



LA ADECUACIÓN DE LA DOCENCIA PRESENCIAL AL ESTADO DE ALARMA DERIVADO DEL COVID-19

Cuadernos Jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano
Número 1, Valencia 2021

Cuadernos Jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano es una colección de monografías asociada a la Revista *Actualidad Jurídica Iberoamericana*. Todas las monografías publicadas en esta colección han sido valoradas positivamente por evaluadores externos con arreglo al sistema de doble revisión ciega por pares.

Edita: Instituto de Derecho Iberoamericano.
Calle Luis García Berlanga, núm. 7, I-15, 46023, Valencia, España.
Correo Electrónico: j.ramon.de-verda@uv.es
Dirección web: idibe.org
© Derechos Reservados de los Autores
ISBN: 978-84-09-26247-2
ISSN: 2386-9224

LA ADECUACIÓN DE LA DOCENCIA PRESENCIAL AL ESTADO DE ALARMA DERIVADO DEL COVID-19

Coordinadores:

Dr. Pedro Chaparro Matamoros
Dr. Fernando Hernández Guijarro

IDIBE
Valencia, 2021

DIRECTORES

JOSÉ RAMÓN DE VERDA Y BEAMONTE

Catedrático de Derecho Civil, Universitat de València

GABRIELE CARAPEZZA FIGLIA

Catedrático de Derecho Civil, LUMSA, Palermo

SUBDIRECTORES

JUAN ANTONIO TAMAYO CARMONA

Profesor Titular de Derecho Civil, Universitat de València

LUIS DE LAS HERAS VIVES

Abogado, Vicepresidente del IDIBE

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

PEDRO CHAPARRO MATAMOROS

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Civil, Universitat de València

FERNANDO HERNÁNDEZ GUIJARRO

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Tributario, UPV

COMITÉ CIENTÍFICO

SALVATORE ACETO DI CAPRIGLIA

Profesor Titular de Derecho Comparado, Universidad Parthenope de Nápoles

VICENZO BARBA

Catedrático de Derecho Privado, Sapienza, Universidad de Roma

MIRZIA BIANCA

Catedrático de Derecho Privado, Sapienza, Universidad de Roma

SALVADOR CARRIÓN OLMOS

Catedrático de Derecho Civil, Universitat de València

ANDREA FEDERICO

Catedrático de Derecho Privado, Universidad de Salerno

ALFREDO FERRANTE

Catedrático de Derecho Civil, Universidad Alberto Hurtado

GIAMPAOLO FREZA

Catedrático de Derecho Privado, LUMSA, Palermo

PABLO GIRGADO PERANDONES

Profesor Titular de Derecho Mercantil, Universidad de Tarragona

AIDA KEMELMAJER DE CARLUCCI

Catedrática de Derecho de Familia, Universidad de Cuyo

CRISTIAN LEPIN MUÑOZ

Profesor Titular de Derecho Civil, Universidad de Chile

FABRICIO MANTILLA ESPINOSA

Profesor de Contratos Civiles y Mercantiles, Universidad del Rosario

DR. LORENZO MEZZASOMA

Catedrático de Derecho Privado, Universidad de Perugia

MARIEL F. MOLINA DE JUAN

Catedrática de Derecho de Familia, Universidad de Cuyo

GIOVANNI PERLINGIERI

Catedrático de Derecho Privado, Sapienza, Universidad de Roma

DRA. MARÍA JOSÉ REYES LÓPEZ

Catedrática de Derecho Civil, Universitat de València

ADELA SERRA RODRÍGUEZ

Catedrática de Derecho Civil, Universitat de València

FRANCISCO TERNERA BARRIOS

Profesor de Derecho Civil, Universidad del Rosario

SUMARIO

PRÓLOGO	10
----------------------	----

PRIMERA PARTE: REFLEXIONES SOBRE LA DOCENCIA NO PRESENCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

1/ El profesor, la lección magistral participativa y la docencia online. José Miguel Piquer Marí.	12
2/ Límite 72 horas: el COVID-19 y la urgente necesidad de cambio en la metodología docente y en el sistema de evaluación en Derecho Internacional Privado en la Universidad Miguel Hernández de Elche. Alfonso Ortega Giménez.	30
3/ La docencia en línea del Derecho: una propuesta práctica. José León Alapont.	38
4/ La necesidad de una continua (de)construcción como docentes. Sandra López de Zubiría Díaz.	54

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍAS DOCENTES EMPLEADAS DURANTE EL ESTADO DE ALARMA

5/ La resiliencia del profesorado universitario ante la necesidad de docencia virtual y semipresencial: los beneficios de los Power Point locutados. Esther Machancoses García.	68
6/ Enseñanza y aprendizaje del Derecho de la empresa mediante metodología online: retos y oportunidades. José Miguel Corberá Martínez.	82
7/ Educación P2P y abierta en Derecho: ¿utopía o realidad? Víctor Bastante Granel.	102
8/ Análisis de los problemas aparejados a los Trabajos de Fin de Grado en las Ciencias Sociales en tiempos de pandemia. Propuesta para	

su adaptación a la docencia online. José Enrique Anguita Osuna y Fernando Suárez Bilbao.....	118
9/ ¿Necesidad u oportunidad? Metodologías docentes innovadoras en el ámbito de las Ciencias Jurídicas. Mar Aranda Jurado.....	134
10/ Blackboard Collaborate y Aprendizaje Basado en Proyectos: tecnología y metodología como binomio clave en la docencia virtual y semipresencial. Javier Martínez Calvo y Romina Santillán Santa Cruz.....	148
11/ Kahoot! y foros virtuales: gamificación y aprendizaje interactivo de Derecho Procesal durante la COVID-19. Ana Isabel Blanco García.....	162
12/ Docencia con perspectiva de género: “Kahoot!” como aliado para desterrar mitos. Gamificación en tiempo de coronavirus. Raquel Borges Blázquez.....	176
13/ Explorando las potencialidades de Kahoot para el aprendizaje de Derecho Penitenciario en el marco de la COVID-19. Carlos Fernández Abad.....	184
14/ Análisis DAFO del método asincrónico en la docencia no presencial. Ángel María Ballesteros Barros.....	192
15/ Simulación de pleitos mercatorios y competiciones de Derecho mercantil durante el estado de alarma derivado del COVID-19: una herramienta innovadora para la adquisición de competencias. Antonio Casado Navarro y Pedro Mario González Jiménez.....	204
16/ La digitalización de la docencia en Derecho ante el COVID-19. María Chiara Marullo y Belén Andrés Segovia.....	218
17/ “Google Meet” como herramienta de apoyo al aprendizaje en la docencia universitaria. David Carrizo Aguado.....	230
18/ Recursos tecnológicos y plataformas de apoyo al aprendizaje empleados para la enseñanza online de la disciplina jurídica Derecho mercantil durante el estado de alarma derivado del COVID-19. María Serrano Segarra.....	240

TERCERA PARTE:

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA NO PRESENCIAL

19/ Nuevas oportunidades de mejora en la docencia y evaluación docente derivadas del estado de alarma generado por el COVID-19. Pilar María Estellés Peralta.....	254
20/ Nuevos retos en la Educación Superior: implicaciones prácticas de la evaluación a distancia en diferentes Grados de la Universitat de València. Raquel Taléns Visconti y Eduardo E. Taléns Visconti.....	270

21/ Ajustes sobrevenidos en la docencia a propósito de dos sistemas de evaluación online. Cristina López Sánchez.....	288
22/ La apresurada transformación de la evaluación presencial en online en las enseñanzas de Derecho. Federico Arnau Moya.....	304
23/ La plataforma Moodle como instrumento de evaluación: criterios y consideraciones acerca de la creación de un examen tipo test. Manuel Ortiz Fernández.....	322
24/ El Kahoot como herramienta para la evaluación continua online en Derecho Financiero y Tributario. Laura Soto Bernabéu.....	338
25/ El modelo de casos teórico-prácticos como forma de evaluación final no presencial a través de moodle: experiencias tras el estado de alarma derivado del COVID-19. María González Marimón.....	354
26/ La evaluación online durante el estado de alarma derivado del COVID-19 de la asignatura Derecho de la Unión Europea. Una experiencia positiva y prometedora. Eduardo Jiménez Pineda.....	368
27/ Los exámenes online como vía de evaluación del alumnado universitario: la adaptación al control “a distancia”. M ^a . Nieves Alonso García.....	384
28/ Socrative, Google Forms y Examtime como métodos de evaluación online. Almudena Carrión Vidal.....	394

**CUARTA PARTE:
VARIA**

29/ Adaptación de las técnicas de innovación docente a la era digital: las competiciones online de estudiantes. José Carlos Pedrosa López.....	412
30/ El aprendizaje sensorial durante la pandemia del COVID-19. Canciones para el cambio climático. Lucía Aparicio Chofré.....	422
31/ Ciclos de mejora y redes sociales en tiempos de pandemia. Cristina García Arroyo y Manuel García Mayo.....	436
32/ Los MOOC en la digitalización de la Educación Superior antes y después del COVID-19. Desamparados Segura Palomar.....	448
33/ La formación entre iguales del PDI: un reto en la Universidad. Claudia Hernández López y M ^a . Aránzazu Calzadilla Medina.....	464
34/ Instagram: mecanismo de innovación para la educación universitaria. Carlos González León.....	476

PRÓLOGO

La presente obra es fruto del intercambio, entre quienes la dirigen, de reflexiones y dudas suscitadas en relación con la docencia y la evaluación de l@s estudiantes, a raíz de la pandemia de la COVID-19 que está azotando el planeta en nuestro tiempo y de la que, desgraciadamente, la Universidad española no ha sido ajena.

En una de esas conversaciones, surgió la idea de organizar una Jornada de Innovación Docente (que tuvo lugar el 17 de julio de 2020) que recogiera las experiencias de diferentes profesores/as de Universidad en el ámbito de las Ciencias Sociales, a las que pertenece la rama de conocimiento de la que proceden quienes suscriben estas líneas. Se trataba, en definitiva, de recopilar cómo l@s docentes españoles/as se habían tenido que adaptar a una forma de trabajar ajena, diferente de la habitual concurrencia en un mismo espacio físico de docentes y alumnos, tanto en la docencia como en la evaluación, que caracteriza a las Universidades en las que se imparte docencia bajo un régimen de presencialidad.

Lo cierto es que la idea tuvo una fenomenal acogida por docentes de toda España, quienes hicieron llegar sus propuestas de comunicación una vez abierto el correspondiente *call of papers*. Pese a la variedad de temas tratados en las diferentes comunicaciones presentadas, la Dirección de la Jornada estimó que las mismas podían agruparse en 4 bloques o paneles, estructura en la que se dividió la Jornada y que sigue también esta obra colectiva.

Cada uno de los bloques ofrece al lector vivencias sobre los siguientes temas:

a) *Reflexiones sobre la docencia no presencial en tiempos de pandemia*, en el que se abordan las implicaciones de una docencia no presencial, analizando sus pros y sus contras, reflexionando sobre el papel que debe asumir el docente y sobre cómo puede afectarle el tránsito a una docencia no presencial, especialmente si se trata de profesores de avanzada edad con escasos conocimientos informáticos y/o tecnológicos;

b) *Metodologías docentes empleadas durante el estado de alarma*, constituido por aportaciones en las que se explica cómo se han “reinventado” l@s profesores/as para continuar impartiendo las asignaturas en el marco de una docencia no presencial, sin una merma significativa de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje;

c) *La evaluación de la docencia no presencial*, en el que se analiza cómo ha tenido lugar la evaluación de la docencia no presencial, en concreto, las posibles vías o instrumentos empleados por l@s docentes para llevarla a cabo y la fiabilidad de la misma; y

d) *Varia*, constituido por iniciativas que solemos desarrollar l@s profesores/as paralelamente a la docencia reglada y que también se han visto afectadas por el estado de alarma, como podrían ser las competiciones internacionales de estudiantes o los proyectos de innovación educativa en los que implicamos a l@s estudiantes.

Desgraciadamente, y muy a nuestro pesar, las presentes reflexiones, nacidas en un principio, tal y como se ha dicho, como un mero repositorio de las experiencias docentes derivadas del confinamiento durante el 2º cuatrimestre del curso académico 2019-2020, constituyen no sólo eso, sino también una fuente de ideas e inspiración para aquell@s docentes que no sepan muy bien cómo enfocar o gestionar la docencia y/o evaluación de su asignatura, sobre todo teniendo en cuenta que la situación sanitaria, a día de hoy, no ha mejorado en España (donde nos encontramos inmersos en lo que los expertos han denominado una tercera oleada del virus, que está teniendo, a diferencia de la primera, una elevada incidencia entre la gente joven), lo que está llevando a los gobiernos de las Comunidades Autónomas y a las Universidades españolas a diseñar un desarrollo de las clases correspondientes al curso académico 2020-2021 caracterizado por una limitación de contacto físico entre l@s estudiantes, dando lugar con ello a un régimen de semipresencialidad, en el mejor de los casos, o de docencia impartida a través de medios telemáticos, cuando no fuera lo anterior posible por la gravedad de la situación o del elevado riesgo de contagio en un determinado territorio.

Sea como fuere, deseamos que la situación sanitaria y social mejore lo antes posible en España y que esta obra cumpla únicamente el primero de los fines señalados en el apartado anterior; es decir, servir como una suerte de “Cuaderno de Bitácora” de las experiencias docentes acontecidas en el marco de una situación excepcional.

Valencia, febrero de 2021

Dr. Pedro Chaparro Matamoros
Prof. Ayudante Dr. de Derecho Civil
Universitat de València

Dr. Fernando Hernández Guijarro
Prof. Ayudante Dr. de Derecho Tributario
Universitat Politècnica de València

EL PROFESOR, LA LECCIÓN MAGISTRAL PARTICIPATIVA
Y LA DOCENCIA ONLINE*

*THE PROFESSOR, THE PARTICIPATORY MASTERCLASS AND THE
ONLINE TEACHING*

Cuadernos Jurídicos, pp. 12-29

*El trabajo se presenta en el marco del Proyecto "Lección magistral participativa y las nuevas tecnologías" concedido por la UV para el desarrollo de proyectos de innovación educativa (2020-2021).



José Miguel
PIQUER MARÍ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: El trabajo pretende ser una reflexión sobre los aspectos derivados del auge de la docencia no presencial y la situación del profesor, así como reflexionar sobre la lección magistral participativa como metodología docente adaptada a la educación on-line.

PALABRAS CLAVE: TIC; lección magistral participativa; profesor; docencia on-line.

ABSTRACT: *The article aims to be a reflection on the aspects derived from the rise of non-face-to-face teaching and the situation of the professor, as well as to reflect on the participatory masterclass as a teaching methodology adapted to online education.*

KEY WORDS: *TIC; participatory masterclass; professor; online teaching.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. LA SITUACIÓN POST-COVID, EL PROFESOR-DOCENCIA Y LA DOCENCIA ON-LINE.- III. EL PROFESOR, LA LECCIÓN MAGISTRAL PARTICIPATIVA Y LA DOCENCIA ON-LINE.

I. INTRODUCCIÓN.

El trabajo que presentamos en esta sede es el producto de una comunicación presentada en el marco de la Jornada On-Line sobre Innovación Educativa: “La adecuación de la docencia presencial al estado de alarma derivado del COVID-19” celebrada el 17 de julio por el IDIBE (Instituto de Derecho Iberoamericano) y que, con motivo de la pandemia desatada por el COVID-19, no sólo resultaba apropiada sino necesaria para que, profesores de distintas universidades y áreas reflexionaran, tanto a nivel experiencial como metodológico, sobre la nueva situación docente así como sobre los medios y herramientas metodológicas utilizadas para hacer frente a los nuevos desafíos docentes.

Desde el punto de vista metodológico, cabe tener presente que, si la investigación metodología docente tiene actualmente una pujanza indiscutible en el mundo universitario, en estos momentos, la irrupción de las TIC en el mundo educativo y de la docencia on-line o teleformación como consecuencia de la pandemia ha acelerado, no sólo la investigación metodológica, sino la investigación de los medios de transmisión docente y con ello la adaptación de las diferentes metodologías docentes a los medios de transmisión. Por consiguiente, la reflexión metodológica ha sufrido un cambio en su centro de gravedad al aparecer de forma predominante un elemento que hasta este momento aparecía en un segundo plano: la no presencialidad y de ahí que las TIC como instrumentos adaptados a esta nueva realidad sean el nuevo centro de investigación metodológica y con ello las metodologías de la enseñanza adaptadas a las TIC.

El trabajo que presentamos pretende reflexionar sobre dos puntos concretos derivados de la situación nacida de la época post-covid:

Primero: Situación post-covid-profesor-docencia on-line. Este primer punto pretende ser una reflexión sobre los aspectos derivados del confinamiento en el ámbito docente, en particular, los derivados del auge de la docencia no presencial y la situación del profesor ante este nuevo escenario.

• **José Miguel Piquer Mari**
Prof. Contratado Doctor. Universitat de València
jomipima@uv.est

Segundo: Profesor-lección magistral participativa-docencia on-line. En el segundo punto, se pretende reflexionar sobre la lección magistral participativa como metodología docente adaptada a la educación on-line cuyas ventajas aprovecha, o puede aprovechar, para conseguir un conocimiento constructivo más que reproductivo.

II. LA SITUACIÓN POST-COVID, EL PROFESOR-DOCENCIA Y LA DOCENCIA ON-LINE.

¿Qué ha supuesto la llegada del COVID-19 en el ámbito de la educación? En breves palabras: un cambio de hegemonía en el ámbito de la presencialidad y la metodología adaptada a la misma.

El interés de esta situación supera, con mucho, el mero ámbito de investigación docente para saltar a las páginas de la prensa generalista y especializada. Acudiendo a estos medios como primera piedra de toque, traemos a colación la información en ella contenida y en la que se afirmaba¹ que “la llegada del coronavirus ha supuesto una crisis sanitaria y, posteriormente, económica y social que ha afectado a todos los sectores del país. Uno de los primeros en tomar medidas estrictas, incluso antes del establecimiento del estado de alarma, fue el de la educación. Un total de 9,5 millones de estudiantes se quedaron sin clases presenciales en una situación nunca vista antes en España, obligando al sistema educativo a una adaptación rápida para que los alumnos pudieran continuar con su aprendizaje desde sus hogares [...] El coronavirus ha revolucionado por completo la educación tal y como se conoce en medio mundo, obligando al sector a plantearse retos a los que nunca había tenido que hacer frente con tanta celeridad”.

Las ideas que esta información nos traslada son claras: no presencialidad, necesidad de adaptación docente a la no presencialidad tanto en los métodos como en las tecnologías, rapidez e inmediatez en la adaptación tanto por parte de profesores como por alumnos y familias. Todo este conjunto de circunstancias nos ha llevado a una situación en la que los esfuerzos innovativos respecto de los medios de transmisión y de adaptación de una metodología adecuada a los mismos han sido acelerados, lo que ha llevado a situaciones tanto deseables como indeseables por lo abrupto del cambio.

Con la preeminencia de las TIC, esta nueva situación supone un nuevo contexto de oportunidades y ventajas como, por ejemplo, flexibilización del tiempo y del espacio, la existencia de nuevas estructuras comunicativas y nuevas posibilidades de comunicación más dinámicas, fomento de los diversos tipos de inteligencia. Sin

¹ E-learning⁷ y brecha digital: los desafíos del sector educativo <https://www.lainformacion.com/empresas/e-learning-y-brecha-digital-los-desafios-del-sector-educativo/2806718/>

embargo, no está exenta de consecuencias negativas, sobre todo derivadas de la aceleración del cambio. Así, según el informe de la UNESCO 2020 COVID-19 y Estudios Superiores², se ha producido una especie de Coronateaching³, esto es, un proceso masivo de transformación de clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículo ni la metodología. Decía COLL⁴ que el uso de las TIC y sus potencialidades iba a depender de los contextos de uso, es decir, del contexto en que estas tecnologías podían ser aplicadas. Pues bien, en la actualidad, precisamente, como consecuencia de este nuevo contexto post-covid se ha producido el contexto al que alude COLL y se hecho de forma abrupta.

A su vez, la situación ha provocado un síndrome experimentado por docente y alumnado de sentimiento de abrumamiento por la masiva recepción de información excesiva a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correo electrónico, así como la frustración derivada de la falta de conectividad (falta de *know how*).

La aparición abrupta de la nueva era de aprendizaje ha generado no sólo la necesidad de incorporar nuevas tecnologías sino además de la creación y o modificación de los procesos y de la disposición de las personas con las capacidades y habilidades adecuadas para desarrollar dichos procesos y tecnologías. Al no haber tiempo, el profesorado se ha visto en la necesidad de ubicar resoluciones imaginativas e innovadoras, actuando y aprendiendo sobre la marcha, demostrando capacidad de adaptabilidad y flexibilización de los contenidos y diseños de los cursos de las diferentes áreas de formación.

Por último, en el tándem docencia e investigación se ha generado una tensión importante ya que la labor investigadora ha quedado estancada en términos generales y sólo la investigación de base bibliográfica (*deskresearch*) puede tener cierta continuidad.

¿Qué ha supuesto la llegada del COVID-19 desde el punto de vista de la investigación metodología? En breves palabras: un cambio en el centro gravitacional de la estructura pedagógica para pasar a centrarse en las TIC, esto es, en el medio de transmisión⁵.

2 COVID-19 y Estudios Superiores: de los efectos inmediatos al día después, UNESCO, 2020, pp. 25 ss. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.

3 RAMOS, D.: "El Coronateaching como síndrome": <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/10/coronateaching-sindrome-u-oportunidad-para-la-reflexion-ii-ii/>.

4 COLL, C. "Aprender a enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en AA.VV.: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (coord. por R. CARNEIRO, J.C. TOSCANO, T. DÍAZ), OEI, Madrid, 2009, p.113.

