia.

La cantidad de recursos empleados por los estudiantes fue muy alta. La dedicación temporal fue elevada, tanto en el estudio de los antecedentes, la preparación de la simulación, la búsqueda de información sobre el caso, la lectura de las resoluciones y el estudio de la legislación penal vigente cuando sucedieron los hechos y en las reformas legales que, en algunos casos, han tenido lugar con posterioridad.

Entre los resultados obtenidos también destaca el incremento del espíritu crítico ante la regulación de algunos tipos penales, la toma de conciencia de la magnitud del problema social que este tipo de delincuencia comporta, y el refuerzo o la desaprobación a determinadas reacciones sociales ante la situación del responsable o de la víctima.

Además, el trabajo realizado para esta actividad facilitó la asimilación de los conceptos teóricos tratados en ella. En las pruebas de evaluación sobre la materia las calificaciones obtenidas por el estudiantado eran superiores a las de otras unidades del temario o los alumnos comunicaron que les resultó más fácil el aprendizaje del contenido que se había tratado en esta actividad.

Experiencias similares a la que es objeto del presente trabajo, obtienen valoraciones positivas por otros docentes que las han implementado en su docencia.

En este sentido (Duran Alonso, 2024) ha manifestado “que el principal impacto de esta actividad lo encontramos en la metodología de aprendizaje de los alumnos, orientada al enfoque práctico de la asignatura y, sobre todo, al desarrollo del pensamiento crítico, al tener que defender un simulacro de supuesto de hecho real, amparados en la norma jurídica aplicable al caso”

5. DISCUSIÓN

La puesta en práctica de esta metodología ha puesto de manifiesto algunas facetas sobre las que es necesario generar debate entre los docentes para mejorar esta actividad de cara a su puesta en práctica en próximos cursos académicos.

La primera es en qué momento de la impartición de la asignatura llevarla a cabo. Podemos estudiar si realizarla antes o después de que la materia sobre la que versa se haya explicado de forma teórica en las clases de grupo docente o antes. A favor de realizarla tras la explicación en clase magistral se encuentra que los alumnos la inician con unos conocimientos que le facilitan su desempeño. En su contra está la duración del conjunto de actividades que conforman la metodología. Esperar a llegar a esa parte del temario, que es muy amplio, para iniciarla, puede implicar que, llegado el momento, no dispongamos de suficientes clases prácticas para materializarla.

Otro punto sobre el que deseo generar debate son los criterios para elegir el supuesto de hecho que va a ser objeto de esta metodología, puesto que en podemos encontrarnos con víctimas directas o indirectas en clase de este tipo de delitos. Para evitar una afectación emocional excesiva de algún caso en concreto se puede hacer una selección previa de noticias y hacer una encuesta anónima a través del Aula Virtual, en la que los estudiantes seleccionen la opción que mayor interés les despierta, con un apartado de observaciones en el que si alguna de las propuestas que se efectúan les genera algún problema psicológico o similar, puedan comunicarlo al docente y así valorarlo y descartar esa alternativa.

En línea con lo inmediatamente expuesto, es la potencial consideración que elegir un caso u otro, una materia u otra, pueda estimarse como intentar transmitir una determinada posición sobre la materia al

estudiantado. Con la encuesta de elección de la premisa por parte de los alumnos, permitiendo, además, que realicen las sugerencias que deseen, esta traba queda salvada.

Esta metodología genera un debate moral: la posibilidad de alcanzar la finalidad opuesta a misma. Uno de los objetivos de esta metodología es sensibilizar frente a la delincuencia sexual y la violencia de género. No sé si puede darse el efecto adverso e indeseado de estar enseñando a los alumnos a cometer este tipo de ilícitos porque hayan aprendido a realizarlos de manera que queden impunes. Por ejemplo, en los delitos contra la libertad sexual cometidos anulando la voluntad de la víctima suministrándole drogas de forma subrepticia, existen sustancias que está demostrado que se eliminan mucho más rápidamente que otras, por lo que es más difícil detectarlas en una prueba médico forense, si está no se ha realizado con carácter inmediato. Este dato, que el estudiante aprende durante esta metodología puede emplearlo, precisamente, para llevar a cabo una agresión sexual de este tipo incrementando sus posibilidades de impunidad. Mi opinión personal es que son mayores las ventajas que los inconvenientes, que es obligación del docente desarrollar su labor de forma que sus alumnos obtengan la mejor formación, no siendo nuestra responsabilidad el mal uso que puedan realizar de la formación adquirida.

6. CONCLUSIONES

La simulación de procedimiento penal por delitos contra la libertad sexual y la violencia de género como fórmula de innovación docente en la Derecho penal se infieren los siguientes resultados:

- Incremento significativo del trabajo para el profesorado. La preparación de esta actividad supera con creces en horas y dedicación, a las prácticas tradicionales.
- Potenciación de la empatía hacia las víctimas directas e indirectas de este tipo de delincuencia.
- Mejora en el aprendizaje teórico de esta materia.

- Buena acogida por parte del alumnado, con un alto nivel de participación, superior al de otro tipo de actividades.
- Necesidad de crear un proyecto de innovación docente específico para su optimización.

Por tanto, como resumen final recomiendo la realización de esta actividad para el estudio de este tipo de delincuencia, o para otra, como, por ejemplo, los delitos contra la seguridad vial, por el dinamismo que se produce en el aula y la mejora en los resultados de aprendizaje.

7. AGRADECIMIENTOS

Quiero felicitar a los organizadores del IV Congreso Internacional de innovación e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas por la labor desarrollada en el mismo, que ha sido acorde con el éxito obtenido, así como el reconocimiento a todas las entidades colaboradoras que lo han hecho posible.

Deseo mostrar mi más sincero agradecimiento por invitarme a formar parte de este y por el trato recibido tanto por quienes lo han hecho posible como por los demás intervinientes, que con sus aportaciones lo han convertido en una experiencia realmente enriquecedora y que, sin lugar a duda, logra su objetivo de innovar en la docencia de las asignaturas tratadas.

8. REFERENCIAS

- 2024, F. e. (2024). Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género Por una sociedad libre de violencia de género. Obtenido de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasmortales/fichaMujeres/home.htm>
- Duran Alonso, S. (2024). "Juzgado en aula": simulación de procesos para asentar conocimientos de forma práctica. En VV.AA., Derecho y competencias prácticas (págs. 407-413). Madrid: Dykinson.

- Gonzalez Granada, P., Alvarez Sanchez de Movellan, P., Perez del Blanco, G., Alvarez Fernandez, C., Sanjurjo Rios, E., & Fernandez Caballero, G. (2010). "Acción pedagógica de simulación de juicios" Metodología docente de Derecho Procesal en EEES. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa(2), 81-92.
- Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer. (2022). XVI Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer 2022. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Sanchez de Movellan, A., Sanjurjo Rios, E., & Fernandez Caballero, G. (2020). Definición de un modelo pedagógico en el ámbito jurídico a través de la integración de tres formas de aprendizaje-servicio en torno a la simulación de juicios. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa(23), 33-45.
- Schumann Barragan, G. (2022). La simulación de juicios desde una perspectiva histórica y docente.

INNOVANDO LAS PRACTICAS JURÍDICAS
SIMULADAS: SALA DE AUDIENCIAS Y CENTRO
DE CONCILIACIÓN VIRTUAL EN LA FORMACIÓN
DE TÉCNICOS PROFESIONALES JUDICIALES
DEL POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO

TATIANA DULIMA ZABALA LEAL

Politecnico Grancolombiano

LINA MARIA ORTEGÓN SUAREZ

Politecnico Grancolombiano

LUIS MARTIN TRUJILLO FLOREZ

Politecnico Grancolombiano

1. INTRODUCCIÓN

El Politécnico Grancolombiano, con plena conciencia de la trascendencia en la formación de profesionales altamente competentes en el ámbito de la administración de justicia y el sistema judicial colombiano en el 2010, mediante el Acuerdo No. 117 del 20 de diciembre, el Consejo de Delegados de la institución de educación superior estableció el programa de pregrado en modalidad virtual Técnica Profesional Judicial de cuatro semestre y 70 créditos académicos. Este programa ofrece una oportunidad única para personas que desean estudiar ciencias jurídicas, pero enfrentan limitaciones económicas y de tiempo. El programa fue aprobado por el Ministerio de Educación con la Resolución 4177 del 20 de abril de 2012, y su última renovación ocurrió el 18 de marzo de 2019, según la Resolución 2736, vigente por 7 años con Código SNIES 101647 (Politecnico Grancolombiano, 2023) y (PEI, 2020).

El programa tiene una amplia cobertura nacional e internacional gracias a su modalidad virtual. Hasta el 2023, ha formado a más de 1,305 estudiantes y, la modalidad virtual, les proporciona la autonomía necesaria

para organizar su tiempo y estudiar desde cualquier lugar, lo que les permite cumplir con las exigencias académicas sin afectar sus responsabilidades laborales o familiares (Politecnico Grancolombiano, 2023).

Este programa se enmarca en el artículo 9 de la Ley 30 de 1992, que define los programas de pregrado como aquellos que preparan para el ejercicio de una profesión específica, con enfoque tecnológico o científico. Está clasificado en el campo de Administración de Empresas y Derecho (categoría 042 Derecho según la clasificación internacional CINE-Unesco) (CINE, 2014).

El Técnico Profesional Judicial se fundamenta en diversos marcos legales y normativos colombianos, incluyendo el Decreto 196 de 1971 (estatuto del ejercicio de la abogacía), la Ley 1123 del 2007 (código disciplinario del abogado), y los Principios Básicos sobre la Función de los Abogados de Naciones Unidas, entre otros²⁷³. El programa también se alinea con el Plan Decenal del Sistema de Justicia 2017-2027 y las tendencias nacionales e internacionales en la formación por competencias del abogado del siglo XXI (Politecnico Grancolombiano, 2023).

Esta base legal busca asegurar que los futuros técnicos profesionales judiciales estén debidamente capacitados para afrontar los desafíos inherentes al ejercicio jurídico en un contexto nacional e internacional en constante evolución y demanda dentro del alcance de su nivel de formación (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

²⁷³ CINE - UNESCO. (2014). Campos de educación y capacitación 2013 de la CINE (ISED-F 2013). Recuperado de <https://bitly.cx/ZYuba>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2016, 14 de enero). CONPES. Política Nacional de ciencia, tecnología e innovación 2015-2025. Recuperado de <https://bitly.cx/jnwn>

Decreto 1221. (1990). Por el cual se determinan los requisitos mínimos para la creación y funcionamiento de los programas de Derecho. Bogotá: Gobierno Nacional. Recuperado de <https://bitly.cx/5Z6G>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Promoción de la calidad y la transformación de la educación superior en Colombia: Desafíos y logros*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Presidencia de la República de Colombia. (2019). Decreto 1330. Ministerio de Educación. <https://bitly.cx/sNyW>

Es así como el Politécnico Grancolombiano, a través de este programa, busca formar profesionales en el área jurídica con un enfoque práctico y de nivel asistencial, por lo que el tercer semestre cuenta con el módulo de practica en ambientes simulados que equivale a 5 créditos y tiene implementadas las salas de audiencias y el centro de conciliación para la realización de actividades evaluativas y, como material fundamental de estudio, aporta un E-book en derecho procesal y procedimental, herramientas de las cuales se ampliara información más adelante (Politecnico Grancolombiano, 2024).

El programa se destaca por apropiar las tecnologías como un medio para mejorar la justicia y no un fin en sí mismo, por lo que propone su uso como un instrumento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje para lograr una justicia más eficiente y efectiva (Monterroso Casado, E., & Escutia Romero, R. 2011). Es por ello que el programa, siendo coherentes con el sistema de educación virtual institucional propuesto por Cortes, Jaimes & Trujillo (2021) y el (PEI, 2020), proponen como estrategia abordar el uso de la tecnología de manera reflexiva y estratégica como conjunto de herramientas para la práctica dentro del entorno académico a través del aprendizaje significativo y, de esta manera, se proyecta como una propuesta para alcanzar profesionales que aporten a la justicia según las necesidades, contextos y demandas de la sociedad actual (Vicerrectoría Académica Politecnico Grancolombiano, 2023).

La experiencia de E-learning a través de las salas de audiencias y de conciliación son componentes fundamentales para las prácticas judiciales en entornos simulados, pues se fundamenta en una metodología dinámica y práctica que busca preparar a los estudiantes para enfrentar situaciones reales en el ámbito jurídico (Villalobos, A., & Paredes Bel, K). Con este propósito, se han desarrollado estrategias de aprendizaje enfocadas en proporcionar una formación integral y significativa en el desarrollo de habilidades jurídicas esenciales (Tecnológico de Monterrey, 2014).

La fase inicial de esta experiencia recae en la preparación previa, que se erige como el pilar fundamental del proceso, facilitando que los estudiantes tengan la oportunidad de profundizar en los casos asignados en las diferentes áreas del Derecho y preparar sus argumentos y

documentos legales con anticipación, lo que les otorga la confianza y solidez necesarias para enfrentar los desafíos venideros (PEP, 2022).

Durante las audiencias de conciliación y la etapa judicial simulada, los estudiantes asumen roles activos que implican participación en debates, interrogatorios y toma de decisiones. Esta inmersión en situaciones prácticas les brinda la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollar habilidades de resolución de problemas en contextos legales auténticos (Cortes, Jaimes & Trujillo, 2021).

En el proceso de desarrollo de los ambientes simulados, se llevó a cabo una planificación de la estrategia de práctica, que incluyó la elaboración de mapas, guiones e interfaces destinados a recrear un ambiente realista y desafiante. El objetivo principal fue permitir que los estudiantes aplicaran los conocimientos teóricos en contextos prácticos, resolviendo casos, redactando documentos y participando como partes en audiencias simuladas.

En el proceso de construcción se definieron objetivos de aprendizaje específicos y se diseñaron casos prácticos para su utilización en las simulaciones. Asimismo, se estableció un flujo claro de la experiencia, indicando las etapas de la audiencia o conciliación, los roles de los participantes y los posibles escenarios a abordar (Arévalo, S. A., 2017).

En ese mismo sentido, se desarrolló una interfaz virtual que simula una sala de audiencias y una sala de conciliación, permitiendo a los estudiantes interactuar y participar de forma sincrónica en las situaciones planteadas. La programación implicó la creación de una plataforma en línea accesible desde dispositivos electrónicos con conexión a internet, que proporciona una experiencia fluida y realista (Politecnico Grancolombiano, 2021).

Los estudiantes en la práctica simulada asumen diversos roles, como abogados, jueces, mediadores y partes involucradas, lo que les permite aplicar sus conocimientos en un entorno práctico. Además, se realizan encuentros sincrónicos con el tutor, quien guía las sesiones y proporciona la retroalimentación en tiempo real (Politecnico Grancolombiano, 2022).

En el marco de esta experiencia de aprendizaje inmersiva, los estudiantes tienen la oportunidad de resolver casos prácticos y situaciones legales reales, aplicar el derecho procesal y las normas sustanciales colombianas pertinentes, practicar habilidades de argumentación, comunicación oral, redacción de documentos legales y técnicas de negociación, analizar y discutir jurisprudencia y decisiones judiciales para fundamentar sus argumentos y estrategias, y recibir retroalimentación inmediata para mejorar su desempeño y fortalecer sus habilidades legales. Esta estrategia busca aumentar su confianza para el ejercicio profesional, profundizando en su comprensión del derecho procesal y las normas colombianas (Arévalo, S. A., 2017).

Durante el proceso de desarrollo de la estrategia de sala de audiencias y sala de conciliación, se realizaron varias etapas de descubrimiento y reflexión que permitieron mejorar y perfeccionar la experiencia de aprendizaje. Se destacó la importancia de la retroalimentación constante de tutores y estudiantes para mejorar la experiencia de aprendizaje y garantizar la coherencia y precisión de los casos planteados (Cortes, Jaimes & Trujillo, 2021).

En cuanto a las dificultades y aciertos en el desarrollo, se mencionó que algunas dificultades surgieron durante la implementación técnica del simulador, pero estas fueron superadas mediante un enfoque colaborativo y de mejora continua.

Ante la inminente virtualización de las audiencias en el sistema judicial colombiano desde el 2020, el programa pretende, a través de sus salas de audiencias, formar técnicos judiciales con habilidades y competencias necesarias para abordar las problemáticas y necesidades de la población, aprovechando las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías digitales, como las TIC, la analítica de datos y la inteligencia artificial, contribuyendo de esta manera al desarrollo de procesos, productos y servicios innovadores que generen valor social y económico en el contexto nacional e internacional desde su perfil técnico profesional (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

2. OBJETIVOS

2.1. INTEGRACIÓN CURRICULAR Y PARTICIPACIÓN:

- Asegurar una conexión entre los contenidos teóricos, las actividades evaluativas de entrega de textos jurídicos y las prácticas aplicadas (Politecnico Grancolombiano, 2022).
- Garantizar la participación sincrónica en las audiencias simuladas bajo las reglas procesales, permitiéndoles aplicar conocimientos y habilidades en situaciones reales o simuladas (Politecnico Grancolombiano, 2024).

2.2. RETROALIMENTACIÓN, SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN CONTINUA

- Proporcionar retroalimentación inmediata y constante durante las prácticas aplicadas para mejorar y fortalecer habilidades y conocimientos (Vicerrectoría Académica Politecnico Grancolombiano, 2023).
- Acompañamiento de tutores para guiar y asesorar a los estudiantes en sus prácticas aplicadas, estableciendo criterios claros para evaluar el desempeño y reconocer áreas de mejora (Cabero Almenara, s.f.).

2.3. ADAPTACIÓN TECNOLÓGICA Y VINCULACIÓN PROFESIONAL

- Adaptar herramientas tecnológicas a las necesidades académicas, permitiendo la simulación de situaciones reales y el acceso intuitivo a recursos en línea (Cortes, Jaimes & Trujillo, 2021).
- Fomentar el trabajo en equipo y la vinculación con la comunidad y el sector profesional, asegurando que los estudiantes se mantengan actualizados con las demandas del entorno profesional (Cortes, Jaimes & Trujillo, 2021).

3. METODOLOGÍA

En la fase inicial, se conformó un equipo de trabajo integrado por las docentes Lina Maria Ortegón Suarez (experta en derecho procesal), Tatiana Dulima Zabal Leal (como coordinadora académica del programa de Técnica Profesional Judicial) y Luis Martin Trujillo Flórez (como coordinador de Proyectos Especiales y experto en diseño de ambientes de aprendizaje en modalidad virtual), quienes realizaron un análisis detallado del currículo del programa para identificar las necesidades y objetivos específicos de aprendizaje que se buscan alcanzar con las simulaciones de acuerdo con el perfil profesional y ocupacional (PEP, 2022).

Para el diseño, se consultó la normatividad colombiana relacionada con el derecho procesal y las prácticas judiciales para asegurar que las simulaciones cumplieran con los requisitos legales vigentes y reflejen procedimientos auténticos (Politecnico Grancolombiano, 2024).

El diseño de contenidos y escenarios implicó la elaboración de guiones detallados que definieran los roles de los participantes, los hechos del caso, los argumentos legales y las posibles decisiones. También se diseñaron mapas de flujo para cada simulación, indicando las etapas de la audiencia o conciliación y los posibles escenarios a abordar. En esta fase, se desarrolló una interfaz gráfica que simuló una sala de audiencias y una sala de conciliación virtuales, incluyendo elementos visuales como paneles informativos, documentos virtuales y herramientas de comunicación para recrear un entorno realista (Politecnico Grancolombiano, 2024).

La fase de desarrollo tecnológico implicó la programación y creación de una plataforma en línea accesible desde dispositivos electrónicos con conexión a internet (<https://bitly.cx/cjLmk>). Fue esencial asegurar una plataforma intuitiva, incluso para estudiantes con habilidades tecnológicas básicas (Tecnológico de Monterrey, 2014). Además, se incorporaron herramientas de videoconferencia para la realización de audiencias sincrónicas y se integraron funciones que permiten la interacción en tiempo real, la presentación de documentos y la comunicación entre los participantes (Cortes, Jaimés & Trujillo, 2021).

Durante la implementación y pruebas, se realizaron pruebas piloto y ajustaron los guiones, interfaces y dinámicas de las simulaciones para mejorar la accesibilidad y funcionalidad de la plataforma.

En esta fase, se proyectó la organización de estudiantes en grupos y se les asignaron roles específicos (abogados, jueces, mediadores, etc.) para cada simulación, se proporcionaron casos prácticos que abarcan diferentes áreas del derecho (Privado, Público, Administrativo, Laboral, Penal) (Ley 1564, 2012) y se realizaron sesiones sincrónicas en la que fuese necesario aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas. Además, se facilita el trabajo colaborativo y los debates en foros generales y específicos dentro de la plataforma.

La evaluación y retroalimentación incluyen la provisión de retroalimentación inmediata y constante por parte de los tutores durante las sesiones sincrónicas, enfocándose en las fortalezas y áreas de mejora de cada estudiante, se implementaron rúbricas y criterios de evaluación claros para evaluar el desempeño en las prácticas aplicadas, se fomentó la reflexión sobre las experiencias vividas durante las simulaciones y se analizó el impacto de las prácticas en el desarrollo de habilidades y conocimientos de los estudiantes (Vicerrectoría Académica Politecnico Grancolombiano, 2023).

La fase de actualización y mantenimiento implicó mantener los contenidos, escenarios y materiales de estudio actualizados para reflejar cambios en la normatividad y las demandas del entorno profesional conforme con los resultados de aprendizaje, indicadores de logro y competencias esperadas (Cortes, Jaimes & Trujillo, 2021). Se aseguró que la plataforma se mantuviera al día con las últimas innovaciones y mejoras en accesibilidad y funcionalidad (Politecnico Grancolombiano, 2024). Además, se evaluaron las necesidades de los estudiantes y se adaptaron la metodología y los contenidos para asegurar una formación relevante y efectiva (Saíz, S, 2022). Finalmente, con este proceso se pretende un feedback constante de estudiantes y tutores para implementar mejoras y adaptaciones necesarias en la sala virtual (Politecnico Grancolombiano, 2022).

Con esta metodología, la sala virtual en ambientes simulados se convertirá en una herramienta integral para la formación práctica y el desarrollo de competencias esenciales en el ámbito judicial de los egresados del programa (Villalobos, A., & Paredes Bel, K., n.d.).

4. RESULTADOS

4.1. PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Las salas de audiencias y conciliación virtual permiten a los estudiantes participar en audiencias simuladas y redactar documentos legales, integrando así la práctica con lo establecido por el Ministerio de Educación en su documento de promoción de la calidad educativa en 2022 (Ministerio de Educación Nacional, 2022). En este entorno, los estudiantes asumen distintos roles y enfrentan situaciones legales complejas para desarrollar habilidades prácticas y competencias esenciales para su futura carrera profesional (Saíz, 2022).

Las actividades en la sala de audiencias y conciliación están diseñadas para fortalecer la capacidad de expresión oral y la elaboración de textos legales, que luego servirán para las evaluaciones y el perfil ocupacional del estudiante (Cappelletti, 2019). El proceso inicia con una fase preparatoria donde los estudiantes redactan documentos jurídicos, se familiarizan con la dinámica del procedimiento legal y aplican la teoría en la creación de documentos como actas de conciliación, demandas y contestaciones. Los escritos reciben retroalimentación del tutor, lo que permite consolidar aprendizajes en un entorno simulado y realista.

A continuación, se detallan los objetivos de aprendizaje que el estudiante alcanzará durante esta experiencia²⁷⁴:

²⁷⁴ Colombia. Congreso de la República. (2004). Código de Procedimiento Penal (Ley 906 de 2004). Diario Oficial No. 45.687, del 31 de agosto de 2004.

Colombia. Congreso de la República. (2011). Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo (Ley 1437 de 2011). Diario Oficial No. 48.161, del 18 de enero de 2011. Recuperado de <https://bitly.cx/CvmlX>

Colombia. Congreso de la República. (2012). Código General del Proceso (Ley 1564 de 2012). Diario Oficial No. 48.480, del 12 de julio de 2012.

- Identificar los procesos y procedimientos asociados al derecho civil, mercantil, penal, laboral y administrativo, conforme a lo establecido en las normas procesales.
- Aplicar los procesos y procedimientos necesarios para una correcta administración de justicia.
- Reconocer la importancia de actuar de manera ética y responsable en el desarrollo de procesos y procedimientos judiciales.
- Analizar situaciones jurídicas para proyectar textos acordes con los elementos de existencia y validez de las obligaciones y actos jurídicos.
- Elaborar textos jurídicos teniendo en cuenta el orden y las etapas necesarias de las actuaciones judiciales utilizando las fuentes del derecho.
- Redactar textos jurídicos e identificar las etapas de los procesos judiciales en las diferentes áreas del derecho (civil, penal, laboral y público).
- Comprender la gestión logística de las audiencias en entornos asistidos por tecnologías.

Asimismo, se plantean las metas y desafíos para el estudiante durante la simulación (Emagister, 2020):

- Utilizar las etapas procesales de forma correcta para evitar consecuencias jurídicas desfavorables, conforme a lo establecido en la normativa procesal vigente.
- Identificar los presupuestos procesales en la elaboración de demandas, con el fin de establecer las consecuencias jurídicas de su correcta o incorrecta aplicación, según lo establecido por la normativa procesal vigente.

Buenosvinos González, H. (2020). Estrategias procesales y defensa del consumidor frente a las entidades financieras. Wolters Kluwer España.

- Conocer las causales de nulidad (sustanciales y procesales), así como los medios para subsanar dichas nulidades durante el proceso judicial.
- Identificar la relación entre los conceptos de actos procesales, prueba judicial y medios de impugnación, con el propósito de utilizarlos como fundamentos para el desarrollo de casos en diferentes escenarios procesales.

4.1.1. Metodología de la experiencia de aprendizaje para la preparación de las audiencias simuladas de prácticas en los encuentros sincrónicos

La metodología propuesta para la experiencia de aprendizaje en el aula virtual se hizo con fundamento en el Sistema de Educación y el modelo de escenarios para el aprendizaje, ambos del Politecnico Grancolombiano, utilizando como plataformas de inmersión Canvas y Teams, las cuales están diseñadas para fomentar la participación, el análisis crítico y el desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes de la Técnica Profesional Judicial. La tutoría divide el proceso de aprendizaje en varias fases clave, cada una con actividades específicas que contribuyen al desarrollo integral de los participantes.

Los estudiantes deben estudiar el caso asignado por su tutor y preparar sus argumentos y documentos legales antes de la audiencia simulada. Esta preparación es fundamental para asegurar que los estudiantes estén listos para participar de manera informada y efectiva en las actividades posteriores.

Esta fase enfatiza la importancia de la preparación individual, lo que fomenta la responsabilidad personal y la autogestión del aprendizaje. Al estudiar y preparar documentos legales, los estudiantes desarrollan habilidades críticas como la investigación jurídica, el análisis de casos y la redacción de documentos legales.

Durante las audiencias de conciliación y en la etapa judicial, los estudiantes asumirán diferentes roles, participando en debates, interrogatorios y la toma de decisiones, este modelo se hizo con la finalidad de aproximar las practicas del programa a la propuesta de Monterroso Casado (2011), acerca de la práctica jurídica en mundos virtuales 3D.

La asignación de roles en actividades prácticas promueve el aprendizaje colaborativo y la aplicación de conocimientos en contextos simulados. Este enfoque no solo mejora la comprensión teórica, sino que también desarrolla habilidades de comunicación, negociación y argumentación, esenciales para la práctica jurídica.

Después de cada audiencia simulada, se llevará a cabo un encuentro sincrónico para analizar los aspectos legales relevantes, las estrategias utilizadas y las lecciones aprendidas. El tutor evaluará y retroalimentará cada archivo del expediente (Vicerrectoría Académica Politecnico Grancolombiano, 2023).

La retroalimentación inmediata y detallada es crucial para el aprendizaje efectivo. Permite a los estudiantes identificar fortalezas y áreas de mejora, y ajustar sus estrategias y técnicas en consecuencia. La discusión sincrónica facilita un entorno de aprendizaje interactivo y reflexivo (Vicerrectoría Académica Politecnico Grancolombiano, 2023).

Se fomentará la práctica repetida de audiencias simuladas en diferentes áreas del derecho para fortalecer las habilidades y conocimientos adquiridos. La repetición es una técnica pedagógica que consolida el aprendizaje y la adquisición de habilidades (Vicerrectoría Académica Politecnico Grancolombiano, 2023).

Al enfrentarse a diversas áreas del derecho, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más amplia y versátil, preparándolos mejor para situaciones reales. Los participantes serán alentados a reflexionar críticamente sobre su desempeño, identificando áreas de mejora y estableciendo metas para su desarrollo profesional (Vicerrectoría Académica Politecnico Grancolombiano, 2023).

La reflexión crítica es una herramienta poderosa para el desarrollo profesional. Permite a los estudiantes autoevaluarse y tomar un papel activo en su crecimiento profesional. Establecer metas basadas en estas reflexiones promueve una mejora continua y un aprendizaje autodirigido (Cortes, Jaimés & Trujillo, 2021).

Los temas abordan una amplia gama de áreas del derecho, incluyendo actos procesales, pruebas y recursos, procesos civiles y mercantiles,

actuación administrativa y procedimiento penal. Esta diversidad asegura que los estudiantes puedan aplicar y profundizar sus conocimientos en múltiples contextos legales.

Las actividades incluyen simulaciones de audiencias, redacción de demandas, contestaciones y documentos legales, así como la entrega de un expediente completo y la sustentación final en una audiencia simulada (González Carvajal, 2021).

Estas actividades están diseñadas para aplicar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas. La metodología asegura que los estudiantes trabajen con documentos legales actualizados y pertinentes, evitando el uso de formatos obsoletos. La estructura escalonada de las entregas y las evaluaciones fomenta un progreso continuo y un aprendizaje acumulativo.

La evaluación se distribuye a lo largo de las diferentes actividades con una rúbrica clara que mide habilidades de redacción, coherencia, pertinencia del texto, identificación del problema jurídico y uso de fuentes del derecho (Cortes, Jaimes & Trujillo, 2021).

La rúbrica proporciona criterios de evaluación transparentes y específicos, lo que ayuda a los estudiantes a entender las expectativas y a autoevaluar su desempeño. Los encuentros sincrónicos con el tutor, estructurados con introducción, desarrollo y conclusiones, garantizan una guía continua y un apoyo pedagógico efectivo (Cortes, Jaimes & Trujillo, 2021).

La guía de actividades de trabajo colaborativo en el aula virtual con Canvas y Teams representa una metodología robusta y bien estructurada para la enseñanza del derecho. Al integrar preparación previa, participación, evaluación continua, práctica repetida y reflexión crítica, se crea un entorno de aprendizaje dinámico y eficaz que prepara a los estudiantes no solo para aprobar los módulos, sino para enfrentarse con confianza a su futura práctica profesional como lo propone Cabero Almenara, (s.f.), en su escrito sobre comunidades virtuales para el aprendizaje.

4.1.2. Orientación metodológica del ambiente simulado para las prácticas

El presente esquema metodológico detalla un proceso educativo estructurado para el análisis y resolución de casos jurídicos, diseñado para fomentar el aprendizaje práctico y colaborativo entre los estudiantes de la Técnica Profesional Judicial conforme a los criterios de la Política Nacional de ciencia, tecnología e innovación 2015-2025 (CONPES, 2016). Este enfoque se divide en cinco etapas principales que abarcan desde la asignación y análisis inicial del caso, hasta la redacción de demandas y contestaciones, culminando con la presentación del expediente y la realización de una audiencia final (Ley 1564, 2012).

Cada etapa incluye actividades específicas y asesorías por parte del tutor, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades críticas en la identificación de hechos relevantes, la elaboración de propuestas extrajudiciales y judiciales, y la simulación de audiencias. Este esquema no solo busca fortalecer el conocimiento teórico, sino también preparar a los estudiantes para la práctica profesional mediante un aprendizaje activo y participativo.

Adicionalmente, el módulo virtual de practica en ambientes simulados de CANVAS, dentro del cual se realizarán las actividades de los estudiantes, contará con un El e-book "Práctica Profesional" del Politécnico Grancolombiano que servirá como una herramienta esencial para los estudiantes del programa de Técnica Profesional Judicial Virtual.

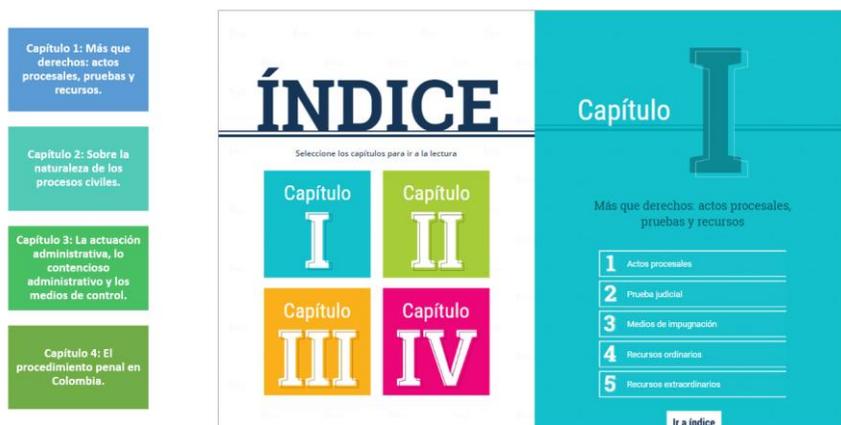
Este libro digital materializa conceptos teóricos-judiciales a través de ejercicios y casos concretos, permitiendo al lector observar la aplicación eficaz de nociones relacionadas con normas y contenidos sustanciales.

A lo largo del E-book, los estudiantes adquieren competencias operativas concretas que les ayudarán a comprender los actos legales, la prueba judicial y los medios de impugnación según el momento procesal en el que se encuentre la litis y la naturaleza del asunto, ya sea civil, público o penal. Estas competencias son cruciales para la formación de profesionales capaces de desempeñarse con eficacia en el ámbito judicial, aplicando sus conocimientos teóricos a situaciones prácticas y reales.

Con ejemplos, referencias normativas, legislación vigente, descripciones exhaustivas y nociones perfeccionadas, esta obra guía al lector en el análisis y comprensión de distintas soluciones jurídicas a un problema. Esto convierte al e-book en una aproximación a casos reales y cercanos, susceptibles de encontrarse en el contexto del lector, enriqueciendo así la experiencia educativa con situaciones prácticas y aplicables.

El e-book presenta un recorrido por los puntos álgidos sobre la presentación, gestión y recursos legales disponibles, según la naturaleza de diversos tipos de litigios. El objetivo es aportar una visión completa sobre el papel desempeñado por cada uno de los actores y las posibles acciones a realizar por estos para guiar las etapas de las simulaciones. Esto es esencial para que los estudiantes puedan entender el marco normativo que establece términos, requisitos, tipos de decisiones y demás formalidades relativas a diferentes polémicas jurídicas.

FIGURA 1. E-book “*practica Profesional*”



Fuente: <https://bitly.cx/lkYz>

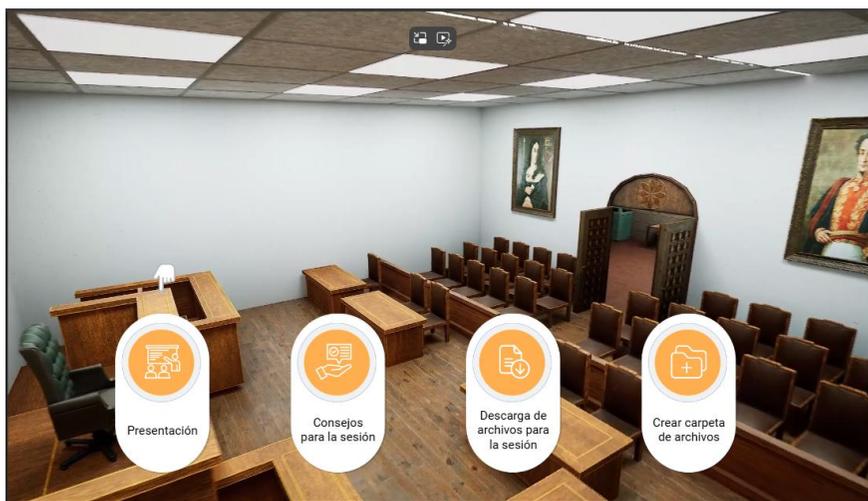
ETAPA 1: Asignación y Análisis del Caso: Asignación de equipos por el tutor, selección del área del derecho por equipos y asignación del caso de estudio según el área elegida.

- Análisis del Caso Individual: Identificación de hechos relevantes, jurisdicción, competencia y acción a iniciar por cada

estudiante y, finalmente, compartir análisis individuales en foro grupal.

- Análisis del Caso Grupal: Subida de análisis individuales al foro grupal, discusión y unificación de criterios como equipo y definición de hechos relevantes, jurisdicción, competencia y acción a iniciar.
- Propuesta de Acción Extrajudicial: Presentación de borrador del acta de conciliación y constancia de audiencia no conciliada al tutor, investigación sobre redacción de actas de conciliación y constancias de audiencia no conciliada y asesoría para la Acción Extrajudicial: Asesoría por el tutor para revisar y mejorar la propuesta y asignación de roles para la audiencia.
- Audiencia de Conciliación: Acceso a la sala de audiencias virtual desde la plataforma en línea.

FIGURA 2. *Presentación de ambiente simulado para practicas judiciales Politecnico Gran-colombiano*



Fuente: <https://bitly.cx/s80My>

FIGURA 3. Salas para practicas simuladas de audiencias y de conciliación Politecnico Grancolombiano



Fuente: <https://bitly.cx/s80My>

FIGURA 4. Instrucciones para el desarrollo de la sesión



Fuente: <https://bitly.cx/s80My>

FIGURA 5. Registro de partes para audiencia simulada de conciliación



Fuente: <https://bitly.cx/s80My>

FIGURA 6. Sala de conciliación para practicas simuladas Politecnico Granacolombiano



Fuente: <https://bitly.cx/s80My>

ETAPA 2: Redacción de la Demanda: Un prerequisite procesal es la entrega del acta de conciliación y constancia de audiencia no conciliada al tutor, por lo que esta será la primer entrega, para luego proceder con la demanda así:

- Redacción de la Demanda: Colaboración en el foro grupal para redactar la demanda y el poder de la parte demandante, asesoría por el tutor para revisar y mejorar la propuesta de demanda.
- Segunda entrega: Entrega de la demanda y el poder en el aula virtual en las fechas programadas.
- Retroalimentación del Tutor sobre el desempeño del equipo.

ETAPA 3: Admisión de la Demanda

- Indicación del tutor sobre la admisión de la demanda y realización de ajustes en caso de no ser admitida.
- Elaboración y presentación del auto de admisión de la demanda y notificación a la parte demandada.
- Tercera entrega: Entrega del auto admisorio de la demanda y la notificación en el aula virtual.
- Retroalimentación sobre el desempeño del equipo.

ETAPA 4: Redacción de la Contestación de la Demanda

- Redacción de la Contestación de la Demanda: Colaboración en el foro grupal para redactar la contestación de la demanda y el poder de la parte demandada.
- Cuarta Entrega: Entrega de la contestación de la demanda y el poder en el aula virtual.
- Retroalimentación sobre el desempeño del equipo.

ETAPA 5: Presentación del Expediente y Audiencia Final

Presentación del Expediente: Compartir una carpeta en OneDrive todos los documentos relacionados con el caso e incluir el caso de estudio, documentos de las etapas previas, demanda, contestación, etc.

FIGURA 7. Creación de expediente judicial electrónico



Fuente: <https://bitly.cx/s80My>

ETAPA 5: Audiencia Final (Acceso a la sala de audiencias virtual desde la plataforma en línea y ver el tutorial para la audiencia y explicación del funcionamiento de la sala por parte del tutor).

- Realización de la audiencia programada.
- Entrega del acta de la audiencia firmada por los participantes.

FIGURA 8. Sala para audiencias simuladas Politécnico Gran colombiano



Fuente: <https://bitly.cx/s80My>

ETAPA 6: Retroalimentación Inmediata y Autoevaluación sobre el desempeño del equipo y autoevaluación de fortalezas y debilidades.

4. DISCUSIÓN

La implementación de una experiencia de aprendizaje inmersiva a través de la simulación de salas de audiencias y de conciliación en el programa de Técnica Profesional Judicial Virtual presenta un enfoque innovador y práctico para la formación de los estudiantes. Esta estrategia educativa tiene como objetivo principal proporcionar una oportunidad realista para que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos adquiridos y se verifique el cumplimiento de los resultados de aprendizaje (PEP, 2022).

La planificación de esta estrategia de simulación comenzó con un análisis de los elementos procedimentales del Derecho para asegurar que los estudiantes pudieran enfrentar situaciones complejas y desafiantes que requerían la aplicación de sus conocimientos y habilidades (Ministerio de Educación Nacional, 2008). La creación de mapas y guiones detallados permitió delinear la secuencia de eventos y acciones durante las simulaciones, garantizando un flujo claro y coherente de la experiencia.

El diseño de la interfaz virtual se desarrolló una plataforma en línea accesible y fácil de usar, que recrea un entorno realista de sala de audiencias y sala de conciliación, que permite interactuar y participar activamente en situaciones judiciales simuladas, asumiendo los roles de las partes. La programación y el diseño gráfico cuidadoso aseguraron una experiencia fluida y realista, incorporando elementos visuales y documentos virtuales para mejorar la sensación de inmersión.

Durante las simulaciones los estudiantes pudieron resolver casos prácticos aplicando el derecho procesal, las normas sustanciales colombianas, argumentando, comunicando posturas, redactando documentos legales y analizando jurisprudencia y decisiones judiciales. La retroalimentación inmediata proporcionada por los tutores fue esencial para mejorar el desempeño y fortalecer sus habilidades.

El proceso de desarrollo de esta estrategia también enfrentó desafíos técnicos y logísticos, como garantizar la accesibilidad, usabilidad de la plataforma virtual para todos los estudiantes, independientemente de su nivel de habilidad tecnológica y la adaptación a la normatividad vigente (PEI, 2020).

6. CONCLUSIONES

La estrategia de simulación de sala de audiencias y sala de conciliación para el programa de Técnica Profesional Judicial Virtual ha demostrado ser un enfoque innovador y efectivo para fortalecer la formación de los estudiantes en el ámbito del derecho procesal. A través de esta experiencia inmersiva, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar en contextos prácticos los conocimientos teóricos adquiridos durante el programa, lo que les permite desarrollar habilidades fundamentales en resolución de casos, argumentación legal y redacción de documentos.

La planificación de las interfaces, guiones y escenarios ha permitido recrear un entorno realista y desafiante para los estudiantes, fomentando la participación y el análisis crítico. La retroalimentación constante de tutores y estudiantes ha sido fundamental para mejorar la experiencia de aprendizaje y garantizar la coherencia y precisión de los casos y situaciones planteadas.

Se espera que esta estrategia de simulación tenga un impacto significativo en el desarrollo profesional de los estudiantes, aumentando su confianza en sus habilidades legales y profundizando su comprensión del derecho procesal y las normas colombianas. Al brindarles una oportunidad para enfrentar desafíos reales y tomar decisiones fundamentadas, esta experiencia de aprendizaje inmersiva prepara a los estudiantes para una carrera exitosa en el campo del derecho.

7. REFERENCIAS

- Asociación Colombiana de Facultades de Derecho ACOFADE. (2015). *VIII Encuentro de Decanos Facultades de Derecho. Recuperado de* <https://bitly.cx/ljT2H>
- Arévalo, S. A. (2017). *Conflicto y Conciliación. Técnicas y herramientas de negociación en el marco jurisdiccional.* Leyer.
- Banacloche Palao, J., & Zorzalejos Nieto, J. (2021). *Aspectos fundamentales de derecho procesal penal (5ª ed.).* Wolters Kluwer España.
- Bergman, P. (2023). *La defensa en juicio. La defensa penal y la oralidad (1ª ed.).* Ediciones Olejnik.
- Bettioli, G. (2022). *Instituciones de Derecho Penal y Procesal Penal (1ª ed.).* Ediciones Olejnik.
- Buenosvinos González, H. (2020). *Estrategias procesales y defensa del consumidor frente a las entidades financieras.* Wolters Kluwer España.
- Cabero Almenara, J. (s.f.). *Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza.* Sevilla - España: Universidad de Sevilla.
- Cappelletti, M. (2019). *La oralidad y las pruebas en el proceso civil. Proceso oral y proceso escrito (1ª ed.).* Ediciones Olejnik.
- Carnelutti, F. (2020). *Cómo se hace un proceso.* Grupo Editorial Éxodo.
- Carranza Torres, L. R. (2022). *Práctica del proceso judicial y del procedimiento administrativo. Tomo II: Planteos escriturales laborales (1ª ed.).* Alveroni Ediciones.
- Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE - UNESCO. (2014). *Campos de educación y capacitación 2013 de la CINE (ISED-F 2013). Recuperado de* <https://bitly.cx/kLgU5>
- Chavarro Cadena, J. E. (Dir.) & Chavarro Moreno, C. L. (Il.). (2022). *Códigos penal y de procedimiento penal (5ª ed.).* Grupo Editorial Nueva Legislación SAS.
- Chiovenda, G. (2022). *Ensayos de derecho procesal civil (1ª ed.).* Ediciones Olejnik.
- Colombia. Congreso de la República. (2004). *Código de Procedimiento Penal (Ley 906 de 2004).* Diario Oficial No. 45.687, del 31 de agosto de 2004.
- Colombia. Congreso de la República. (2011). *Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo (Ley 1437 de 2011).* Diario Oficial No. 48.161, del 18 de enero de 2011.
- Colombia. Congreso de la República. (2012). *Código General del Proceso (Ley 1564 de 2012).* Diario Oficial No. 48.480, del 12 de julio de 2012.

- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2016). CONPES. Política Nacional de ciencia, tecnología e innovación 2015-2025. Recuperado de <https://bitly.cx/KfZ2>
- Cortes Cortes, M. I., Jaimes Gómez, N. M., & Trujillo Flórez, L. M. (2021). *Sistema de Educación virtual del Politécnico Grancolombiano*.
- Decreto 1221. (1990). Por el cual se determinan los requisitos mínimos para la creación y funcionamiento de los programas de Derecho. Bogotá: Gobierno Nacional. Recuperado de <https://bitly.cx/6nnka>
- Díaz Pita, M. P. (2020). Derecho procesal civil. Tomo I (2ª ed.). Difusora Larousse - Editorial Tecnos.
- Emagister. (2020). ¿Cuáles son las nuevas tendencias en el sector jurídico? Recuperado de <https://bitly.cx/xrY6w>
- Franco Daza, J. (2022). Una mirada integral: el recurso de apelación: en asuntos civiles, comerciales, de familia, agrarios, laborales penales y contencioso-administrados (1ª ed.). Universidad Sergio Arboleda.
- García-López, E., & Pérez-Marqués, A. (2022). Psicología jurídica-forense y juicios orales en materia penal: perspectivas, riesgos y desafíos (1ª ed.). Editorial Seguridad y Defensa.
- González Carvajal, J. (2021). La conducta procesal de las partes. J.M. BOSCH EDITOR.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Educación técnica y tecnológica para la competitividad – revolución educativa Colombia aprende*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Promoción de la calidad y la transformación de la educación superior en Colombia: Desafíos y logros*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Monterroso Casado, E., & Escutia Romero, R. (2011). Práctica jurídica en mundos virtuales 3D. Departamento de Ciencias Jurídicas, Universidad a Distancia de Madrid. <https://bitly.cx/QIJbO>
- Politecnico Grancolombiano (2021). Acta 293 del Consejo de Delegados - Reglamento de Recursos Informáticos y Telecomunicaciones. Recuperado de <https://bitly.cx/on3T>
- Politecnico Grancolombiano. (2022). Modelo de escenarios para el aprendizaje del Politecnico Grancolombiano. Dirección de Currículo.
- Politecnico Grancolombiano. (2023). Informe de condiciones iniciales con fines de acreditación en alta calidad del programa Técnica Profesional Judicial.
- Politecnico Grancolombiano. (2024). Informe de Autoevaluación para acreditación en alta calidad del programa Técnica Profesional Judicial.