5 SANGRA MORER, A.: "Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo", *EDUTEC*, vol. 15, núm. 2, 2002, p. 2.

Hasta este momento, los esfuerzos innovativos en el ámbito de la educación se han centrado principalmente en el ámbito metodológico, esto es, en los modos en los que se imparte la docencia en el contexto de la Sociedad del Conocimiento⁶ basada en el aprender a aprender y donde la presencialidad era hegemónica. Las TIC⁷, en este contexto de presencialidad, eran instrumentos al servicio de estos esfuerzos innovativos en un contexto en el que la no presencialidad era residual.

A causa de la situación desatada por el COVID-19 la balanza presencialidad y no presencialidad se ha desequilibrado en favor de una hegemónica no presencialidad y, como consecuencia de ello, el centro de atención investigadora ha gravitado hacia los medios de transmisión adaptados a la no presencialidad: las TIC.

Ahora debemos no sólo conocer las TIC para escoger la más adecuada a la docencia, sino adaptar el método de aprendizaje a las nuevas tecnologías; por consiguiente, en estos momentos, las investigaciones sobre las nuevas metodologías docentes, así como del profesor o del alumno centradas en la presencialidad se tienen que ubicar en el contexto de una nueva realidad: la no presencialidad y, por tanto, de los medios que la propician y las metodologías adaptadas a cada uno de ellos o conforme a sus características. Si, por ejemplo, pensamos que el método del caso es el más adecuado para que el alumno aprenda a aprender y obtenga un conocimiento debemos pensar necesariamente en las TIC más adecuadas para desarrollarlo, cosa que antes era, sencillamente, una alternativa.

¿Cómo serán las clases en un futuro post-COVID-19, más allá de septiembre? En este punto, la cuestión estribaría, por un lado, en la recuperación de la presencialidad y, en su caso, el porcentaje de la misma y, por otro, si la docencia adaptada a la no presencialidad ha llegado para quedarse redimensionándose después de este proceso inflacionista sufrido con la pandemia y, en su caso, su porcentaje.

Nos encontramos pues ante dos realidades: por un lado, la vuelta, o voluntad de volver, a la presencialidad y, por otro, la experiencia derivada de la aplicación de las nuevas tecnologías y la hiperinflación sufrida como consecuencia del estado de necesidad derivado de la pandemia.

6 Hacia las sociedades del conocimiento, UNESCO, 2005, p. 29 http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf "capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación" y en ello en el contexto de la Sociedad de la Información. Según SALINAS, J.: "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria", *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 1, núm. 1, 2004, p. 2.

7 CARNEIRO, R.: "Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma", en AA.VV.: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, (coord. por. R. CARNEIRO, J.C. TOSCANO, T. DÍAZ), OEI, Madrid, 2009, pp. 15 y ss.

Por un lado, la importancia de la presencialidad en el mundo educativo no es sólo una cuestión de carácter tradicional sino esencial a la condición humana y a la experiencia educativa; de hecho, no se puede ser ajeno a las frustraciones que la no presencialidad causa en el estudiante y en los docentes⁸ y otros problemas como las condiciones necesarias que debe tener un hogar para un correcto ambiente de aprendizaje, la educación en digitalización por parte de docentes y alumnos, la brecha digital, hasta las propias problemáticas que han tenido los centros educativos y docentes para la virtualizar sus asignaturas.

TROYANO⁹, por ejemplo, ha notado un cambio brusco durante la cuarentena a la hora de dar clase, ya que asegura que un 90% de sus contenidos son presenciales. Para este docente, el paso al entorno online no siempre es positivo: “La enseñanza virtual nunca sustituirá la labor del docente ni el proceso de aprendizaje basado en la impartición de contenidos por un especialista y en la comunicación del profesorado con sus alumnos, cara a cara, y en el trato personal, individualizado y adaptado a cada persona con sus peculiaridades, su casuística y su contexto. Además, alargar en el tiempo este tipo de formación digital, tal y como está concebida hoy, generaría una brecha social y económica enorme, primando y beneficiando a quienes más tienen”.

La misma opinión tiene el director del área educativa de FUHEM¹⁰: “Los entornos digitales proporcionan herramientas válidas, pero no son las únicas, ni mucho menos las más importantes. Han ayudado en la situación creada por la pandemia, pero ni la escuela, ni el profesorado, ni el alumnado, ni el mismo sistema están adaptados ni listos para cambiar a un aprendizaje completamente digital”.

Por otro lado, informes, como el de la Association of MBAs, abogan por integrar la tecnología en la educación adaptándose a las necesidades de cada economía, una realidad que obliga a repensar las metodologías educativas tradicionales. En la educación del futuro convivirán los alumnos presenciales con los digitales y los docentes tendrán que preparar contenidos adaptados a los canales tradicionales y a las nuevas tecnologías, dando un protagonismo indiscutible a las flipped classrooms (modelo mixto entre las clases presenciales y telemáticas)¹¹.

Para muchos, el futuro pasa por que los alumnos que acudan a clase tendrán que vivir experiencias distintas a aquellos que se conecten desde la red, con

8 Para todo, BORGES, F.: “La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas”, *Digitium*, vol. 7, 2005.

9 <https://www.lainformacion.com/empresas/e-learning-y-brecha-digital-los-desafios-del-sector-educativo/2806718/>.

10 <https://www.lainformacion.com/empresas/e-learning-y-brecha-digital-los-desafios-del-sector-educativo/2806718/>

11 <https://www.lainformacion.com/empresas/e-learning-y-brecha-digital-los-desafios-del-sector-educativo/2806718/>

un incremento de la digitalización y el establecimiento de herramientas como los MOOCs (Massive Open Online Course). La educación escolar se parecerá cada vez más al modelo de las universidades a distancia, con el uso de distintas plataformas para organizar las clases, realizar exámenes y facilitar la comunicación entre profesores y alumnos¹².

En nuestra opinión, creemos que el peso de la presencialidad seguirá siendo indiscutible y, en la medida en que pueda recuperarse, la presencialidad volverá a ser hegemónica pues social, cultural y pedagógicamente, la presencialidad sigue teniendo un peso intrínseco del que no se puede ni debe prescindir. Sin embargo, nos encontramos ante una oportunidad; creemos que la situación actual ha creado un marco óptimo para aprovechar las ventajas de la docencia no presencial para, con ello, dar lugar a un punto de convergencia entre la presencialidad y no presencialidad¹³.

La abrupta irrupción de las nuevas tecnologías ha situado al profesorado y al alumno en una situación en la que, necesariamente, se han tenido que “formar” y utilizar estas TIC e integrarlas en la docencia; de este modo, se han dado y se dan las condiciones necesarias para establecer un sistema híbrido en el que se aprovechen las potencialidades de la docencia¹⁴ no presencial para mejorar los procesos educativos. Queda en manos de docentes y universidades aprovechar la ola, ahora con mayor mesura y planificación, para integrar las TIC con mayor fuerza y, con ello, mejorar los procesos formativos gracias a las ventajas que éstas ofrecen.

Aceptando pues la posibilidad de que las TIC dejen de ser algo residual para poder ser utilizadas en el ámbito docente con una mayor presencialidad, cabe preguntarse por la preparación del profesorado para utilizar las nuevas TIC¹⁵.

Tal y como hemos observado la docencia on-line centra la atención en el medio/mediador por lo que, como parece obvio, es necesario un proceso de alfabetización digital tanto del profesor como del alumno. De hecho, la formación del profesorado, también en el ámbito de las TIC, según opinan SILVA-PEÑA y

12 <https://www.lainformacion.com/empresas/e-learning-y-brecha-digital-los-desafios-del-sector-educativo/2806718/>

13 SANGRA MORER, A.: “Los retos de la educación a distancia”, *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 3, núm. 2, 2002, p. 4.

14 Art. 12 de la Declaración mundial sobre la educación superior, 1998.

15 ¿A qué llamamos docencia on-line? Según MARCELO, C.: “Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, núm. 2, 2001, p. 554, la expresión engloba todo un conjunto de métodos que se ajustan especialmente a los principios del aprendizaje adulto en el que el intercambio de experiencia personal con relación a un determinado contenido puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo colectivo.

SALGADO LABRA¹⁶, “ha dejado de ser sólo una parte del sistema educativo pasando a estar en el centro del debate en políticas públicas y la investigación educativa a nivel internacional. La formación docente, más allá de las certificaciones basadas en estándares, se considera un pilar fundamental del sistema educativo dado su papel en el entramado educativo”. Esta formación se ha convertido, como consecuencia de la pandemia en una necesidad sentida de forma abrupta pues, como se afirma en el citado informe de la UNESCO COVID-19 y Estudios Superiores la situación generada por el COVID-19 sobre el profesorado tiene como impacto más evidente, cuando no exigencia, la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual, lo que requiere que el profesorado adquiera competencias en el ámbito de la docencia.

¿Qué competencias debe de adquirir? Este es un punto esencial pues constituye una condición, aunque no la única, para la incorporación de las TIC a la docencia, y no sólo a la docencia sino también a la investigación y a la gestión, dado que el profesorado no está completamente adaptado a las nuevas tecnologías y, las más de las veces, ha adquirido unas competencias puntuales.

En general, la adquisición de dichas competencias no es una cuestión que dependa exclusivamente de la voluntad o capacidad del profesor, sino que existen otros elementos necesarios para que pueda llegar a adquirirlas, entre otras, de la incorporación de las TIC son muchas y variadas según DA CRUZ¹⁷. Así nos encontramos ante las políticas de gestión, la fundamentación teórica que apoyan las innovaciones en las prácticas pedagógicas en relación con el proceso de aprendizaje, el currículo y los programas de enseñanza y, por último, y este es el punto que nos interesa ahora, la formación del profesor sujeto a una máxima: la condición de innovación presente no solo en los conocimientos sino en las prácticas pedagógicas y, con ello, la exploración de un nuevo recurso aplicado y la reconstrucción de otras aplicaciones a su propia realidad.

En este ámbito hay dos elementos que inciden en la formación y preparación del profesorado para que se adapte a las TIC y a las nuevas exigencias; y son, por un lado, la universidad y de sus campus o aulas virtuales y, por otro, el uso que los profesores hacían de las TIC antes de la pandemia.

En relación con el primer punto, según SALINAS¹⁸, los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir, la

16 SILVA-PEÑA, I. y SALGADO LABRA, I.: “Utilización de moocs en la formación docente: ventajas, desventajas y peligros”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 18, núm. 1, 2014, p. 155

17 DA CRUZ, L.: “Las condiciones de la innovación para la incorporación de las TIC en la educación”, en AA.VV.: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, (coord. por: R. CARNEIRO, J. C. TOSCANO, T. DIAZ), OEI, Madrid, 2009, OEI, Madrid, 2009, pp. 127 y ss.

18 SALINAS, J.: “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”, cit., p. 4.

mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes. Sin embargo, una equilibrada visión del fenómeno debería llevarnos a la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto de la tradición de nuestras instituciones.

En este punto, afirma SANGRÀ MORER¹⁹, podemos encontrar cuatro modelos principales en relación con las TIC en las universidades tradicionales:

a) Universidades que permiten el uso de las TIC a su profesado y que no creen de manera decida en la aportación de estas nuevas prácticas al conjunto de la educación universitaria.

b) Universidades que, conscientes de la importancia del uso de las TIC puede tener para no quedar rezagados respecto de otras universidades, impulsan por imperativo tecnológico en lo que se ha dado en llamar imperativo tecnológico, esta es la situación en que nos encontramos actualmente.

c) Universidades que han elaborado un plan estratégico para la incorporación de las TIC en los distintos ámbitos de la docencia, la investigación y la gestión.

d) Universidades que ha optado por crear sus propias versiones virtuales mediante el establecimiento de fundaciones o empresas que van a gestionar esos contenidos virtuales de forma independiente a la institución matriz.

Y, por otro, del uso que los docentes hiciesen de estos medios; en este punto, es obvio que la tensión producida por la nueva situación se ha atenuado en aquellos profesores que habitualmente han usado estas herramientas.

De ambos requisitos, que podemos considerar inmediatos respecto del profesor: la existencia de TIC en la propia universidad y del uso que el docente hiciese de ellas, va a depender la mejor adaptación de la actividad del docente en particular a la modalidad virtual.

Ante esta situación nos preguntamos, ahora de una forma más concreta: ¿Qué funciones se le exige al docente en la docencia semipresencial? Y, segundo ¿qué formación se le exige?

19 SANGRÀ MORER, A.: "Los retos de la educación a distancia", cit., pp. 3-4; PRENDES, M. P.: "Las TIC como herramientas para la innovación docente en la universidad", en MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. J. (coord.): *La formación del profesorado en el S.XXI, Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*, Ediciones de la Universidad de Murcia, Murcia, 2011, pp. 25-26.

Respecto a las funciones que se le exige al docente en un ámbito semipresencial y, por tanto, también en el ámbito de la docencia on-line, según MONTERO²⁰, las funciones que se le exigen son:

Ser guía: el docente traza con precisión los objetivos que deben lograr los estudiantes, destaca y ejemplifica la importancia de ellos para sus alumnos, y contextualiza la utilización de los recursos que se pueden usar con sus formas de operación para el logro de los aprendizajes. Es el orientador que ilustra las implicaciones del curso y sus componentes en el proceso de crecimiento personal.

Ser experto de contenido: el docente tiene amplio dominio de los contenidos que se abordan en el curso de manera de poder tratarlos con flexibilidad, profundidad y significatividad en la variedad de relaciones de los conocimientos con sus alumnos, sea, en forma presencial o a distancia.

Ser facilitador: el docente debe ser el referente académico que resuelve las dudas del estudiante, que le provea de información, explicaciones y orientaciones que contribuyan a superar las barreras para los aprendizajes; es proactivo en asistir a los estudiantes para flexibilizar las secuencias y ritmos de aprendizajes, y para apoyarlos en proyectar los aprendizajes para su desarrollo profesional y personal.

Ser moderador: el docente gestiona actividades y dirige en labores grupales, tanto presenciales como virtuales; se distingue por su lenguaje, su trato y carácter empático con sus estudiantes, siendo un modelo para los aprendizajes sociales y efectivos ligados con la autodirección en el aprendizaje disciplinario o multidisciplinario.

Ser controlador de los procesos: el docente es analizador crítico de las experiencias formativas de los estudiantes, lleva el control de los procesos y utilización de los recursos en forma efectiva y oportuna, de modo de lograr las organizaciones de experiencias de los estudiantes, las cuales han de ser facilitadoras de los aprendizajes esperados.

20 MONTERO, P.: "Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario", *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, vol. 15, núm. 56, 2007, p. 346 y añade en 348 las nuevas tareas docentes, como son: a) proveer de múltiples perspectivas y representaciones de la realidad; b) proporcionar contenidos y actividades que reflejen las complejidades del mundo real; c) focalizarse en la construcción y no en la reproducción del conocimiento; d) presentar actividades realistas, relevantes y auténticas; e) proveer actividades, oportunidades, herramientas y ambientes que incentiven el autoanálisis, la reflexión, la autoconciencia y la meta cognición; f) promover una práctica reflexiva, g) permitir que el contexto y su contenido dependan de una construcción del conocimiento a través de la negociación social, colaboración y experiencia; h) enfatizar la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento de orden superior y la comprensión profunda, e i) alertar de las complejidades del conocimiento, enfatizando las interrelaciones conceptuales y los aprendizajes interdisciplinarios.

Serevaluador: el docente lleva el seguimiento de los estudiantes y las evaluaciones de procesos, de resultados y de impactos; junto con las retroalimentaciones, participa activamente en la certificación de los aprendizajes y de las competencias.

El desarrollo de estas funciones, adaptadas a las TIC, presuponen un conocimiento de las mismas y no sólo de las TIC en general sino de aquellas que sean más adecuadas a la docencia a impartir.

En primera instancia, resalta la propuesta de la UNESCO (2008), que plantea una serie de estándares ligados a las competencias en el manejo de las TIC que deben poseer los docentes. De inicio se argumenta el sentido de las mismas en función de las necesidades de una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, que demanda tanto a docentes como a estudiantes utilizar las tecnologías con eficacia, como requisito indispensable para vivir, aprender y trabajar en el mundo actual. Para ello se requiere, según la UNESCO²¹, unos estándares de competencia que pueden resumirse del siguiente modo:

Nociones básicas de TIC. Implica fomentar la adquisición de competencias básicas en TIC por parte de los docentes, a fin de integrar la utilización de las herramientas básicas en el currículo, en la pedagogía y en las estructuras del aula. Se espera que los docentes aprendan el cómo, dónde y cuándo del empleo de las TIC para realizar actividades y presentaciones en clase, para llevar a cabo tareas de gestión escolar y para adquirir conocimientos (disciplinares y pedagógicos) pertinentes a su propia formación profesional.

Profundización del conocimiento. En esta perspectiva, se espera dotar a los profesores de las competencias necesarias para utilizar conjuntamente metodologías didácticas y TIC más sofisticadas, enfatizando la comprensión del conocimiento, pero sobre todo su aplicación tanto a problemas del mundo real como a su propio abordaje pedagógico. El docente asume el rol de guía y administrador del ambiente de aprendizaje, en el cual sus estudiantes realizan actividades colaborativas, amplias, basadas en proyectos que se realizan en el aula e incluyen colaboraciones en el ámbito local o global.

Generación del conocimiento. Se espera aumentar la capacidad para innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de este, así como fomentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica. Los docentes apoyan a sus estudiantes a crear productos de conocimiento, modelan sus procesos de aprendizaje y participan en procesos de autoformación permanente,

21 Estándares de competencias en TIC para docentes, UNESCO, 2008. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>.

en el seno de una escuela que por sí sola es una organización que aprende y mejora continuamente.

III. EL PROFESOR, LA LECCIÓN MAGISTRAL PARTICIPATIVA Y LA DOCENCIA ON-LINE

Después de reflexionar sobre la situación del docente en la época post-covid, la importancia de las TIC y las necesidades que estas herramientas pueden suponer para el docente, pasamos a reflexionar, si acaso brevemente sobre una posible metodología aplicable a las TIC: la lección magistral participativa, en adelante LMP, especialmente en el campo de la docencia jurídica como modo de aunar la lección magistral mejorada y las nuevas tecnologías.

Como hemos venido afirmando, no bastan las TIC, ni tan siquiera su conocimiento para el desarrollo de la actividad docente orientada al conocimiento; antes bien es necesario una metodología docente adaptada a la TIC; dicho, en otros términos, en el campo de la docencia no presencial es necesaria buscar la TIC adaptada al contenido de la materia a impartir y a la metodología docente. Así como dice MARCELO²², “la simple incorporación de las TIC al ámbito de la enseñanza no garantiza la consecuencia ni la efectividad de los resultados pretendidos, sino que la selección de medios y recursos interactivos y su incorporación en un diseño global de entorno de teleformación deben estar sustentados sobre la base de una teoría del aprendizaje que los justifique y delimite”.

De aquí deducimos tres notas que desarrollaremos de forma muy breve:

Que toda docencia, con independencia del medio, debe de estar sustentada en una teoría del aprendizaje.

La teoría del aprendizaje necesita de una metodología docente que la haga efectiva.

La integración de la lección magistral participativa en las TIC.

Respecto del primer punto, DÍAZ BARRIGA²³ afirma que “las demandas de la sociedad del conocimiento a la tarea docente van en la dirección de cuestionar la identidad y prácticas actuales, y conllevan a la apropiación de nuevas formas de organización y gestión del conocimiento en la escuela, a entender de otra manera la trasposición didáctica y, por ende, a la renovación de enfoques didácticos, a modificar la lógica del currículo escolar y a repensar los procesos de formación de

22 MARCELO, C.: “Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento”, cit., p. 554.

23 DÍAZ BARRIGA, F.: “TIC y competencias docentes del siglo XXI” AA.VV.: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (coord. por. R. CARNEIRO, J.C. TOSCANO, T. DÍAZ), OEI, Madrid, 2009, OEI, Madrid, 2009, p.140.

los profesores, por solo citar algunos. Así, para MONTERO²⁴, un cambio de énfasis central para la docencia significa pasar de la transmisión de conocimientos de contenidos de tipo académico hacia la construcción por parte de los alumnos y alumnas de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo en forma permanente. Los contenidos de carácter teórico conceptual no se abandonan, sino que se redefinen en función de hacerlos más significativos, actualizados, profundos, generativos de nuevos aprendizajes y pertinentes a las necesidades formativas de los alumnos.

Ante este nuevo paradigma docente, la introducción de las TIC, según CABERO²⁵, “nos van a aportar nuevas formas de acceder, transmitir y generar información para generar un conocimiento como resultado de la selección, interpretación y evaluación de la información; ello nos abrirá las puertas para flexibilizar de los diferentes aspectos educativos como son el tiempo, el espacio, herramientas de comunicación, estrategias y técnicas para la formación, etc.”.

Respecto de la segunda cuestión, esto es, la metodología docente que pueda ser eficaz tenemos dos elementos a considerar: primero, la lección magistral participativa como método y, segundo, las TIC como herramienta para su implementación.

En relación con la lección magistral participativa es, a nuestro entender, una herramienta válida y necesaria, al menos en el campo del derecho, pues: la lección magistral sigue siendo el principal método que se utiliza en las clases de derecho; la lección magistral es un método más, no el método como tradicionalmente se ha venido utilizando en nuestras aulas; el alumno de derecho, especialmente de primero, carece de cualquier noción del fenómeno jurídico por lo que la transmisión de conocimientos de forma expositiva es necesaria antes de que adquiera otras competencias no menos deseables. Se hace necesario que el alumno adquiera un marco teórico necesario con el que dar contenido a otras competencias; porque existe una tradición en la forma de elaborar el material docente de cada materia: la dogmática jurídica, y conforme a la cual se ha construido el saber científico actual; la lección magistral contribuye a facilitar información, mediante exposiciones estructuradas y claras; a organizar los contenidos, estructurando la materia de forma comprensible; con ella, puede incrementarse la capacidad para profundizar en las materias estudiadas y sirve para crear un marco heurístico para la resolución de problemas.