- Presidencia de la República de Colombia. (2019). *Decreto 1330. Ministerio de Educación*. <https://bitly.cx/ggDa>
- Programa Técnica Profesional Judicial - PEP (2022). Proyecto Educativo del Programa – Politecnico Grancolombiano.
- Proyecto Educativo Institucional - PEI (2020). *Politecnico Grancolombiano*.
- Saíz, S. (2022). Diez tendencias que marcan el futuro del sector legal. Expansión - Abogacía y Justicia. <https://bitly.cx/Trrp>
- Tecnológico de Monterrey. (2014). Aprendizaje invertido – Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey: Reporte Edutrends.
- Vicerrectoría académica del Politécnico Grancolombiano. (2023). Acuerdo 319 del Consejo de Delegados. Política de Gestión, evaluación e innovación Curricular. Política de Gestión Curricular.
- Villalobos, A., & Paredes Bel, K. (s.f.). *Las competencias en la educación técnico-profesional*. <https://bitly.cx/S4ph>

INTERNACIONALIZACIÓN DESDE EL AULA: SIMULANDO EL PROCEDIMIENTO LEGISLATIVO DE LA UNIÓN EUROPEA

ELENA CRESPO NAVARRO
Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

El establecimiento de un nuevo modelo educativo universitario más adaptado a las demandas de la actual realidad social, tras la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la implantación del crédito europeo ECTS, ha exigido una profunda reformulación de las metodologías docentes.

La tradicional clase magistral, que constituía el núcleo principal y casi exclusivo de la docencia y en la que el protagonismo recaía plenamente en el profesorado, se complementa ahora con diferentes herramientas de aprendizaje en las que el trabajo del estudiante se sitúa en el centro del sistema y en las que su esfuerzo ya no se valora únicamente en función de su asistencia a un determinado número de horas lectivas o de los conocimientos teóricos acumulados a lo largo del curso, sino en atención a las competencias y habilidades adquiridas. Competencias entre las que la adquisición y comprensión de conocimientos son tan solo una parte, a la que se suman otras como la capacidad de aplicarlos en el trabajo de manera profesional, de construir y defender argumentos y resolver problemas, de emitir juicios críticos y reflexionar sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; de utilizar las facultades de comunicación para poder transmitir información e ideas ante públicos especializados o no, de desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para poder actualizar sus conocimientos de manera autónoma...

En ese proceso de enseñanza-aprendizaje la clase teórica, entendida como una modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio, (De Miguel Díaz, 2006, p. 27) no puede concebirse como elemento exclusivo de la docencia. Sin embargo, tampoco debe subestimarse su importancia como método de formación, pues es un buen medio para transmitir el conocimiento de los conceptos básicos de la disciplina de manera coherente y ordenada, favoreciendo su comprensión. En todo caso, la clase teórica no debe sustituir al manual, cuya utilización resulta esencial para el aprendizaje. Al contrario, a través de la clase teórica debe facilitarse al alumnado la asimilación de la información contenida en los manuales. Se trata, en definitiva, de ofrecer la información básica previa necesaria para preparar al estudiante para abordar la reflexión y el análisis crítico y, en disciplinas jurídicas, la interpretación y aplicación de la norma al caso concreto y la interrelación entre instituciones y sectores del ordenamiento. Tareas que se llevan a cabo en las clases prácticas, que son complemento indispensable a las clases teóricas, así como en otras actividades académicas específicas, como seminarios y talleres, y a través de la tutorización regular del trabajo autónomo del estudiantado.

Factores como la disminución del número de alumnos por grupo, el mayor conocimiento de idiomas por parte de los estudiantes y, por supuesto, el uso cada vez más generalizado de las tecnologías informáticas en el aula, favorecen la utilización de mecanismos complementarios tanto a la lección magistral como eje de la docencia, como a la clásica evaluación por medio de exámenes, escritos u orales, basados en la capacidad de acumular contenidos teóricos.

En ese sentido, se espera del docente universitario del s. XXI que guíe al alumnado en el desarrollo de una batería de actividades dirigidas a alcanzar una serie de competencias y habilidades.

Ahora bien, para lograrlo resulta absolutamente imprescindible la implicación del alumnado, su interés y su participación activa, algo que, desgraciadamente, no resulta fácil de conseguir. El uso de una metodología docente innovadora y la utilización de sistemas de evaluación continua

que valoren el esfuerzo y el trabajo cotidiano son un buen camino para despertar el interés del alumnado, favorecer su participación activa y potenciar de ese modo sus capacidades y el desarrollo de habilidades.

No basta, sin embargo, con ello. Es también muy necesaria la motivación del profesorado. La innovación docente supone un esfuerzo relevante adicional para el profesorado, de modo que un elemento fundamental es su motivación. Como destacan Pascual Vives *et. al.*:

“un profesor motivado afrontará los desafíos que plantea la docencia en la actualidad con mayor entusiasmo y estará dispuesto a realizar los cambios necesarios, aunque ello implique mayor dedicación y tiempo a la docencia que, en ocasiones, es difícil de conciliar con la investigación y la transferencia del conocimiento, otras facetas (conviene recordarlo) asociadas a las labores del docente universitario” (2021, pp. 128-129).

El éxito de las actividades de innovación docente en términos de niveles de participación, implicación de los participantes y mejora de los resultados obtenidos en las calificaciones es un factor determinante de esa motivación.

En el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad Miguel Hernández (UMH) y en el marco de la Cátedra *Jean Monnet* UMH²⁷⁵ seguimos desde hace ya muchos años un sistema de evaluación continua en el que la calificación del alumnado se obtiene a partir de diferentes pruebas que buscan precisamente medir la adquisición y comprensión de los conocimientos que tratamos de transmitir y de las competencias, habilidades y destrezas que corresponden a la asignatura. En ese sentido, además de conceder siempre una atención muy particular a la práctica, desarrollamos cada curso académico diferentes actividades complementarias, muchas de ellas encuadradas en programas de innovación e internacionalización docente en los que hemos venido participando regularmente.

²⁷⁵ Trabajo realizado en el marco del Proyecto Cátedra *Jean Monnet* “*Strengthening the European Union by reinforcing its values-ReinforcEU*” (Project 101085550) de la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su autora y no reflejan necesariamente los de la UE o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la UE ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

Presentamos aquí una de esas actividades que llevamos a cabo en el marco del *Programa de proyectos docentes de internacionalización en casa-PRODIC*, impulsado por el Vicerrectorado de internacionalización y cooperación de la UMH, en el que hemos participado durante varios cursos de manera muy exitosa desde su lanzamiento.

Se trata de un Seminario práctico participativo que combina técnicas de innovación docente (aula invertida, gamificación, simulación, clases espejo, uso tecnologías) con herramientas de internacionalización. El título del proyecto desarrollado el pasado curso académico 2023-24 fue “Hacer frente a la violencia contra la mujer: propuestas de la juventud para una regulación a escala europea” y participaron en el mismo, junto a la UMH, dos Universidades italianas, la Università di Perugia y la Università di Cagliari.

Exponemos este proyecto con más detalle en los siguientes apartados en los que explicamos, primero, los objetivos perseguidos y la metodología empleada, después, el objeto del Seminario y el plan de trabajo y, finalmente, los resultados obtenidos y nuestras conclusiones. Cerramos el texto con un breve apartado de agradecimientos.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Entre los objetivos generales del proyecto, buscamos, por un lado, potenciar, a través de la cooperación interuniversitaria transnacional, la dimensión internacional de la educación superior, fomentando el intercambio y la interacción entre estudiantes y profesores de distintas universidades europeas por medio del desarrollo de sesiones colaborativas de actividades conjuntas (en equipos multidisciplinares y multiculturales). Pretendemos así configurar un espacio colaborativo europeo de aprendizaje en el ámbito jurídico desde una perspectiva eminentemente práctica y basada en los valores europeos, en especial, la protección de los derechos humanos. Promovemos la enseñanza y el aprendizaje en distintos idiomas en aras de lograr una mejora de las competencias lingüísticas del alumnado y del profesorado.

Asimismo, tratamos, mediante la aplicación de diversas metodologías innovadoras y herramientas de gamificación, de despertar la curiosidad

y el interés de los estudiantes sobre la materia objeto de estudio, fomentando la reflexión y aumentando sus capacidades críticas en diversos contextos, así como potenciar sus capacidades de argumentación jurídica y de comunicación formal, oral y escrita, promocionando el trabajo colaborativo y el intercambio de buenas prácticas.

Por lo que se refiere a los objetivos específicos, el Seminario se enmarca en la asignatura *Derecho de la Unión Europea* de 4º curso del Doble Grado en Derecho y Dirección y Administración de Empresas, por lo que, de forma más concreta, se pretende proporcionar al alumnado un conocimiento práctico sobre el ordenamiento jurídico de la Unión Europea (UE), su sistema de fuentes, el procedimiento legislativo y las funciones de las Instituciones europeas. Además, teniendo en cuenta que en la asignatura seguimos un sistema de evaluación continua en el que la prueba final consiste en un ejercicio de tipo práctico, pretendemos potenciar el manejo de la práctica, ayudando al alumnado a preparar esa última prueba, aplicando a la resolución de problemas concretos los conocimientos básicos adquiridos en las clases teóricas.

Utilizamos una metodología interactiva y colaborativa, eminentemente práctica, que permite a los estudiantes experimentar de primera mano el funcionamiento de las instituciones europeas y profundizar en los contenidos del Derecho de la UE. Una metodología basada en la resolución de problemas concretos que combina el trabajo autónomo, debidamente guiado, con el uso de herramientas de gamificación y aula invertida, que ayudan a detectar el nivel de comprensión y asimilación de los contenidos y, gracias a una retroalimentación constructiva, aclarar posibles dudas, así como impulsar el análisis crítico, la reflexión, el debate y el trabajo en equipo mediante un ejercicio de simulación.

3. OBJETO DEL SEMINARIO

El objeto del Seminario es llevar a cabo una simulación del procedimiento legislativo ordinario de la UE, fomentando el intercambio entre el estudiantado y el profesorado de las diferentes universidades participantes y la participación e implicación directa del alumnado, que asume el rol de las Instituciones europeas para negociar, acordar y redactar un

texto normativo sobre un tema, de competencia de la UE, de actualidad y relevancia vinculado a la protección de los derechos humanos.

Por lo que se refiere al tema concreto, escogemos cada año un asunto de actualidad, relacionado con el temario, sobre el que la Comisión Europea haya presentado una propuesta normativa. El tema elegido para el Seminario del curso académico 2023-24, la lucha frente a la violencia contra las mujeres, se vincula a la lección dedicada a la protección de los derechos fundamentales en la UE. Es un asunto de extrema relevancia y, lamentablemente, también de actualidad. La violencia contra las mujeres es un grave problema en nuestra sociedad y una de las manifestaciones más severas de la desigualdad de género. Es un fenómeno extendido en toda la UE que ha asumido nuevas proporciones debido al progreso tecnológico y que supone la violación de los más elementales derechos fundamentales. La Comisión Europea presentó, en marzo de 2022, una propuesta de Directiva sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica²⁷⁶ que es el texto base sobre el que el alumnado debe reflexionar y debatir para lograr un acuerdo final consensuado.

El Seminario, que tiene una carga lectiva de 0,6 ECTS, se pone en marcha en la segunda parte del programa docente de la asignatura, cuando ya se han asentado los conocimientos teóricos-prácticos básicos de la parte general y se ha realizado un control teórico sobre los mismos. De manera que los estudiantes involucrados en el proyecto tienen ya una cierta base y suficientes conocimientos para realizar sin dificultades las actividades que les proponemos en el Seminario. Además, se trata de estudiantes que siguen el sistema de evaluación continua, representando su participación activa en el Seminario un porcentaje de la nota final.

4. PLAN DE TRABAJO

La actividad se desarrolla en tres sesiones durante los horarios de clase. Cada sesión tiene una duración aproximada de dos horas y se lleva a cabo de manera presencial en cada universidad, manteniéndose en todo

²⁷⁶ COM (2022) 105 final, de 8 de marzo de 2022.

momento la conexión *online* entre las universidades participantes a través de *Google Meet*.

4.1. PREPARACIÓN

Con carácter previo al inicio del Seminario propiamente dicho, y con objeto de preparar adecuadamente las sesiones, el estudiantado debe leer de manera autónoma toda una serie de materiales (documentación específica sobre el funcionamiento del procedimiento legislativo ordinario de la UE que han de simular y sobre el tema concreto objeto de la simulación).

Se trata, en gran parte, de lecturas recomendadas con anterioridad por el profesorado responsable, que se recogen y ponen a su disposición en diferentes carpetas del Campus virtual (*Moodle*) para el alumnado de la UMH y vía carpetas compartidas de *Google Drive* para el estudiantado de las demás Universidades. Las carpetas son preparadas al efecto con suficiente antelación por el profesorado y se acompañan de una guía con directrices de lectura. Además, se les propone completar de forma autónoma la información, con el fin de que se familiaricen con la búsqueda, selección y sistematización de documentación jurídica relevante. No cabe duda de la enorme importancia que tiene para el estudio del Derecho y, muy particularmente para el Derecho Internacional y el Derecho de la UE, el manejo de los materiales de la práctica, pero es preciso tener en cuenta que el alumnado no siempre sabe cómo acceder a esos materiales. Conviene, pues, orientarles en esa tarea con el fin de garantizar la búsqueda rigurosa y responsable de la información, especialmente la obtenida a través de Internet, así como guiarles para la más adecuada selección y sistematización de esa práctica. Dedicamos cada curso alguna sesión de clases prácticas (previa a la celebración del Seminario) a esa labor.

4.2. PRIMERA SESIÓN: REPASO DE CONTENIDOS MEDIANTE HERRAMIENTAS DE GAMIFICACIÓN

La primera sesión del Seminario comienza con la presentación de una página Web específicamente dedicada al proyecto en la que se publica toda la información y los resultados del mismo y a la proyección de un

video introductorio en inglés que explica el contenido básico del Seminario y las directrices para su desarrollo. En esta primera sesión tiene lugar la primera toma de contacto entre el alumnado de las universidades participantes.

Tras la presentación de la Web y el vídeo introductorio, se repasa la adecuada asimilación y comprensión de los materiales de lectura previa haciendo uso de herramientas de gamificación (*Kahoot* y *Escape Room*), que permiten resolver dudas, aclarar conceptos y contextualizar el tema objeto de la simulación, además de fomentar la participación y la interacción entre el alumnado.

Tanto la Web, como el video introductorio, los cuestionarios de *Kahoot* y la *Escape Room* son previamente elaborados por el profesorado de la UMH gracias a la colaboración de una estudiante de doctorado en prácticas.

En primer lugar, se procede a la solución por equipos (de dos o tres personas) de cuestionarios *online* (*Kahoot!*²⁷⁷) sobre la temática del proyecto, que tienen por objeto el contenido del material y documentación recomendados con anterioridad como lectura previa. Las respuestas se proyectan en la pantalla del aula y, a la vista de los resultados, se abre un breve debate moderado por los docentes analizando las respuestas y aclarando posibles dudas sobre los eventuales errores.

A continuación, se realiza en el aula, también por equipos (de dos o tres personas), una *Escape room* digital en inglés en la que los estudiantes han de seguir una serie de pistas para resolver enigmas relacionados con los contenidos fundamentales del Seminario. El uso de *Escape Room* presenta varias potencialidades, pues el propio alumnado lidera su aprendizaje; se desarrollan habilidades sociales a través del trabajo en equipo; se promueve la capacidad de resolver problemas y gestionar el tiempo; se refuerza la autoestima; se trabaja la motivación asentando

²⁷⁷ Entre las ventajas de la utilización de esta herramienta, para el profesorado, puede destacarse que el procedimiento para crear un cuestionario de Kahoot es bastante simple e intuitivo y no requiere de especiales habilidades informáticas. Además, facilita la evaluación de la participación activa en el aula y, respecto al estudiante, favorece la comprensión de conceptos concretos, ayuda a interiorizar los conocimientos de una manera lúdica y divertida, y fomenta la colaboración (cuando se juega en equipo) y la sana competitividad. Nasoni, A., 2020, pp. 196-198.

el aprendizaje previo y favoreciendo nuevas habilidades; se mejora la comunicación lingüística; se potencia la memoria, la atención, la concentración y la creatividad²⁷⁸.

Al final de la primera sesión se divide al estudiantado en dos grupos interuniversitarios, asignando un rol a cada uno: Parlamento Europeo y Consejo. Además, los propios estudiantes designan, de entre ellos, a dos reporteros de cada universidad que tendrán la función de elaborar breves vídeos o podcast en inglés en los que se resume el contenido de las sesiones, poniendo de relieve los momentos más representativos. Los vídeos/podcasts se presentan en el aula el último día del Seminario.

4.3. SEGUNDA Y TERCERA SESIÓN: SIMULANDO EL PROCEDIMIENTO LEGISLATIVO DE LA UNIÓN EUROPEA

En la segunda sesión comienza propiamente la simulación de los trabajos del Consejo y el Parlamento Europeo en el marco del procedimiento legislativo ordinario de la UE. Dicho procedimiento permite la adopción conjunta de normas jurídicas e implica la codecisión, el acuerdo entre el Parlamento y el Consejo, las dos instituciones colegisladoras, siempre sobre la base de una propuesta presentada previamente por la Comisión.

La actividad tiene por objeto una situación real, por ello, el punto de partida sobre el que trabajan los estudiantes es la propuesta de Directiva sobre la violencia contra la mujer presentada por la Comisión Europea en 2022 (a la que ya nos hemos referido). Además, se pone a disposición del alumnado un dossier de documentación complementaria que deben tener en cuenta para preparar la simulación, desarrollar los debates, definir su postura, destacar los aspectos más controvertidos del tema, encontrar posibles puntos de acercamiento y proceder a la negociación²⁷⁹.

²⁷⁸ Web Biblioteca de Educación, del Ministerio de educación, formación profesional y deportes: <https://bit.ly/4g6BsRd>.

²⁷⁹ Se incluyen en ese dossier, por ejemplo, los artículos del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea que sirven de fundamento jurídico a la norma, el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la propuesta de la Comisión (DOUE C 443 de 22 de noviembre de 2022, p. 93), legislación sobre la materia de algunos Estados miembros, comunicados de prensa sobre el tema...

El objetivo principal de la simulación es llegar a la adopción de un texto final consensuado que contenga una propuesta concreta de reglamentación a nivel europeo para hacer frente a la violencia contra la mujer.

El alumnado de cada universidad se organiza en dos aulas (Parlamento y Consejo). Cada grupo conecta *online* con los grupos que representan a la misma Institución en cada Universidad para desarrollar las sesiones de debate interno. El grupo del Parlamento Europeo se organiza internamente por grupos políticos y el del Consejo por Estados. Esta sesión finalizará con la exposición de la postura alcanzada en cada grupo.

De manera que el grupo interuniversitario que representa al Parlamento Europeo debate la propuesta de la Comisión, adoptando su postura que expone oralmente en el aula y presenta también mediante un informe escrito. El otro grupo, también de composición interuniversitaria, simula el procedimiento en el seno del Consejo y debate sobre la propuesta de la Comisión, a la luz de la posición adoptada por el PE, explicando oralmente su posición que también presenta mediante su informe escrito.

Para preparar las posturas de cada grupo, los estudiantes trabajan en los periodos entre sesiones a través de salas de *Google Meet* y de grupos de *WhatsApp* creados al efecto.

Por último, en la tercera sesión tiene lugar un debate plenario entre ambos grupos que termina con la redacción de la norma final.

Tanto los informes internos de los grupos como el texto final consensuado son enviados al profesorado en los plazos fijados y son subidos a las respectivas plataformas de cada universidad con el fin de que puedan estar disponibles para todo el alumnado participante.

Como cierre del Seminario se presentan en el aula los vídeos breves o los podcasts elaborados por los reporteros que se suben también a la Web específica del proyecto.

Durante todo el proceso hay una interacción directa y constante entre el profesorado implicado y con el alumnado, que recibe en todo momento retroalimentación y apoyo. El profesorado tutoriza y coordina a los

distintos grupos de alumnos, además de organizar y presidir las sesiones y facilitar la conexión entre universidades.

Merece la pena destacar que solo unas semanas después de la realización del Seminario, se aprobó finalmente la Directiva (UE) 2024/1385 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de mayo de 2024²⁸⁰. Ello nos permitió abordar, en una sesión adicional posterior de clase práctica, un análisis comparativo entre el texto consensuado redactado por el alumnado durante el Seminario y el finalmente aprobado por Parlamento Europeo y Consejo.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Una vez finalizado el taller pasamos una encuesta de satisfacción a los estudiantes. La media de los resultados obtenidos en las ediciones celebradas hasta ahora es muy positiva, poniendo de manifiesto la satisfacción del estudiantado con este tipo de actividades y su preferencia por las mismas sobre las clases tradicionales. El reflejo sobre la evaluación es también destacable, pues se aprecia un mayor conocimiento de los temas tratados desde este enfoque innovador y mejores calificaciones.

Con esta actividad logramos mejorar las habilidades de aprendizaje autónomo durante la preparación del ejercicio, y de potenciar, durante el desarrollo del mismo, capacidades de comunicación (oral y escrita), de reflexión, debate, argumentación jurídica y negociación. Se favorece la ordenación racional de las ideas, la fundamentación de las mismas y su correcta transmisión, mediante la exposición oral y la redacción. Se promueve el trabajo colaborativo, fomentado la reflexión, el debate y el intercambio de ideas, opiniones y enfoques, siempre desde una perspectiva jurídica. Se promueve la formación basada en valores y se estimula el pensamiento crítico informado, dotando al estudiantado de conocimientos y competencias prácticas aplicables en entornos profesionales globales y de habilidades para la resolución de problemas concretos.

Pero, al mismo tiempo, se perfeccionan las competencias lingüísticas, al impulsar el uso de varios idiomas, principalmente el inglés como

²⁸⁰ DOUE L de 24 de mayo de 2024.

lengua vehicular, y se promueve la internacionalización, el trabajo colaborativo interuniversitario, gracias a la activa participación de diferentes universidades (española e italianas), ayudando a crear y consolidar redes de colaboración docente interuniversitaria. En ese sentido, conviene destacar que está prevista la inclusión de más universidades para la edición del próximo curso del Seminario.

Aunque la puesta en marcha de actividades de internacionalización, mediante el uso de herramientas de innovación docente requiere, sin duda, un esfuerzo adicional, tanto para docentes como para estudiantes, el entusiasmo de estos, que se manifiestan particularmente interesados en las temáticas abordadas y estimulados por la metodología empleada, demostrando además una buena preparación y una actitud proactiva en el desarrollo de las actividades de gamificación y simulación propuestas y en la interacción con el alumnado de las otras universidades implicadas, nos lleva a concluir que se trata de una experiencia altamente gratificante, que despierta el interés del alumnado y facilita la adquisición de importantes competencias y habilidades.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la inestimable colaboración activa del profesorado y del alumnado de las Universidades de Perugia, de Cagliari y de la UMH, implicados en la actividad, el impulso y apoyo del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación de la UMH, que gracias al Programa PRODIC posibilita hacer realidad proyectos como este, y a la estudiante de doctorado en prácticas asignada al proyecto, cuyo trabajo y dedicación han sido imprescindibles para el desarrollo del Seminario.

7. REFERENCIAS

De Miguel Díaz, M. (2006). Clases teóricas. En M. de Miguel Díaz (Coord), Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior, (pp. 27—52). Editorial Alizanza.

Nasoni, A. (2020). *Kakoot!*: un útil recurso docente en tiempos de pandemia. En A. Ortega Giménez, S. Moreno Tejada y P. Platero Arrabal. (Coords.), *Innovación Docente y Ciencia Jurídica (ahora en tiempos del COVID-19)* (pp. 193-197). Editorial Aranzadi.

Pascual Vives, F., Aragonés Molina, L., González Serrano, A. y Rodríguez Patarroyo, J. C., (2021). La simulación de juicios (Moot Court) como estrategia transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Derecho Internacional de los derechos humanos. En Víctor L. Gutiérrez Castillo (Coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia* (pp. 125-144). Editorial Dykinson.

EL ROLE PLAYING EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CIVIL: METODOLOGÍA PARTICIPATIVA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO

CARLOS DE LARA VENCES
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

La metodología tradicional en la enseñanza del derecho se ha caracterizado por una transmisión unidireccional del conocimiento, en la cual el profesor desempeña un rol central como emisor de información. Este enfoque, dominante durante mucho tiempo, tiende a convertir al alumno en un receptor pasivo del conocimiento, lo cual puede derivar en una falta de motivación y participación activa por parte del estudiante. Por ello, es necesario la aplicación de otros enfoques pedagógicas que sitúen al alumnado en el centro de la acción formativa, siendo el auténtico protagonista del método de enseñanza. En este trabajo se realizarán propuestas basadas en la experiencia docente y colaborativa con el alumno que, al permitirle desarrollar los conocimientos prácticos en un entorno simulado y controlado disfruta plenamente con su actividad participativa en el aula.

1.1. FLIPPED CLASSROOM

En contraposición a la metodología tradicional, se ha desarrollado el concepto de flipped classroom o aula invertida, que promueve una participación más activa del alumnado (Calvo, 2016, 843). En este modelo educativo, la instrucción directa se proporciona fuera del aula mediante videos, lecturas y materiales interactivos, permitiendo a los estudiantes acceder al contenido en su propio tiempo y ritmo. Por ello, el tiempo en el aula se destina a actividades prácticas, discusiones y proyectos que permiten a los estudiantes profundizar en los conceptos previamente

aprendidos. En este sentido, esta metodología no solo involucra activamente a los estudiantes, sino que también fomenta un aprendizaje más colaborativo y autónomo

1.2. MOOT COURT

El Derecho Civil ofrece múltiples oportunidades para que los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje. Una de las herramientas más efectivas en este contexto es la simulación de juicios, conocida como Moot Court. A través de estas simulaciones, los estudiantes pueden adquirir conocimientos prácticos y experiencia en la aplicación de la ley, preparándose para la práctica profesional de manera integral. Los Moot Courts permiten a los estudiantes desarrollar competencias profesionales esenciales para su futura carrera en el derecho, adquirir un conocimiento profundo del derecho procesal civil y comprender el funcionamiento de este orden judicial, evaluar su interés por diferentes roles jurídicos, como juez, fiscal, abogado o procurador, antes de finalizar sus estudios y fomentar la empatía jurídica al comprender y considerar las perspectivas de las distintas partes involucradas en un procedimiento legal.

Estas experiencias también facilitan una visión más completa del ordenamiento jurídico, superando la fragmentación académica tradicional y promoviendo una comprensión íntegra del mismo.

1.3. ROLE PLAYING

El Role Playing es una técnica educativa que implica la representación de situaciones y personajes en escenarios simulados, permitiendo a los estudiantes experimentar roles específicos y situaciones similares a las que se van a encontrar en su práctica profesional habitual. En el ámbito del Derecho Civil, esta técnica no se limita a los juicios simulados, sino que abarca una variedad de contextos, tales como la firma de un contrato ante notario, actuaciones ante el Registro Civil, la participación en una junta de propietarios, asumiendo roles como presidente, secretario, administrador o copropietario deudor, la celebración de una sesión de mediación civil, el desarrollo de un procedimiento ante un tribunal arbitral y la negociación y redacción contractual.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la metodología participativa, especialmente mediante el uso de la clase invertida y los juicios simulados, incluyen fomentar una mayor participación e integración del alumnado en el ámbito docente, promoviendo su colaboración activa, proporcionar conocimientos prácticos que enriquezcan su comprensión del Derecho Civil, incrementar la capacidad de análisis crítico de las normas jurídicas y de las situaciones reales a las que se pueden aplicar y ofrecer a los estudiantes una comprensión más profunda de la realidad profesional en la que ejercerán, especialmente en el ámbito del Derecho Civil.

3. METODOLOGÍA

La implementación de esta metodología se puede dividir en tres fases:

Primera fase de preparación previa: En esta fase los estudiantes preparan la clase antes de su celebración, siguiendo las indicaciones, lecturas y videos proporcionadas por el docente.

Segunda fase de desarrollo en aula: En ella, se realiza una clase invertida donde el profesor facilita la discusión, los comentarios y la participación activa de los estudiantes.

Tercera fase de simulación: Una vez asentados los conocimientos teóricos, se inicia una fase de simulación que puede incluir juicios y otras actividades relacionadas con el derecho civil, como juntas de propietarios, negociación y redacción de contratos y mediación civil.

Durante estas sesiones, se discuten aspectos específicos del derecho civil que los estudiantes han analizado previamente. En el caso de las simulaciones, se debaten las pretensiones de las partes y las decisiones en los juicios simulados, así como en otras instituciones civiles mencionadas anteriormente.

Esta metodología dinámica y participativa no solo implica a la mayoría del alumnado en las actividades del aula, sino que también fomenta un espíritu crítico ante las normas jurídicas y su aplicación, además de desarrollar empatía hacia las partes involucradas en los procesos judiciales.

4. RESULTADOS

4.1. DEFINICIÓN DE FLIPPED CLASSROOM

El Flipped Classroom o Aula Invertida representa una reconfiguración de los modelos tradicionales de enseñanza. A través de esta técnica se invierte el sistema tradicional de docencia en el que la instrucción teórica se imparte en el aula y las tareas prácticas se realizan en el hogar. En su lugar, los estudiantes acceden al contenido teórico de manera autónoma antes de asistir a clase, utilizando recursos multimedia como videos, lecturas y otros materiales digitales. Por ello, este método permite que el tiempo en el aula se dedique a actividades interactivas y colaborativas que promueven la aplicación práctica y la profundización de los conocimientos adquiridos previamente. Así, el Aula Invertida facilita un aprendizaje más activo y participativo.

4.2. IMPLEMENTACIÓN DEL FLIPPED CLASSROOM PARA PREPARAR ROLE PLAYING EN DERECHO CIVIL

En la implementación del Aula Invertida en el ámbito del Derecho Civil, la preparación del contenido teórico resulta esencial mediante la aportación por parte del profesor de **recursos como videos explicativos y lecturas especializadas. Resulta esencial que los recursos sean accesibles**, ya sea a través de plataformas de la propia universidad, bibliotecas o en internet, facilitando así el acceso por parte de los estudiantes. Además, deben ser accesibles, también, desde el punto de vista de la comprensión por parte de los alumnos, quienes los van a utilizar con carácter previo a su estudio en clase. De hecho, esta accesibilidad es una forma de garantizar la equidad entre los estudiantes.

El diseño del Role Playing es otro elemento clave, en el que los escenarios se construyen sobre los temas previamente estudiados, todos ellos relacionados con el Derecho Civil. Por ejemplo, podría centrarse en la negociación de contratos y fijando el profesor problemas que habitualmente surjan en la práctica privada, simulando un conflicto contractual que permita a los estudiantes aplicar sus conocimientos en un entorno controlado. Como posteriormente se detallará, la asignación de roles específicos se realiza antes de la

clase, lo que da tiempo a los estudiantes para estudiar, investigar y prepararse, asegurando una participación más proactiva durante la simulación, incluso pudiendo realizarse en la clase inmediatamente anterior para que así tengan tiempo suficiente para su preparación.

Durante la clase, el desarrollo del role playing permite a los estudiantes poner en práctica lo aprendido mediante la simulación de casos reales, reforzando con ello su conocimiento a través de la aplicación directa de conceptos y el ejercicio de habilidades como la argumentación jurídica y la toma de decisiones. En ello, la función del profesor será la de facilitador, ofreciendo retroalimentación en tiempo real a la discusión, lo que es fundamental para la calidad del aprendizaje.

La reflexión y evaluación posterior son componentes esenciales que complementan la experiencia del Aula Invertida. De hecho, la discusión posterior a la simulación permite a los estudiantes analizar lo tratado y compartir su visión personal. En todo caso, la evaluación continua de los estudiantes deberá incluir todo el proceso, desde la preparación previa hasta su intervención en la simulación, valorando no solo la comprensión teórica, sino también la aplicación práctica del derecho. En esta valoración, lo importante no es la conclusión obtenida, sino el proceso que ha llevado a la misma. En el ámbito del derecho no hay soluciones acertadas o equivocadas, sino el proceso que ha llevado a la misma. No obstante, también resulta importante conocer la valoración de los alumnos respecto de este modelo pedagógico (Zumaquero, 2018, 50-51).

4.3. LA INTEGRACIÓN DEL MODELO FLIPPED CLASSROOM Y LA TÉCNICA ROLE PLAYING EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL

La combinación de estas metodologías permite a los estudiantes asimilar de manera autónoma los conceptos teóricos antes de la clase y se consigue una mayor implicación, lo que, a su vez, mejora la capacidad de aplicarlos durante las actividades prácticas en el aula. La puesta en práctica de estos conocimientos inicialmente teóricos a través de simulaciones sirve para fortalecer el aprendizaje práctico y teórico, ya que los alumnos pueden experimentar los conceptos teóricos en situaciones

que simulan la realidad profesional, lo que, incluso, les aportará en su futuro profesional una clara empatía jurídica (De Lara, 2023, 167-172).

Con ello, también se pretende el desarrollo de habilidades esenciales para la posterior práctica del derecho. Mediante el Role Playing los estudiantes podrán practicar y perfeccionar competencias como la negociación, la resolución de conflictos y la argumentación jurídica, habilidades que serán esenciales en su futura práctica profesional. A través de estas simulaciones, los estudiantes no solo aprenden a aplicar la teoría, sino que también desarrollan un pensamiento crítico y una capacidad de respuesta rápida y eficaz ante situaciones complejas, en definitiva, son protagonistas de una formación en primera persona. Por ello se puede afirmar que la simulación jurídica permite la adquisición de competencias genéricas específicas de las asignaturas, en este caso, de la asignatura de Derecho Civil (Gutiérrez y Monje, 2021, 398).

Para el éxito de este sistema pedagógico y participativo deben concurrir las tres circunstancias siguientes: garantizar que todos los alumnos pueden acceder a los materiales que van a ser objeto de análisis en clase, motivación de los alumnos en todas las fases del Role Playing y una debida planificación de todas las actividades por parte del profesor.

4.4. EJEMPLOS DE ROLE PLAYING

4.4.1. Simulación de Juicios

La simulación de juicios, también conocida como Moot Court, es una herramienta pedagógica valiosa en la formación de estudiantes de derecho, particularmente en el ámbito del Derecho Civil. A través de ella, los estudiantes podrán aplicar los conceptos teóricos adquiridos en un contexto que simula el foro judicial real, al asumir roles profesionales como abogados, jueces, testigos, peritos y justiciables. Esta herramienta pedagógica profundiza el conocimiento del proceso judicial, por lo que es una actividad que no sólo se limita al estudio del Derecho Civil como norma sustantiva, sino que es transversal al tener que utilizar las normas propias del Derecho Procesal Civil.

Uno de los principales objetivos de la simulación de juicios es la aplicación de conocimientos teóricos en situaciones prácticas. Al enfrentarse a un supuesto relacionado con materias propias del Derecho Civil, los estudiantes deberán tener un consolidado conocimiento teórico sobre esta rama del ordenamiento jurídico. La práctica de estos conocimientos en un entorno simulado contribuye a la consolidación del aprendizaje y a la preparación para situaciones judiciales reales. De hecho, cuando un letrado inicia su actividad profesional se enfrenta a situaciones dentro de las vistas de un proceso frente a las que no sabe actuar con fluidez debido a su falta de práctica, por ello, la simulación de juicios le colocará ante estas situaciones en un entorno controlado donde podrá para y consultar la forma más correcta de actuar profesionalmente.

Mediante este sistema, los estudiantes aprenden a redactar escritos forenses, a presentar conclusiones de forma oral y a interrogar a partes, testigos y peritos, siendo estas habilidades indispensables para la práctica jurídica en sede judicial. Además, la experiencia en Moot Court también ofrece una comprensión profunda del proceso judicial, desde la proposición y práctica de pruebas hasta la emisión de la sentencia, lo que genera la inmersión de los estudiantes en el proceso judicial.

Otro aspecto crucial de la simulación de juicios es el fomento del pensamiento crítico y la resolución de problemas, ya que al enfrentarse a problemas legales complejos que requieren un análisis detallado y desarrollo de estrategias procesales, los estudiantes deben tomar decisiones informadas que van a incidir directamente en el resultado del caso. Este proceso no solo fomenta el desarrollo de un pensamiento crítico, sino que también mejora la capacidad de resolver problemas jurídicos de manera efectiva.

Para que la simulación sea efectiva, es esencial una preparación previa adecuada. Para ello, se debe proceder a la selección de un caso que sea lo suficientemente complejo para permitir un debate significativo y la asignación de roles específicos a los estudiantes. Una vez asignados los roles, los estudiantes deben estudiar el caso en detalle, analizar la norma legal y doctrina jurisprudencial aplicable y preparar su estrategia procesal. La fase de desarrollo del juicio implica la proposición y práctica de pruebas, la realización de interrogatorios y la formulación de conclusiones.

La simulación de juicios ofrece beneficios educativos importantes, entre ellos, un aprendizaje que acerque a los estudiantes a la realidad profesional, el desarrollo de competencias transversales y el fomento de la confianza en sus capacidades para enfrentar desafíos futuros en su práctica forense. (Barrio *et al*, 2015, 318). Resulta conveniente que la simulación sea realista y adaptada al nivel de los estudiantes.

Mediante este método se consigue una mayor agilidad en el aprendizaje, además de la retroalimentación de los alumnos, quienes perciben de forma inmediata los efectos de lo aprendido (Zuñiga y San Cristobal, 2010, 200). Todo ello, sin perjuicio de que la retroalimentación por parte del docente resulta fundamental para el fluido desarrollo de la simulación (Corpas, 2023, 912). Esto, conllevará a que el docente proponga situaciones a superar en la práctica forense y soluciones para hacerlo.

4.4.2. Simulación de Juntas de Propietarios

La simulación de juntas de propietarios se presenta como un método de simulación que, al combinar dinamismo y participación, enriquece significativamente la formación teórica de los estudiantes de Derecho Civil. Este enfoque proporciona un entorno controlado en el que los estudiantes pueden aplicar y profundizar en sus conocimientos teóricos legales, especialmente en lo que respecta al régimen de propiedad horizontal. A través de la simulación, los estudiantes adquieren una comprensión más completa de las normas que rigen este tipo de propiedad, como la distribución de cuotas, los requisitos de mayorías para la toma de decisiones, y los derechos y obligaciones de los propietarios. De hecho, esta experiencia práctica es esencial para que los estudiantes no solo comprendan la Ley de Propiedad Horizontal, sino que también se familiaricen con su aplicación en contextos que emulan situaciones reales.

Además, la simulación fomenta el desarrollo de habilidades para la práctica profesional, tales como la negociación y la mediación tan necesarias en el desarrollo de las juntas de condueños. Las juntas de propietarios suelen ser escenarios de conflicto, y la capacidad para negociar acuerdos entre partes con distintos intereses es una habilidad que los estudiantes pueden adquirir y que será muy valorada en la práctica profesional, sobre todo, de los administradores de fincas colegiados. La simulación

ofrece un espacio seguro para que los estudiantes aprendan a gestionar y resolver conflictos comunes en las comunidades de propietarios, como disputas sobre el uso de espacios comunes, desacuerdos en torno a obras y mantenimiento, y problemas de convivencia. Esta experiencia no solo refuerza su capacidad de resolución de conflictos, sino que también les permite practicar la redacción de actas, acuerdos y otros documentos fundamentales en la gestión de una comunidad de propietarios.

La estructura de la simulación está diseñada para reflejar la realidad de una junta de propietarios. Los estudiantes asumen roles específicos como presidente de la comunidad, propietarios con distintos intereses, y administrador de fincas. Incluso pueden añadirse la presencia de contratistas, mediadores de seguros, abogados, etc. Durante la junta, los temas se abordan siguiendo un orden del día previamente establecido, que incluye la discusión y votación de propuestas relacionadas con presupuestos, obras y problemas de convivencia. La sesión culmina con la redacción de un acta que recoja los acuerdos alcanzados, reforzando así las habilidades de redacción jurídica de los estudiantes.

Tras la simulación, se lleva a cabo un análisis detallado del desempeño de los estudiantes, evaluando las estrategias utilizadas y la efectividad de las soluciones propuestas. No obstante, este análisis no es necesario realizarlo a posteriori de la celebración de la junta, sino que puede llevarse a cabo de forma paralela al desarrollo de esta.

Al enfrentarse a problemas similares a los que encontrarán en su vida profesional, los estudiantes obtienen una experiencia realista que los prepara para futuros desafíos. Para asegurar una implementación exitosa, es fundamental que los estudiantes tengan una comprensión sólida del marco legal antes de la simulación, lo que puede requerir una preparación previa a través de lecturas y discusiones sobre casos reales. Incluso puede aplicarse parte del periodo docente a transmitir conocimientos sobre la materia que ayuden a la celebración de la simulación con una base teórica sólida. Asimismo, la inclusión de una variedad de escenarios con problemáticas diversas enriquecerá la experiencia educativa, permitiendo a los estudiantes cubrir un espectro más amplio de situaciones prácticas y desarrollando una comprensión más robusta de la práctica legal.

Las simulaciones de juntas de propietarios tienen cabida en el ámbito de la asignatura de Derechos Reales, pero también en la de Derecho de la Construcción y en el Grado Propio de Administración Inmobiliaria que se imparte en la Universidad de Burgos.

4.4.3. Simulación de negociación y perfeccionamiento de contratos

La simulación de negociaciones de contratos mediante la técnica de Role Playing representa una innovación pedagógica en la enseñanza del Derecho Civil, brindando a los estudiantes una excelente oportunidad para practicar y perfeccionar habilidades cruciales en un entorno simulado. Esta metodología permite a los futuros letrados enfrentarse de una manera directa con la redacción, revisión y negociación de contratos, actividades que son fundamentales en su futura práctica profesional. De hecho, los estudiantes no solo aprenden a manejar los aspectos técnicos del derecho contractual, sino que también desarrollan una comprensión profunda de la interpretación de cláusulas, la protección de los intereses de las partes y la resolución de conflictos que surgen durante las negociaciones, lo que, al igual que ocurre con la simulación de juicios, fomentará su empatía hacia los clientes que deban asesorar en el ejercicio de la abogacía.

El Derecho Civil, y en especial, el derecho de contratos requiere una formación que vaya más allá de meras consideraciones teóricas, superando el análisis doctrinal para entrar de lleno en su aplicación práctica, anticipándose a posibles conflictos y negociando soluciones efectivas, pretendiendo con ello valorar que los alumnos hayan comprendido la norma jurídica, su aplicación práctica y la plasmación por escrito de su resultado (García-Perrote y García, 2021, p. 845). La simulación de negociaciones de contratos, por lo tanto, se convierte en una herramienta pedagógica esencial, ya que permite a los estudiantes poner en práctica los conceptos teóricos en situaciones que reflejan la realidad profesional. En concreto, resulta esencial la introducción de los elementos esenciales de los contratos: consentimiento, objeto y causa, además de evitar las causas de nulidad y anulabilidad.

La práctica profesional demanda letrados que más allá del conocimiento teórico y doctrinal y que apliquen valores como la empatía,

ingenio e inteligencia emocional, puesto que son una base fundamental para una negociación contractual eficiente.

Además, uno de los objetivos clave de esta técnica es el desarrollo de habilidades de negociación. A través de esta simulación, los estudiantes se enfrentan a situaciones reales o hipotéticas en los que deben aplicar desde un punto de vista práctico los conocimientos teóricos aprendidos. De hecho, esta aplicación práctica refuerza su comprensión y los prepara para utilizar estos conocimientos en escenarios reales. Los estudiantes aprenden a proteger los intereses jurídicos que les son encomendados mientras negocian términos contractuales que beneficien a ambas partes. Es importante inculcar la idea de que en la negociación contractual no debe haber vencedores ni vencidos, sino que no sólo es posible, sino también deseable el beneficio mutuo. Este proceso incluye la elaboración de estrategias, la presentación de ofertas y contraofertas, y la búsqueda de acuerdos que satisfagan a todas las partes involucradas.

Los estudiantes, al tener que redactar, analizar y negociar cláusulas contractuales, podrán desarrollar una comprensión profunda de la redacción contractual y de sus posibles implicaciones legales, a fin de evitar ambigüedades y garantizar la seguridad jurídica de los contratos. Además, durante la simulación, los estudiantes se enfrentan a conflictos que deben resolver a través de la negociación, aprendiendo así a manejar desacuerdos de manera efectiva y a proponer soluciones que eviten una excesiva litigación.

A los estudiantes se les asigna diferentes roles que representan las partes en la negociación, como comprador y vendedor o arrendador y arrendatario. Se llevarán a cabo rondas de negociación, en las cuales los estudiantes discuten sobre el contenido de los contratos, redactan y revisan sus cláusulas, alcanzando un acuerdo final que implique el perfeccionamiento simulado del contrato.

Al concluir la simulación, se lleva a cabo una reflexión crítica del proceso, donde tanto el docente como los estudiantes evalúan la eficacia de las estrategias utilizadas, la precisión en la redacción contractual y la capacidad para resolver conflictos.

Para un adecuado desarrollo, es importante que los escenarios sean realistas, que los estudiantes estén bien preparados y que el docente facilite el proceso, asegurando que la simulación se mantenga dentro de los límites legales y éticos.

4.4.4. Simulación de Mediación Civil

La simulación de mediación civil mediante Role Playing es una técnica pedagógica que ofrece a los estudiantes de Derecho Civil una valiosa oportunidad para adquirir experiencia práctica en la resolución de conflictos, empleando la mediación como una alternativa efectiva a los procesos judiciales, dentro de los Medios Adecuados para Solución de Conflictos (MASC). Esta metodología proporciona un entorno controlado en el que los estudiantes pueden desarrollar y perfeccionar habilidades esenciales, tales como la facilitación de acuerdos, el manejo de disputas y la aplicación de principios legales junto con estrategias de negociación. En realidad, mediante esta práctica, los estudiantes no solo aprenden a mediar de manera efectiva, sino que también se preparan para abordar disputas de manera ética y eficiente en su futura carrera profesional.

En el ámbito del Derecho Civil, las disputas han sido tradicionalmente resueltas a través de procedimientos judiciales, los cuales, inevitables a veces, tienden a tener un mayor coste económico y una duración más prolongada en el tiempo, además de generar tensiones entre las partes. Sin embargo, la mediación es una alternativa más rápida y menos costosa que permite resolver conflictos de manera colaborativa, preservando al mismo tiempo las relaciones entre las partes intervinientes. La práctica de la mediación a través de simulaciones no sólo enriquece la formación teórica de los estudiantes, sino que también les proporciona las competencias prácticas para el ejercicio de la mediación, ya sea como letrados de las partes o como mediadores.