Sin embargo, la lección magistral adolece de defectos como son, principalmente, que favorece la pasividad de los alumnos; no se controla lo que alumno va

24 MONTERO, P.: “Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario”, cit., p. 343.

25 AA.VV.: *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (coord. CABERO, J.), Madrid 2006, p. 14.

comprendiendo y aprendiendo, por tanto, la eficacia está condicionada por el nivel de atención del alumnado y el alumno sólo conoce, y en el mejor de los casos, comprende, lo que el profesor transmite sin llegar a aprender procedimientos y actitudes.

Estos problemas podrían solucionarse con la lección magistral participativa con la que se pretende conseguir una mayor participación del alumno.

En el caso de derecho, en particular, dicha participación podría fomentarse iniciando al alumno en la dogmática jurídica mediante la elaboración de temas a partir de una estructura dogmática básica y el material ofrecido por el profesor. Con ello, se fomentarían las competencias estrictamente individuales: diagnosticar, interpretar y analizar, catalogar y sistematizar y, por tanto, diferenciar, desarrollar y crear y, a su vez, en tanto que compartidas y realizadas en grupo a comunicar, dirigir y respetar

Respecto del tercer punto: la integración de la lección magistral participativa en las TIC²⁶ se trata de que se utilicen como un instrumento para construir el conocimiento no con finalidad reproductivistas. A este fin puede contribuir la metodología de la lección magistral participativa encauzada a través de las TIC pues, en sí misma, esta forma de lección magistral, puede contribuir a construir el conocimiento y no tanto a reproducirlo como una lección magistral al uso.

La diferencia entre presencialidad y no presencialidad reside en el cambio de medio y en el potencial educativo que se deriva de la optimización del uso de cada medio. No podemos hacer lo mismo en medios distintos, aunque nuestras finalidades educativas y, por tanto, los resultados que perseguimos sean los mismos, pero debemos saber de antemano que el camino que debemos recorrer es distinto. La lección magistral participativa debe de poder hacerse de forma adaptada a los medios a través de los cuales se pretende impartir y, en particular, a las características de cada TIC. Por esta razón, el fracaso de la lección magistral participativa residirá en la mala adaptación a las TIC o a un uso de TIC inadecuada a la metodología. Podemos decir, en cierto modo que es necesaria la convergencia de medios adecuados a la metodología que consideremos adecuada, en este caso, la LMP.

La lección magistral participativa no consiste sólo en colgar materiales y aportar recursos informativos con los que elaborar trabajos; no hay que confundir información con conocimiento ni tan si quiera podemos pensar que tener

26 SEGURA, M.: "Plataformas educativas y redes docentes", en AA.VV.: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (coord. por. R. CARNEIRO, J.C. TOSCANO, T. DÍAZ), OEI, Madrid, 2009, en especial pp. 103 y ss; ZAPATA, M.: "Sistemas de gestión del aprendizaje-Plataformas de teleformación", *Revista De Educación a Distancia (RED)*, vol. 1, 2003, p. 5.

más acceso a la información puede significar estar más informado. La finalidad sería elaborar materiales y recursos con altos niveles de interactividad con los estudiantes para hacer que la información se convierta en interacción con el docente en auténtico conocimiento.

Las TIC que puedan ser interesantes son aquellas que pueden permitir la interacción entre estudiantes y profesores de forma que la lección magistral participativa llevada a este ámbito puede contribuir a la realización del concepto de trabajo colaborativo no sólo entre alumnos sino y especialmente con el docente; un contacto al que hay que sumar el que se puede realizar con expertos y con otros medios de información como bibliotecas o bases de datos.

Si nos preguntamos por las TIC adecuadas a tal efecto, así como las plataformas que puedan propiciar esta tarea, estas deberían facilitar al menos, las tareas y trabajos individuales, para lo que sería necesario correo y *attachments*, así como las páginas y sitios web como herramienta auxiliar; facilitar la comunicación interpersonal profesor-alumno con el correo y el chat como herramienta principal y como herramienta auxiliar: IRC-chat (es un protocolo de comunicación en tiempo real basado en texto, que permite debates entre dos o más personas), repositorios de ficheros, FTPs (protocolo de transferencia segura de fichas por las que el cliente puede acceder al servidor) y biblio. Virtuales, permitir el debate sincrónico: mediante el IRC-Chat y las videoconferencias multipunto.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (coord. CABERO, J.), Madrid 2006.

BORGES, F.: "La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas", *Digithum*, vol. 7, 2005.

CARNEIRO, R., "Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma", AA.VV.: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, (coord. por. R. CARNEIRO, J.C. TOSCANO, T. DÍAZ), OEI, Madrid, 2009, OEI, Madrid, 2009.

COLL, C. "Aprender a enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", AA.VV.: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, AA.VV.: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, (coord. por. R. CARNEIRO, J.C. TOSCANO, T. DÍAZ), OEI, Madrid, 2009.

DA CRUZ, L.: "Las condiciones de la innovación para la incorporación de las TIC en la educación", en AA.VV.: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, (coord. por. R. CARNEIRO, J. C. TOSCANO, T. DÍAZ), OEI, Madrid, 2009, OEI, Madrid, 2009.

DÍAZ BARRIGA, F.: "TIC y competencias docentes del siglo XXI" AA.VV.: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (coord. por. R. CARNEIRO, J.C. TOSCANO, T. DÍAZ), OEI, Madrid, 2009, OEI, Madrid, 2009.

E-learning' y brecha digital: los desafíos del sector educativo <https://www.lainformacion.com/empresas/e-learning-y-brecha-digital-los-desafios-del-sector-educativo/2806718/>

MARCELO, C.: "Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento", *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, núm. 2, 2001.

MONTERO, P.: "Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario", *Ensaio: aval. públ. Educ.*, vol. 15, núm. 56, 2007.

PRENDES, M. P.: "Las TIC como herramientas para la innovación docente en la universidad", en MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. J. (coord.): *La formación del profesorado en el S.XXI, Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*, Ediciones de la Universidad de Murcia, Murcia, 2011.

Publicación de la UNESCO: COVID-19 y Estudios Superiores: de los efectos inmediatos al día después, UNESCO, 2020, <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.

Publicación de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento, UNESCO, 2005 http://www.lacult.unesco.org/doccc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf.

Publicación de la UNESCO: Estándares de competencias en TIC para docentes, UNESCO, 2008. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

RAMOS, D.: "El Coronateaching como síndrome": <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/10/coronateaching-sindrome-u-oportunidad-para-la-reflexion-ii-ii>.

SALINAS, J.: "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria", *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 1, núm. 1, 2004.

SANGRÀ MORER, A.:

"Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo", *EDUTEC*, vol. 15, núm. 2, 2002.

"Los retos de la educación a distancia", *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 3, núm. 2, 2002.

SEGURA, M.: "Plataformas educativas y redes docentes", en AA.VV.: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (coord. por. R. CARNEIRO, J.C. TOSCANO, T. DÍAZ), OEI, Madrid, 2009.

SILVA-PEÑA, I. y SALGADO LABRA, I.: "Utilización de MOOCS en la formación docente: ventajas, desventajas y peligros", *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 18, núm. 1, 2014.

ZAPATA, M.: "Sistemas de gestión del aprendizaje-Plataformas de teleformación", *Revista De Educación a Distancia (RED)*, vol. 1, 2003.

LÍMITE 72 HORAS: EL COVID-19 Y LA URGENTE NECESIDAD
DE CAMBIO EN LA METODOLOGÍA DOCENTE Y EN EL SISTEMA
DE EVALUACIÓN EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO EN
LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

*LIMIT 72 HOURS: COVID-19 AND THE URGENT NEED FOR CHANGE
IN TEACHING METHODOLOGY AND IN THE EVALUATION SYSTEM
IN PRIVATE INTERNATIONAL LAW AT THE MIGUEL HERNÁNDEZ
UNIVERSITY OF ELCHE*

Cuadernos Jurídicos, pp. 30-37

Alfonso
ORTEGA
GIMÉNEZ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: Consecuencia de la situación de excepcionalidad provocada por el COVID-19, y ante la necesidad de adaptación del sistema universitario español a la no presencialidad, el desarrollo de la actividad docente correspondiente al segundo cuatrimestre del curso 2019/2020 de la asignatura Derecho internacional privado del Grado en Derecho de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) en menos de 72 horas tuvimos que “diseñar una nueva asignatura” fundamentada en la necesaria adaptación de la docencia al formato no presencial, que nos llevó a la introducción de cambios en la metodología docente y en el sistema de evaluación aplicables en ese periodo de excepción (de acuerdo con las Reflexiones del Ministerio de Universidades, de 4 de abril de 2020, sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020, así como el Acuerdo de REACU de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada por el COVID-19).

PALABRAS CLAVE: COVID-19; Derecho Internacional Privado; metodología docente; sistema de evaluación.

ABSTRACT: *Consequence of the exceptional situation caused by COVID-19, and in view of the need to adapt the Spanish university system to non-attendance, the development of teaching activity corresponding to the second semester of the 2019/2020 academic year of the subject Private international law of the Degree in Law from the Miguel Hernández University of Elche (UMH) in less than 72 hours we had to “design a new subject” based on the necessary adaptation of teaching to the non-classroom format, which led us to introduce changes in the teaching methodology and in the evaluation system applicable in that exception period (according to the Reflections of the Ministry of Universities, of April 4, 2020, on general criteria for the adaptation of the Spanish university system to the Covid-19 pandemic, during the 2019 academic year -2020, as well as the REACU Agreement of April 3, 2020, given the exceptional situation caused by COVID-19).*

KEY WORDS: TCOVID-19; International Private Law; teaching methodology; evaluation system.

SUMARIO.- I. PLANTEAMIENTO: ¿POR QUÉ LÍMITE 72 HORAS?.- II. ¿CÓMO CAMBIÓ NUESTRA METODOLOGÍA DOCENTE?.- III. ¿Y QUÉ HICIMOS CON NUESTRO SISTEMA DE EVALUACIÓN?.- IV. ¿CÓMO RESPONDIÓ EL ALUMNADO A ESTE NUEVO DISEÑO DE LA ASIGNATURA?.- V. REFLEXIÓN FINAL.

I. PLANTEAMIENTO: ¿POR QUÉ LÍMITE 72 HORAS?

Para la mayoría de nosotros éste ha sido, sin duda alguna, el curso académico más extraño de nuestras vidas. La realidad del COVID-19 ha alterado como nunca hasta ahora había ocurrido nuestro quehacer universitario, colectivo y personal. Han sido meses muy difíciles para todos, meses en los que hemos tenido que compaginar obligaciones académicas, profesionales y personales en un entorno diferente al habitual. Hemos tenido que adaptar nuestros métodos docentes y sistemas de evaluación y, a menudo, hemos tenido que improvisar. Pero esto no ha sido nada comparado con las dificultades de aquellos cuyo círculo familiar o laboral más próximo se ha visto afectado por la enfermedad.

Al lector le puede resultar extraño (o, cuanto menos, curioso) hablar de “Límite 72 horas”... trataré de explicarme: ¿Por qué Límite 72 horas?... pues no porque me quiera referir a esas campañas promocionales semanales a las que nos tienen acostumbrados El Corte Inglés durante los meses de invierno, cuando lanzan ofertas estupendas por muy poco tiempo, sólo efectivas durante 72 horas (de viernes a domingo), sino porque 72 horas es el tiempo para que un área o zona afectada por una emergencia, derivada de una catástrofe natural, un accidente industrial, una acción terrorista, una emergencia sanitaria, el levantamiento de grupos violentos, el desabastecimiento o cualquier otra circunstancia o elemento que derive en una limitación de los servicios, libertades y comodidades de los que disfruta la población de ese área, puedan movilizarse los recursos exteriores necesarios para que dicha situación remita y para que la población afectada tenga acceso a los recursos que se han visto mermados, agua, alimentos, refugio, atención médica, etc.

Por tanto, 72 horas, o 3 días, es el límite entre una situación de emergencia predecible y abordable por las instituciones y una situación para la cual se precisa un mayor tiempo, tanto para hacer llegar la ayuda necesaria a las víctimas, como para controlar y revertir la situación a su estado original, debiendo la población afectada subsistir hasta que los suministros y recursos exteriores lleguen. Y eso

• Alfonso Ortega Giménez

Profesor Contratado Doctor de Derecho internacional privado de la Universidad Miguel Hernández de Elche (acreditado a Profesor Titular de Universidad). alfonso.ortega@umh.es.

es lo que nos ocurrió: el pasado viernes 13 de marzo de este año 2020, las clases fueron suspendidas ese mismo día y, en poco menos de 72 horas, el lunes 16 de marzo, consecuencia de la declaración de estado de alarma derivado de la virulenta pandemia que azotaba nuestro país, buscamos la "normalidad universitaria" pasando al modo online de docencia y evaluación desde casa.

La situación de excepcionalidad provocada por el COVID-19, y ante la necesidad de adaptación del sistema universitario español a la no presencialidad, el desarrollo de la actividad docente correspondiente al segundo cuatrimestre del curso 2019/2020 de la asignatura Derecho internacional privado del Grado en Derecho de la Universidad Miguel Hernández de Elche en menos de 72 horas tuvimos que "diseñar una nueva asignatura" fundamentada en la necesaria adaptación de la docencia al formato no presencial, que nos llevó a la introducción de cambios en la metodología docente y en el sistema de evaluación aplicables en ese periodo de excepción (de acuerdo con las Reflexiones del Ministerio de Universidades, de 4 de abril de 2020, sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020, así como el Acuerdo de REACU de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada por el COVID-19).

II. ¿CÓMO CAMBIÓ NUESTRA METODOLOGÍA DOCENTE?

La metodología docente teórico-práctica de la asignatura pasó a ser online: se basó en la puesta a disposición del alumnado de diferentes contenidos docentes en el Campus virtual de la UMH (Universite), consistiendo, por un lado, en la publicación de sesiones docentes previamente grabadas por el profesorado ex profeso –siendo un total de 25 los videos grabados, de una duración media de 60-75 minutos cada uno– y en la realización de sesiones en directo, con la participación del estudiantado, a través de la herramienta Google Meet disponible en dicho Campus virtual. Tales sesiones se llevaron a cabo en las franjas establecidas para la asignatura en los horarios oficiales de la titulación, anunciándose previamente por el profesorado -sesiones de 2.5 horas/semana, durante los viernes tarde o sábados por la mañana del segundo cuatrimestre del curso-.

Dicha docencia teórico-práctica se acompañó de la publicación, a través del Campus virtual, de diferente material escrito explicativo elaborado por el profesorado del Área de Derecho internacional privado de la UMH al efecto, casos prácticos, test de autoevaluación y otros materiales complementarios relativos a cada tema o materia perteneciente al contenido de la asignatura –se elaboró abundante material de estudio y semanalmente se ofrecieron al alumnado lo que denominamos "Lecturas de Derecho internacional privado para el confinamiento" correspondientes a las 19 lecciones del programa de la asignatura-. Los casos

y ejercicios prácticos estuvieron disponibles y debieron realizarse y enviarse a través del email y/o de formularios de Google y Kahoots (= cuestionarios de evaluación) elaborados al efecto, por parte del alumnado durante un período de tiempo determinado, permitiendo de esta manera al profesorado del Área evaluar la adquisición de los conocimientos y contenidos de la correspondiente materia por parte del estudiantado.

Las tutorías pudieron realizarse o bien a través del correo electrónico, respondiendo a las dudas planteadas por el alumnado, o bien mediante la herramienta Google Meet, en horario previamente anunciado por el profesorado, todo lo cual permitió que dicho alumnado pudiera formarse de manera no presencial, pudiendo acceder a los contenidos docentes fundamentales de la asignatura, así como al profesorado del Área de Derecho internacional privado de la UMH de manera continua y directa.

III. ¿Y QUÉ HICIMOS CON NUESTRO SISTEMA DE EVALUACIÓN?

El sistema de evaluación de la asignatura, que siguió partiendo de la valoración de los contenidos teóricos y las actividades prácticas realizadas por el alumnado, se llevó a cabo a través de un “sistema de evaluación continua a distancia” o mediante un “examen final no presencial”:

a) En el “sistema de evaluación continua a distancia” se tuvo en cuenta la resolución de casos prácticos, tests de autoevaluación y en la realización de trabajos, reflexiones escritas y/o comentarios jurisprudenciales realizados a lo largo del semestre de docencia, tanto los efectuados de manera presencial en el aula hasta el día 13 de marzo de 2020, como aquellos llevados a cabo de modo no presencial, a partir del 16 de marzo de 2020. Ahora bien, la evaluación de la asignatura mediante el “sistema de evaluación continua a distancia” consistió, en particular, en la resolución, por escrito, de 3 Pruebas teórico-prácticas de Evaluación Continua, que se pusieron a disposición del alumnado en el Campus virtual de la UMH (mediante Anuncios de la asignatura o “Tareas”), con una antelación suficiente, durante el periodo que abarcó desde el 24 de abril al 29 de mayo de 2020. El alumno que obtuvo una calificación igual o superior a 5 superó la asignatura. En caso contrario, debió presentarse, en la fecha establecida, y superar el correspondiente examen final teórico-práctico.

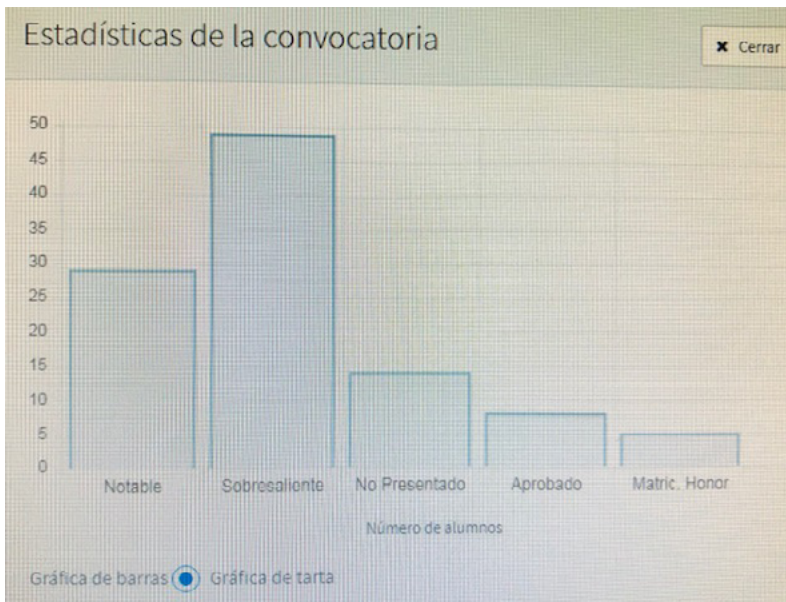
b) La evaluación de la asignatura a través de un “examen final no presencial” consistió en la realización de un examen final teórico-práctico oral para aquellos/as alumnos/as que no siguieron/hubieron superado la evaluación continua a distancia, a través de la herramienta Google Meet, en la que se valoró el grado

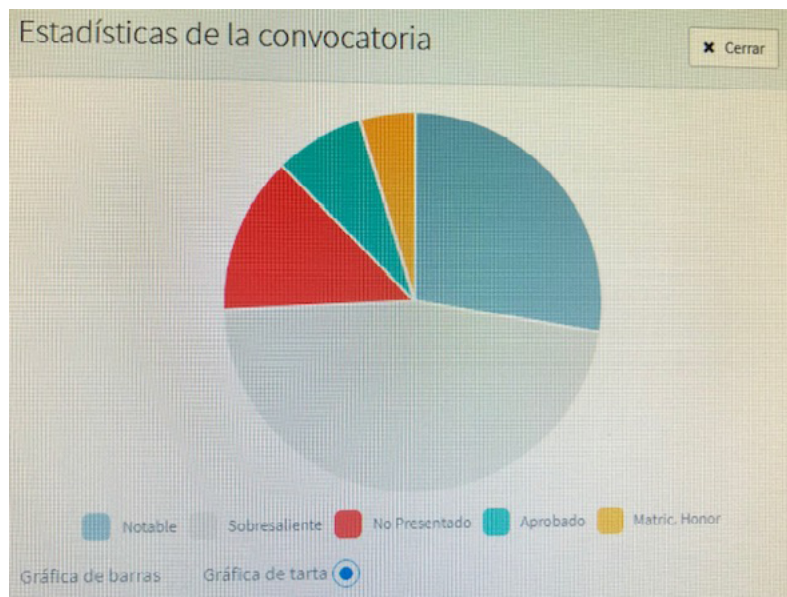
de adquisición de los conocimientos y competencias por parte del alumnado y su aplicación práctica en la resolución de supuestos concretos.

IV. ¿CÓMO RESPONDIÓ EL ALUMNADO A ESTE NUEVO DISEÑO DE LA ASIGNATURA?

Así las cosas, ¿cómo respondió el alumnado a este nuevo diseño de la asignatura? El seguimiento de las clases teórico-prácticas de forma online fue mucho mayor que en situaciones de "normalidad" y la inmensa mayoría del alumnado -aproximadamente casi un 90%- optó por el sistema de "sistema de evaluación continua a distancia", siendo los resultados muy exitosos, como ponen de manifiesto las siguientes estadísticas de la convocatoria de junio de las asignaturas "Derecho internacional privado" (Grupo presencial) y "Derecho internacional privado" (Grupo semipresencial):

GRADO EN DERECHO PRESENCIAL JUNIO 2020 (144 estudiantes matriculados)





Fuente: UMH

GRADO EN DERECHO SEMIPRESENCIAL JUNIO 2020 (37 estudiantes matriculados)





Fuente: UMH

V. REFLEXIÓN FINAL

Vistos los resultados de aprendizaje y las tasas de éxito alcanzadas, sólo puedo decir una cosa: ¡Gracias COVID-19! Quiero que se me entienda, la mutación del sistema de evaluación de examen presencial al "sistema de evaluación continua a distancia" y la impartición de las clases en un formato online (pero, "lo más parecido posible" a la forma presencial) tuvo una excelente acogida por parte del alumnado y un éxito que los resultados lo avalan; lo que me lleva a pensar y preguntarme si, ¿de cara a futuro (una vez superada definitivamente esta grave pandemia, hayan encontrado la vacuna y de que la "nueva normalidad" sea una "normalidad de verdad") estos cambios metodológicos y de evaluación (= sistema de evaluación continua a distancia + examen final no presencial) han venido para quedarse?... Es más ¿si deben permanecer en el tiempo e instaurarse como "definitivos" en Derecho internacional privado en la Universidad Miguel Hernández de Elche?...