Durante la simulación, los estudiantes asumen roles específicos dentro de un caso de mediación civil, lo que les permite practicar la mediación en un contexto realista. Aprenden a desempeñar el papel de mediadores, facilitando la comunicación entre las partes en conflicto y ayudándolas a llegar a un acuerdo mutuamente beneficioso, aunque también es conveniente que asuman el role de las partes y el de sus abogados. Esta

práctica es fundamental para comprender en profundidad el proceso de mediación y el rol neutral que debe adoptar un mediador, quien actúa como un tercero imparcial en la resolución del conflicto, aunque sin capacidad decisoria. Además, la simulación permite a los estudiantes aplicar conceptos propios del Derecho Civil en el contexto de la mediación.

El proceso de mediación incluye varias etapas que los estudiantes deben aprender, desde la apertura de la sesión hasta el análisis de intereses, exploración de posibilidades y la posibilidad de alcanzar acuerdos. Esta experiencia no solo les ayuda a comprender cómo se desarrolla una mediación, sino que también les permite practicar la redacción de acuerdos y su formalización, asegurando que sean válidos jurídicamente y reflejen fielmente los intereses de ambas partes, de conformidad con lo dispuesto en la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles, o norma que la sustituya. Es más, los Medios Adecuados para la Solución de Conflictos están previstos que se conviertan en requisitos de procedibilidad para el ejercicio de acciones judiciales.

La evaluación del desempeño de los estudiantes se centra en su capacidad para manejar el proceso de mediación, aplicar el Derecho Civil de manera adecuada y facilitar un acuerdo equitativo. Se persigue también que los estudiantes comprendan el rol neutral del mediador y cómo este puede influir positivamente en la resolución de conflictos sin imponer soluciones.

Resulta importante también que los estudiantes reciban formación teórica previa en técnicas de mediación, y que los escenarios utilizados sean realistas y relevantes. La supervisión y facilitación del docente también son cruciales para garantizar que la simulación se desarrolle de manera constructiva y se alcancen los objetivos perseguidos.

5. CONCLUSIONES

Primera: En el estudio del Derecho Civil resulta esencial dedicar una parte de la formación a una perspectiva práctica, en la que se permita a los estudiantes enfrentarse en un entorno controlado a las dificultades que, inevitablemente se van a encontrar en el ejercicio futuro de su actividad profesional. A través de una metodología participativa y

práctica, los estudiantes logran una comprensión integral de la aplicación real de los conocimientos teóricos previamente adquiridos.

Segunda: La combinación de la Flipped Classroom y el Role Playing en la enseñanza del Derecho Civil representa una estrategia pedagógica innovadora que fusiona el aprendizaje teórico y práctico. Al preparar a los estudiantes, no sólo en el dominio del conocimiento legal, sino también en el desarrollo de competencias prácticas para su futura carrera profesional, esta metodología conseguirá una formación integral de juristas.

Tercera: La simulación de juicios es una herramienta pedagógica esencial en la docencia del Derecho Civil. La simulación de juicios es esencial para formar abogados con evidente formación práctica que puedan manejar con seguridad situaciones habituales en la práctica forense, donde el desarrollo habitual de la vista no le conceda margen de reflexión, pero que, al haberse enfrentado él o un compañero ante esa situación, pueda resolverla sin dificultad, es decir, dotado de experiencia.

Cuarta: La simulación de juntas de propietarios en el contexto del Role Playing es una herramienta pedagógica de gran valor. No solo facilita la comprensión de las normas sobre propiedad horizontal, sino que también prepara a los futuros abogados y administradores de fincas para lidiar con situaciones complejas que, seguro que llegarán, dotándolos de las competencias necesarias para superarlas.

Quinta: La negociación de contratos mediante Role Playing es una herramienta pedagógica que permite a los estudiantes enfrentarse en un entorno controlado a los desafíos de la negociación y redacción contractual, así como desarrollar la empatía jurídica y encontrar soluciones beneficiosas para todas las partes contratantes.

Sexta: La simulación de la mediación civil dentro del Role playing permite a los estudiantes practicar la resolución de conflictos utilizando la mediación como una alternativa al procedimiento judicial, permitiendo ampliar el ámbito de actuación profesional.

6. REFERENCIAS

- Barrio, A. et al. (2015). Trabajar el Aps a través del Role-playing en Derecho civil y mercantil. En *El trabajo en equipo, una herramienta para el aprendizaje*, 312-318. Universidad de Zaragoza.
- Calvo, M.J. (2016). Reflexiones sobre los nuevos métodos de enseñanza en la docencia del derecho civil. En *Libro de Actas del Congreso Universitario Internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy. Contenidos, investigación, innovación y docencia*. J. Rodríguez Terceño (ed.). 843.
- Corpas, L. (2023). Evaluación del docente en la enseñanza de Derecho Civil, En *Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho*. coord. por C. Cucinotta, C. Molina, y B. Sáenz de Santa María. (coord.) 909-925.
- De Lara, C. (2023). Simulación Circular para la Empatía Jurídica. En *La comunicación en el aprendizaje jurídico*. J. Martínez Calvo y M. V. Mayor del Hoyo M. (dir.). 167-172. Aranzadi.
- García-Perrote, I. y García, T.G. (2021). Flipped classroom y contracts: Innovación para mejorar el aprendizaje del derecho de contratos. En *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, J. Cruz Ángeles y V. L. Gutiérrez Castillo (coord.). 838-856. Dykinson.
- Gutiérrez, A. y Monje, O. (2021). La simulación como estrategia metodológica en el Máster de Acceso a la Abogacía. En *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, J. Cruz Ángeles y V. L. Gutiérrez Castillo (coord.). 397-413. Dykinson.
- Zumaquero, L. (2018). Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de Grado en Turismo. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 18, 43-56.
- Zúñiga, O y San Cristóbal, S. (2010). Evaluación de conocimientos en las asignaturas de derecho procesal civil y derecho mercantil a través de juicio simulado. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, (2), 197-206.

EL ROLE-PLAYING APLICADO AL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

ANA GONZÁLEZ PELAYO

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la docencia de la asignatura de Derecho Financiero y Tributario consta de dos partes diferenciadas, comúnmente denominadas Parte General y Parte Especial.

De este modo, la Parte General de la docencia del Derecho Financiero y Tributario toma una perspectiva global de esta rama jurídica, a través de la cual se adquieren las competencias básicas y caracterizadas por tener un alto grado de abstracción. En este sentido, las lecciones que siguen la docencia de dicha parte se centran en la conceptualización de nuestra rama jurídica, análisis del conjunto de ingresos y gastos públicos. Asimismo, cobra especial importancia el estudio pormenorizado del ordenamiento tributario, estrechamente vinculado al orden sistemático del articulado establecido por la Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria (LGT, en lo sucesivo).

Las competencias básicas adquiridas en la parte general de la asignatura sirven no solo para comprender los aspectos fundamentales de esta área del Derecho Público, sino también a los efectos de afrontar el estudio de la Parte Especial de Derecho Financiero y Tributario, de corte más práctico, en la que se adquieren los conocimientos esenciales de las principales figuras tributarias existentes en España (IRPF, IVA, Impuesto sobre Sociedades...).

Desde un análisis de la distancia o cercanía que suponen ambas partes de la asignatura para el alumnado, la general puede resultar una materia de gran complejidad, a nivel teórico, toda vez que su contenido se

encuentra relativamente desconectado de la praxis diaria. Dicho de otro modo, tanto mi experiencia inicial como estudiante como mi experiencia como docente me han permitido observar que la superación de la materia se ve dificultada por la distancia de los alumnos con respecto a la misma, pese a la relevancia que los aspectos fiscales tienen en nuestra vida cotidiana (pensemos en la incidencia del IVA en nuestras compras diarias o la importancia de la Declaración de la Renta), e incluso el espacio dedicado en los medios de comunicación a las inspecciones de Hacienda seguidas frente a algunas personas de interés público.

Desde la perspectiva de la docencia en el Grado en Derecho, especialmente compleja resulta el estudio de los conceptos vinculados a la interpretación y la aplicación de las normas tributarias, tales como el conflicto en la aplicación de la norma tributaria (artículo 15 de la LGT), la simulación tributaria, que puede ser absoluta o relativa (artículo 16 de la LGT); y la economía de opción. Tales conceptos han generado numerosas interpretaciones a nivel jurisprudencial, así como discusiones doctrinales, que evidencian el alto grado de dificultad técnica que puede entrañar para los operadores jurídicos especializados. Tal complejidad se extiende también al ámbito académico y a la aprehensión de tales conceptos por parte del alumnado.

Desde mi perspectiva, la lección relativa a la interpretación y aplicación de las normas tributarias es una oportunidad para acercar a los estudiantes a una asignatura con un alto grado de abstracción. Lo anterior contribuye a mejorar el clima del aula, medido como la cercanía del alumnado a la materia, sopesado en función de su implicación en las distintas tareas propuestas y el desarrollo de las clases presenciales; como en la interacción docente-alumno (Palomino Martín y Ramos Verde, 2020), en tanto la facilitación del aprendizaje de una materia ardua, sin reducir estándares de calidad, puede mitigar posibles antagonismos entre ambos roles académicos. En este sentido, la utilización de metodologías docentes que implican al alumnado en su propio aprendizaje y se alejan del esquema tradicional de clase magistral, en el que el docente ostenta la práctica totalidad del protagonismo de la clase, puede contribuir a que cursar la asignatura no se traduzca en el mero hecho de superar

académicamente la misma, sino también en la implicación del alumnado en su propio aprendizaje.

De acuerdo con el itinerario formativo del Grado en Derecho de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, la asignatura de Derecho Financiero y Tributario I, en la que se cursa la Parte General de la materia, se imparte en el Primer Cuatrimestre del segundo curso académico. En el curso 2023-2024, mi docencia combinó tanto el desarrollo de clases de corte más teórico como de clases prácticas, gracias a las cuales asimilar y consolidar los conocimientos adquiridos en las clases teóricas.

Tal como desarrollaré en los próximos apartados, durante la docencia de la Parte General de Derecho Financiero y Tributario del curso académico 2023-2024, planteé la aproximación a la comprensión del tema dedicado a la interpretación y aplicación de las normas tributarias, mediante la aplicación de la técnica de role-playing como método de resolución de un caso práctico, en el que se utilizaban los conceptos de conflicto en la aplicación de la norma tributaria, simulación y economía de opción.

2. OBJETIVOS

2.1. EL CASO PRÁCTICO DE ROLE-PLAYING PROPUESTO

Dentro de las clases destinadas al “estudio del caso”, propuse la realización de un supuesto práctico, que debía ser realizada individualmente por cada estudiante. Una vez realizado y presentado a través de Aula Virtual (Plataforma Moodle), la resolución del mismo sería puesta en común en una clase destinada al efecto, con el objeto de contribuir a la implicación del alumnado y consolidar los conocimientos teóricos correlativos a la lección titulada “Interpretación y aplicación de las normas tributarias”, en las que se analizan el conflicto en la aplicación de la norma tributaria, la simulación, absoluta y relativa, así como la economía de opción.

El caso práctico, con enunciado común a todos los estudiantes, fue facilitado a través de Aula Virtual con tiempo suficiente para su resolución. La especialidad del mismo fue la inclusión de una nota previa en la que se indicaban las instrucciones de resolución del caso:

NOTA PREVIA:

La presente práctica deberá resolverse de forma individual, conforme al rol asignado en el grupo en el que el alumno/a se halle ubicado.

GRUPO A: Agencia Tributaria.

GRUPO B: Abogados de las sociedades mercantiles.

GRUPO C: Tribunal.

En definitiva, se propuso un ejercicio de role-playing, definido como la escenificación de una situación concreta, basada en un caso real o ficticio, en el que cada estudiante asume un papel, previamente asignado. Para ello, se partió de un enunciado en el que dos sociedades mercantiles habían realizado actos jurídicos y económicos, que reflejaban estrategias de planificación tributaria relativamente agresiva. Sobre esta base, se pedía valorar la situación planteada, tomando como referencia el principio de calificación (artículo 13 de la LGT) y con aplicación de los conceptos de conflicto en la aplicación de la norma tributaria, simulación o economía de opción.

De este modo, se propuso que cada alumno resolviese la práctica, tomando como perspectiva el papel que se le había asignado. Dicho de otro modo, el argumento de resolución dependería del papel que cada estudiante debía escenificar, es decir, tomando como referencia los postulados de la Administración Pública, de abogados defensores de las dos sociedades mercantiles; o bien desde el punto de vista de un órgano jurisdiccional que resolviese un potencial pleito entre ambas partes de la relación tributaria. Para facilitar la toma de posiciones, se incluyó la recomendación de revisar tres tipos de documentos. Por una parte, una resolución del Tribunal Económico-Administrativo Central; una serie de criterios interpretativos publicados por la Administración tributaria en relación con el caso; y una Sentencia del Tribunal Supremo.

De forma previa, asigné a cada estudiante matriculado un rol, a través de Aula Virtual. A fin de lograr el máximo equilibrio, el rol fue asignado de forma aleatoria tal como se muestra en la FIGURA 1.

FIGURA 1. Creación de grupos, con asignación de miembros al azar, a través de Aula Virtual (Plataforma Moodle)

Grupos > Crear grupos automáticamente

Crear grupos automáticamente

▼ General

Esquema de denominación ❗ ? Grupo @PRÁCTICA 2

Creación automática basada en Número de grupos ▾

Número de grupos o miembros por grupo ❗ 3

▼ Miembros del grupo

Seleccionar los miembros con rol Estudiante ▾

Seleccionar miembros de la cohorte Cualquiera ▾

Seleccionar miembros del grupo Ninguno ▾

Asignar miembros Al azar ▾

Evitar el último grupo pequeño

Ignorar usuarios en grupos

Incluir únicamente matriculas activas ?

> Agrupamiento

Vista previa Enviar Cancelar

Fuente: Elaboración propia.

El planteamiento de esta práctica resulta una técnica de innovación docente, que contribuye a la gestión de la ambigüedad. En este sentido, es habitual que los estudiantes planteen la resolución de los casos desde una perspectiva más estática, próxima a la solución única, de modo que la labor hermenéutica propia del jurista pierde peso, frente al hecho de puramente plasmar el contenido teórico estudiado sobre la resolución del caso. Con la utilización del role-playing, especialmente en el caso de aquellas personas que ejercieron el papel de Administración Tributaria y de abogados de las sociedades mercantiles, los estudiantes se enfrentaron a gestionar una doble incertidumbre. De una parte, la puesta en escena o la obligatoria asunción de un rol. De otra, tomar conciencia del rol asignado, de cara a resolver la práctica, con independencia del

iter resolutivo por el que el estudiante hubiera optado, de no llevarse a cabo el role-playing.

Por tanto, la introducción de la asignación de un rol predeterminado de modo aleatorio supuso para el alumnado una aproximación a la práctica en la que, desde su inicio, asumía el protagonismo del aprendizaje, con una mayor flexibilidad y con desarrollo de la capacidad de resolución creativa de problemas. Por su parte, en el transcurso desde la publicación del enunciado hasta la fecha límite de entrega, hubo una labor de facilitación del aprendizaje, a través de la resolución de dudas, tanto de forma individual como grupal.

2.2. OBJETIVOS QUE ALCANZAR CON LA APLICACIÓN DEL ROLE-PLAYING

Los objetivos que pretendía alcanzar con la realización de una práctica en la que se asignaron roles se pueden resumir en tres:

- Comprender los conceptos de conflicto en la aplicación en la norma tributaria, simulación y economía de opción, así como observar la relación entre ellas.

Como ya he tenido la oportunidad de señalar previamente, el estudio de los conceptos relativos a la interpretación y aplicación de las normas tributarias puede llegar a resultar altamente complejo. En este sentido, la comprensión de tales figuras, así como la correlación entre todas ellas, puede dar lugar a que el alumnado desarrolle unas capacidades analíticas que sirvan a la comprensión general de la asignatura.

Si parte del alumnado se especializa, a futuro, en nuestra área del Derecho y, en especial, desarrolla su profesión como asesor o asesora fiscal, será esencial un profundo conocimiento de tales términos, al objeto de lograr una correcta planificación tributaria de sus clientes.

En el planteamiento del caso práctico se basa por tanto en una doble función. A presente, la comprensión de esta lección permite un seguimiento óptimo de las restantes lecciones del temario, en el que, entre otros, se analizan las clases de tributos, elementos esenciales de los mismos, obligados, etc. A futuro, el desarrollo de este tipo de ejercicios puede motivar al alumnado a la especialización en nuestra materia,

partiendo de una consolidada comprensión general de los términos aplicables en nuestra área.

- Comprensión de la aplicación práctica del Derecho Financiero y Tributario.

La práctica del Derecho Financiero y Tributario en ocasiones se encuentra distanciada de las lecciones que se imparten en las prácticas universitarias y, en mayor medida, en el estudio que lleva a cabo el alumnado. La Parte Especial, que analiza con detalle las principales figuras tributarias, como el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, puede resultar más cercana a los alumnos. Por el contrario, los conceptos generales utilizados, dada su terminología, más vinculada a la Economía y la contabilidad, así como a la proliferación de conceptos jurídicos indeterminados, puede conducir a que los estudiantes no solo se distancien de la materia, sino que puedan llegar a superar la misma sin tan siquiera comprender parte de su contenido o finalidad.

La resolución de un caso práctico en el que el estudiante asume un rol da lugar a que el estudiante se implique en su consecución con mayor implicación, dado que requiere el aprendizaje activo no solo del contenido teórico, sino de la puesta en práctica del mismo, como si formara parte de la Inspección de Hacienda, como abogado fiscal de una entidad mercantil o bien como miembro de un Tribunal. Dicho de otro modo, este método de enseñanza plantea que, a futuro, nuestro alumnado se convertirá en un operador jurídico solvente, que aplique los conocimientos teóricos a la realidad práctica y, en definitiva, en su labor de calificación, pueda aplicar los conceptos generales adquiridos, al negocio jurídico concreto, objeto de análisis. Esta labor podrá hacerla a futuro, pero, desde mi perspectiva, es positivo que su puesta en marcha a lo largo de su vida académica forme parte de la docencia de los futuros profesionales del Derecho.

- Desarrollo del pensamiento crítico en la práctica del Derecho.

Entre las competencias generales que el estudiante adquiere al cursar la asignatura de Derecho Financiero y Tributario I, se encuentran la capacidad de análisis y síntesis, así como el razonamiento crítico. Las

anteriores son habilidades que se adquieren, especialmente, en aquellos momentos en que el alumnado es protagonista de su propio aprendizaje, con alta implicación en su propia progresión, siempre con el debido apoyo docente.

La práctica propuesta y la discusión de su resolución en el aula, en la que cada alumno parte de un rol aleatoriamente asignado, favorece el debate y que cada alumno pueda defender su postura. En este sentido, la metodología docente basada en el role-playing favorece el pensamiento crítico que podrán aplicar al aprendizaje de la propia asignatura, así como también al estudio de la parte especial. De igual modo, este tipo de prácticas pueden tener incidencia futura, en tanto el alumno, en su futura vida profesional, deberá enfrentarse a retos que deba resolver de acuerdo con un rol concreto e incluso sopesar, dentro de las diversas coyunturas que se le planteen, cuáles son las potenciales soluciones, así como encontrar la óptima que deba ser finalmente aplicada.

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

El análisis de los resultados de la aplicación del role-playing a la práctica relativa a la interpretación y aplicación de las normas tributarias, se ha realizado en tres fases. La primera fase, de trabajo fuera del aula, desde el momento en que se planteó el caso práctico hasta la fecha límite de entrega de este. La segunda, el trabajo en el aula, relativa a la clase presencial destinada a la discusión y resolución del caso. Por último, la tercera fase, relativa a la evaluación del caso práctico, incluyendo la calificación y retroalimentación del alumnado participante en el caso.

3.1. PRIMERA FASE: EL TRABAJO FUERA DEL AULA.

En un primer momento, la lectura del caso por parte del alumnado causó cierto rechazo, debido a que la asignación previa de roles, conforme a los cuales cada estudiante debía asumir la resolución del caso, se distanciaba del enfoque tradicionalmente adoptado en la resolución de casos.

Las dudas iniciales sobre la resolución del caso se plantearon especialmente en el grupo de alumnos que debía resolver el supuesto práctico como si fueran abogados defensores de dos entidades mercantiles. En

contraste con aquellos que debían resolver como si formaran parte de la Agencia tributaria o fueran miembros de un tribunal, las dudas del grupo de abogados vinieron dadas por el estatismo o la unidireccionalidad con que el alumnado plantea en ocasiones la resolución de las prácticas, una vez transcurridas las clases teóricas vinculadas a las mismas.

En este sentido, aquellos alumnos que asumieron el rol “tribunal” fueron quienes tuvieron menores dificultades, dado su papel imparcial en la resolución de la práctica, que les permitía asumir la misma con una mayor flexibilidad e incluso con un enfoque más tradicional, en contraste con los abogados o los miembros de la Administración tributaria.

Sin perjuicio de lo anterior, al término de la fecha límite para la entrega del caso pude comprobar que la mayor parte de los estudiantes matriculados presentaron su trabajo práctico, conforme al rol preasignado, a través de Aula Virtual (Plataforma Moodle). Esta alta participación se puso de manifiesto en el periodo pre-entrega, toda vez que existió un elevado nivel de interacción docente-discente, a través de la aclaración de dudas y sugerencias de cara a la entrega.

3.2. SEGUNDA FASE: EL TRABAJO EN EL AULA

Transcurrida la fecha límite de presentación del supuesto práctico a través de Aula Virtual, se programó una clase de 60 minutos destinada a la discusión y resolución del caso. La misma era obligatoria para que la práctica fuera computable, siempre que previamente hubiera sido entregada en plazo a través de Aula Virtual.

Una vez expuesto el enunciado, la clase se desarrolló de la forma que sigue:

1. En primer lugar, el grupo “Agencia tributaria”, expuso los argumentos que, de acuerdo con los criterios de la Administración, daban lugar a la resolución de la práctica, así como el procedimiento tributario a aplicar. Dentro de los conceptos vinculados a la interpretación y aplicación de las normas tributarias, cabe observar que los fundamentos utilizados por los estudiantes fueron, en la mayor parte de los casos, sumamente rigoristas con la norma, sin que, a su juicio, cupiera

una interpretación razonable distinta a la propuesta por cada uno de ellos. Llama la atención que ningún miembro de este grupo optara por legitimar la actuación llevada a cabo por las dos empresas, argumentando que la misma era conforme a prácticas propias de la economía de opción. En tales términos, las lecciones iniciales del curso se habían destinado a la conceptualización de la materia, así como al estudio de las fuentes y los principios que rigen el Derecho Financiero y Tributario. Así pues, los estudiantes partían del conocimiento de los principios de actuación de la Administración tributaria que, de acuerdo con el artículo 103.1 de la Constitución Española, *“sirve con objetividad los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia (...) con sometimiento pleno a la ley y al Derecho”*.

2. En segundo lugar, el grupo de abogados vertió sus argumentos, en defensa de las dos sociedades mercantiles que había realizado negocios cuestionables a nivel fiscal. En contraste con los compañeros y compañeras que ostentaban el rol anterior, los fundamentos utilizados se basaron en la buena praxis de sus defendidas, de modo que los negocios económicos realizados encajaban con prácticas de planificación fiscal lícita y, por tanto, de economía de opción. En contraste con el grupo “Agencia tributaria”, en la que hubo disparidad de opiniones sobre si nos encontrábamos con un caso de simulación, absoluta o relativa; o bien con un caso de conflicto en la aplicación de la norma tributaria, el grupo “abogados” concluyó, de forma unánime y esperable, que la práctica fiscal llevada a cabo por las sociedades se correspondía con la figura de economía de opción.
3. Por último, a modo conclusivo, los miembros del grupo “tribunal” expusieron sus argumentos, con respecto a los actos llevados a cabo por las dos mercantiles objeto del caso. Como es razonable, es aquí donde mayor número de perspectivas y argumentos se mostraron, dada la flexibilidad con que partían, dado su rol neutral.

Expuestos los argumentos de los tres grupos, procedimos a la discusión conjunta, con respeto a los turnos de palabra y a la argumentación vertida por cada uno de los intervinientes. Si bien llama la atención que el grupo “Agencia tributaria” se erigió con un interés propio, lejano al interés general que con objetividad debe servir esta, debo poner de manifiesto la gran calidad de la mayor parte de las exposiciones.

El desarrollo del caso práctico, mediante la asunción del rol aleatoriamente asignado, requería de capacidad de análisis, tanto del propio enunciado del caso, como de las lecturas propuestas para su resolución. Para ello, el estudiante debía haber estudiado en profundidad el tema y aprehendido los conceptos que le condujeran a defender su postura de forma fundada. Asimismo, la exposición oral de las distintas posiciones reflejó que muchos de los estudiantes recurrieron a su capacidad creativa, a la hora de poder utilizar argumentos o hallar caminos de resolución de las posturas, especialmente en el caso del grupo “abogados”. Es más, la propia puesta en común de argumentos puso de manifiesto que la utilización de los roles, como medio para que el alumnado salga de la “zona de confort” de evacuación de los casos prácticos, promueve el aprendizaje activo y ahonda en la motivación para hallar soluciones plausibles al problema que se plantea.

3.3. TERCERA FASE: EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN.

La tercera fase de realización de la práctica de role-playing consistió en la corrección de los casos por mi parte, como docente. Llevé a cabo la corrección individualizada de cada uno de los supuestos entregados, con utilización de la retroalimentación prospectiva (Ibarra Sáiz, 2012). A través de esta, la labor no se limitaba a la evaluación y corrección de errores propios del caso, sino a que la misma supusiera un aprendizaje de cara a futuro. En la vertiente específica, se promovía la mejora de aspectos concretos que ayudarían al estudiante a superar la parte práctica de la asignatura. En una vertiente más abstracta, se facilitaba la asunción de habilidades en abstracto, que pudieran ser utilizadas bien en otras materias, bien en un futuro profesional. Hubo un especial detenimiento en el análisis de la redacción, el lenguaje utilizado e incluso la estructuración de la práctica, cuestión que, con apoyo al contenido

propio de la materia tratada, fueron los que mayor peso tuvieron en la retroalimentación, más allá de una “correcta” o “incorrecta” resolución del caso.

En el transcurso de la corrección de la práctica, una de las cuestiones que más llamaron mi atención fue el hecho de que buena parte de la clase la resolvió de un modo sumamente activo. Así, relacionaron el caso con casos reales, conocidos a través de jurisprudencia o de noticias de actualidad. De igual modo, utilizaron jurisprudencia y doctrina aplicable al caso, distinta de las lecturas propuestas en el enunciado, cuestión que sugirió su interés por el tema. En definitiva, la corrección de la práctica me permitió observar que la metodología del juego de roles permite acercar a los estudiantes a la praxis del Derecho y, con ello, que asuman la materia con mayor interés, cuestión que queda arrojada en la calidad de los casos prácticos que mayoritariamente recibí, en contraste con la resolución de supuestos, con una aproximación más tradicional y teórica a la lección a tratar.

4. CONCLUSIONES.

La aplicación de la metodología del role-playing para la resolución de un caso práctico, relativo a una de las lecciones más complejas, si no la que mayor dificultad técnica reviste de la asignatura, ha resultado una experiencia positiva, tanto desde mi perspectiva, como docente, como a nivel de resultados. Esto último, unido a otros factores, me permite anticipar, quizá con cierta osadía, que la experiencia ha sido igualmente positiva para los discentes.

La docencia del Grado en Derecho es especialmente permeable a la aplicación del role-playing (Spada Jiménez, 2021), dada la propia configuración del ámbito jurídico, en el que es norma la existencia de contradictorios a resolver tanto mediante la aplicación de métodos de resolución alternativa de conflictos como a través de los mecanismos tradicionales de corte jurisdiccional. En concreto, la docencia del Derecho Financiero y Tributario no es ajena a esta realidad, toda vez que no es raro que existan litigios entre la Administración tributaria y los obligados.

Este tipo de supuestos prácticos permiten a cada estudiante salir de su zona de confort y, en especial, realizar un *brainstorming*, en el que vierta argumentos que permitan defender su postura, atendiendo al rol que le ha sido asignado. En este sentido, el alumno no se limita a aplicar normas jurídicas y, en mayor o menor medida, argumentar por qué utiliza tales normas para dar solución al problema. Por el contrario, la asignación de un papel que el alumno debe interpretar durante las dos primeras fases de la experiencia da lugar a que este se implique en las tareas con una perspectiva que, en la mayoría de los casos, no se limita exclusivamente a dar cumplimiento a la práctica, para que la misma sea objeto de evaluación. Si bien este enfoque finalista se mantiene en el role-playing realizado, sí es cierto que la exposición de las distintas posturas en clase me permitió comprobar que los alumnos desempeñaron su papel con auténtica implicación en la defensa y fundamento de sus argumentos.

Debe señalarse que, pese al éxito de la experiencia y de forma similar a otras entregas que requieren un trabajo adicional fuera del aula, se distinguieron distintos tipos de estudiantes. Una minoría, presentó trabajos no aptos, si bien apenas alcanzó el 8% del alumnado que presentó el caso. La mayor parte de las prácticas no aptas fueron debido a que el estudiante no había asumido el rol asignado en la resolución o esta se limitaba a transcribir la teoría estudiada. El 92% de las prácticas presentadas fueron aptas y, en algunos casos, excelentes, en tanto en cuanto el estudiante había mostrado no solo una alta implicación, sino también una capacidad argumental que, en casos prácticos más convencionales, no resulta tan destacada.

Como mejoras a introducir en futuros desarrollos de las experiencias docentes de role-playing, considero que puede ser oportuno combinar la asignación de roles a cada alumno, junto con una evaluación por pares, en la que cada estudiante evalúe anónimamente el caso entregado por otro compañero que ha ostentado un rol diferente al suyo. Con ello, podemos ensayar con las ventajas que nos proporciona el role-playing, ya comentadas en este trabajo, unido a la posibilidad de que cada estudiante pueda observar los argumentos vertidos por otros roles y que contribuyan tanto al aprendizaje como a la autocrítica del propio

alumno para, en definitiva, consolidar los conocimientos de la materia teórica objeto de la práctica.

5. REFERENCIAS

- Chico de la Cámara, P. (2022). Manual práctico de fiscalidad (parte general). Ediciones CEF.
- Ibarra Sáiz, M., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, septiembre-diciembre, 206-231.
- Palomino Martín, A. y Ramos Verde, E. (2020). La interacción profesorado-alumnado en las aulas universitarias, influencia del clima en el aula. *Aula*, 26, 169-186. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rodríguez Andara, A. y Díaz de Corcuera, I. (2015) Estrategias y técnicas docentes para aplicar en clases magistrales y trabajo en equipo con grupos grandes de alumnos universitarios. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 14, edición digital sin paginar.
- Spada Jiménez, A. (2021). Técnicas para el desarrollo del role playing en remoto en Derecho Procesal. En J. Poco i Junoy (Dir), *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 273-280). Bosch Barcelona.

FLIPPED CLASSROOM O AULA INVERTIDA PARA LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

ÁNGELES SOLANES CORELLA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Desde el curso académico 2012-2013, en la Universitat de València, se desarrolla el proyecto de innovación educativa consolidado que lleva por título “Innovación Docente en Derechos Humanos” (Innorights, UV-SFPIE_PIEC23- 2729001). Esta iniciativa surge del compromiso y entusiasmo de docentes de diferentes disciplinas y universidades, por trabajar en nuevas metodologías que den buena cuenta de la relevancia de los derechos humanos como eje de enseñanza-aprendizaje, que va más allá de los grados de formación estrictamente jurídica (en los que obviamente es imprescindible), de tal manera que impacta en múltiples disciplinas, y es aplicable también en los estudios de postgrado. A lo largo del tiempo, este grupo consolidado que denominamos Innorights ha ido creciendo cuantitativa y cualitativamente.

En esta iniciativa, que coordino desde la UV, participan también la Universidad de Valladolid y la Universidad de Alcalá de Henares. Desde este proyecto se articulan nuevas formas de enseñanza para la adquisición de competencias genéricas y se utilizan diferentes metodologías. La finalidad última es la de fomentar el enfoque de derechos humanos como transversal en todas las asignaturas que imparte el profesorado que participa en este proyecto.

Esta propuesta se articula para afianzar nuevas formas de enseñanza. En las diferentes ediciones se ha consolidado el trabajo con el aprendizaje cooperativo, los juegos de rol, las píldoras educativas, el *escape room*, el aprendizaje basado en problemas y el aula inversa como

metodologías para la adquisición de competencias genéricas. El recurso a estas técnicas como instrumento trata de fomentar el enfoque de derechos humanos como transversal, con especial atención a la perspectiva de género y a la diversidad que quedan perfectamente integradas. Con estas metodologías activas se favorece, de manera significativa, el aprendizaje profundo del alumnado.

Igualmente, a largo de los cursos en los que se ha ido perfeccionando este proyecto, en su aplicación práctica se ha alineado, de manera progresiva con los ODS. En concreto, en el período comprendido entre 2020-2024 se ha tenido presente la propuesta del Consejo de Derechos Humanos, en su Resolución A/HRC/39/3, que en ese periodo estableció que la Cuarta Etapa del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos se centrara en los jóvenes con distintas prioridades. Entre ellas, la educación y la formación sobre la igualdad, los derechos humanos y la no discriminación y la inclusión y el respeto de la diversidad con previsiones de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La docencia universitaria, desde las metodologías que fomenta esta propuesta, es prioritaria en la concreción de esta etapa que consolida las anteriores del mencionado programa mundial.

En ese contexto, esta iniciativa de innovación y transformación docente se ha centrado en tres ODS: 4 (educación de calidad), 5 (igualdad de género) y 16 (paz, justicia e instituciones sólidas). De los tres objetivos citados, la experiencia en concreto que ahora se presenta se ha focalizado en el ODS 16 que, como el resto de las propuestas del proyecto, está atravesado por el ODS 5.

La actividad que se recoge a continuación se centra en la metodología conocida como *flipped classroom* o aula invertida. Esta herramienta, utilizada, en este caso, en el ámbito jurídico y en concreto en la formación en derechos humanos, permite incentivar el aprendizaje activo del alumnado y potenciar que el profesorado sea una guía. Lo que se persigue es desplazar la transmisión de información fuera del aula y utilizar el tiempo de clase para actividades de aprendizaje activas. El requisito indispensable, como se evidenciará más adelante, es que se realice un estudio previo a la clase presencial que permita beneficiarse plenamente del trabajo en el aula.

Una de las fortalezas que se le atribuye al aula inversa tiene que ver con la relación que se establece entre el docente y el discente. En ese sentido, la tutela que realiza el profesorado, para facilitar el debate y proporcionar un mayor apoyo y seguimiento al estudiantado, es uno de los puntos que claramente la diferencia de la clase magistral (Murray *et al.*, 2019). Esa forma de impartir la asignatura impacta también en su evaluación, puesto que, ya no se espera del estudiantado que se transmita sin más la información que se ha memorizado, si no que la expectativa se traslada al hecho de que se evidencie que se ha entendido la información, interiorizándola y transformándola en nuevas formas de comprensión que permitan encontrar respuestas correctamente razonadas y argumentadas a las preguntas que se planteen. En todo caso, no se trata de dejar de transmitir conocimiento de manera rigurosa (como suele plantearse en forma de crítica a estas metodologías), sino de asegurar que este va más allá de la repetición mecánica de un contenido sin la seguridad de que se haya comprendido y se sepa aplicar en su dimensión más práctica.

Por otra parte, entre las debilidades que deben afrontar de manera previa las y los docentes que recurran a esta metodología esta la de asegurar la participación activa del alumnado. Ciertamente el aula inversa requiere de una intensa preparación previa por parte del profesorado, pero igualmente es fundamental la implicación del estudiantado y el trabajo previo a la clase presencial (Alexander, 2018). Si este no se realiza de manera adecuada, es imposible conseguir los beneficios que esta metodología conlleva. Revertir la tradicional tendencia de no consultar los materiales que el profesorado pone a disposición, por ejemplo, en el aula virtual, es un punto de partida que resulta tan obvio como imprescindible. Es necesario que el alumnado sepa de manera previa que su colaboración anticipada, de manera individual, es insalvable para superar la asignatura y además redundará negativamente en el grupo en el que se integre.

Por tanto, no solo es necesario preparar minuciosamente el desarrollo de la actividad, si no también motivar al estudiantado para que la vea como atractiva, valore los beneficios que le supone y se implique de manera decidida.

Las asignaturas en las que se desarrolla el proyecto Innorights son tanto de grado como de máster. En el primer caso, por señalar solo algunos ejemplos, las metodologías que se trabajan en el proyecto se han aplicado a titulaciones como: Derecho (en asignaturas como Teoría del Derecho, Filosofía del Derecho, Derechos Humanos, Derecho Eclesiástico, y Derecho Penal I y II); Trabajo Social (en las asignaturas Fundamentos del Trabajo Social, Igualdad de Género y No Discriminación, y Técnicas y Procedimientos en Trabajo Social); Sociología (en las asignaturas Sociología General Métodos y Técnicas de Investigación Social), y Psicología (en la asignatura Psicología Fisiológica II).

Igualmente, en el nivel de postgrado, se ha recurrido a nuevas metodologías en diferentes másteres, por ejemplo: en el Máster en Cooperación al Desarrollo (en asignaturas como Conceptos básicos de desarrollo, Métodos, Técnicas e Instrumentos para la Planificación y gestión del desarrollo local, e Iniciación a la Investigación); en el Máster Universitario de Economía Social (en la asignatura Entidades de cooperación al desarrollo); Máster en Profesorado de Secundaria (en la asignatura Sociedad, familia y educación); en el Máster en Estudios Internacionales y Europeos (en la asignatura Las migraciones internacionales) y en el Máster de Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional (en la asignatura Perspectivas históricas, teóricas y metodológicas).

La experiencia que ahora se presenta se ha desarrollado en el ámbito de este último Máster en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional. Este módulo se orienta a proporcionar al estudiantado de postgrado herramientas conceptuales más complejas que las que se aprendieron en los estudios de grado. Se parte del convencimiento de que es necesario comprender que los derechos humanos como una realidad unitaria y a la vez heterogénea, de tal manera que resulta imprescindible ofrecer una reflexión crítica y global que supere el carácter sectorial o el punto de vista interno de muchas de las asignaturas de grado como el de Derecho, pero también otros que se trabajan en el proyecto. La temática concreta que se aborda en la actividad que ahora se presenta es la de la lucha contra el racismo y la discriminación que se alinea tanto con los objetivos del proyecto como con los propios de esta materia dentro del máster.

2. OBJETIVOS

Por lo que se refiere a los objetivos, para entender los que se ha perseguido en la actividad concreta relativa al aula inversa que ahora se presenta, es necesario ubicarlos dentro del contexto general de los objetivos del proyecto Innorights. Estos propósitos, que se persiguen con el trabajo del equipo de innovación, se plasman en las diferentes actividades que se realizan en las distintas asignaturas, con mayor o menor intensidad, pero en todo caso suponen el eje vertebrador de una transformación docente más dinámica.

Entre los objetivos generales del proyecto Innorights, que se han consolidado a lo largo del tiempo, se encuentran (Solanes, 2021 y 2022):

- Objetivo 1. Posibilitar la adquisición de competencias genéricas y transversales como: saber aplicar los conocimientos adquiridos y resolver problemas en entornos de diversidad y multidisciplinares; ser capaces de integrar conocimientos y formular juicios con la información obtenida que posibiliten determinar la trascendencia social y ética de las realidades estudiadas; aprender a presentar y comunicar las conclusiones a públicos diferenciados de un modo claro y efectivo; y adquirir las habilidades para mantener un espíritu ciudadano crítico y continuar un proceso de aprendizaje autodirigido y autónomo.
- Objetivo 2. Habilitar al estudiantado para analizar, investigar y gestionar información de diferentes fuentes y materias, y aprender a planificar el trabajo y a gestionar el tiempo de cada tarea necesaria para el trabajo en equipo.
- Objetivo 3. Aprender a trabajar en equipo desarrollando relaciones interpersonales en grupos interdisciplinares.
- Objetivo 4. Desarrollar y adquirir un compromiso ético mediante el uso de simulaciones que posibiliten ponerse en el lugar del otro.
- Objetivo 5. Capacitar al estudiantado para tomar decisiones informadas, resolver los problemas que se les presenten y poner

en marcha nuevas ideas, impulsando la creatividad en las propuestas, lo que implica una crítica a la realidad existente.

- Objetivo 6. Fomentar la puesta en marcha de actitudes de liderazgo entre el estudiantado, especialmente entre las mujeres, con el fin de dar solución a los problemas que se les planteen.
- Objetivo 7. Saber presentar con rigor y claridad los resultados obtenidos para difundirlos y darlos a conocer de manera eficiente.

El aula invertida como metodología elegida permite, además, alcanzar otros objetivos específicos (OE) que asimismo se conjugan con los ODS que se trabajan en el proyecto, entre ellos:

- OE 1. Aumentar la autonomía y la colaboración del alumnado en sustitución de la recepción pasiva de información.
- OE 2. Facilitar la participación y fomentar la responsabilidad, la capacidad creativa y el sentido crítico.
- OE 3. Ofrecer argumentos basados en los derechos humanos para la mejora en el acceso a la justicia de las personas pertenecientes a grupos sociales en riesgo de exclusión, procurando sociedades más inclusivas (ODS 16).
- OE 4. Detectar las brechas de género, sociales, económicas, tecnológicas y de otra índole para el acceso a una ciudadanía en igualdad y proponer mecanismos para la eliminación de la discriminación en todas sus formas como instrumento de garantía de la igualdad (ODS 4, 5 y 16).

De manera transversal para que se puedan conseguir parte de los objetivos generales y todos los específicos que se persigue con esta actividad, es imprescindible tomar en consideración la diversa formación y procedencia del estudiantado que cursa esta asignatura del máster. Para la persona docente esa idiosincrasia se tiene en cuenta en la selección de los materiales, pero además se trabaja con los diferentes grupos y en el aula de manera presencial para asegurar, también como objetivo en conexión con el O 1 y los OE 1 y 2, una adecuada capacidad para hablar en público. Esta destreza, como recuerda (Álvarez, 2022) se traduce en

una mayor autoconfianza y habilidad deductiva, así como en una mejora significativa en la capacidad de liderazgo. Sin duda, dicha habilidad es imprescindible en la formación de futuros juristas, pero también en otros ámbitos en los que la oratoria queda sistemáticamente relegada en la formación, por entender que no es prioritaria, cuando en realidad es una competencia genérica imprescindible e ineludible en el ámbito de los estudios superiores.

Igualmente, la evaluación final de la actividad tiene una parte de presentación oral, que realiza cada estudiante dentro de su grupo, en la que se debe afrontar tanto la correcta argumentación como la contrarréplica por la parte docente y del estudiantado. De esta manera se puede también testear el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos.

3. METODOLOGÍA

Hay tres cuestiones que son fundamentales en la articulación de la actividad que ahora se presenta: la elección del tema, la puesta a disposición de los materiales y la configuración de los grupos de trabajo, y la explicación previa del informe DAFO.

Como se ha indicado, esta propuesta se ubica dentro de la asignatura Perspectivas históricas, teóricas y metodologías dentro del Máster de Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional que imparto en la Universitat de València. Cada curso, dentro de esta materia se elige un tema que es el que se trabaja a fondo con cada una de las metodologías que el proyecto Innorights promueve. En esta ocasión, el tema elegido fue la lucha contra el racismo y la discriminación, en concreto, la identificación policial por perfil racial. Como en los supuestos que se han trabajado otros años, con asuntos diferentes, subyace la idea de que la historia de los derechos humanos puede describirse y analizarse como un proceso de lucha, continua y no lineal, contra la discriminación.

La elección del tema responde a los contenidos que este módulo del máster tiene y con los que se persigue, entre otros aspectos, disponer de los elementos necesarios para llevar a cabo una crítica a las teorías de los derechos humanos e ilustrar los presupuestos de todo orden que afectan

a los derechos humanos; estudiar y entender los derechos humanos como punto de conexión entre derecho y moral y como pieza clave del sistema de legitimidad del Derecho y del Estado; y conocer y utilizar los elementos básicos de la teoría de los derechos humanos y la argumentación jurídica aplicada a los derechos. En ese contexto se trabajan diferentes cuestiones que conectan con el derecho antidiscriminatorio y cada año se modifica la actividad que se realiza con distintas metodologías.

El tema de este curso abordaba el panorama general de lucha contra la discriminación racial y aterrizaba en la cuestión de la identificación racial por perfil étnico. Con el conjunto de materiales previos, a los que luego se hará referencia, se transmitió al estudiantado la idea esencial de que el desarrollo de los instrumentos jurídicos internacionales y europeos relativos a la prohibición de la discriminación racial o étnica ha sido significativo en las últimas décadas. Su conocimiento es ineludible para poder analizar la aplicación práctica especialmente a nivel jurisprudencial. Tras la revisión crítica de la normativa internacional y europea sobre la materia y el conocimiento del estado actual de la cuestión, se propone fortalecer los estándares jurisprudenciales con la finalidad de conseguir, además de una mejor prevención, una lucha contra la discriminación racial o étnica que sea más efectiva y eficaz (Solanes, 2019).

La actividad se adapta al tiempo real del que se dispone para desarrollar la asignatura, por eso la propuesta se centra en la jurisprudencia más relevante del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en esta materia. El caso concreto que se aborda es la cuestión de las prácticas policiales vinculadas al perfil racial o étnico.

Cuando se alude a dicho perfil se hace referencia al uso de generalizaciones basadas en la etnia, la raza, el origen nacional o la religión, en lugar de atender a pruebas objetivas o al comportamiento individual, para aplicar las disposiciones normativas o realizar investigaciones sobre personas que se consideran sospechosas por esos motivos (García, 2013). Utilizar este perfil supone recurrir a estereotipos étnicos o raciales que dirigen, entre otros, determinadas actuaciones de las fuerzas y cuerpos de seguridad que se concretan en prácticas como los chequeos de identidad desproporcionados y arbitrarios, las paradas y cacheos de

miembros de grupos étnicos minoritarios y un incremento en el patrullaje en barrios de minorías étnicas (Esteve, 2019).

Una segunda cuestión relevante en la metodología tiene que ver con la puesta a disposición de los materiales que el alumnado tiene que analizar y la organización de los grupos de trabajo. El estudiantado, ordenado en cuatro grupos, dispone con suficiente antelación de distintos tipos de materiales en el aula virtual de la asignatura que aportan diferentes recursos, entre ellos: doctrina, jurisprudencia, informes, noticias y enlaces *on line* de interés. Cada uno de los grupos debe trabajar y entender la información que se ha proporcionado.

El aula permite conectar directamente con la profesora y plantear las dudas que de manera previa surjan cuando se comience a trabajar los materiales de los que se dispone. En este punto, la posibilidad de realizar tutorías con cada grupo es fundamental para asegurar una correcta orientación del trabajo previo que se está realizando.