LA DOCENCIA EN LÍNEA DEL DERECHO: UNA PROPUESTA PRÁCTICA*

THE ONLINE TEACHING OF LAW: A PRACTICAL PROPOSAL

Cuadernos Jurídicos, pp. 38-53

*El presente trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación docente "Entorno virtual y nuevas perspectivas docentes en el ámbito del Derecho penal" concedido por el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València, 2020-2021, del cual soy Investigador Principal.



José LEÓN
ALAPONT

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: El presente trabajo pretende exponer de forma resumida una propuesta docente basada en la metodología de la clase inversa y los medios proporcionados por el entorno virtual en que basar la docencia en tiempos de pandemia. La docencia del Derecho debe experimentar una regeneración en cuanto a sus tradicionales métodos de impartición, de lo contrario el alejamiento de los estudiantes y, en definitiva, el interés por el estudio del Derecho irá perdiendo adeptos en favor de otras disciplinas más prácticas.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente; clase inversa; Derecho; entorno virtual.

ABSTRACT: *The present work tries to present in a summarized way a teaching proposal based on the methodology of the flipped classroom and the means provided by the virtual environment on which to base teaching in times of pandemic. The teaching of law must undergo a regeneration in terms of its traditional teaching methods, otherwise the distance of the students and, ultimately, the interest in the study of law will lose followers in favor of other more practical disciplines.*

KEY WORDS: *Teaching innovation; flipped classroom; Law; virtual environment.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. METODOLOGÍA.- I. Consideraciones previas.- 2. Una propuesta práctica.- III. ASPECTOS POSITIVOS E INCONVENIENTES.- IV. OBJETIVOS.- V. VALORACIÓN FINAL.

I. INTRODUCCIÓN.

El escenario originado por el COVID-19 nos ha obligado en poco tiempo a tener que adaptar la docencia a un entorno “online” poco conocido -y residualmente utilizado por la mayoría de docentes- dada la naturaleza eminentemente presencial de los estudios ofertados en buena parte de las Universidades Públicas españolas y, más concretamente, los de Derecho. Las actuales circunstancias no invitan a retomar, como estábamos acostumbrados, la docencia presencial en nuestras aulas, al menos a corto plazo. No obstante lo anterior, nuestra propuesta no es coyuntural o auspiciada por dicho entorno, sino que más bien ahonda en la necesidad de adoptar “ad futurum” y de forma progresiva nuevas metodologías que, apoyándose en las herramientas digitales, consigan ofrecer una docencia virtual de calidad, actualizada a nuestro tiempo, en constante evolución y que promueva la parte más dinámica de la enseñanza potenciando la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

Quizás sea ésta una oportunidad para ir abandonando paulatinamente el tradicional método de la clase o lección magistral que, si bien no es exclusiva del entorno “analógico”, sí debe dejar paso a otras formas de impartición de la docencia que permitan una mayor interactividad entre profesor-alumno a través de canales digitales que están a nuestra disposición incluso de forma gratuita. La enseñanza del Derecho, en ocasiones abstracta y con un trasfondo filosófico y político que la envuelve, debe sufrir también un proceso de transformación para que siga despertando el interés de quienes están llamados a ser los futuros jueces, fiscales, abogados, profesores, etc.

Como tuvimos ocasión de señalar en otro trabajo¹, el estudio de las leyes, eje central en torno al cual gravitan las Facultades de Derecho, se ha abordado en nuestro país, tradicionalmente de forma pasiva. Esto es, con un método de

¹ LEÓN ALAPONT, J.: “Participación activa en el proceso de aprendizaje del Derecho penal: de la teoría a la práctica”, en MARÍN MARÍN, J. A., GÓMEZ GARCÍA, G., RAMOS NAVAS-PAREJO, M. y CAMPOS SOTO, M. N. (eds.): *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación*, Dykinson, Madrid, 2019, pp. 1615 y ss.

• José León Alapont

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Penal de la Universidad de Valencia
Jose.Leon@uv.es

enseñanza basado en la clásica lección magistral en la que entre alumnado y profesor no existía contacto alguno ni proceso comunicativo, excepto en el día de la prueba oral. Y, en el mejor de los casos, la docencia se abordaba desde una metodología activa/semidirigida en la que, junto con la exposición de la lección por parte del profesor, éste interpeleaba a sus alumnos cuando estimaba conveniente.

Pues bien, esta forma de impartir la enseñanza, ha conseguido sobrevivir al paso del tiempo y ha perdurado hasta nuestros días. Sin embargo, esta situación debe revertirse si lo que se quiere es que las universidades presenciales que ofrecen disciplinas jurídicas entre sus estudios quieren seguir existiendo dentro de diez o veinte años. Piénsese que si los alumnos reciben únicamente materiales de los que pueden estudiar sin necesidad de asistir a clases, sin que les reporten algún conocimiento más que el ya plasmado en un manual, éstos optarán por matricularse en masa en universidades no presenciales. Por ello, creemos que el fomento y puesta en práctica de proyectos como el que aquí exponemos deviene fundamental en un contexto generalizado de desafección, también, por el estudio del Derecho. La clase invertida permite precisamente invertir -valga la redundancia- esta última tendencia, dado que es el estudiantado el que interviene de forma protagonista en la impartición del contenido de la asignatura, en la forma establecida por el profesor responsable, pero, con márgenes amplios para su preparación. A este respecto, cabe recordar que “el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) inició el cambio de paradigma en los roles educativos, pasando de una docencia basada en la clase magistral a una docencia centrada en el alumnado”².

En este sentido, como se ha manifestado por parte de algunos autores, “el aprendizaje activo y la fijación por dar protagonismo al estudiantado se han consolidado como las principales premisas del aprendizaje del siglo XXI, a las que podemos añadir el uso de la tecnología. En este escenario, la metodología flipped classroom o aula invertida adquiere un especial énfasis, ya que aún las principales tendencias educativas: el aprendizaje activo y uso de las TIC-Tecnologías de la Información y Comunicación”³. Por tanto, el mejor aliado de esta clase de metodología es, sin duda, la tecnología. Gracias a ésta, la flipped classroom permite adoptar un mayor dinamismo y fomenta la creatividad por parte de los estudiantes. No puede obviarse que “vivimos en la era digital y se

2 REYES, A. E.: “Educación y formación en la Unión Europea: Análisis del proceso de Bolonia, el espacio europeo de educación superior, la estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+”, *Derecho y Cambio Social*, núm. 12 (42), 2015, pp. 1 y ss.

3 HERNÁNDEZ SILVA, C. y TECPAN, S.: “Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: Un estudio de caso en la formación de profesores de física”, *Estudios Pedagógicos*, núm. 18 (3), 2017, pp. 193 y ss.

hace imprescindible adaptar nuestras técnicas pedagógicas a las nuevas realidades y a los nuevos alumnos¹⁴.

II. METODOLOGÍA.

I. Consideraciones previas.

Como han manifestado algunos autores, la metodología de la flipped classroom está basada en cuatro pilares básicos. El primero es que debe haber un entorno flexible, en el cual el alumno pueda escoger cuándo y dónde aprender. Si bien se entiende que se han de poner plazos en el tiempo. En segundo lugar, el aprendizaje invertido implica alejarse del modelo centrado en el profesor, comentado líneas antes. El profesor dirige el aprendizaje proponiendo la hoja de ruta al alumno. El tercer pilar son los contenidos accesibles y relevantes que el profesor pone a disposición del alumno. Y en último lugar está el papel del docente, mucho más importante que nunca ya que se torna activo, accesible, instructor, así como observador de la evolución del aprendizaje del alumno⁵.

Las características más útiles para la adquisición de competencias digitales y el aprendizaje que presenta el diseño metodológico de la flipped classroom son principalmente tres. En primer lugar, la posibilidad de ayuda directa del docente en el aula en el uso de una herramienta tecnológica. En segundo, la importancia de realizar el trabajo práctico en el aula. Y, en tercer lugar, el peso para el aprendizaje del trabajo en equipo⁶.

El modelo flipped learning consigue cubrir todas las fases o niveles de la conocida “Taxonomía de Bloom”, ya que, cuando el alumno afronta el trabajo previo fuera del aula ejercita las tres primeras, esto es, conocimiento, comprensión y aplicación (habilidades o procesos cognitivos considerados de orden inferior) y en la propia clase trabaja los procesos cognitivos de mayor complejidad, esto es, el análisis, la evaluación y la creación⁷.

Como señalan algunos autores, es importante destacar que, aunque con este método pedagógico el alumno trabaja de forma autónoma, nunca lo hace sólo

4 BERENGUER ALBALADEJO, C.: “Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom”, en AA.VV: XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares, Universitat d’Alacant, Alicante, 2016, pp. 1466 y ss.

5 MELENDO RODRIGUEZ-CARMONA, L. y PRESOL HERRERO, Á.: “La metodología flipped classroom en educación superior. Resultados de uso de Lynda como recurso para las pre-clases”, *Revista de Comunicación de la SEECI*, núm. 46, 2018, pp. 77 y ss.

6 SOSA, M. J. y PALAU, R. F.: “Flipped classroom para adquirir la competencia Digital docente: una experiencia didáctica en la Educación superior. Pixel-Bit”, *Revista de Medios y Educación*, núm. 52, 2018, pp. 37 y ss.

7 BLOOM, B. S. & KRATHWOHL, D. R.: *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, Green, Longmans, 1956.

porque el profesor actúa de guía en su proceso de aprendizaje, seleccionando los contenidos que debe estudiar, asimilar y retener, poniéndolos a su disposición a través de diversos medios y estando en constante comunicación con él. Lo único que implica es un cambio de roles respecto al modelo tradicional ya que el alumno debe colaborar activamente en su propio aprendizaje⁸.

2. Una propuesta práctica.

El proyecto que presentamos tiene como finalidades principales: 1) la elaboración de materiales de estudio por parte de los estudiantes; y, 2) la implementación de la evaluación en línea de determinadas partes de cada una de las asignaturas implicadas.

Los/las profesores/as desarrollarían en sus respectivas asignaturas las acciones que se detallan a continuación:

a) Selección del temario o partes del temario contemplado en la guía docente que los estudiantes deberán confeccionar y explicar al resto de sus compañeros.

La selección de estos contenidos puede versar no sólo sobre la parte teórica de la asignatura, sino también de la práctica, incluso una combinación de ambas.

b) Una vez realizada la selección de contenidos, se procederá a su distribución por grupos de estudiantes.

c) Los estudiantes deberán llevar a cabo, en primer lugar, una búsqueda de material bibliográfico elemental (manuales, monografías, etc.) que será completado con recomendaciones específicas de cada profesor, así como de artículos u otra serie de trabajos que permitan ampliar dicho conocimiento. El profesor deberá realizar una comprobación final de que los materiales escogidos son los adecuados para la preparación de cada uno de los temas.

d) Acto seguido, los estudiantes procederán a confeccionar en grupos (previamente configurados) el contenido de la asignatura que les ha sido asignado (o ha sido escogido). Deberán, por tanto, realizar una especie de “apuntes” con el nivel de detalle necesario para que puedan ser considerados material apto e idóneo para un posterior estudio de la asignatura. Para la elaboración de dicho trabajo los/las alumnos/as deberán consultar con el/la profesor/a para que les indique: 1) aspectos esenciales que deberán figurar; 2) nivel de concreción o detalle; y, 3) aspectos susceptibles de mejora. Se trata, en definitiva, de llevar a cabo un seguimiento y revisión del contenido que será finalmente objeto de estudio.

⁸ BERENGUER ALBALADEJO, C.: “Acerca de la utilidad del aula invertida”, cit., pp. 1466 y ss.

e) Una vez concluida la preparación del temario asignado o escogido, los/ las estudiantes tendrán que realizar una grabación en vídeo en la que aparezcan exponiendo el contenido del trabajo. El vídeo tendrá que ser subido a la plataforma You Tube, en un canal que se habilitará "ex profeso" para dichas actividades.

f) Los/las estudiantes deberán acceder a dichos vídeos para con posterioridad poder formular preguntas, dudas o realizar algún tipo de comentario. Asimismo, los/las alumnos/as tendrán que responder a las cuestiones planteadas. Para todo ello, parte de las sesiones se destinarán a tener un encuentro virtual -vía Blackboard Collaborate (BBC)- en el que el/la profesor/a dirigirá el debate y podrá realizar las puntualizaciones o aclaraciones que estime oportunas.

g) Por último, los/las estudiantes deberán evaluar los contenidos explicados en el vídeo albergado en You Tube (y apuntes subidos a Aula Virtual) a través de: 1) la herramienta "Cuestionario" de Moodle (bien a través de un test con respuestas múltiples o de respuesta abierta); o, 2) la herramienta de "Tarea".

Naturalmente, nada obsta para que puedan utilizarse también otras plataformas. En este sentido, como señala GONZÁLEZ COLLANTES "este modelo pedagógico se sirve para su diseño, desarrollo e implementación de las TIC, y en particular existe una herramienta interactiva para aplicarlo en el aula que resulta no sólo útil sino también muy interesante. Me refiero al "Socrative", una aplicación gratuita ideal para ser utilizada como instrumento de evaluación formativa. Esta app permite cargar preguntas con el propósito de evaluar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, las cuales pueden acceder a la sala previamente creada por nosotros los docentes, y pueden hacerlo a través de su ordenador, Tablet o teléfono móvil, mediante un código proporcionado por nosotros. Y a medida que responden a cada una de las preguntas formuladas, o bien individualmente o bien en grupo, saben de manera inmediata si han dado una respuesta correcta o incorrecta y el por qué, y a los profesores nos permite saber el porcentaje de aciertos y errores en cada pregunta, con lo cual sabemos qué aspectos no han quedado claros y de este modo en la misma sesión, tras la realización del test, podemos detenernos en esos puntos para asegurarnos que esta vez sí lo han comprendido"⁹.

Para la autoevaluación de las acciones que conforman esta propuesta, deberá realizarse, por un lado, para la valoración de las exposiciones realizadas a través de YouTube, un cuestionario como el siguiente:

Cuestionario-valoración ponentes (alumnos): respuesta del 1 al 10.

9 GONZÁLEZ COLLANTES, T.: "Otra forma de enseñar y aprender derecho es posible", en AA. VV.: *Actas del Congreso Virtual Avances en Tecnologías, Innovación y Desafíos de la Educación Superior*, Universitat Jaume I, Castellón, 2018, pp. 423 y ss.

- 1) ¿Se ha expuesto el tema con claridad?
- 2) ¿Ha estado amena la exposición?
- 3) ¿Se nota que la exposición ha sido preparada?
- 4) ¿Ha sido fácil seguir la exposición?
- 5) ¿Se adecua el contenido expuesto con el de la guía docente?
- 6) ¿Han comprendido la explicación?
- 7) ¿Han aprendido?
- 8) ¿Les ha sido útil toda la información transmitida?
- 9) Valoración global de la exposición.
- 10) Valoración global del/los ponente/s.

Por otro lado, para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con esta metodología, se pasará al finalizar dicha actividad la siguiente encuesta:

Cuestionario-valoración de la metodología (atribuya un valor del 1 al 10).

- 1) ¿Ha sido útil para el aprendizaje esta metodología?
- 2) ¿Ha ayudado la flipped classroom a obtener mejores resultados?
- 3) ¿Con independencia de la calificación obtenida cree que es un sistema mejor que la clase tradicional?
- 4) ¿Cree que es una forma de que el profesor evada su obligación de impartir clase?
- 5) ¿Recomendaría continuar aplicando esta metodología?

Por último, al cuestionario se adjuntará un último apartado en el que aparecerá la rúbrica “Propuestas de mejora” (texto libre) para que los estudiantes dejen constancia de aquellos aspectos que creyesen que podrían introducirse con la finalidad de mejorar dicho sistema.

III. ASPECTOS POSITIVOS E INCONVENIENTES.

Como destacan SOSA y PALAU¹⁰, diferentes investigaciones sobre la flipped classroom afirman que ha mejorado el rendimiento académico de los estudiantes, su motivación y han adquirido estrategias para saber cómo aprender¹¹. Algunas investigaciones señalan que este modelo ayuda a los estudiantes en su proceso de

10 SOSA, M. J. y PALAU, R. F.: “Flipped classroom”, cit., p. 37 y ss.

11 HOLGADO, J., y PALAU, R.: “Design of learning activities for 3d technological environments”, *Teaching and Learning in Digital World: Strategies and Issues in Higher Education*, núm. 137, 2015.

aprendizaje en mayor medida que el modelo tradicional¹² y sus beneficios están estrechamente relacionado con que el estudiante aprende a través de modelos centrados en el aprendizaje y metodologías activas¹³. De este modo, se concluye en algunas de las investigaciones que el modelo Flipped Classroom favorece el aprendizaje autónomo, y una mayor comprensión del contenido de la materia¹⁴.

Otros estudios obtienen resultados positivos en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad¹⁵. Algunos autores también manifiestan que se crea un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula, lo que aumenta las interacciones estudiante-profesor y proporcionan más oportunidades para dar retroalimentación a los estudiantes, lo cual también permite mejorar el aprendizaje¹⁶.

Esta metodología, no sólo muestra beneficios en la adquisición de aprendizaje, sino que también al respecto de promover un mayor compromiso por parte del alumno, una mejora del comportamiento en el aula, permite disfrutar del proceso de aprendizaje y muestra una mayor participación en las intervenciones en el aula gracias al creciente interés de los estudiantes por el material didáctico propuesto por el profesor¹⁷.

En esta línea, a la pregunta *¿Mejora el rendimiento académico de los estudiantes universitarios con una metodología de flipped classroom?* a juicio de algunos autores “los datos de los distintos estudios, muestran que el rendimiento académico mejora en aquellos grupos experimentales donde se ha implementado el método flipped classroom. Al igual, la mayor parte de los estudios previos de meta-análisis recogen la mejora del aprendizaje en aquellos estudiantes que han seguido una

- 12 MARTÍN, D. y NÚÑEZ, M. C.: “Una experiencia Flipped Classroom en educación superior: la formación del profesorado de secundaria”, *Investigar Con Y Para la Sociedad*, núm. 3, 2015, pp. 1707–1720. GAUGHAN, J. E.: “The Flipped Classroom in World History”, *History Teacher*, núm. 47 (2), 2014, pp. 221 y ss. ROACH, T.: “Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics”, *International Review of Economics Education*, núm. 17, 2014, pp. 74 y ss.
- 13 LEMMER, C. A.: “A View from the Flip Side: Using the «Inverted Classroom» to Enhance the Legal Information Literacy”, *Law Library Journal*, núm. 105 (4), 2013, pp. 461 y ss. MARTÍN, D. y NÚÑEZ, M. C.: “Una experiencia Flipped Classroom”, cit., pp. 1707 y ss.
- 14 HANSON, J.: “Surveying the experiences and perceptions of undergraduate nursing students of a flipped classroom approach to increase understanding of drug science and its application to clinical practice”, *Nurse Education in Practice*, 2015, p. 1 y ss. MASON, G. S.; SHUMAN, T. R., y COOK, K. E.: “Comparing the Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in an Upper-Division Engineering Course”, *IEEE Transactions on Education*, núm. 56 (4), 2013, pp. 430 y ss.
- 15 HANSON, J.: “Surveying the experiences and perceptions”, cit., p. 1 y ss. KONG, S. C.: “An experience of a three year study on the development of critical thinking skills in flipped secondary classrooms with pedagogical and technological support”, *Computers & Education*, núm. 89, 2015, pp. 16-31. MARTÍN, D. y NÚÑEZ, M. C.: “Una experiencia Flipped Classroom”, cit., pp. 1707 y ss.
- 16 LEMMER, C. A.: “A View from the Flip Side”, cit. p. 461 y ss. TOURÓN, J., SANTIAGO, R.: “El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela”, *Revista de Educación*, núm. 368, 2015, pp. 196-23. ROACH, T.: “Student perceptions toward flipped learning”, cit., pp. 74 y ss. MARTÍN, D. y NÚÑEZ, M. C.: “Una experiencia Flipped Classroom”, cit., pp. 1707 y ss.
- 17 PALAU, R., ROVIRA, J., SERITJOL, F. y SUNE, X.: “Flipped classroom: advantages and disadvantages of application”, *European Distance e-Learning Network. Expanding Learning Scenarios*. Disponible en: <https://goo.gl/ESrbSS>.

metodología basada en el flipped classroom¹⁸. Por otro lado, a la pregunta *¿El tipo de materia en la que se implementa el flipped classroom y su duración determina su efecto positivo en el rendimiento académico?* cabe responder que la materia y duración no determina el efecto positivo.

Además, este método permite aprovechar importantes ventajas, con independencia del modo exacto en que se ponga en práctica. Es relevante el hecho de que conlleva un gran ahorro en tiempo lectivo. De este modo, los/las alumnos/as mostrarán más interés y se sentirán más comprometidos. En conclusión, el individuo se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje¹⁹. Por otro lado, la Flipped Classroom también cuenta con la virtud ser una herramienta óptima para los alumnos que muestren una mayor capacidad aptitudinal. Ofrece la posibilidad de enseñar al alumnado a sus ritmos individuales, lo que implica una individualización mayor para cada estudiante. Y de este modo, dicho método puede resultar idóneo para el desarrollo del talento de los más hábiles²⁰. Sin olvidar que, ello fagocita que el alumno se haga cada vez más consciente y responsable de su aprendizaje teórico y que compruebe que el tiempo de clase se centra más en la práctica, progresando en el afianzamiento de conceptos básicos del índice temático y en el perfeccionamiento de competencias personales y profesionales²¹.