Dentro de la temática elegida, en la actividad de este curso académico se ha prestado especial atención al análisis jurisprudencial. Como con el conjunto de la información de la que el estudiantado dispone, se construyó un hilo secuencial que permitió desarrollar esta propuesta. En concreto, en este caso, se tomó como punto de partida, entre otros, el dictamen del Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas de 27 de julio de 2009, en el caso *Williams c. España*. A partir de ahí se contrastó con sentencias como la del Tribunal Europeo De Derechos Humanos (STEDH) de 18 de octubre de 2022, en el caso *Muhammad c. España*, en el que se entendió que el control policial de identidad al que fue sometido el demandante no vulneró su derecho a no ser discriminado por motivos raciales. Una evolución significativa respecto a dicha resolución se encuentra en la STEDH de 20 de febrero de 2024, en el caso *Wa Baile c. Suiza*, en cuestiones destacadas por la doctrina como que el hecho de que los tribunales nacionales hubieran concluido la ilegalidad del control por falta de fundamento servía de punto de partida para sustentar un panorama indiciario discriminatorio, de tal manera que, se puede advertir una capacidad autónoma del TEDH para apreciar una vulneración sustantiva en la materia a partir de las reglas sobre carga probatoria en supuestos de discriminación (Sánchez, 2024). Este

análisis ha permitido trabajar en instrumentos de prevención y en un esbozo de propuestas para la articulación de un marco jurídico que permita erradicar los controles de identidad discriminatorios.

La actividad se sistematiza en 4 grupos cada uno de los cuales, tras trabajar el conjunto de los materiales de los que se dispone, construye para su presentación oral la parte del informe DAFO que se le haya asignado. La profesora facilita, en el aula virtual, a cada grupo una guía de trabajo para orientarles respecto a la parte de debilidades, amenazas, fortalezas u oportunidades que deben realizar. Tras la presentación oral cada grupo dispone de un tiempo breve de revisión y mejora con los comentarios que se hayan realizado en la exposición antes de que se entregue el informe final.

Por lo que se refiere a la organización de los grupos se tienen en cuenta, al menos, dos variables. Puesto que la actividad se desarrolla dentro del citado máster, los grupos están configurados por 5 personas (en esta ocasión de manera excepcional se ha creado un grupo que contaba con 6 componentes). Es importante, en su configuración, combinar la distinta formación del estudiantado (en este curso, en concreto, con alumnado procedente de ámbitos como el derecho (mayoritariamente), las ciencias políticas, las relaciones internacionales, la sociología, el periodismo y la historia) con su procedencia geográfica y el género.

El hecho de que en el máster se cuente con una significativa presencia de estudiantado extranjero es una ventaja añadida que genera una gran riqueza tanto en el trabajo en equipo como en la puesta en común. En ese sentido, la profesora configura los grupos combinando la presencia de mujeres y hombres en todos ellos, diferentes nacionalidades y distintas formaciones universitarias. Obviamente no siempre es posible un reparto igual en todos los grupos de trabajo, por ejemplo, en ocasiones hay que sumar más o menos componentes a alguno de ellos o puede que un grupo tenga mayor presencia femenina o masculina. En todo caso, es fundamental para el correcto desarrollo de la actividad, que sea la persona docente quien, tras revisar la información de cada estudiante la que dispone de manera previa al inicio de las clases presenciales, decida como organizar los diferentes equipos de trabajo.

El tercer elemento metodológico dentro del aula inversa es el recurso al informe DAFO (o FODA, Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, por sus siglas en inglés SWOT: strengths, weaknesses, opportunities and threats). Se trata de una herramienta que se ha generalizado para la adopción de decisiones estratégicas especialmente en el ámbito empresarial. En síntesis, sirve para tomar decisiones de manera planificada tras identificar los factores relevantes que pueden tener gran impacto en la viabilidad de un proyecto o producto, pero también en un caso.

La matriz DAFO de esta actividad se construye a partir de la información que proporcionan los informes, la doctrina y la jurisprudencia del TEDH seleccionada con la finalidad de buscar mecanismos que permitan combatir la discriminación racial y, en concreto, el recurso a la identificación racial por perfil étnico. Como cualquier otro informe DAFO consta de una tabla de doble entrada (Wait and Govender, 2019) en la que se plasman, por una parte, los factores internos (que se construyen a partir de las sentencias que se trabajan como realidad actual), es decir, las fortalezas, en cuanto aspectos positivos de la situación interna y actual, y las debilidades que son aquellos aspectos negativos de la situación interna y actual. Por otra parte, en la tabla aparecen los factores externos (articulados básicamente con las aportaciones de los informes y la doctrina), entre ellos, las oportunidades consideradas como los elementos positivos del entorno exterior y su proyección futura, y las amenazas en cuanto factores negativos del entorno exterior y su proyección futura.

Si se dispusiera de más tiempo para impartir la asignatura, que no es el caso, se podría completar la actividad con un análisis CAME (corregir, afrontar, mantener, explorar). En tal caso, las estrategias estarían definidas por la importancia que se otorgara a la corrección de debilidades, a cómo se afrontaran las amenazas, al mantenimiento de las fortalezas o a la explotación de las oportunidades propias del análisis CAME que se considera una ampliación del análisis DAFO (Delgado-Algarra *et al.*, 2024).

En el contexto técnico, la primera clase presencial se dedica a la resolución de dudas para garantizar que se han adquirido los conocimientos necesarios sobre la materia que se aborda y sobre el desarrollo metodológico de la actividad.

Las siguientes clases se centran en la elaboración del citado informe DAFO en el cada uno de los grupos presenta una de estas partes. La participación activa en la discusión, el rigor y la originalidad en la presentación de propuestas, son aspectos que se toman en cuenta, entre otros, en la evaluación del estudiantado. El resultado final es un informe DAFO que permite, a priori, abordar situaciones en las que se dé la identificación policial por perfil racial como una forma más de combatir el racismo y la discriminación.

4. RESULTADOS

Como en cursos anteriores (Solanes, 2021 y 2022) el estudiantado ha valorado de manera muy positiva las distintas metodologías utilizadas en el proyecto Innorights. También como en ocasiones precedentes se ha realizado, en primer lugar, un cuestionario de evaluación, a través de un formulario en Google, que recoge la opinión del estudiantado respecto a las diferentes actividades del proyecto.

Por lo que se refiere al cuestionario las respuestas son voluntarias, por tanto, se recogen en menor número que el estudiantado que ha estado en clase. La primera pregunta identifica los datos del código de la asignatura, número de estudiantes y profesor/a que la imparte, junto al cuatrimestre y la asignación del aula, por privacidad dicha pregunta no se recoge a continuación.

Las respuestas de los diferentes grupos, de las distintas asignaturas y actividades, evidencian un alto grado de satisfacción por parte del estudiantado en cuanto a las diferentes metodologías utilizadas lo cual muestra, en mi opinión, una predisposición muy favorable a su progresiva utilización:

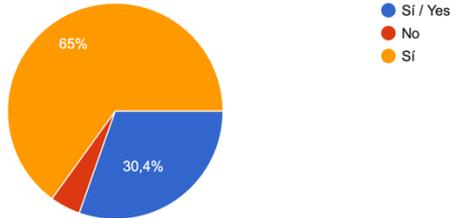
Además, en la última clase presencial se ha evaluado la actividad específica de aula inversa recurriendo a la técnica “*one minut paper*”. Se trata de una técnica muy sencilla, que se realiza en la última parte de la clase final y que se presenta como un *feed back* informal y cercano para que el estudiantado, de manera anónima, pueda trasladar su opinión a la profesora.

Evaluación actividad proyecto innovación docente UV-SFPIE_PIEE-2729001 "Innovación docente en derechos humanos" (INNORIGHTS) 2023-2024.

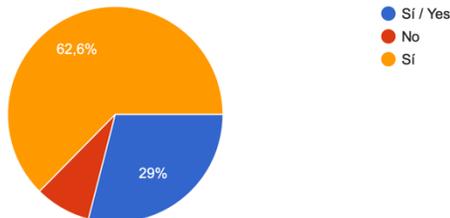
B I U ↻ ✕

Te pedimos que respondas a estas preguntas sobre la/s actividad/es en la/s que has participado en el marco de este proyecto. Las respuestas son anónimas. Muchas gracias por tu colaboración.

2. ¿Consideras las metodologías docentes utilizadas apropiadas para los contenidos propuestos en la asignatura? / Do you consider this teaching m...ropriate for the contents proposed in the subject?
263 respuestas

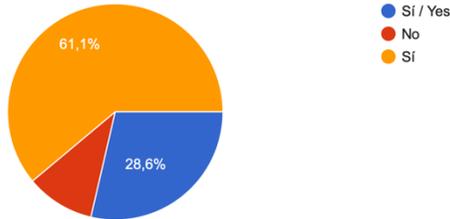


3. ¿Crees que este tipo de metodologías deberían ser aplicadas en otras materias? / Do you think this type of methodologies should be applied in other subjects?
262 respuestas



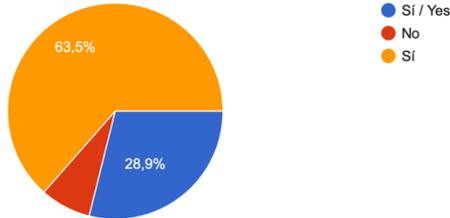
4. En tu opinión, ¿los métodos utilizados te han ayudado a afianzar mejor los conocimientos? / In your opinion, have the methods used helped you to better consolidate your knowledge?

262 respuestas



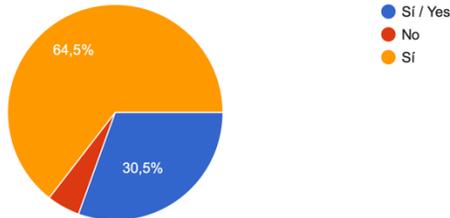
5. ¿Has adquirido competencias que te parecen necesarias para tu formación? / Have you acquired skills that you think are necessary for your training?

263 respuestas



6. ¿Valoras positivamente lo que te ha aportado el trabajo en equipo? / Has teamwork been positive for your learning?

262 respuestas



Se repartió a cada estudiante un cuarto de folio y la docente planteó las siguientes preguntas que debían contestar en un minuto (Cross and Angelo, 1988):

1. ¿Qué es lo más importante que has aprendido en este curso?
2. ¿Cuál es la principal duda que todavía tienes respecto a la materia tratada en este curso?
3. ¿Cómo valoras el recurso al aula inversa? Indica aspectos de mejora.

Mientras la primera pregunta hace referencia indistintamente al contenido y la metodología, de tal manera que es el alumnado puede elegir en qué sentido responde, la segunda y la tercera se centran, respectivamente, en los conocimientos que se han transmitido y la utilización del aula inversa como metodología.

Para acabar la docente comparte con el estudiantado las diferentes respuestas (las lee en voz alta) en una puesta en común final, que permite interactuar, reconocer debilidades y detectar fortalezas que permiten mejorar en otros cursos.

Los beneficios de recurrir a esta técnica como forma de evaluación informal son varios (Stead, 2005):

- Posibilita al docente utilizar las respuestas para aprender de los errores de cara a próximos cursos y mejorar de manera progresiva.
- Permite al profesorado comentar algunas de las cuestiones que no quedaron claras o incidir en aspectos especialmente problemáticos.
- Facilita un espacio para demostrar el interés y la importancia que se presta a la opinión del estudiantado.
- Potencia la interacción fluida entre el profesorado y el estudiantado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudiantado que ha participado en esta actividad ha valorado de manera unánime y muy positiva esta experiencia de utilización de la metodología del aula invertida. De la misma manera, la docente ha podido constatar, por una parte, el entusiasmo final (que no siempre inicial) del

alumnado en la utilización de esta técnica y, por otra parte, la adquisición de los conocimientos en la materia.

Los cuatro grupos de estudiantes articulados para la realización del informe DAFO evidenciaron en la parte oral que el aula invertida ofrece múltiples posibilidades para el desarrollo de la capacidad argumentativa del alumnado especialmente adecuada para la enseñanza de los derechos humanos. La discusión y el debate demostraron la adquisición de los conocimientos necesarios, pero también evidenciaron algunos aspectos negativos que se han puesto de manifiesto igualmente en otras experiencias similares (Pérez, 2022). En primer lugar, en la presentación oral la respuesta del alumnado fue desigual y, por tanto, el aprovechamiento variable. Aunque el tipo de formación previa suele ser importante, no es determinante en la discusión. En este punto, especialmente en la parte de contrarréplica, en la que se debe defender el trabajo presentado, desde los conocimientos teóricos adquiridos, y rebatir las posibles objeciones, se ha detectado en algún estudiante una resistencia al cambio metodológico, menor en el conjunto del grupo, propia de la preferencia por el trabajo individual y autónomo.

Desde primera fase de preparación por parte del alumnado, a partir de los materiales facilitados en el aula, se evidenciaron ya algunas de las ventajas y los inconvenientes de este método que pueden considerarse como reflexiones o conclusiones del trabajo realizado para mejorar en el futuro o consolidar los aspectos que se consideran exitosos.

Como se ha señalado desde el principio, el aula invertida es un modelo que favorece que el estudiantado deje de ser un mero receptor del contenido transmitido por el profesorado, para pasar a adoptar una posición más activa. Este ha sido precisamente uno de los aspectos que más positivamente se ha valorado en este curso. Tanto en las clases presenciales como en los comentarios en el “*one minut paper*” se repitieron tres ideas:

1. El significativo esfuerzo inicial para el estudiantado a la hora de trabajar de forma previa el material del que se disponía en el aula virtual. Es cierto que inicialmente se dispone de mucha información y que los distintos grupos señalaron la dificultad preliminar especialmente por no haber trabajado

anteriormente con la metodología del aula inversa. Aunque existieron algunas quejas iniciales, propias de la novedad de la técnica y del hecho de que en los diferentes grados existe una tendencia casi unánime a priorizar la clase magistral, se salvaron tras la primera tutoría. En este punto, el aspecto más comentado como positivo fue el de la guía previa de cada grupo y la tutoría inicial, ambas orientadas a focalizar el trabajo independiente de cada equipo y fomentar la participación y la implicación activa.

2. El trabajo desde una perspectiva interdisciplinaria como un elemento positivo. La configuración de los grupos de trabajo favorece que los estudiantes de distintas disciplinas, formados en diferentes países, tengan que alinearse para realizar su tarea. Para ello, es necesario un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado por el alumnado a trabajar individualmente antes de hacerlo con su grupo y a compartir tareas. Así, en los comentarios se puso de relieve la importancia de la coordinación y de aplicar un aprendizaje colaborativo que redundara en un beneficio común.

A modo de ejemplo, puede citarse uno de los pequeños contratiempos que surgió al formar los equipos. Como se ha señalado, el tema que se trabajó fue el de la lucha contra la discriminación racial o étnica, y en concreto, la identificación policial por perfil racial desde la jurisprudencia más significativa al respecto del TEDH. Algunos estudiantes señalaron que aquellos que fueran juristas y en concreto formados en el ámbito del sistema europeo, podían realizar mejor el trabajo asignado. La profesora ya había tenido en cuenta esta variable a la hora de configurar los equipos. La práctica demostró el valor añadido de otros enfoques, no necesariamente jurídicos y compatibles con este, y del análisis comparado con casos como los de la Corte Interamericana de Derechos Humanos que aportaron estudiantes extranjeros.

3. La valoración como “eficiente, práctico, provechoso, adecuado, novedoso, diferente, interesante, útil, adecuado y productivo” en palabras del propio estudiantado sirve para apreciar el cambio de enfoque que el aula invertida conlleva. El alumnado ha destacado como un aspecto óptimo de esta actividad, por una parte, el compromiso asumido consigo mismo y con el grupo del que formaba parte; y, por otra parte, el esfuerzo, autónomo y en el aula en las clases presenciales, por adquirir conocimientos y habilidades que les permitieran presentar un mejor trabajo final.

Desde el punto docente existen también varios aspectos que son reseñables a modo de conclusión:

1. Se ha realizado un significativo esfuerzo por diluir la pretendida distinción entre aula invertida (*flipped classroom*, desde el punto de vista del docente) y aprendizaje invertido (*flipped learning*, desde el punto de vista del discente). En la línea de quienes consideran que ambas expresiones pueden considerarse como sinónimas (Scotto, 2022), el desarrollo de las clases del máster en las que se ha recurrido a esta metodología se ha pensado teniendo en cuenta tanto la perspectiva del docente como la del estudiante. En ese sentido, no me parece adecuado distinguir el aprendizaje invertido del aula invertida, puesto que, ambas no solo responden a un único objetivo, sino que además se implican de manera recíproca. Si se concibe un curso utilizando el aula inversa como herramienta, la finalidad no es otra que mejorar el aprendizaje del alumnado.
2. Asimismo, la profesora ha ratificado la ventaja principal que supone esta metodología de enseñanza- aprendizaje en la que el alumnado trabaja con casos prácticos (en esta experiencia en particular con los supuestos que proporcionaba la jurisprudencia analizada), y al mismo tiempo con el bagaje técnico-sociológico que aporta los informes y la solvencia jurídica de la doctrina. Se adquieren así unos conocimientos más ajustados a los que el estudiantado va a necesitar en la realidad práctica y además se aprende a aplicarlos. Poner en el punto

central al alumnado y utilizar metodologías como la del aula inversa no supone renunciar a la adquisición de conocimiento, sino como ya se ha puesto de relieve en la literatura que aborda estas cuestiones, lo que se trata es de favorecer el aprendizaje con excelencia en la enseñanza académica y promover la idea de que la formación universitaria no debe ir orientada únicamente a proporcionar contenidos eminentemente teóricos a través de clases magistrales (Espino, 2022).

3. Los resultados evidencian que se han alcanzado una buena parte de los objetivos generales del proyecto y la totalidad de los específicos. Se han conseguido competencias instrumentales (en cuanto a capacidad de análisis, síntesis y resolución), personales (de trabajo en equipo) y sistémicas (de iniciativa y liderazgo) (Pérez, 2022). En las exposiciones orales se ha comprobado una mayor autonomía, la colaboración del alumnado, la capacidad creativa y el sentido crítico.

Igualmente, de manera transversal, para conseguir el OE 3, en las diferentes etapas de la actividad se ha incorporado el enfoque basado en los derechos humanos, en especial, para la mejora en el acceso a la justicia de las personas que sufren las consecuencias de la discriminación y la identificación por perfil racial (ODS 16). Sin embargo, ha sido especialmente problemático obtener información suficiente para alcanzar la consecución del OE 4. Este objetivo se ha trabajado principalmente con las aportaciones de la doctrina y los análisis proporcionados por los informes.

En conclusión, esta experiencia de utilizar la metodología del aula invertida para la formación en derechos humanos puede valorarse de manera muy satisfactoria. Por ello, se pretende seguir implementándola en otras asignaturas y cursos. Para ello, como en todo el trabajo del equipo Innorigths, se parte del firme convencimiento de que el alumnado sabe valorar la perseverancia docente para innovar en el aula y, a la inversa, los docentes apreciamos el esfuerzo del estudiantado para adaptarse a nuevas metodologías, con el desafío común de continuar fortaleciendo la excelencia académica universitaria.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto “Innovación Docente en Derechos Humanos” (Innorigths, UV-SFPIE_PIEC23- 2729001) financiado por la Universitat de València.

Este proyecto no sería posible sin la implicación y confianza del estudiantado y también de las organizaciones e instituciones con las que se colabora. Por ello, se agradece que se siga dando la oportunidad a la Universidad de participar de manera activa en la vida social aportando y recibiendo conocimiento y experiencia.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2022). La clase invertida en derecho comunitario europeo orientada al desarrollo de competencias orales. En V. M. Gutiérrez y V. Bastante (coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho* (pp. 372-388), Dykinson. <https://bit.ly/4dlv5Yr>
- Alexander, M. M. (2018). The Flipped Classroom: Engaging the Student in Active Learning. *Journal of Legal Studies Education*, 35 (2), 277-300. <https://doi.org/10.1111/jlse.12078>
- Almer, E. D., Jones, K. and Moeckel, C. L. (1998). The Impact of One-Minute Papers on Learning in an Introductory Accounting Course. *Issues in Accounting Education*, 13 (3), 485-497.
- Cross, K. P. and Angelo, T. A. (1988). *Classroom assessment techniques: A handbook for faculty*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor, MI. <https://bit.ly/3WXKqsC>
- Delgado-Algarra, E., Martín-Cáceres, M. J., Cuenca-López, J. M. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2024). Temáticas controversiales en docencia universitaria: análisis DAFO y CAME aplicado para la mejora educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 91, 56-75. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16455>
- Espino, S. (2022). La proyección de la técnica del “flipped classroom” o clase invertida en la asignatura “Igualdad y Estado social” en los estudios de grado en Derecho. En V. M. Gutiérrez y V. Bastante (coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho* (pp. 389-398), Dykinson. <https://bit.ly/4dlv5Yr>

- Esteve, F. (2019). Alcance de las obligaciones internacionales y europeas contra la discriminación racial y sus implicaciones para España. *Anuario de los cursos de derechos humanos de Donostia-San Sebastián*, XVIII, 87-137.
- García, J. (2013). Discriminación, exclusión social y conflicto en sociedades multiculturales: la identificación por perfil étnico. En J. García y M. Ruiz (coords.), *Discriminación racial y étnica: balance de la aplicación y eficacia de las garantías normativas* (pp. 280-316). Tirant lo Blanch.
- Murray, I., Cianfrini, M., Clements, J., and Wilson-Rogers, N. (2019). Taxation, Innovation and Education: Reflections on a Flipped Lecture Room. *Journal of the Australasian Tax Teachers Association*, 14 (1), 122-150. <https://bit.ly/3WwQRRT>
- Pérez, M. (2022). Aula invertida y trabajo interdisciplinar en equipo. En V. M. Gutiérrez y V. Bastante (coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho* (pp. 416-430), Dykinson. <https://bit.ly/4dlv5Yr>
- Sánchez, M. M. (2024). Dossier “Migración y trata. Algunas sentencias relevantes”: los controles policiales de identidad por perfil racial en España y el TEDH (STEDH 18-10-2022, caso Muhammad c. España). *Revista Crítica Penal y Poder (Nueva Época)*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.1344/cpyp.2024.26.46795>
- Scotto, P. (2022). El papel del aula invertida en la enseñanza de la Filosofía del Derecho. En V. M. Gutiérrez y V. Bastante (coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho* (pp. 399-415), Dykinson. <https://bit.ly/4dlv5Yr>
- Solanes, A. (2019). La discriminación racial o étnica: marco jurídico, formas y protección. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 17, 35-67. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2019.4991>
- Solanes, A. (2021). Formar en derechos humanos y ODS con juegos de rol. En J. Cruz y V. L. Gutiérrez (coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales* (pp.126-149). Dykinson. <https://bit.ly/3AgPMql>

- Solanes, A. (2022). Formación permanente y transformación docente en Derechos Humanos. En M. Valero, M. Tabuenca y C. Molina (coords.), *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho* (pp. 833-854), Dykinson. <https://bit.ly/3YF28IW>
- Stead, D. (2005), A review of the one-minute paper, *SageJournals* 6 (2), 118-131, <https://doi.org/10.1177/1469787405054237>
- Wait, M. and Govender, C. (2019). SWOT Criteria for the Strategic Evaluation of Work Integrated Learning Projects. *Africa Education Review*, 16 (4), 142-159. <https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1457965>

¿CÓMO SE PREPARA UN EQUIPO PARA PARTICIPAR EN UNA COMPETICIÓN DE LITIGACIÓN INTERNACIONAL DE DERECHOS HUMANOS?

Rocío M. POZO TOMÁS

Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

La preparación de un equipo de la Universidad Miguel Hernández (UMH) para participar en una competición de litigación internacional en materia de derechos humanos es una actividad académica de innovación e internacionalización que se ha venido llevando a cabo cada curso académico desde el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la UMH y desde la Cátedra *Jean Monnet* UMH²⁸¹. Los equipos se han formado en sus ediciones anteriores por los alumnos y alumnas del Grado en Derecho, del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas (DADE) y del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública.

Hasta ahora, hemos preparado equipos que han participado en diversas ediciones de la Competición en litigación internacional (ComLit)²⁸², organizada desde 2016 conjuntamente por la Universidad de Alcalá (Madrid, España) y la Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá, Colombia).

La ComLit ofrece a universidades españolas y latinoamericanas la posibilidad de participar, formando equipos, en la defensa de un caso

²⁸¹ Trabajo realizado en el marco del Proyecto Cátedra *Jean Monnet* “*Strengthening the European Union by reinforcing its values-ReinforceEU*” (Project 101085550) de la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su autora y no reflejan necesariamente los de la UE o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la UE ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

²⁸² Web de la ComLit: <https://dip.uah.es/wp/moot/>

hipotético sobre una supuesta violación de derechos humanos, en una simulación de juicio ante un tribunal internacional de protección de los derechos humanos: el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) o la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH).

Cada año, tras la inscripción de los equipos, la organización de la Competición publica un caso hipotético, elaborado por expertos de reconocido prestigio en el ámbito de la protección internacional de los derechos humanos y, a continuación, la propia organización asigna a cada equipo inscrito un rol, bien de representantes del Estado demandado, bien de representantes de las presuntas víctimas o del Estado demandante, en el caso de demandas interestatales.

Los temas escogidos por la organización de la ComLit son de innegable actualidad y relevancia y tienen elevado impacto en la protección de los derechos humanos. Hasta la fecha, los casos hipotéticos han versado sobre los derechos humanos de los trabajadores migrantes (I edición), sobre los derechos humanos y las inmunidades del Estado (II edición), la gestación subrogada y los derechos humanos (III edición), los pueblos indígenas y las inversiones internacionales (IV edición), el aborto y el proyecto de vida familiar (V edición), la protección del medio ambiente y los derechos humanos (VI edición) y la niñez, género y violencias (VII edición).

La preparación de un equipo de la UMH (en adelante, Equipo UMH) se realiza siguiendo la estructura de la ComLit y se prepara al equipo para participar en las distintas fases de dicha Competición. Una vez los equipos se han inscrito y conocen los hechos del caso y el rol asignado, comienza la primera fase de la ComLit: la fase escrita. Para el desarrollo de ésta, los equipos presentan tres memoriales en los que se desarrollan los argumentos pertinentes en atención al caso concreto y al rol asignado. El primer memorial aborda la defensa tanto de los aspectos formales como de los aspectos sustantivos del caso. El segundo y tercer memorial responden a dos escritos presentados por otros equipos participantes de rol contrario: uno se enfoca en defender los aspectos formales (excepciones preliminares, cuestiones previas o medidas provisionales), mientras que el otro se centra en defender los derechos supuestamente violados, abordando el fondo del asunto. La segunda fase de la

ComLit es la oral, que simula un juicio ante un tribunal internacional y que implica el desplazamiento del equipo a la universidad donde se desarrolle dicha fase (Pascual, *et al.*, 2021, pp. 132-133). Esta segunda fase es presencial, si bien la IV edición (2019-2021) tuvo que desarrollarse de manera virtual debido a la pandemia de la Covid-19. Las fases orales de la competición se han celebrado hasta la fecha en la Universidad de Alcalá (I, II, III, IV y VI edición), en la Universidad Militar Nueva Granada (V edición) y en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) (VII edición).

La simulación de juicio o *moot court* permite crear, ante una situación problemática, profesionales que sean capaces de hacer frente al problema y buscar la solución más idónea mediante la aplicación de una o más competencias adquiridas previamente. De esta forma, la simulación permite aplicar los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos. La simulación es una herramienta metodológica docente que tiene la capacidad de generar experiencias de aprendizaje que involucran a varios participantes, en primera persona, en la recreación de, en este caso, un juicio diseñado específicamente para que el alumnado consolide los conocimientos aprendidos (Serrat, *et al.*, 2023, p. 12). La simulación le proporciona al estudiante cierto control sobre un problema o situación, dando flexibilidad y libertad para probar diferentes estrategias (Quirós, 2021, p. 147) y valorar la más idónea.

Con la simulación de juicio, los y las estudiantes aprenden en una situación de práctica y para ello, es esencial que manejen un conocimiento sólido del tema seleccionado para que puedan construir los argumentos más sólidos (Sánchez, 2013, p. 57). En definitiva, la simulación es una estrategia didáctica que implica preparar al estudiantado para que afronten situaciones reales sin necesidad de que esa situación se dé realmente (Orozco, *et al.*, 2020, pp. 21-22).

Concretamente, al participar en una competición de litigación internacional, el alumnado se adentra en el litigio internacional, presentando sus posturas sobre un caso basado en hechos hipotéticos ante un tribunal en la simulación del juicio.

Esto requiere de una intensa preparación que exige un conocimiento previo de las normas procedimentales y de fondo aplicables al caso y del estudio de la práctica internacional, la jurisprudencia y la doctrina. Además, es necesario un buen trabajo en equipo y habilidades de redacción y expresión oral. El equipo debe estar muy bien preparado para poder enfrentarse con éxito a equipos de otras universidades frente a un jurado formado por expertos.

En mi caso, me adentré en la simulación de juicios participando en un Equipo UMH como alumna, logrando ese año estar entre los equipos semifinalistas de la edición. Posteriormente, he aprovechado mi experiencia para trabajar, ahora como docente, en la preparación de equipos en calidad de *coach*.

2. OBJETIVOS

La formación y preparación de un Equipo UMH para su participación en una competición de litigación internacional conlleva proporcionar al alumnado, desde una perspectiva práctica y dinámica, los conocimientos especializados, habilidades y competencias esenciales para el desarrollo de su futuro profesional.

Con esta actividad se promueven, por un lado, enfoques de aprendizaje activos y más profundos relacionados con el Derecho Internacional Público y el Derecho de la Unión Europea, ambas asignaturas que han sido estudiadas previamente en los distintos Grados por los y las estudiantes. Por otro lado, esa formación básica se complementa con una más especializada en responsabilidad internacional del Estado, protección internacional de los derechos humanos, también sobre el papel de distintas organizaciones internacionales en la materia y, por último, sobre litigación internacional.

Se persigue orientar el aprendizaje del estudiantado hacia la realidad profesional a través del estudio de casos y la simulación de juicios, acercándoles a la práctica real del litigio. Además, se promueve el desarrollo de competencias transversales que contribuyan a su formación integral, abarcando tanto aspectos académicos como sociales.

Se potencia, además, el trabajo colaborativo y se ofrecen herramientas para que el alumnado aprenda a buscar, seleccionar y sistematizar documentación jurídica, a redactar textos jurídicos y para que mejore sus habilidades de comunicación, a través de la defensa de un caso concreto en simulaciones de audiencias orales ante un tribunal internacional.

Con el fin de que el trabajo y el esfuerzo realizado por cada miembro del Equipo UMH a lo largo del curso tenga una proyección en su currículum académico, se les ofrece realizar su Trabajo de Fin de Grado (TFG) sobre alguno de los aspectos trabajados a lo largo de la preparación del Equipo. Cada estudiante puede seleccionar un aspecto concreto trabajado y profundizar de manera individual sobre el mismo para elaborar su TFG. Esto permite al propio Equipo enriquecerse de los conocimientos individuales que cada uno adquiere, pues cada estudiante se especializa en un tema concreto que será de gran ayuda para la elaboración de los distintos memoriales y la defensa oral del caso, potenciando las interacciones y el intercambio de ideas dentro del propio Equipo. Con esta oportunidad, el estudiantado tiene la posibilidad de defender un TFG innovador basado en experiencias lúdicas y diferentes como la simulación de juicios y la competición en litigación internacional.

En definitiva, los objetivos que se persiguen son acercar al estudiantado a la práctica internacional de forma lúdica y participativa, fomentar el trabajo en equipo, hacer uso de las nuevas tecnologías y métodos de búsqueda actuales, dar respuesta a los cambios de la sociedad, acercar al estudiantado a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible por la vía de la promoción y protección de los derechos humanos, acercar al estudiantado a profesionales y expertos en la protección y promoción de los derechos humanos y potenciar la implementación de metodologías innovadoras basadas en el estudio de un caso hipotético.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada es eminentemente práctica y altamente interactiva. En primer lugar, se imparten sesiones presenciales teóricas en las que se refrescan los conocimientos adquiridos en clase sobre Derecho Internacional Público y Derecho de la Unión Europea. Además, se

hace hincapié en los aspectos esenciales de la protección internacional de los derechos humanos y sobre litigación internacional para la preparación de las dos fases de la ComLit.

Durante toda la preparación del equipo, tanto en la fase oral, como en la fase escrita, las *coaches* acompañan a los y las estudiantes de forma constante y cercana. La retroalimentación continua es esencial para la preparación del Equipo. Con una retroalimentación efectiva se da a los integrantes del Equipo información específica sobre su desempeño y se les guía en la mejora de sus habilidades, les ayuda a comprender que hacen bien y qué deben mejorar y se fomenta la reflexión y la autorregulación del aprendizaje (Caparrós, 2023, p.227).

Cada equipo participante en la ComLit debe estar formado como máximo por dos estudiantes y dos tutores o *coaches*. Sin embargo, también pueden formar parte del Equipo UMH otros estudiantes en calidad de suplentes.

3.1. FASE ESCRITA

La fase escrita de la ComLit consiste en la preparación de distintos escritos procesales que cada equipo debe enviar en una fecha determinada.

Para preparar al alumnado para la redacción de los memoriales o escritos procesales, se imparten una serie de sesiones teórico-prácticas para que obtenga todos los conocimientos necesarios a fin de poder enfrentarse a la redacción de dichos escritos.

En estas sesiones se estudia la responsabilidad del Estado ante hechos internacionalmente ilícitos, la protección diplomática, el sistema universal de protección de los derechos humanos y los sistemas regionales europeo (Consejo de Europa y Unión Europea) e interamericano (Organización de Estados Americanos) de protección de los derechos humanos. Además, se explican distintas fuentes de búsqueda de jurisprudencia y de doctrina para facilitar el trabajo de los integrantes del Equipo.

Una vez el Equipo UMH conoce el caso y el rol asignado por la organización de la ComLit, es decir, si defenderán a las presuntas víctimas o al Estado demandante (en el caso de demandas interestatales) o, por

el contrario, al Estado demandado, comienza la preparación del primero de los escritos procesales.

En concreto, esta primera fase implica reunir, unificar, clasificar y desarrollar todo lo estudiado en las sesiones teóricas para elaborar la defensa más idónea del caso concreto.

El Equipo UMH debe confeccionar tres memoriales. En el primero y principal se defiende la postura y los principales argumentos de defensa que se propongan utilizar a la vista de los hechos del caso y de las alegaciones de la contraparte.

Este memorial recoge los principales argumentos sobre forma, es decir, sobre la defensa de las excepciones preliminares, cuestiones previas o medidas provisionales, según se indique en el caso hipotético, y fondo del asunto, que son los derechos supuestamente violados a la parte demandante por el Estado demandado.

Presentado el primer memorial, la organización de la ComLit envía a cada equipo dos memoriales de otros equipos a los que se les ha asignado el rol contrario. A uno de ellos se debe contestar únicamente sobre los aspectos de forma (segundo memorial) y, al otro, se debe contestar exclusivamente al fondo del asunto (tercer memorial).

En definitiva, el trabajo del Equipo UMH consiste en sintetizar lo estudiado acerca del Derecho Internacional y los sistemas regionales de protección de derechos humanos y, a la vista de los conocimientos adquiridos, elaborar y redactar su posición ante el TEDH o la Corte IDH en atención al rol asignado y al supuesto facilitado por la organización de la Competición.

Contarán para ello con la ayuda de las *coaches*, guiando a los y las integrantes en la búsqueda, selección y sistematización de los medios de prueba de la práctica internacional y de las aportaciones doctrinales más relevantes a través de diferentes bases de datos para la elaboración de dicha defensa. Al mismo tiempo, tendrán la formación necesaria para garantizar el análisis de la información seleccionada y la adecuada redacción de los escritos. Así mismo, se realizarán sesiones de control y corrección de los escritos procesales desde una perspectiva constructivista

y colaborativa para conseguir que los memoriales enviados por el Equipo reflejen todo el trabajo realizado de la mejor manera posible.

Con la presentación de los tres memoriales finaliza la fase escrita.

3.2. FASE ORAL

Tras la fase escrita, debe prepararse la fase oral de la Competición. Para ello, se llevan a cabo dos tipos de sesiones presenciales prácticas. Las primeras sesiones se desarrollan con el fin de definir debidamente los argumentos y las posibles respuestas a las eventuales preguntas del tribunal y en las que el objetivo principal es desarrollar la seguridad y las habilidades y competencias necesarias para la defensa pública del caso en las audiencias presenciales.

En estas sesiones presenciales de preparación, los y las integrantes del Equipo se reúnen con las *coaches* para elaborar la defensa que contenga todos los argumentos posibles en el tiempo establecido por la organización de la competición y practicar sus destrezas orales.

El orden de las audiencias orales de la ComLit es el siguiente: primero, los equipos deberán comenzar sus intervenciones presentando el caso con sus propias palabras. A continuación, ambos integrantes del equipo deberán defender los argumentos en atención a la audiencia oral en la que se encuentren. Es decir, en las dos audiencias preliminares se defenderán, en una los argumentos de forma y, en otra, los argumentos de fondo. Por su parte, en las audiencias semifinales y en la final, se deben defender tanto los argumentos de forma como los argumentos de fondo. En tercer lugar, los jueces realizan sus preguntas y los miembros de los equipos responden. Por último, se llevan a cabo la réplica y la dúplica de cada equipo.

Durante estas primeras sesiones de preparación se decide qué miembro del Equipo realizará cada intervención. De los dos integrantes que participarán en la Competición, uno preparará la exposición de los hechos del caso, ambos la defensa de las cuestiones de forma y/o fondo, según la audiencia que se esté preparando, y el otro miembro del equipo, que no ha expuesto los hechos del caso, realizará la réplica o la dúplica. De esta forma, ambos integrantes deberán preparar dos intervenciones.

Una vez están definidos los argumentos y las intervenciones de cada miembro del equipo, en el segundo tipo de sesiones se realizan simulaciones de juicio. En primer lugar, el alumnado realiza su exposición a las *coaches*. En estas sesiones se perfeccionan los argumentos para dar mayor claridad en la exposición de cada uno, se controlan los tiempos a fin de no sobrepasar los límites de la ComLit y se trabajan las habilidades orales de los miembros del equipo (velocidad, movimientos nerviosos, entonación...). Por último, se realizan sesiones de simulación con profesores y/o compañeros estudiantes en las que éstos actúan como jueces. De esta forma, el equipo ya no debe defender sus argumentos ante las *coaches*, que han trabajado con ellos, sino frente a personas ajenas a su labor (profesorado del área o de otras áreas, estudiantes de doctorado...) que les aportan más objetividad y valiosos consejos para enfrentar las rondas orales reales de la competición. En estas sesiones se trabaja el control de los nervios, el perfeccionamiento de los argumentos y habilidades orales y, especialmente, la capacidad de los miembros del Equipo de enfrentarse a las preguntas que les realizan los jueces.

FIGURA 1. Imagen del Equipo UMH en una sesión de preparación de la fase oral de la VII edición de la ComLit ante profesores que actúan como jueces.



Fuente: elaboración propia

Como se adelantaba en la introducción, el desarrollo de la fase oral de la ComLit se celebra anualmente de manera presencial, por lo que el Equipo UMH viaja a la universidad en la que se desarrolle dicha fase. Hasta la fecha, el Equipo UMH ha participado en anteriores ediciones que se han celebrado en la Universidad de Alcalá (Madrid, España), en la Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá, Colombia) y en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina).

Mi experiencia adquirida a lo largo de los últimos años ha sido muy enriquecedora y multifacética. Inicialmente, participé como estudiante del Equipo UMH para participar en la ComLit y ahora, desde hace unos años, he tenido la oportunidad de ejercer como *coach*, una función que considero especialmente valiosa. Esta doble perspectiva, tanto de participante, como de *coach*, me ha permitido desarrollar una conexión más profunda con los estudiantes. Gracias a mi experiencia, puedo entender sus desafíos y preocupaciones, lo que me ayuda a brindarles un apoyo más comprensivo y cercano. Además, esta posición me permite ayudar a los estudiantes a comprender mejor los matices de la litigación internacional. Con esta labor, no solo busco aclarar sus dudas, sino también transmitir mi pasión por el campo, inspirando en ellos un interés por esta disciplina. Mi objetivo es contribuir a su desarrollo profesional y académico, acercándolos a las realidades de la litigación y a la protección de los derechos humanos.

4. RESULTADOS

Los resultados y beneficios de la preparación del Equipo son múltiples y abarcan la mejora de las capacidades transversales del alumnado y el fortalecimiento de sus competencias argumentativas, comunicativas y de investigación.

En concreto, el estudiantado adquiere un profundo conocimiento teórico y práctico en protección internacional de derechos humanos y en la práctica de la litigación internacional. A lo largo de su formación, mejoran significativamente sus habilidades de redacción jurídica, comunicación sintetizada, argumentación sólida y trabajo en equipo.

Además, sus capacidades de búsqueda, selección y sistematización de documentación jurídica se ven especialmente reforzadas.

Una vez los miembros del Equipo UMH han completado su preparación para la competición, están capacitados para redactar y sintetizar toda la información jurídica necesaria para la defensa de un caso hipotético, tanto para el envío de los escritos como para la exposición oral. Este entrenamiento les permite enfrentar cualquier desafío que pueda surgir durante el proceso de simulación de juicio.

Durante la preparación de la fase escrita, el estudiantado aprende a estructurar argumentos jurídicos claros y convincentes, a citar y referenciar adecuadamente y a leer, comprender y aplicar jurisprudencia de manera precisa, también a organizar la información y la doctrina internacional de manera coherente y saber utilizarla en su argumentación. Esta fase les enseña a debatir y reflexionar y la importancia de la precisión en la redacción, así como la capacidad de anticipar y refutar posibles contraargumentos.

Por su parte, la preparación de la fase oral les permite desarrollar habilidades esenciales de oratoria y presentación. Aprenden a comunicar sus ideas de manera clara y efectiva y a responder preguntas bajo presión de manera elocuente y satisfactoria ante los jueces, expertos en la materia. Además, esta fase oral fortalece su confianza al hablar en público y les enseña a manejar su lenguaje corporal y las emociones ante una situación de nervio como lo es la simulación de juicio.

Los resultados de la preparación se ven claramente reflejados en la participación del Equipo UMH en la ComLit. Tanto en la fase escrita como en la fase oral, el Equipo es evaluado por el Comité organizador y los jueces de la ComLit.

Los Equipos UMH que han participado hasta la fecha han obtenido excelentes calificaciones en ambas fases. Los y las participantes de ediciones anteriores también han demostrado una excelente disposición y manifestado su satisfacción por haber podido formar parte del Equipo y vivir la experiencia.

Por último, para los y las estudiantes que han participado en la preparación del Equipo y realizan en este marco su TFG, la puntuación obtenida en dicho trabajo es otro de los resultados a destacar. Las técnicas de investigación y las habilidades adquiridas durante la preparación del equipo ayudan especialmente al alumnado a realizar su TFG, tal y como muestra la calidad de los trabajos y las calificaciones obtenidas por los y las estudiantes.

5. CONCLUSIONES

La preparación de equipos para participar en una competición de litigación internacional es una actividad de innovación académica que integra la teoría y la práctica del Derecho internacional y la protección internacional de los derechos humanos a través de la simulación de un proceso ante un tribunal internacional de protección de los derechos humanos.

Con la simulación no solo se facilita una comprensión más profunda de la teoría del Derecho internacional, sino que se proporciona al estudiante conocimientos especializados sobre litigación internacional y protección de los derechos humanos que le preparan para su futura carrera profesional. Al enfrentarse a escenarios que replican la realidad y los desafíos de la litigación internacional, los y las participantes mejoran significativamente sus competencias jurídicas y sus habilidades de comunicación oral y escrita.

Los miembros del equipo aprenden a redactar documentos legales con claridad y precisión, a presentar sus argumentos de manera convincente ante un tribunal simulado y a manejar la presión y responder con agilidad a preguntas y objeciones en tiempo real, lo que los prepara indiscutiblemente para la práctica jurídica real.

Además, es de destacar la valiosa interacción entre los equipos participantes en la ComLit, procedentes de diversas universidades de distintos países como España, Colombia, Ecuador, Bolivia, Argentina o Guatemala, entre otros. Esta diversidad geográfica y cultural convierte la participación del Equipo UMH en la ComLit en una actividad de internacionalización.

El Equipo tiene la oportunidad de interactuar con estudiantes de Derecho y futuros profesionales de diversas partes del mundo, compartiendo enfoques jurídicos, reflexiones, perspectivas culturales y métodos de litigación. Esta interacción amplía sin duda sus horizontes académicos y fomenta el respeto por la diversidad y la colaboración internacional en el ámbito del derecho.

La participación del Equipo UMH en la ComLit permite generar redes de contacto con jóvenes estudiantes que comparten el interés por la litigación internacional y con profesionales de todo el mundo. Estas conexiones pueden abrir puertas a colaboraciones futuras, oportunidades de empleo e intercambio de conocimientos a lo largo de las carreras profesionales de los y las estudiantes.

6. AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer, en primer lugar, a la coordinadora de la actividad, la Profa. Dra. Elena Crespo Navarro, Titular de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la UMH por su dedicación y entrega a la actividad año tras año. Su experiencia y liderazgo es indispensable para el entrenamiento y participación del Equipo en la ComLit.

En segundo lugar, a la Profa. Adela Rodríguez Mañogil, Ayudante del Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la UMH, por ejercer su labor de *coach* junto a mí en el entrenamiento de los Equipos UMH.

En tercer lugar, al Departamento de Ciencia Jurídica de la UMH por su apoyo todos estos años para que el Equipo UMH haya podido participar en distintas ediciones de la ComLit.

Finalmente, mi especial agradecimiento a la organización de la ComLit por su incansable labor en llevar a cabo una actividad internacional de tan alta calidad y, por supuesto, a todos los equipos participantes que contribuyen a que la experiencia ComLit sea inigualable.

7. REFERENCIAS

- Caparrós Soler, M. (2023). El feedback del profesor hacia los alumnos en las actividades prácticas. En Carlos Soria Rodríguez (Coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho. Especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas*. (págs. 227-241). Editorial Dykinson.
- Orozco Alvarado, J., Cruz Acevedo, A., & Díaz Pérez, A. (2020). La Simulación como estrategia didáctica en las prácticas de formación docente. Experiencia en la carrera Ciencias Sociales. *Revista Torreón Universitario*(25), 16-28. doi:<https://doi.org/10.5377/torreon.v9i25.9851>
- Pascual Vives, F., Aragonés Molina, L., González Serrano, A., & Rodríguez Patarroyo, J. C. (2021). La simulación de juicios (moot court) como estrategia transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en derecho internacional de los derechos humanos. En Víctor L. Gutiérrez Castillo (Coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia* (págs. 125-144). Editorial Dykinson.
- Quirós Fons, A. (2021). Simulaciones diplomáticas para la adquisición de competencias deontológicas: el modelo de Naciones Unidas. En Víctor L. Gutiérrez Castillo (Coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia* (págs. 145-154). Editorial Dykinson.
- Sánchez, M. (2013). La simulación como estrategia didáctica: aportes y reflexiones de una experiencia en el nivel superior. *Prárrafos Geográficos*, 12(2), 55-60.
- Serrat, N., & Camps, A. (2023). *Simulación como metodología docente en las aulas universitarias. Una introducción*. Octaedro Editorial.