Frente a los beneficios citados, también existen ciertos inconvenientes, entre ellos, pueden mencionar las siguientes²²:

a) Puede suponer una barrera para aquellos alumnos que no tienen acceso a un ordenador o a una conexión a Internet en su casa, y una desventaja frente a los alumnos que sí lo tienen. Si bien este argumento es cierto, también lo es que en la práctica totalidad de universidades los alumnos matriculados cuentan con múltiples salas de informática con ordenadores a su disposición (tanto en las bibliotecas como en los aularios) donde podrían visualizar los contenidos facilitados por el profesor;

b) Exige la implicación de los alumnos para que tenga éxito porque si no han trabajado previamente los materiales, la clase no será provechosa;

18 SOLA MARTÍNEZ, T. et al.: "Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 17 (1), 2019, pp. 25 y ss.

19 AGUILERA-RUIZ, C. et al.: "El modelo Flipped Classroom", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, núm. 4 (1), 2017, pp. 261 y ss.

20 TOURÓN, J., SANTIAGO, R.: "El modelo Flipped Learning", cit., pp. 196 y ss.

21 CAMPO CABAL, J. M.: "Flipped classroom en las asignaturas de Derecho administrativo general y especial", en AA.VV.: *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial*, 2015. Disponible en: <https://tinyurl.com/ycdsupgk>.

22 BERENGUER ALBALADEJO, C.: "Acerca de la utilidad del aula invertida", cit., pp. 1466 y ss.

c) Implica mucho más trabajo tanto para el profesor como para el alumno ya que les obliga a realizar actividades adicionales al trabajo presencial (por ejemplo, la grabación y edición de los vídeos para los primeros o la resolución de cuestionarios de control para los segundos);

d) Se incrementa el tiempo frente a una pantalla en detrimento de la relación con otras personas; y,

e) No todos los alumnos tienen la misma capacidad para aprender de forma autónoma a través de vídeos o podscats. Sin embargo, si bien esto es cierto, creo que esta crítica podría superarse teniendo en cuenta que precisamente estas carencias se tratan de resolver en el aula y a través del constante “feedback” con el profesor.

Otros autores han señalado otras desventajas como: la reticencia que pueda mostrar el alumnado, que puede optar por preferir el método tradicional, negándose así a abandonar su zona de confort. E, igualmente, la aplicación de la clase invertida supone un gran esfuerzo por parte del docente que se decide a optar por esta vía, pues deberá modificar su programación y crear el material²³.

IV. OBJETIVOS.

Entre las principales finalidades, siguiendo a algún autor podríamos señalar las siguientes²⁴:

a) Disminuir el grado de dependencia de la clase magistral y de la docencia presencial;

b) Potenciar la participación activa de los/las estudiantes en el proceso de enseñanza;

c) Facilitar el aprendizaje colaborativo y la interacción entre alumno-profesor;

d) Acostumbrar al alumnado a trabajar en entornos virtuales de cara a una docencia cada más digitalizada;

e) Incrementar el compromiso del alumnado para que éste se haga corresponsable de su aprendizaje y participa en él de forma activa mediante la resolución de problemas y actividades de colaboración y discusión en clase;

23 AGUILERA-RUIZ, C. et al.: “El modelo Flipped Classroom”, cit., pp. 261 y ss.

24 BERENGUER ALBALADEJO, C.: “Acerca de la utilidad de la aula invertida”, cit., pp. 1466 y ss.

f) Promover el interés por el estudio de una disciplina conformada por asignaturas muy teóricas a la vez que altamente normativizadas (técnico-jurídicas);

g) Favorecer una atención más personalizada del profesor a sus alumnos y contribuir al desarrollo del talento;

h) Fomentar el pensamiento crítico y analítico del alumno y su creatividad;

i) Mejorar el ambiente en el aula y convertirla en un espacio donde se comparten ideas, se plantean interrogantes y se resuelven dudas;

j) Servirse de las TIC para la transmisión de información, este modelo conecta con los estudiantes de hoy en día, los cuales están acostumbrados a utilizar Internet para obtener información e interacción;

La propuesta de innovación docente que aquí se presenta está orientado principalmente a la satisfacción de una serie de líneas estratégicas como son las que se enumeran a continuación: a) "Elaboración de material y diseño de estrategias para la docencia virtual y la evaluación en línea". Como se ha expuesto en la descripción de la propuesta, la finalidad primordial perseguida no es otra que la de aportar un instrumento que permita a los/las estudiantes participar de la elaboración y exposición "online" del material docente que será objeto de estudio. En igual sentido, la otra cara de este planteamiento la constituye la evaluación en línea de dichos contenidos; b) en segundo lugar, de forma complementaria, el proyecto responde también a la línea estratégica "actualización de la docencia". Como se ha señalado igualmente en la descripción de la propuesta, el mismo pretende erigirse en una oportunidad para transformar en la era digital la enseñanza del Derecho (en conjunto), de ahí la necesidad de introducir paulatinamente instrumentos docentes como los que aquí se proponen; y, c), en tercer lugar, el proyecto se adecua a la línea estratégica "Metodologías activas para el aprendizaje, dado que, como hemos explicado, se emplea la flipped classroom como metodología docente.

V. VALORACIÓN FINAL.

Como han puesto relieve algunos autores "es necesario estar al día de toda innovación, sopesar sus ventajas y desventajas en el contexto propio de cada docente y animarse a aplicar nuevos métodos que vayan más allá de una clase magistral, nuevos métodos que preparen al alumnado para enfrentarse a un mundo real donde poder aplicar sin dificultad aquellos conocimientos que en muchos casos se olvidan o no se proyectan en dicho mundo real. La metodología flipped classroom puede resultar idónea y apta en casi cualquier contexto"²⁵.

25 AGUILERA-RUIZ, C. et al.: "El modelo Flipped Classroom", cit., pp. 261 y ss.

En este sentido, “el éxito del modelo requiere que el alumnado se involucre al cien por cien en el proceso de aprendizaje, extremo que no es fácil de conseguir hoy en día en nuestras clases. De ahí que se pueda afirmar que la utilidad de la flipped classroom es directamente proporcional a la implicación e interés de los alumnos”. Ahora bien, es obvio que ese interés por la materia y esas ganas de aprender no aparecen solas. “El profesor debe motivar y contagiar entusiasmo por este modelo de aprendizaje a lo largo del curso. Para ello es conveniente que en un primer momento explique claramente a los alumnos qué se les va a exigir y cómo se va a hacer, y después debe esforzarse por conseguir que trabajen autónomamente y que ese trabajo se mantenga hasta el final”²⁶.

26 BERENGUER ALBALADEJO, C.: “Acerca de la utilidad del aula invertida”, cit., pp. 1466 y ss.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA-RUIZ, C. et al.: "El modelo Flipped Classroom", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, núm. 4 (1), 2017.

BERENGUER ALBALADEJO, C.: "Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom", en AA.VV.: *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*. Universitat d'Alacant, Alicante, 2016.

BLOOM, B. S. & KRATHWOHL, D. R.: *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, Green, Longmans, 1956.

CAMPO CABAL, J. M.: "Flipped classroom en las asignaturas de Derecho administrativo general y especial", en AA.VV.: *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial*, 2015. Disponible en: <https://tinyurl.com/ycdsupgk>.

GAUGHAN, J. E.: "The Flipped Classroom in World History", *History Teacher*, núm. 47 (2), 2014.

GONZÁLEZ COLLANTES, T.: "Otra forma de enseñar y aprender derecho es posible", en AA. VV.: *Actas del Congreso Virtual Avances en Tecnologías, Innovación y Desafíos de la Educación Superior*, Universitat Jaume I, Castellón, 2018.

HERNÁNDEZ SILVA, C. y TECPAN, S.: "Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: Un estudio de caso en la formación de profesores de física", *Estudios Pedagógicos*, núm. 18 (3), 2017.

HANSON, J.: "Surveying the experiences and perceptions of undergraduate nursing students of a flipped classroom approach to increase understanding of drug science and its application to clinical practice", *Nurse Education in Practice*, 2015.

HOLGADO, J., y PALAU, R.: "Design of learning activities for 3d technological environments", *Teaching and Learning in Digital World: Strategies and Issues in Higher Education*, núm. 137, 2015.

KONG, S. C.: "An experience of a three year study on the development of critical thinking skills in flipped secondary classrooms with pedagogical and technological support", *Computers & Education*, núm. 89, 2015.

LEMMER, C. A.: "A View from the Flip Side: Using the «Inverted Classroom» to Enhance the Legal Information Literacy", *Law Library Journal*, núm. 105 (4), 2013, pp. 461–492.

LEÓN ALAPONT, J.: "Participación activa en el proceso de aprendizaje del Derecho penal: de la teoría a la práctica", en MARÍN MARÍN, J. A., GÓMEZ GARCÍA, G., RAMOS NAVAS-PAREJO, M. y CAMPOS SOTO, M. N. (eds.): *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación*, Dykinson, Madrid, 2019.

MARTÍN, D. y NÚÑEZ, M. C.: "Una experiencia Flipped Classroom en educación superior: la formación del profesorado de secundaria", *Investigar Con Y Para la Sociedad*, núm. 3, 2015.

MASON, G. S., SHUMAN, T. R. y COOK, K. E.: "Comparing the Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in an Upper-Division Engineering Course", *IEEE Transactions on Education*, núm. 56 (4), 2013.

MELENDO RODRÍGUEZ-CARMONA, L. y PRESOL HERRERO, Á.: "La metodología flipped classroom en educación superior. Resultados de uso de Lynda como recurso para las pre-clases", *Revista de Comunicación de la SEECI*, núm. 46, 2018.

PALAU, R., ROVIRA, J., SERITJOL, F. y SUNE, X.: "Flipped classroom: avantatges and disadvantages of application, *European Distance e-Learning Network. Expanding Learning Scenarios*. Disponible en: <https://goo.gl/ESrbS5>.

REYES, A. E.: "Educación y formación en la Unión Europea: Análisis del proceso de Bolonia, el espacio europeo de educación superior, la estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+", *Derecho y Cambio Social*, núm. 12 (42), 2015.

ROACH, T.: "Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics", *International Review of Economics Education*, núm. 17, 2014.

SOLA MARTÍNEZ, T. et al.: "Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto" *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 17 (1), 2019.

SOSA, M. J. y PALAU, R. F.: "Flipped classroom para adquirir la competencia Digital docente: una experiencia didáctica en la Educación superior. Píxel-Bit", *Revista de Medios y Educación*, núm. 52, 2018.

TOURÓN, J. y SANTIAGO, R.: "El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela", *Revista de Educación*, núm. 368, 2015.



LA NECESIDAD DE UNA CONTINUA (DE)CONSTRUCCIÓN
COMO DOCENTES

THE NEED FOR CONTINUOS (DE)CONSTRUCTION AS PROFESSORS

Cuadernos Jurídicos, pp. 54-67

Sandra LÓPEZ
DE ZUBIRÍA
DÍAZ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: Debería ser comúnmente aceptado que para ser buen docente no es únicamente necesario un amplio currículum de formación y experiencia, sino también la capacidad de adaptarnos a “nuestro” tiempo (siempre cambiante) y, con ello, al alumnado y a sus necesidades. Al respecto, podríamos hablar, como un claro ejemplo, de los avances en materia de igualdad, también vinculados con la ruptura de la dicotomía de los géneros, las diferentes identidades y orientaciones sexuales que, como en otros aspectos de la vida, también influyen en nuestra forma de enseñar y en el espacio que merece rodear a nuestro alumnado. Sin embargo, esta (de)construcción continua no es una realidad y afecta no solo a materia social, sino también al ámbito tecnológico. En este sentido, la crisis sanitaria ha favorecido un escenario “radical” de forzosa adaptación tecnológica que ha permitido la necesaria reflexión sobre una continua adaptación. Por ello, resulta esencial propiciar una docencia que se aproveche de las múltiples ventajas que ofrece la tecnología, lo que, entre otras cuestiones, puede facilitar que la enseñanza se adapte a las diferentes inteligencias que también posee nuestro alumnado, así como a sus circunstancias personales, muy variadas.

PALABRAS CLAVE: Docente; online; adaptación; pandemia; innovación.

ABSTRACT: *It should be commonly accepted that to be a good professor, not only is a broad curriculum of training and experience necessary, but also the ability to adapt to “our” time (always changing) and, therefore, to the students and their needs. In this regard, we could speak, as a clear example, of the advances in equality, also linked to the breaking down of the gender dichotomy, the different identities and sexual orientations that, as in other aspects of life, also influence our way of teaching and the space it deserves to surround our students. However, this continuous (de)construction is not a reality and affects not only social matters, but also the technological field. In this sense, the health crisis has favored a “radical” scenario of forced technological adaptation that has allowed the necessary reflection on a continuous adaptation. Therefore, it is essential to promote a teaching that takes advantage of the many benefits offered by technology, which, among other things, can facilitate adaptation to the different intelligences that our students also have, as well as their personal circumstances, which are very varied.*

KEY WORDS: *Professor; online; adaptation; pandemic; innovation.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. UNA DOCENCIA ADAPTADA A NUESTRO TIEMPO.- III. EL FORZOSO PROCESO DE ADAPTACIÓN DERIVADO DE LA CRISIS SANITARIA I. Principales problemas identificados 2. Soluciones propuestas ante las dificultades advertidas.- IV. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN.

A pesar de las múltiples cuestiones que podrían abordarse en una publicación relativa a la innovación, en esta ocasión he preferido exponer una reflexión que, de forma genérica, pueda animar a una continua (de) construcción como docentes, como así se infiere del título de este texto.

Resultaría ciertamente contrario a la realidad insinuar que, como profesorado universitario, no dispongamos de una continua formación y evolución curricular pues, quien se vea inmerso en este contexto académico sabrá que los requisitos y méritos que se exigen suelen ir en aumento. En efecto, los datos muestran que la estabilización del profesorado se produce en un momento muy tardío en la vida del docente¹, algo sin duda condicionado por la elevada carga de trabajo, las publicaciones científicas exigidas (y sus difíciles y lentos procesos de admisión), cursos, cargos académicos, entre otros aspectos, que pueden dar una muestra del maratón que constituye la vida Universitaria.

Así, la ingenuidad puede marcar los primeros contactos con la vida académica, rodeando al reciente doctor que, tras un grado universitario, el máster requerido para el acceso y sus años de solitario camino de doctorando, confía en que, tras la defensa de la tesis doctoral, el camino más duro ya haya sido superado. Sin embargo, poco tiempo hará falta para que advierta que, en efecto, ha seguido un pre entreno remarcable, pero que el maratón que se vislumbra no ha sido, ni de lejos, iniciado.

Por ello, aun a riesgo de exceder en un pensamiento que podría tacharse de crítico, resulta preciso señalar, desde el inicio, que no se pretende trasladar una

¹ Teniendo en cuenta los datos emanados del MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES: "Datos y cifras del sistema Universitario Español, 2019. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf> donde es posible advertir la precarización laboral de un importante sector del personal de las Universidades, con una compleja y tardía estabilización y con una edad considerable en el momento de adquisición de figuras estables.

• **Sandra López de Zubiría Díaz**

Vicecoordinadora del Grado en Criminología de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid)
sandra.lopezdezubiria.diaz@urjc.es

idea de escasa capacitación o formación en el profesorado Universitario pues, muy al contrario, la evaluación de sus méritos es ciertamente continua y minuciosa.

No obstante, se alude aquí a una cuestión que no va exclusivamente encaminada con la formación, sino con la voluntad del docente de readaptarse continuamente a un tiempo que, siempre cambiante, contextualiza su labor como profesional de la educación.

II. UNA DOCENCIA ADAPTADA A NUESTRO TIEMPO.

Como se apuntaba, no se atiende únicamente a una deconstrucción desde un punto de vista formativo, aspecto que también será tratado en el apartado siguiente, pero que no eclipsa otros aspectos igualmente relevantes desde un punto de vista de continua cimentación como docente. Por ello, se pretende señalar aquí la necesidad de apostar por cambios sustanciales que posibiliten la penetración de la evolución social en nuestro ámbito Universitario.

Efectivamente, el contexto universitario ha ido cambiando, a medida que la sociedad así lo hacía y naturalmente continuaba un proceso de significativa evolución. No obstante, un reticente pensamiento de rígida tradición pervive en los pasillos universitarios, a la vez que convive con un escenario en el que, en teoría, recae el inicio de cualquier movimiento “revolucionario”. Por ello, el conservadurismo, la defendida “liberación de cátedra”, entre otros aspectos, chocan firmemente con otros que, socialmente, no admiten cuestionamiento.

Entre otras cosas, podríamos destacar el recelo ante la perspectiva de género y el fomento de una educación más igualitaria, que advierta los aportes del feminismo y que posibilite una educación universitaria que incluya y fomente docencia, formación e investigación en igualdad de género y no discriminación, tal y como señala la LO 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género.² En este ámbito, aun avanzando, es posible identificar aspectos donde el derribo de los muros que la tradición patriarcal ha dejado es claramente insuficiente y, en muchos casos, el camino hacia la igualdad enmascara nuevas desigualdades, quizás más sutiles, pero igualmente peligrosas.

De la misma manera que en el ámbito de la perspectiva de género (muy vinculado con la concepción en sí del género, la evitación de posicionamientos dicotómicos o el respeto hacia la diversidad de género, orientación sexual, transexualidad, etc.) nos encontramos con otros aspectos que merece la pena señalar como de necesaria reflexión en torno a la exigencia de una adaptación continua del entorno Universitario.

² En concreto, sobre las medidas en la educación, art. 4 de la LO 1/2004.

Entre otros que podrían ser señalados, es preciso destacar el ámbito de las diferentes inteligencias y las personas con discapacidades (o capacidades diferentes, haciendo uso de la importante adaptación en el lenguaje).

En este ámbito, la necesidad de adecuación es fundamental, pues en un momento donde somos conscientes de que no nos encontramos ante una inteligencia única, aprovechar las diversidades de nuestro alumnado y potenciar aquellos aspectos para los que más habilidades tengan, es primordial. En este sentido, las ventajas de la tecnología son innegables y, por ello, la innovación debe ir encaminada también en ese sentido.

De la misma manera, el porcentaje de alumnado con discapacidad que llega a la Universidad es muy escaso, habida cuenta de que el abandono en las etapas previas resulta abrumador³. En este sentido, una Universidad de hoy, una docencia que se adapta a su tiempo, debería fomentar una mayor inclusión, que permita abrir las puertas de la universidad a quien ya se encuentra con demasiados portazos en el camino.

En este sentido, si bien es cierto que, en general, las Universidades suelen contar con un departamento para analizar los casos en los que el alumnado requiere alguna necesidad específica, la realidad muestra que, con carácter general, el profesorado no recibe formación adecuada para conectar/comprender a esa persona, limitándose la ayuda ofrecida por los departamentos señalados a un breve informe sobre la discapacidad en sí y posibles adaptaciones de la metodología (como una ampliación en tiempo en el examen o la obligatoriedad para el docente de facilitarle apuntes).

Sin ánimo de vilipendiar la importante gestión del personal que debe gestionar este ámbito dentro de la Universidad, lo cierto es que, como docente, siento que no estamos haciendo suficiente. Una vez más, la innovación debe ir encaminada en este sentido y, al igual que en otros ámbitos, la tecnología nos brinda una herramienta brillante para poder adaptar nuestra docencia y permitir que, quien tiene mayor dificultad, pueda contar con numerosos (y diferentes) recursos, con los que seguir la asignatura, al ritmo que necesite.

Una vez apuntada la necesidad de abrirnos a un proceso de continua (de) construcción ante un tiempo, que nunca estable, nos ofrece retos a los que debemos adaptarnos, es preciso continuar atendiendo a uno de los mayores desafíos que se han interpuesto en la vida universitaria en los últimos tiempos, la

3 En España, el abandono educativo temprano en las personas con discapacidad supone el 53,8%, como apuntan MARTÍNEZ, I. y SERRA, M.: "La inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad: experiencia de un programa de movilidad. Análisis de impacto del proyecto InnetCampus". Disponible en: <https://www.consaludmental.org/publicaciones/Inclusion-alumnado-discapacidad-universidad.pdf>

crisis sanitaria derivada de la COVID-19, que, sin duda, ha supuesto un proceso de forzosa transformación.

III. EL FORZOSO PROCESO DE ADAPTACIÓN DERIVADO DE LA CRISIS SANITARIA.

Puesto de manifiesto que la adaptación del profesorado Universitario a un contexto actual, en ocasiones, presenta algunas insuficiencias, nos hemos encontrado ante una situación de forzosa adaptación, especialmente tecnológica, cuyos aspectos negativos deben ser puestos en una balanza que se incline por las ventajas de tan repentino proceso⁴.

Así, si bien se han sufrido meses de estrés, incertidumbre y, posiblemente, situaciones perniciosas para la formación de nuestro alumnado y para un ejercicio adecuado del trabajo como profesorado; lo cierto es que debemos atender a esta crisis como una oportunidad para darnos cuenta de lo necesario de un proceso de cambio constante, que no deba ser atajado, de manera forzosa, en ningún caso más. Por ello, es preciso señalar cuáles han sido los principales problemas que se han identificado, así como diferentes soluciones propuestas para solventarlos.

No obstante, este proceso de análisis e identificación de carencias y propuestas de soluciones debe ser constante, advirtiendo cuáles son los aspectos mejorables, desde un punto de vista de adaptación al contexto y de innovación pues, como ya se ha apuntado, el escenario en el que nos encontramos es versátil, por lo que los problemas que han debido atajarse durante esta crisis y los que deberemos atajar en los próximos meses, serán diferentes a otros venideros que, esperemos, sin ser consecuencia de una crisis sanitaria, también supondrán nuevos retos a los que hacer frente.

I. Principales problemas identificados.

Sin duda, los problemas identificados a lo largo de la crisis sanitaria han sido muy numerosos, especialmente porque nos hemos encontrado ante una situación nunca antes vivida, sin posibilidad de una adecuada previsión. Además, a esto se añade que la situación de cada persona en este contexto ha sido de muy diversas características, pues no nos encontramos ante una masa homogénea de personas con un contexto similar, sino que el vínculo que les une es la vida Universitaria (sea en concepto de alumno/a, profesor/a, pas, etc.) pero aquellos aspectos que les -nos- diferencia son muy numerosos (hay quien compagina la

4 En esta línea, la apuesta de GARCÍA-PEÑALVO, F. por identificar esta crisis como una "lección aprendida" que posibilite una necesaria transformación en el ámbito Universitario en GARCÍA-PEÑALVO, F.: "El sistema Universitario ante la COVID-19: corto, medio y largo plazo", *Universidad*, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/2YPUeXU>.

vida universitaria con funciones que, durante la pandemia, han sido considerados servicios esenciales –con el aumento de la carga de trabajo que ha supuesto esto–, hay quien ha enfermado o lo ha hecho alguna persona de su círculo familiar, entre otras situaciones que, evidentemente, marcan unos problemas diferenciados según el contexto en el que nos encontremos). No obstante, y aun advirtiendo las singulares situaciones que puedan darse, existen una serie de problemas generales identificados en el ámbito Universitario que pueden ser considerados los más significativos.

Así, en primer lugar, nos encontramos ante un sector relevante del profesorado cuya formación en nuevas tecnologías resulta escasa y obsoleta. Es posible que una de las explicaciones sea relativa a la elevada media de edad de personal estable en las Universidades españolas, lo que imposibilita el contacto con personal más joven, más familiarizado con las nuevas tecnologías⁵. Además, la complejidad de un ámbito que se encuentra en un proceso de continuo y veloz cambio, debe compaginarse con un personal al que, como se ha apuntado, se le somete a procesos constantes de valoración de méritos, especialmente vinculados con la publicación académica que, junto con las labores diarias de docente, imposibilitan, con carácter general, las posibilidades de afrontar una formación profunda en un ámbito como es el tecnológico.

Asimismo, a la escasez de tiempo se le suma cierta falta de interés, seguramente ligada al desconocimiento sobre las posibles ventajas del uso de estas herramientas. Lo cierto es que las posibilidades de formación en este ámbito existen y las Universidades tienden a fomentar los cursos que permitan acercar al docente a las posibilidades del uso de la tecnología. Sin embargo, la distancia generacional de parte del profesorado, las cargas familiares, sumadas al resto de obligaciones académicas añadidas a la propia docencia, hacen que nos encontremos ante un bucle de compleja salida.

Asimismo, esta situación se produce igualmente y de forma más sorprendente entre el propio alumnado. Si bien en el ámbito del profesorado es posible destacar una distancia generacional con las nuevas tecnologías que, en ocasiones, es de complicada ruptura, en el contexto del alumnado es una cuestión más sorprendente. En este caso, la edad habitual de un estudiante de Grado debería indicar un dominio de los recursos tecnológicos que se encuentran a su disposición, sin embargo, la experiencia de estos meses nos señalan que, en general, el uso de las plataformas virtuales universitarias o las herramientas de videoconferencias

5 Acudiendo a los datos, podemos señalar que el mayor porcentaje de docentes de las Universidades se encuentra en una edad de entre 50-59 años, siendo menor de 30 años solo el 1,8% del PDI. MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES: "Datos y cifras del sistema Universitario Español, 2019. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>.

(especialmente explotadas en estos meses) son generalmente desconocidas y que, si bien pueden llevar cierto tiempo dentro de la Universidad, con un usuario que le permite acceder a numerosas plataformas y recursos online, lo cierto es que el desaprovechamiento del mismo es patente.

Esta cuestión quizás viene propiciada por la preeminencia de las clases magistrales, difícilmente trasladables (al menos en su versión tradicional) a las herramientas online. De esta forma, el profesorado mantiene el estilo de esa docencia, sin adentrarse en las posibilidades de los recursos online y, de esta manera, el alumnado continúa con la docencia tradicional, sin aventurarse a aprovechar el resto de recursos que tiene a su disposición y para los que está generacionalmente preparado. Una contraproducente simbiosis.

Igualmente, otro aspecto que ha resultado significativamente problemático ha sido el relativo a los sistemas de evaluación, tradicionalmente realizados presencialmente pero que, en esta ocasión, resultaba imposible. Por ello, las posturas reticentes a una evaluación online negaban la posibilidad de un mínimo de garantía en la valoración de las pruebas que, a su vez, se complementaban con debates jurídicos sobre la posible vulneración de derechos del alumnado cuando se exigía el uso de sistemas que pudieran añadir mayor seguridad (como el uso de cámaras o micrófonos)⁶.

A estas cuestiones que podríamos considerar relativas a esa falta de adaptación a “nuestro tiempo” y que se han visto expuestas de forma más evidente en estos meses de forzosa adaptación, se añaden otras situaciones que han surgido súbitamente, conforme la docencia se iba adaptando, necesariamente, al formato digital.

Así, añadido a esa falta de habilidades tecnológicas, se sumaba una cuestión nada desdeñable, como la ausencia de recursos disponibles. De esta forma, nos encontramos ante una situación en la que el alumnado no disponía de los recursos tecnológicos suficientes, al igual que parte del profesorado. En estas ocasiones, la ausencia total de recursos se exponía poco a poco, señalando la inexistencia de ordenador en su hogar o la necesidad de compartirlo con otros miembros de la familia, lo que imposibilitaba un uso por parte del alumnado/profesorado en el momento en el que se realizaban las videoclases o la posibilidad de utilización durante el tiempo necesario para hacer sus prácticas o trabajos. Al igual ocurría con el acceso a internet, por ejemplo, o la compleja situación en la que el confinamiento había surgido en un momento cuando el alumnado/profesorado

6 Sobre esta cuestión, proliferan estudios que permiten valorar diferentes sistemas de evaluación, adaptada a una modalidad online y que profundizan en la transformación digital de la enseñanza, como exponen GARCÍA-PENALVO, F., CORELL, A., ABELLA-GARCÍA, V. y GARNDE, M.: “La evaluación online en la educación superior en tiempos de la Covid 19”, *Education in the knowledge Society*, núm. 21, 2020.

no se encontraba en su lugar habitual de trabajo (por lo tanto, sin tener a su disposición los materiales necesarios).

Por último, es preciso señalar otro aspecto que, si bien está presente con carácter general en la vida habitual, se hace especialmente remarcable en estos momentos, como es la problemática relacionada con la falta de conciliación de la vida laboral, con la vida familiar. En este ámbito, quien más sufre estas consecuencias, con carácter general, son las mujeres, tradicionales sufridoras de las tareas de cuidado, sobre las que, aun en la sociedad más igualitaria en la que vivimos, siguen pesando en un mayor porcentaje⁷.

Esta situación de compleja conciliación (especialmente en los meses en los que hemos vivido un confinamiento total) han surgido de manera decisiva para forzar un debate necesario, sobre dichos cuidados y sobre la dificultad para conciliar, también cuando se prioriza el teletrabajo, especialmente dado que el uso de la docencia online no ha traído consigo la relajación en las tareas, sino la multiplicidad de las mismas⁸. Seguramente esta cuestión sea algo pasajero y, una vez que, con carácter general, la docencia y la Universidad en sí, esté completamente adaptada, las labores puedan verse relajadas, amén de las facilidades y ayudas que podemos tener gracias a la tecnología.

Una vez indicadas, aun brevemente, algunas cuestiones problemáticas ciertamente destacables derivadas de la crisis sanitaria, se procederá a señalar algunas propuestas para atajar los problemas advertidos.

2. Soluciones propuestas ante las dificultades advertidas.

Atendiendo a los distintos problemas señalados en el epígrafe anterior, quizás el desafío más importante al que debemos atender y que, a su vez, se propone como mejor solución, es el relacionado con la motivación en el uso de las nuevas tecnologías, tanto a alumnado, como a profesorado. En concreto, para el profesorado, a pesar de poder constituir, como primera impresión, trabajo añadido (formación extra, tiempo de adaptación, elaboración de material, etc.) lo cierto es que, en medio/largo plazo la adaptación supone una mejora en la vida académica. De esta forma, el tiempo empleado en la familiarización con dichos

7 Como muestran diferentes estudios, entre otros: MAYOBRE, P. y VÁZQUEZ, I.: "Cuidar cuesta: Un análisis del cuidado desde la perspectiva de género", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 151, 2015, pp. 83-100. Así como también señala BRIALES, A. haciendo alusión a la "naturalización del rol de cuidadora y su posición en la relación doméstica" en BRIALES, A.: "El paro como desorden del ordenamiento de la vida cotidiana, en AA.VV.: *Trabajo, cuidados, tiempo libre y relaciones de género en la sociedad española* (dir. por PRIETO, C.), ediciones Cinca, Madrid, 2015, pp. 191-215

8 Además, con la visión de una disponibilidad horaria más amplia, riesgo tradicional sobre la visión del teletrabajo, como apuntan PÉREZ, C. y GALVEZ, A.: "Teletrabajo y vida cotidiana: ventajas, dificultades para la conciliación de la vida laboral, personal y familiar", *Athenea Digital*, núm. 15, 2009, pp. 57-79.

recursos supone una significativa inversión que será aprovechada tanto por el profesorado, como por el alumnado⁹.

No obstante, para ello, es preciso dotar de más recursos materiales a las Universidades, para evitar esos problemas derivados de la brecha digital¹⁰ y la nefasta realidad mostrada durante el confinamiento, como fue la cuestionable situación tecnológica en la que se encontraba el personal universitario que, debiendo continuar con labores docentes, no había sido dotado del material necesario.

Los equipos antiguos suelen poblar los despachos de las Universidades y los complejos trámites administrativos que conllevan cualquier solicitud en el ámbito académico supone que el profesorado haya tenido que superar las situaciones conforme a su propia voluntad (y su propio bolsillo, en muchos casos). Esta situación ya puede ser prevista y, pese a los problemas presupuestarios que pueden tener las Universidades, lo cierto es que ha de tenerse en cuenta que la docencia online ha venido para quedarse, no de forma exclusiva, pero sí para aprovechar sus ventajas y favorecer los recursos online. Por ello, es necesario que el profesorado cuente con herramientas suficientes para ejercer su trabajo de la forma adecuada e igualmente, las Universidades deberían ayudar a aquel alumnado con circunstancias más vulnerables.

Por último, haciendo referencia a la compleja conciliación laboral-familiar que ha sido puesta de manifiesto anteriormente, es preciso señalar que en muchos casos el problema es estructural y la solución escapa al simple ámbito universitario. Así, los estudios muestran que, aun evolucionando a tasas más altas de igualdad, la carga familiar sigue cargando en mayor medida sobre los hombros de las mujeres, lo que repercute asimismo en el ámbito del teletrabajo. Al respecto, la cuestión sobre la diferente carga del hogar (que hace referencia no solo a las tareas propias del mismo, sino al cuidado de descendientes, ascendientes y personas con dependencia) sobrepasa los límites del ámbito Universitario.

No obstante, siempre es posible que, desde el mismo, se adviertan posibles soluciones para una mayor conciliación con el ámbito familiar, posibilitando una distinción del tiempo de trabajo y del tiempo de hogar, a veces complejo con el teletrabajo¹¹. Por ello, para una mayor facilidad en este ámbito, se podría proponer

9 <https://www.urjc.es/trabajar-desde-casa> material adaptado a PAS, PDI y alumnado sobre cómo realizar trabajo en casa, adaptar asignaturas, usar recursos, etc.

10 Que supone que las situaciones de riesgo y exclusión social se vean multiplicadas en estas situaciones, advirtiéndose una significativa brecha digital que se hace especialmente visible cuando la docencia ha de continuar en esta modalidad. Así lo señala QUINTANA, I.: "Covid-19 y cierre de universidades ¿preparados para una educación a distancia de calidad?, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, núm. 9, 2020.

11 Lo que acarrea importantes riesgos para las personas que deben ser advertidos. Sobre esta cuestión, RUBBINI, N.: "Los riesgos psicosociales en el teletrabajo", VII Jornadas de sociología de la UNLP, 2012.

una distribución de la docencia que tenga en cuenta la situación personal (por ejemplo, posibilitando una preferencia para coger turnos que no sean a primera hora de la mañana para aquellas personas con hijos menores que deban ser llevados al colegio). Sin embargo, como se señalaba, algunos de los problemas de conciliación escapan al ámbito universitario, siendo una cuestión estructural que es preciso atajar desde otras esferas, aunque, sin duda, la Universidad es una de ellas.

IV. CONCLUSIONES.

Como se señalaba al inicio, el ámbito de la innovación supone un amplio escenario donde los temas a exponer se multiplican, conforme la tecnología avanza y los recursos crecen exponencialmente. Aun así, lejos de centrarme en un recurso en concreto o la posible aplicación definida en alguna de las materias que imparto, he creído conveniente abordar el ámbito de la innovación (vinculada con la tecnología) con una reflexión más profunda en torno al conservadurismo que, en ocasiones, impregna al docente y a la Universidad. Por ello, abogo por la necesidad de defender una continua (de) construcción como docentes que, si bien debe abordarse especialmente en el ámbito de las nuevas tecnologías, no deben obviarse en otros aspectos tan importantes como la propia evolución social, que impide impartir la docencia o mantener un trato con y entre profesorado/alumnado con importantes tintes del pasado.

Por ello, se han apuntado algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta, especialmente relacionados con la necesidad de adaptarnos a “nuestro” tiempo que, por otro lado, siempre es cambiante. Pueden destacar aquí los ámbitos relacionados con la perspectiva de género, la orientación sexual, la transexualidad, entre otros que, si bien avanzan, con paso relativamente lento, pero firme, en nuestra sociedad, en la Universidad se tropiezan con una institución tradicional, en la que quizás parecen establecerse cambios, pero cuya base sigue impregnada de un patriarcado histórico que imposibilita cambios radicales.

Asimismo, otro aspecto señalado ha sido el referido al ámbito de las personas con capacidades diferentes para las cuales aún no hay un sitio firme en la Universidad y que ejemplifican otro ámbito donde no nos hemos adaptado.

Por ello, se propone en este texto que fomentemos un contexto donde la adaptación, la evolución y la (de)construcción sea constante, aprovechándonos de las ventajas que nos ofrece la tecnología.

En este sentido, la innovación digital ha estado relegada al olvido (especialmente en aquellos ámbitos donde su vinculación no es tan ligada con la materia, como pudiera ser el entorno jurídico). Sin embargo, la crisis sanitaria derivada de la COVID-19 ha supuesto un importante proceso de adaptación radical y forzosa ante las nuevas tecnologías, los diferentes recursos y la innovación en nuestras materias.

Sin posibilidad de prever esta situación, podemos decir que hemos “sobrevivido”. Sin embargo, ahora debemos comprender que la docencia digital ha venido para quedarse, aunque no sea de forma exclusiva, por lo que esperando que no tengamos que vernos en ninguna otra situación de forzosa adaptación a un contexto tan particular, lo cierto es que no tenemos excusa para no estar preparados. Derribemos los muros de la tradición, abrámonos a lo desconocido e innovemos.

BIBLIOGRAFÍA

BRIALES, A.: "El paro como desorden del ordenamiento de la vida cotidiana, en AA.VV.: *Trabajo, cuidados, tiempo libre y relaciones de género en la sociedad española* (Dir. por PRIETO, C.), ediciones Cinca, Madrid, 2015.

GARCÍA-PEÑALVO, F.: "El sistema Universitario ante la COVID-19: corto, medio y largo plazo", *Universidad*, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/2YPUeXU>

GARCÍA-PEÑALVO, F., CORELL, A. ABELLA-GARCÍA, V. y GARNDE, M.: "La evaluación online en la educación superior en tiempos de la Covid 19", *Education in the knowledge Society*, núm. 21, 2020.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género.

MARTÍNEZ, I. y SERRA, M.: "La inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad: experiencia de un programa de movilidad. Análisis de impacto del proyeco InnetCampus". Disponible en: <https://www.consaludmental.org/publicaciones/Inclusion-alumnado-discapacidad-universidad.pdf>.

MAYOBRE, P. y VÁZQUEZ, I.: "Cuidar cuesta: Un análisis del cuidado desde la perspectiva de género", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 151, 2015.

MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES: "Datos y cifras del sistema Universitario Español, 2019. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>.

PÉREZ, C. y GÁLVEZ, A.: "Teletrabajo y vida cotidiana: ventajas, dificultades para la conciliación de la vida laboral, personal y familiar", *Athenea Digital*, núm. 15, 2009.

QUINTANA, I.: "Covid-19 y cierre de universidades ¿preparados para una educación a distancia de calidad?, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, núm. 9, 2020.

RUBBINI, N.: "Los riesgos psicosociales en el teletrabajo", VII Jornadas de sociología de la UNLP, 2012. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2237/ev.2237.pdf.



LA RESILIENCIA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE
LA NECESIDAD DE DOCENCIA VIRTUAL Y SEMIPRESENCIAL:
LOS BENEFICIOS DE LOS POWER POINTS LOCUTADOS

*THE RESILIENCE OF UNIVERSITY TEACHERS TO THE NEED FOR
VIRTUAL AND BLENDED LEARNING: THE BENEFITS OF VOICE-OVER
POWERPOINT PRESENTATIONS*

Cuadernos Jurídicos, pp. 68-81



Ester
MACHANCOSES
GARCÍA

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: El presente trabajo tiene por objeto dar a conocer el proyecto de innovación educativa, que hemos solicitado para el curso 2020-2021. El propósito de este proyecto es implantar una metodología innovadora acuñada como “cierre del círculo”. Esta metodología se inicia con la comunicación asíncrona a partir de elaboración de materiales locutados del profesorado, utilizando la herramienta iSpring. La metodología finaliza con la elaboración de material locutado por el alumnado. De esta forma, el estudiante pone en práctica el aprendizaje, las competencias en investigación y las habilidades profesionales adquiridas, como si actuara en un entorno laboral. En suma, esta metodología persigue ayudar en el aprendizaje autónomo, pero también en el fomento de la actitud emprendedora del estudiante.

PALABRAS CLAVE: Clase invertida; comunicación asíncrona; docencia virtual y semipresencial; aprendizaje activo del alumno.

ABSTRACT: *This paper aims to present the educational innovation project, which we have requested for the academic year 2020-2021. The purpose of this project is to implement an inventive methodology coined as “full circle”. This methodology starts with the asynchronous communication arising from the elaboration of narrated materials by teachers using the “iSpring” tool. The methodology ends with voice-over material provided by students. This way, the student applies the learning, the research competences and the professional skills acquired, as if acting in a work environment. In short, this methodology is intended to help with autonomous learning, while also encouraging the entrepreneurial attitude of the student.*

KEY WORDS: *Flipped classroom; asynchronous communication; virtual and blended teaching; student's active learning.*

SUMARIO.- I. LA RESILIENCIA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS VIRTUALES.- I. Nuestra experiencia docencia en la pandemia 2020.- 2. Nuestra propuesta metodológica para el curso 2020-2021.- II. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA IMPLEMENTAR EL MÉTODO DEL “CIERRE DEL CÍRCULO”.- I. El objeto del proyecto de innovación educativa para la adaptación al nuevo contexto virtual y semipresencial.- 2. La adecuación de la herramienta multimedia de creación de contenidos ppt.- 3. La metodología del “cierre del círculo”.- III. PROPÓSITO Y RESULTADOS PREVISIBLES.- I. Originalidad del propósito.- 2. Resultados esperados

I. LA RESILIENCIA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS VIRTUALES.

I. Nuestra experiencia docente en la pandemia 2020.

La docencia universitaria durante el estado de alarma ha sido una prueba de fuego tanto para la institución, como para el profesorado y el alumnado. Máxime para aquéllos docentes que impartíamos materia jurídica con alto grado de especialización y de aplicación práctica del derecho, en mi caso la asignatura de “práctica tributaria” y 10 créditos de fiscalidad internacional y de la UE en másteres oficiales de la UV. En la adaptación a la docencia virtual, nuestra propuesta metodológica se caracterizó, por un lado, en la priorización de la comunicación asíncrona a través de la elaboración de material locutado, en aras a garantizar la igualdad en la formación de los estudiantes. Uno de los obstáculos fue el recurso de creación de contenidos protegidos de pptx de la UV (mmedia), por lo que nos vimos obligados a utilizar en período de pruebas el programa “iSpring”. En este sentido, la comunicación síncrona ha constituido un recurso residual para tutorías personalizadas y sesiones sobre dudas y otras cuestiones. Por otro lado, el propósito era conseguir del alumnado el aprendizaje autónomo, pero, sobre todo, la adquisición de habilidades profesionales y de actitud emprendedora a mediante la defensa oral y escrita de la resolución de casos prácticos y expedientes en materia tributaria.

2. Nuestra propuesta metodológica para el curso 2020-2021.

Los resultados obtenidos con la metodología desarrollada en los meses de confinamiento, basados principalmente en los pptx locutados, han sido sorpresivamente muy positivos y, en este sentido, para el curso 2020-2021 un grupo de trece profesores con docencia especializada de derecho tributario hemos

• Ester Machancoses García

Profesora Titular de Universidad de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Valencia (Associate Prof. of Tax Law UV)
ester.garcia@uv.es

solicitado un proyecto de innovación educativa para implantar la metodología innovadora acuñada como “cierre del círculo”, que se inicia con la comunicación asíncrona a partir de elaboración de materiales locutados del profesorado, utilizando la herramienta iSpring, para finalizar con la elaboración de material locutado por el alumnado desplegando el aprendizaje adquirido, las competencias en investigación y las habilidades profesionales, como si actuaran en un despacho profesional, de manera que esta metodología ayude en el aprendizaje autónomo, pero también en el fomento de la actitud emprendedora del estudiante.

II. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA IMPLEMENTAR EL MÉTODO DEL “CIERRE DEL CÍRCULO”.

I. El objeto del proyecto de innovación educativa para la adaptación al nuevo contexto virtual y semipresencial.

El objetivo de este proyecto es indagar e impulsar iniciativas innovadoras para adaptar la docencia a contextos virtuales y semipresenciales, en aras a lograr efectos positivos y constatables en el aprendizaje de los alumnos. En concreto, se busca implementar una nueva estrategia para la docencia virtual y evaluación en línea, que hemos acuñado “el cierre del círculo”, utilizando como herramienta principal materiales locutados con la finalidad de potenciar la adquisición de conocimientos prácticos del derecho tributario y de habilidades profesionales. Se trata de conseguir una mejora en la calidad docente y, por ende, en el aprendizaje del derecho tributario, a partir de un rediseño innovador de la docencia y de la actividad del alumno para adquirir conocimientos.

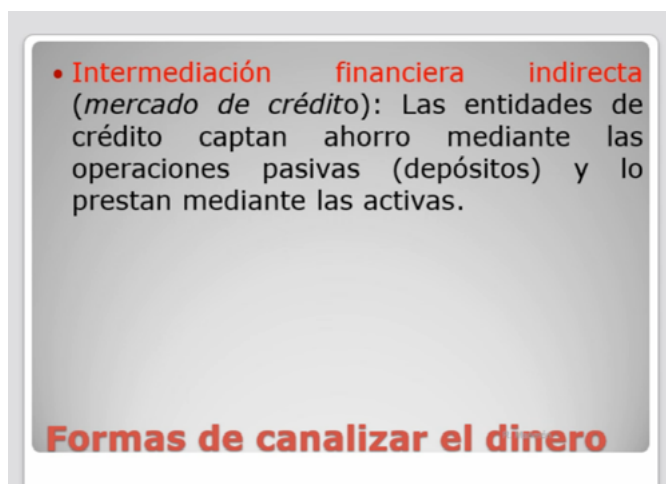
El propósito es adaptar la docencia y el aprendizaje universitario al contexto virtual y semipresencial a través de un método de enseñanza virtual de “cierre del círculo” consistente en: primero, la preparación coordinada de un material preliminar por el profesorado (esencialmente material locutado) para que el alumno estudie por sí mismo los conceptos teóricos a través de las herramientas que el docente pone a su alcance; segundo, la resolución de dudas y planteamiento de cuestiones prácticas por el profesorado en clase presencial o a través de videoconferencias; tercero y cierre del círculo, la preparación de material teórico-práctico por parte del alumnado exponiendo el caso y la resolución del mismo de forma escrita y oral (pptx locutados), que sirva de material práctico para todo el alumnado de la asignatura, consiguiendo el rol activo del estudiante desde el aprendizaje hasta la resolución del caso, además de la adquisición de habilidades profesionales como la sistematización de la materia, la aplicación práctica y la buena oratoria en la exposición y debate del tema en cuestión. De ahí el “cierre del círculo”: alumno comienza aprendiendo y acaba enseñando. La implementación de este diseño metodológico está enfocada, preferentemente, para asignaturas

de último año de grado o de máster, por la previa formación jurídica que requiere del alumnado. En este sentido, el presente proyecto resulta muy apropiado para la enseñanza de la asignatura “práctica tributaria” de último año del grado en derecho (y dobles grados que integran también la especialización jurídica), cuyo acceso presupone los conocimientos adquiridos en derecho financiero I y derecho financiero II. Asimismo, entendemos que esta metodología constituye un buen proceso de formación y aprendizaje para los módulos de especialización del derecho tributario en el marco de los estudios de postgrado (como son los Masters, en los que impartimos esta especialización. Ej. Fiscalidad internacional)

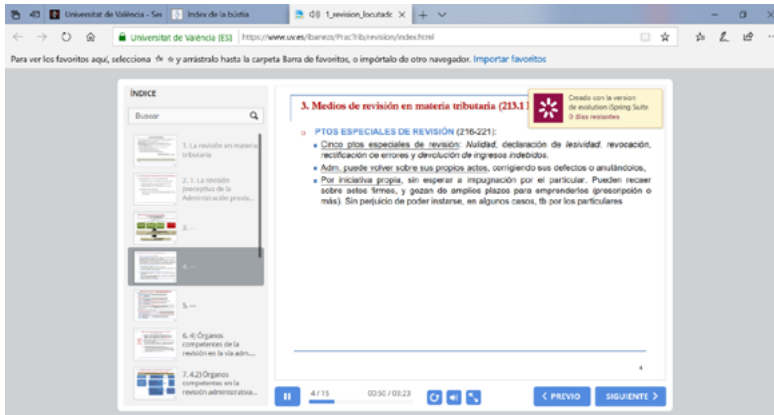
2. La adecuación de la herramienta multimedia de creación de contenidos ppt.

Uno de los problemas que hemos tenido que salvar durante la creación de contenidos ppt, durante el tiempo de confinamiento, ha sido la decisión sobre qué herramienta multimedia utilizar para la elaboración del ppt locutado. Actualmente, el único recurso de la UV capaz de proteger la propiedad intelectual del profesorado en la elaboración de pptx locutados es la herramienta de creación de video (mmedia). Las necesidades actuales de adaptación y modernización de la docencia precisan de la búsqueda e indagación de otros recursos que aúne la elaboración del material ágil, atractiva y rápida y el acceso de calidad al material locutado por parte del alumnado. Una prueba de esta afirmación se comprueba al acceder a un material locutado convertido en video, de acuerdo con el recurso actual de “mmedia uv” y un material locutado multimedia a través del programa “iSpring”, que tuvimos ocasión de probar como prueba piloto en la fase del confinamiento:

Presentación de power point convertido en video por el actual “mmedia uv”:



Presentación de power point convertido en multimedia por el programa "iSpring":



Junto a otras prestaciones de interacción alumno y profesor harto innovadoras, la visualización del material con este programa multimedia permite, por ejemplo, seleccionar la diapositiva concreta, así como avanzar y volver fácilmente de una a otra, lo que hace más atractivo y motivador el aprendizaje por parte del destinatario.

La idoneidad de este software de creación de contenidos "Elearning" es significativa, ya que no estamos ante la generación de un "vídeo" (que es lo que ofrece el multimedia de la UV), sino de una presentación multimedia. Lo anterior es una diferencia fundamental cargada de consecuencias, entre las cuales cabe destacar:

- La presentación multimedia creada tiene gran calidad de vídeo y de audio porque no se comprime ni la imagen ni el sonido.

- A pesar de lo anterior, los archivos tienen un tamaño considerablemente menor (menos de la mitad), lo que redundará en una mayor eficiencia y menor saturación del ancho de banda.

- La presentación resultante es reproducible, no sólo mediante la utilización de un ordenador, sino desde dispositivos portátiles, como teléfonos móviles y tabletas. Unido al factor anterior (tamaño sensiblemente menor de los archivos) esta prestación contribuye a reducir la brecha digital, puesto que un alumno con un teléfono móvil que disponga de acceso a datos (algo de lo que disponen la práctica totalidad de alumnos) puede seguir los materiales multimedia sin un consumo de datos excesivo. Por lo tanto, no es necesario que el alumno disponga de banda ancha en el lugar en el que trabaja.

- La presentación multimedia resultante es muy estable porque se ejecuta directamente sobre el lenguaje web, no necesita un plugin externo, como en el caso del reproductor de Adobe.

- La presentación se activa de forma inmediata, no tiene tiempo de carga (al ser los archivos de menor tamaño y no usar plugins).

- La presentación multimedia ofrece en un margen el índice de todas las diapositivas que integran la presentación –mediante miniaturas- y permite pasar a cualquiera de ellas en cualquier momento.

- La presentación multimedia permite, en cualquier momento, controlar el avance o retroceso dentro de cada diapositiva y saltar en cualquier momento a otra diapositiva cualquiera.

- El alumno no se descarga archivos ni tiene acceso a ellos, ni los archivos tienen que cargarse en un reproductor en el dispositivo (plugin, como en el caso de Adobe) sino que simplemente reproduce contenidos sobre la propia web. Esto reduce drásticamente la posibilidad de pirateo o abuso de los contenidos.

- El sistema recuerda el último punto de reproducción: cuando el alumno regrese a la presentación multimedia, ésta continúa por defecto en el mismo instante en el que se abandonó en el último acceso.

- La presentación se interrumpe de forma instantánea si el usuario pasa a otra pestaña del navegador. Esto reduce drásticamente las posibilidades de distracción del alumno, pues le obliga a mantener activa la pestaña de la presentación multimedia si desea que ésta avance, no puede simultanear la presentación con la navegación web.

En este contexto, consideramos que resultaría harto provechoso la utilización de la herramienta multimedia “iSpring”. Se trata de un programa multimedia que podría cubrir las falencias actuales de la Universitat de València en relación con la elaboración de material locutado. El programa “iSpring”, más allá de proteger la propiedad intelectual del creador del material locutado, ofrece un Kit de herramientas eLearning para crear contenido innovador de power point rápido y sencillo, que hemos tenido ocasión de analizar en los pocos días de prueba que se permite de acceso gratuito, utilizando alguno de los contenidos en la fase de confinamiento y, sin duda, sería altamente provechoso por el profesorado de la UV (conversión rápida y sin peso de power point en multimedia, no video mp4, evaluaciones interactivas, prácticas eLearning muy atractivas para el aprendizaje, presentación del material en forma de interacciones innovadoras, reproductor adaptativo -reproducción perfecta para todos los dispositivos electrónicos-,

aplicación móvil -permite a los alumnos estudiar sin acceso a internet-). En este sentido, adicionalmente, el proyecto busca indagar y profundizar en nuevas herramientas tecnológicas que suplan las carencias actuales de la metodología docente y fomentar el uso innovador del material locutado.

En suma, el proyecto tiene por objeto la utilización innovadora del pptx locutado para implementar la metodología del “cierre del círculo”. Constituye un rediseño de la docencia para una mejora en la coordinación del profesorado, en la calidad docente y en la motivación y aprendizaje autónomo de la materia y habilidades profesionales por parte del alumnado.

3. La metodología del “cierre del círculo”.

El proyecto nace con un doble propósito: primero, el afianzamiento de los conceptos y contenidos de la asignatura y, segundo, la aproximación de las nuevas herramientas tecnológicas de aprendizaje al ámbito universitario, en concreto, en la rama jurídica. Buscamos aplicar la estrategia metodológica del cierre del círculo a través de herramientas multimedia, principalmente las dirigidas a la creación innovadora de pptx locutados, que resulten fáciles de gestionar por parte del profesorado y que supongan una mejora en la calidad de la docencia y, en concreto, en la adaptación al contexto virtual y semipresencial.

Estamos ante una metodología que difiere de la clase magistral y de los debates tradicionales. La introducción de las TICs en la educación, por un lado, y las nuevas imperiosas necesidades de adaptación de la docencia a contextos virtuales y semipresenciales, ha supuesto un cambio de paradigma en la forma de enseñar. El propósito de la metodología de enseñanza de “cierre del círculo” a través de material innovador locutado es implantar un nuevo diseño de docencia que incorpora nuevas tecnologías multimedia de información y comunicación al tiempo que da respuesta a las nuevas necesidades de impartición virtual y semipresencial de la comunidad universitaria.

Para este cometido, en primer lugar, será de aplicación una metodología de aula invertida (“flipped classroom”) a partir de la elaboración coordinada de material locutado por el profesorado, de manera que el alumno de forma autónoma realice la labor de aprendizaje de la materia y lectura de las fuentes normativas, jurisprudenciales y doctrinales que resulten de aplicación. Como se ha explicado en el apartado anterior, el uso de las herramientas multimedia para elaborar el material plantea ciertos retos, como la creación innovadora de material locutado, la protección de la propiedad intelectual, el fácil acceso por todo el alumnado desde cualquier dispositivo electrónico, y la visualización moderna de contenidos que haga atractivo el aprendizaje. De ahí la propuesta sobre la utilización de nuevos recursos de creación de ppt locutados.

En segundo lugar, se activará la interacción visual del alumno y el profesor para la resolución de cuestiones, evaluación del conocimiento y propuesta de casos prácticos. La videoconferencia (BBC) o la clase presencial puede ser un entorno apropiado para este cometido. En nuestra opinión, la comunicación síncrona de las sesiones de videoconferencia o clases presenciales limitan mucho las garantías de un acceso por todos los estudiantes en las mismas condiciones. Así se ha puesto de manifiesto en estos meses de confinamiento cuando el alumno tenía, entre otros muchos, problemas de conexión a internet o problemas de asistencia a la hora concreta de la conexión, al estar hospitalizados o tener que atender a familiares o amigos afectados por la situación de pandemia.

Por último, como cierre del círculo, por grupos de trabajo, los alumnos desplegarán sus competencias y habilidades elaborando un material locutado de resolución del caso, bajo la dirección del profesor, en el que explicarán y defenderán el caso práctico, para el resto de la clase, al tiempo que resolverán cuestiones planteadas por otros estudiantes. Este material completará el material de aprendizaje y podrá ser objeto de evaluación continua del aprendizaje del alumno.

En conclusión, la metodología del “cierre del círculo” de este proyecto toma como base esencial la comunicación asíncrona, al considerar que garantiza la igualdad en la calidad del aprendizaje y la retroalimentación del estudiante, dejando la comunicación síncrona como recurso residual para espacios de dudas, tutorías o control visual en una concreta evaluación.

III. PROPÓSITO Y RESULTADOS PREVISIBLES.

I. Originalidad del propósito.

El proyecto de innovación presentado tiene el propósito de lograr resultados en el afianzamiento de una técnica de enseñanza-aprendizaje poco usual en la docencia de la materia del Derecho Financiero y Tributario.

Pretendemos mantener e introducir un nuevo enfoque pedagógico, basado en la comunicación asíncrona de calidad como eje metodológico para adaptar la docencia en términos de igualdad a toda la comunidad universitaria en contextos virtuales y semipresenciales.

La originalidad destaca por la herramienta multimedia que pretendemos utilizar en la creación de contenidos locutados innovadores y por la preparación de un material elaborado por el profesor, pero también por el alumnado que asume al final del proceso un rol estudiante-profesor. Además, esta estrategia requiere de la

coordinación del profesorado en la medida de lo posible y, en este sentido, supone una gran aportación de conocimientos metodológicos al profesorado asociado-profesional, que constituye en gran parte el profesorado encargado de impartir asignaturas como “práctica tributaria”. En esta línea, creemos que resultarán muy enriquecedoras las sinergias en el seno del grupo de trabajo compuesto por académicos y por profesionales del derecho tributario.

2. Resultados esperados.

Con el método pedagógico de “cierre del círculo” se pretende conseguir como principal resultado la mejora en la calidad del proceso de aprendizaje. Buscamos analizar en qué medida incrementa la motivación del estudiante, el aprendizaje y la adquisición de habilidades profesionales, así como concluir algunas propuestas de mejora de esta metodología.

Junto al impacto en el alumnado, el proyecto tiene vocación de ofrecer también resultados en la mejora de la coordinación docente en la impartición de materias de especialización tributaria, de manera que al final del curso académico se puedan constatar las luces y sombras del trabajo en grupo. Entre otros aspectos, por ejemplo, la mejora de la calidad docente con ocasión de la colaboración entre docentes académicos y docentes profesionales (profesores asociados) en la implementación de la metodología del “cierre del círculo” en la enseñanza del derecho tributario.

Además, otro propósito importante del proyecto es, en el ámbito de los recursos multimedia, concluir la necesidad o no de solicitar un futuro proyecto de innovación de centro que financie un programa multimedia como iSpring y de servicio a todo el profesorado de la Facultat de Dret, e incluso de la Universitat de València.

En cuanto a la difusión de los resultados, éstos se pondrán en valor y se identificarán los puntos fuertes, en aras a profundizar y desarrollar nuevas metodologías docentes. La finalidad es que, tanto el proceso de implantación durante el curso académico, los recursos multimedia utilizados, como los resultados obtenidos en la comunidad universitaria -estudiantes y profesorado-, sean objeto de difusión en revistas especializadas, así como en foros académicos de innovación docente.

Las acciones realizadas serán objeto de evaluación por el alumnado y por el profesorado, con el objetivo de obtener opiniones por parte de todos los agentes implicados en la implementación de este proyecto de innovación docente.

A tal fin, se creará una encuesta anónima en la que el alumnado expondrá su percepción sobre la utilidad, pertinencia e interés que presenta y suscita esta nueva metodología en el aprendizaje del derecho tributario y en la adquisición de habilidades tecnológicas y profesionales.

Por otra parte, se creará otra encuesta, o una reunión, en la que el profesorado implicado exprese sus conclusiones sobre la utilización de las herramientas tecnológicas utilizadas, sobre la coordinación con el resto del profesorado y sobre los efectos positivos en la impartición de la docencia y en las calificaciones en el alumno.

Todo ello sin perder de vista que las calificaciones obtenidas en las actuaciones específicas, en las que se implemente la estrategia del "cierre del círculo", se erigen sin duda en un indicador objetivo decisivo para evaluar el impacto en el aprendizaje y adquisición de habilidades por el alumnado. En este sentido, se tratará de concretar unas pautas coordinadas sobre los parámetros que han de ser objeto de puntuación a la hora de evaluar las actividades de los alumnos.

Resultará de gran interés, desde la óptica de las herramientas multimedia, y siempre que se nos otorgue financiación para su suscripción, poner de relieve en las encuestas y reuniones finales del proyecto la mejora en la calidad docente que ha supuesto la utilización del programa multimedia "iSpring".

De la mano de las encuestas de los alumnos, las impresiones del profesorado y las calificaciones concretas, a partir de unos parámetros coordinados de evaluación, el proyecto concluirá con la constatación de los efectos de la implantación de la estrategia metodológica puesta en práctica.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD-SEGURA, E., GONZÁLEZ-ZAMAR, M. D.: "Análisis de las competencias en la educación superior a través de flipped classroom", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, núm. 2, 2019.

BLANCO, S. M.: "Marco común de competencia digital docente", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 21(1), 2018.

CABERO, J. y BARROSO, J.: "Los escenarios tecnológicos en realidad aumentada (RA): Posibilidades educativas", *Aula Abierta*, núm. 47 (3), 2018.

CENTENO, G. y CUBO, S.: "Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 31 (2), 2013.

CHEN, P., LIU, X., CHENG, W. y HUANG, R.: "A review of using augmented reality in education from 2011 to 2016", en POPESCU, J. (ed.): *Innovations in smart learning*, Singapur: Springer, 2017.

COMISIÓN EUROPEA: "Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente", 2006. Recuperado de http://infofpe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018_2006.pdf.

COMISIÓN EUROPEA: "Marco estratégico educación y formación 2020 (ET2020)", 2009. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/riede-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>.

COMISIÓN EUROPEA: "Education and training", 2016. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-pt_en.pdf

CÓZAR, R., VALLE, M. D., HERNÁNDEZ, J. A. y HERNÁNDEZ, J. R.: "Tecnologías emergentes para la enseñanza de las ciencias sociales: Una experiencia con el uso de realidad aumentada en la formación inicial de maestros", *Digital Education Review*, núm. 27, 2015.

DE LA HORRA, G. I.: "Realidad aumentada, una revolución educativa", *Revista de Educación Mediática y TIC*, núm. 6 (1), 2017.

DURÁN, M., GUTIÉRREZ, I. y PRENDES, M. P.: "Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, núm. 15 (1), 2016.

ESTEVE, F.: "Bologna y las TIC: De la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0", *La Cuestión Universitaria*, núm. 5, 2016.

FERNÁNDEZ, J. y RODRÍGUEZ, A.: "TIC y diversidad funcional: Conocimiento del profesorado", *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, núm. 7 (3), 2017. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v7i3.204>.

FOMBONA, J. y PASCUAL, M. A.: "La producción científica sobre realidad aumentada, un análisis de la situación educativa desde la perspectiva SCOPUS", *Revista de Educación Mediática y TIC*, núm. 6 (1), 2017.

FUENTES, A., LÓPEZ, J., y POZO, S.: "Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada", *REICE*, vol. 17, núm 2, 2019.

FUENTES, A. y LÓPEZ, J.: "TIC-TAC: Las tecnologías de la información y la comunicación en la era del acceso. Una experiencia en la educación superior", en DEL ARCO BRAVO, I. y P. SILVA GARCÍA, P. (eds.): *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: Entre la estabilidad y el cambio*, Madrid: Wolters Kluwer, 2018.

GARAY, U., TEJADA, E. y CASTAÑO, C.: "Percepciones del alumnado hacia el aprendizaje mediante objetos educativos enriquecidos con realidad aumentada", *Revista de Educación Mediática y TIC*, núm. 6 (1), 2017.

IBARRA SÁIZ, M. S., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., y GÓMEZ RUIZ, M. Á.: "La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario", *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 16, núm. 1, 2010.

JUANEDA AYENSA, E., CAPARRÓS CIVERA, N., OLARTE PASCUAL, C., VEGA, A. y PEREYRA, S.: "Experiencia ODS 4. EDUCACIÓN: Programa de sensibilización con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en la Universidad de La Rioja", 2017, http://www.unirioja.es/universidad/rii/index_cooperacion.shtml.

KARABULUT-ILGU, JARAMILLO CHERREZ, LESYA HASSALL: "Flipping to engage students: Instructor perspectives on flipping large enrolment courses", *AJET Australian Journal of Educational Technology*, vol. 34, núm. 4, 2018.

KUMAR, A. y KUMAR, G.: "The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education", *Multidisciplinary Higher Education, Research, Dynamics & Concepts: Opportunities & Challenges for Sustainable Development*, núm. 1 (1), 2018.

LORENZO, G. y SCAGLIARINI, C.: "Revisión bibliométrica sobre la realidad aumentada en educación", *Revista General de Información y Documentación*, núm. 28 (1), 2018. <https://doi.org/10.5209/RGID.60805>

MC GILL, T., KOPPI, T. y ARMAREGO, J.: "ICT industry involvement with ICT education and research in universities: Industry perceptions", *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, núm. 2, 2014. <https://doi.org/10.11120/ital.2014.00010>.

SOLA MARTÍNEZ, T., AZNAR DÍAZ, I., ROMERO RODRÍGUEZ, J. M. y RODRÍGUEZ-GARCÍA, A. M.: "Eficacia del método flipped classrom en la universidad: Meta-análisis de la producción científica de impacto", *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*, 2019. DOI: 10.15366/reice2019.17.1.002.

SORROZA, N. A., JINEZ, J. P., RODRÍGUEZ, J. E., CARAGUAY, W. A. y SOTOMAYOR, M. V.: "Las TIC y la resistencia al cambio en la educación superior", *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, núm. 2 (2), 2018.

SUÁREZ, J. M., ALMERICH, G., DÍAZ, I. y FERNÁNDEZ, R.: "Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales", *Universitas Psychologica*, núm. 11 (1), 2012.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO DE LA
EMPRESA MEDIANTE METODOLOGÍA ONLINE: RETOS Y
OPORTUNIDADES

*TEACHING AND LEARNING OF COMMERCIAL LAW THROUGH
ONLINE METHODOLOGY: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES*

Cuadernos Jurídicos, pp. 82-101

José Miguel
CORBERÁ
MARTÍNEZ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: El objeto del presente trabajo se centra en la aproximación a un modelo de enseñanza del Derecho de la Empresa, cuyo núcleo sustantivo es el Derecho Mercantil, a través de la metodología on line. La crisis sanitaria generada por la irrupción del COVID-19 ha motivado la rápida migración de los métodos docentes y de evaluación presenciales a los virtuales. En este contexto, el uso intensivo de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de esta materia aconseja ahondar en los nuevos retos derivados de su cohesión en el marco del "Plan Bolonia", al tiempo que aprovechar las oportunidades que genera en la enseñanza del Derecho mercantil desde el prisma del fomento efectivo de las competencias y resultados de aprendizaje de la materia.

PALABRAS CLAVE: Derecho; empresa; aprendizaje; metodología on line.

ABSTRACT: *The aim of this work is focused in the approach of a one teaching model of Company Law, whose substantive core is Commercial Law, through the online methodology. The health crisis generated by the emergence of COVID-19 has motivated the rapid migration of classroom teaching and assessment methods to virtual ones. In this context, the intensive use of new technologies in the teaching and learning of this subject advises delving into the new challenges derived from its cohesion within the framework of the Bologna Plan, while taking advantage of the opportunities it generates in the teaching of the Commercial law from the prism of the effective promotion of the competences and learning outcomes of the subject.*

KEY WORDS: *Law; Business; learning; methodology on line.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. CONTEXTO.- I. Carácter universitario.- 2. Contexto de la asignatura.- 3. Materia: Derecho Mercantil como núcleo del Derecho de la Empresa.- III. METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS.- IV. RETOS Y OPORTUNIDADES.- V. CONCLUSIONES.-

I. INTRODUCCIÓN¹.

En nuestro ordenamiento jurídico, a través del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19², se declaró estado de alarma, al amparo de lo dispuesto en el art. cuarto, apartados b) y d), de la Ley Orgánica 4/1981, de 1 de junio, de los estados de alarma, excepción y sitio, con el fin de afrontar la situación de emergencia sanitaria provocada por el coronavirus COVID-19. Su entrada en vigor se produjo en el momento de su publicación en el BOE, de acuerdo con la Disposición Final Tercera del RD 463/2020. Su vigencia, inicialmente, se extendía por un periodo de quince días conformé estableció su art. 3, y para todo el territorio nacional como se previó en el art. 2 del citado RD 463/2020. Sin embargo, se extendió durante varios meses.

En su redacción original, el art. 7 del citado RD 463/2020, relativo a la limitación de la libertad de circulación de las personas, estableció que durante la vigencia del estado de alarma las personas únicamente podían circular por las vías de uso público para un conjunto de actividades que dicho precepto recoge de manera expresa, como son, por ejemplo, la adquisición de alimentos, productos farmacéuticos y de primera necesidad, así como la asistencia a centros sanitarios o el desplazamiento al lugar del trabajo. Como es sabido, con esta regulación se establecieron las conocidas medidas de confinamiento que, en lo que ahora interesa, también afectaron necesariamente al ámbito educativo que migró a la mayor brevedad hacía las modalidades de enseñanza “on line”. En este sentido se pronunció la redacción original del art. 9.1 del RD 463/2020 al establecer, de un lado, las medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación,

1 El presente trabajo retoma los mimbres de la aportación presentada por el autor en el marco del Iº Congreso Internacional “La enseñanza del Derecho a debate” organizado por la Universidad de Vigo en el año 2018, centrada en los retos y oportunidades de la docencia “on line”, que ha servido de esquema para desarrollar de manera diferenciada el siguiente trabajo, en el que se han ampliado o modificado diversos aspectos en atención a las distintas circunstancias actuales marcadas por la migración generalizada hacia la docencia “on line”, como consecuencia de la crisis sanitaria generada por el COVID-19.

2 BOE núm. 67, de 14/03/2020 (en adelante RD 463/2020).

• **José Miguel Corberá Martínez**

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Mercantil de la Universitat Politècnica de València. CEGEA
jcorbera@upv.es

consistentes en la suspensión de la actividad educativa presencial total en todos los niveles de enseñanza previstos en el art. 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación³, “incluida la enseñanza universitaria”, que es aquella sobre la se centra el presente trabajo. Sin embargo, de otro lado -y de forma acertada-, en el art. 9.2 RD 463/2020, se previó el mantenimiento de “las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «on line», siempre que resulte posible”.

Estas nuevas circunstancias revelaron la necesidad de adaptar a la mayor brevedad los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios presenciales al contexto virtual, a través de diversas plataformas y herramientas telemáticas que han posibilitado el desarrollo del proceso educativo durante el estado de alarma. Valga en este momento citar a título de ejemplo plataformas como “Teams”, “Blackboard” o “Zoom”, que entre otras múltiples funcionalidades orientadas a la educación permiten la reunión virtual mediante videoconferencias en tiempo real (presencialidad síncrona), al tiempo que compartir archivos de diversa índole. No cabe duda de que la rápida migración de la enseñanza universitaria desde la “presencialidad física” de las aulas de las facultades, hacía la “presencialidad síncrona” albergada en sus aulas virtuales, ha evidenciado la importancia de las nuevas tecnologías en el contexto educativo y, asimismo, de la adaptación de la metodología empleada a través de los medios telemáticos.

De esta forma, al interés que pueden suscitar las metodologías “on line” en la enseñanza y aprendizaje de una materia concreta, como la referente al Derecho de la Empresa (sobre la que se centrará este trabajo), se debe añadir la necesidad de aproximarse a las mismas, dada la incertidumbre generada por la crisis sanitaria. Es en este sentido en el que resulta oportuno advertir que el presente trabajo no pretende incidir de una forma sistemática en las diferentes metodologías que pueden desarrollarse empleando medios telemáticos, sino en aquellas que, a juicio de quien escribe estas palabras, resultan más idóneas y efectivas en el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias de una materia, como es el Derecho de la Empresa, para lo que se toman en consideración los retos y oportunidades que se deducen de esta modalidad de aprendizaje y enseñanza.

A modo de introducción, también cabe expresar que más allá de conocidas experiencias universitarias virtuales –principalmente correspondientes al sector privado–, algunas voces incluso habían preconizado ya, fundamentalmente en el contexto internacional, la necesidad de ahondar en la potencialidad de las nuevas tecnologías con el objeto de ensanchar el campo de actuación de la educación superior; trasunto de los cambios que ya ha producido, y que de manera previsible producirá, en el ámbito laboral y profesional, como han formulado

³ BOE núm. 106, de 04/05/2006 (en adelante “LOE”).

autores como SUSSKIND y SUSSKIND⁴. En este sentido son ilustrativas las palabras de AOUN al explicar que adquirir relevancia en la nueva economía requiere ir más allá de una educación centrada en trabajos y profesiones -que, necesariamente, se verán afectadas por la irrupción de las nuevas tecnologías-, y equipar a los estudiantes con una alfabetización y habilidades necesarias para desarrollarse en la mencionada nueva economía, marcada por el incesante desarrollo tecnológico y, en consecuencia, por la necesidad de acceder a formación que permita afrontar retos en diversos entornos globales, es por ello que como aprecia el citado autor: “Higher education needs a new model and a new orientation away from its dual focus on undergraduate and graduate students. Universities must broaden their reach to become engines for lifelong learning”⁵, y ello sobre la base del empleo de las nuevas tecnologías. Un claro ejemplo de esta nueva orientación se puede observar en la proliferación de las plataformas virtuales que ofertan los conocidos cursos “MOOC” (acrónimo de “Massive Online Open Curses”), entre los que se encuentran aquellos correspondientes a universidades reconocidas mundialmente.

El cambio de paradigma económico centrado en el desarrollo tecnológico también ha servido para formular nuevos ensayos sobre la innovación universitaria sobre la base de la disrupción, tal y como ha defendido CHRISTENSEN y EYRING de la comparación de dos modelos universitarios (Harvard e BYU-Idaho), por ejemplo en la propia enseñanza, en la que las nuevas tecnologías juegan un papel crucial. Como ya observaran otros estudios, el citado autor apunta hacía un modelo de docencia híbrida al afirmar, en relación con el proceso de enseñanza: “learning occurs best when it involves a blend of online and face-to-face learning, with the latter providing essential intangibles best obtained on a traditional college campus”, y, asimismo, en relación con las capacidades de las universidades tradicionalmente presenciales: “The physical campuses and full-time faculty members of traditional universities and colleges can embrace online learning as a sustaining innovation-technology could make them stronger than ever”⁶. La potencialidad de la irrupción de las nuevas tecnologías alcanza pues a las profesiones del presente y configura la economía del futuro, y por ende, a la empresa del presente y del futuro. Asimismo, bien se puede implantar en los procesos de aprendizaje universitarios, incluso se podría afirmar que con independencia de la materia sustantiva que se trate. Sin embargo, las anteriores afirmaciones no deben conducir a conclusiones maximalistas que acepten, sin más, cualquier metodología empleada a través de medios telemáticos. Así, la migración a modelos de enseñanza “on line” no está exenta de crítica en algunos supuestos y plantea diversos retos que han aflorado

4 SUSSKIND, R., and, SUSSKIND, D.: *The future of the professions. How Technology wil transform the work of human experts*, Oxford University Press, Oxford, 2015 (edición digital).

5 AOUN, J. E.: *Robot-Proof. Higher education in the age of artificial intelligence*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts-London, England, 2017 (edición digital).

6 CHRISTENSEN, C. M., and EYRING, H. J.: *The innovative university. Changind the DNA of Higher Education from the inside out*, Jossey-Bass, San Francisco, 2011 (edición digital).

tras la experiencia vivida durante el estado de alarma. Valga a mero título de ejemplo la comparación entre aquellas praxis basadas en el uso de las metodologías que emplean sesiones síncronas que permiten la comunicación en tiempo real entre docente y estudiantes que, físicamente, se encuentran en lugares distintos, y aquellas que parten del abuso de las actividades asíncronas y autónomas, máxime en atención a la adquisición de competencias como eje central del nuevo modelo de enseñanza universitario conocido como Plan Bolonia. De otro lado, no cabe duda que la docencia “on line”, impartida a través de las nuevas tecnologías brindan una magnífica oportunidad de acceder a un proceso de enseñanza y aprendizaje que acorta tiempos y costes para los actores partícipes sin detrimento de su calidad.

Ello sin perjuicio de la mayor idoneidad de algunas materias sustantivas para aprovechar de una forma más efectiva los nuevos cauces tecnológicos y las metodologías más adecuadas para su aprendizaje. En este sentido, la experiencia vivida por quien realiza el presente trabajo en la docencia del Derecho de la Empresa, cuyo núcleo central es el Derecho Mercantil, conduce a afirmar la gran aptitud de esta materia para aprovechar las nuevas tecnologías en su aprendizaje y adquisición de competencias. Sin embargo, en este contexto, el uso intensivo de las nuevas tecnologías aconseja ahondar en los nuevos retos derivados de su cohesión en el marco del “Plan Bolonia”, al tiempo que aprovechar las oportunidades que genera en la enseñanza del Derecho mercantil desde el prisma del fomento efectivo de las competencias y resultados de aprendizaje de la materia.

Para tal fin resulta necesario partir de una contextualización de la materia que sirva de antesala de las metodologías de enseñanza y aprendizaje recomendadas por la doctrina científica del área del Derecho Mercantil y, asimismo, de la caracterización de la asignatura en la que se imparte, para, posteriormente, revisar los principales retos y oportunidades que plantea su enseñanza y aprendizaje mediante metodologías “on line” a la que se acompañarán un conjunto de conclusiones expresadas con el ánimo de compartir la opinión sobre la cuestión.

II. CONTEXTO.

La caracterización del contexto en el que se van a emplear metodologías “on line” supone, necesariamente, un presupuesto indispensable y debe tomar en consideración diversos aspectos, entre los que se encuentran: el carácter universitario, el contexto de la asignatura y la propia materia.

I. Carácter universitario.

En relación con el carácter universitario, el contexto actual de la educación superior de nuestro país se configura de acuerdo con los postulados del Espacio

Europeo de Educación Superior, conocido como “Plan de Bolonia”. Es oportuno recordar que se trata de una iniciativa desarrollada por los países Miembro de la Unión Europea para favorecer la convergencia europea en el contexto de la educación. Para ello coordina un conjunto de aspectos, como son el reconocimiento de las cualificaciones, la estructura de las titulaciones, el sistema de créditos, los programas de movilidad, la garantía de la calidad y el aprendizaje permanente. Así, en consecuencia, la regulación relativa a la educación superior establecida en nuestro ordenamiento jurídico se adapta a las exigencias deducidas del Espacio Europeo de Educación Superior y, en cualquier caso, el empleo de metodologías docentes “on line” debe adecuarse a dicho marco.

2. Contexto de la asignatura.

En segundo lugar, resulta necesario acotar el contexto a la asignatura para perfilar el empleo de aquellas herramientas virtuales que mejor se adecúen a la misma. A título de ejemplo, la asignatura tomada en consideración en el presente trabajo es la correspondiente a “Derecho de la Empresa”, impartida con el carácter de formación básica con una carga de 6 ECTS en el primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universitat Politècnica de València. La enseñanza, el aprendizaje y la adquisición de competencias correspondientes a esta asignatura, son las que se describen en su Guía Docente. Por otra parte, además de la anterior caracterización básica, se debe recordar que resulta necesario atender a lo previsto en los documentos de verificación que, en su caso, permitan el reconocimiento del carácter oficial de la titulación.

Al modo de ver de quien realiza este trabajo, la enseñanza, el aprendizaje y la adquisición de competencias deben relacionarse de manera lógica con la materia sustantiva que se identifica con la denominación de “Derecho de la Empresa”, lo que en puridad requiere introducir la materia objeto de la asignatura mediante la aproximación sistemática al concepto, a la evolución histórica y a las tendencias del Derecho Mercantil, como núcleo fundamental del Derecho de la Empresa. Sin embargo, a estos efectos resulta oportuno poner de manifiesto la importancia de acotar la asignatura, de ubicarla en un marco de referencia, dado que, de manera evidente, no tendrá la misma configuración en el contexto de un Grado en Derecho que en el correspondiente a un grado en Administración de Empresas, lo que también afectará a las metodologías empleadas, inclusive en un entorno virtual. Dicho en otras palabras, la orientación que la enseñanza, el aprendizaje y la adquisición de competencias aparejadas a la materia debe tomar en consideración el contexto en el que se desenvuelve para posteriormente alinear de manera coherente las metodologías empleadas.

3. Materia: Derecho Mercantil como núcleo del Derecho de la Empresa.

Finalmente, en tercer lugar, es necesario incidir en la propia materia: "Derecho de la Empresa", cuyo núcleo es el Derecho Mercantil y que, como se dijo anteriormente, presenta una especial aptitud para aprovechar la potencialidad de las metodologías "on line", máxime en el contexto anotado de una asignatura correspondiente al grado en Administración y Dirección de Empresas, en el que resulta lógico pensar que se ahondará con mayor intensidad en el conocimiento de las instituciones desde un prisma sustantivo y, eminentemente práctico, que en aspectos correspondientes a la dogmática jurídica o de índole procesal que cobrarán mayor importancia en el contexto de una asignatura impartida en una titulación jurídica como el Grado en Derecho.

En relación con la disciplina correspondiente al de Derecho Mercantil, baste en este momento decir que la doctrina científica ha afirmado que se define por la "historicidad" y por la "relatividad de su contenido", como notas características⁷. De manera más reciente, se ha afirmado, de manera acertada por parte de MASSAGUER que el Derecho Mercantil es el "Derecho privado de la actividad económica, organizada en forma de empresa y desarrollada en el mercado, que persigue la materialización de los postulados de la constitución económica"⁸. Este es el significado de Derecho Mercantil que mejor aprecia el contenido del Derecho Mercantil y que, por tanto, ofrece el concepto más próximo de esta realidad, a la luz de la evolución experimentada por este ámbito jurídico y el vigente reflejo constitucional. Así, tomando en consideración las notas características y el concepto de Derecho Mercantil propuesto, se fácil apreciar el impacto que la irrupción de las nuevas tecnologías ha tenido en área del Derecho, piénsese en este momento en la implantación del comercio electrónico y el empleo intensivo de las nuevas tecnologías en el curso empresarial. En consecuencia, el Derecho Mercantil constituye el punto de partida sustantivo hacia el que se deberán dirigir la diversas metodologías empleadas, tanto de corte tradicional como aquellas más novedades basadas en el empleo de las nuevas tecnologías como herramienta de

7 Estas notas bien se pueden condensar en la afirmación de quien iniciara la moderna Escuela Española de Derecho Mercantil (vid. MENÉNDEZ, A.: *Sobre la moderna Escuela Española de Derecho Mercantil*, Civitas, Madrid, 1993), el Profesor GARRIGUES al explicar que "cuando hablamos del concepto de Derecho mercantil, nos planteamos un problema relativo a una época y a una legislación determinada", vid., GARRIGUES, J.: "La crisis del Derecho mercantil", *RDM*, núm. 57, 1955, pp. 91 y ss.; "Qué es y qué debe ser el Derecho mercantil", *RDM*, núm. 71, 1959, pp. 11 y ss.; y, asimismo, la obra de GARRIGUES, J.: *Hacia un nuevo Derecho mercantil*, Tecnos, Madrid, 1971. En palabras de otro de los grandes maestros del Derecho Mercantil, el Profesor GIRÓN, "el concepto de Derecho mercantil no es un concepto que es, sino que está siendo siempre", vid., GIRÓN, J.: "El concepto del Derecho mercantil: desenvolvimiento histórico y Derecho comparado" y "Concepto del Derecho Mercantil en Derecho español", *ADC*, 1954, pp. 695 y ss. y pp. 971 y ss.

8 Vid., MASSAGUER, J.: "El Derecho mercantil ante las transformaciones político-sociales. Una aproximación", en IGLESIAS PRADA, J. L. (coord.): *Estudios jurídicos en homenaje al Profesor Aurelio Menéndez*, Vol. 1, Civitas, Madrid, 1996, pp. 400-430.

aprendizaje, lo que resulta coherente en atención a la evolución de esta rama del Derecho.

III. METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS.

En cualquier caso, las metodologías didácticas planteadas en un entorno “on line” de enseñanza y aprendizaje del Derecho de la Empresa se deben ajustar al método pedagógico formulado en la doctrina mercantilista. Al respecto, VICENT⁹, parte del presupuesto de que el método pedagógico “no puede divorciarse del método científico”, al tiempo que debe tener un cariz formativo, pues como expresa el citado autor, “el estudio del Derecho Mercantil en la Universidad debe ser fundamentalmente formativo: debe ayudar a pensar” y conlleva que éste método deba incluir, básicamente, dos ingredientes: por un lado, “la ciencia de la argumentación que se alcanza con el método de casos”, y por otro lado, “la lectura comprensiva y la redacción o creación de documentos”. Ambos tienen que ser incorporados por el profesor durante el curso. A estos efectos, “la clase, como reunión física del Profesor con los alumnos (...) debe incorporar diversos métodos de enseñanza”, como son, en primer lugar, la clase magistral, “para exponer las grandes líneas de una concreta materia, siguiendo, en su caso, un determinado Manual, y ayudando a la comprensión de éste”. Asimismo, en segundo lugar “la exposición oral por los alumnos (“recitation”), incluso preguntando al azar”. Finalmente, en tercer lugar, también menciona, “al menos como ideal, el «método socrático» de debate abierto sobre un caso, una ley o un contrato, dirigido por el profesor”. Aunque presenta diferencias esta metodología bien puede asimilarse a la metodología basada en el aula invertida.

El apartado metodológico en el proceso de enseñanza, aprendizaje y de adquisición de competencias debe tomar en consideración los anteriores factores y aunar diversas vías tendentes a ofrecer una visión práctica de la materia. En concreto, y sin perjuicio del empleo de otras metodologías que se estimen de interés, algunas de las metodologías didácticas recomendadas en la docencia del “Derecho de la Empresa” son la clase magistral, el aula invertida, el método del caso y el desarrollo de proyectos. Estas metodologías didácticas se pueden desarrollar igualmente a través de plataformas virtuales. Su desarrollo y efectividad se podrá ver condicionada por el carácter síncrono o asíncrono en el que se haya programado la actividad. A estos efectos, a juicio de quien escribe estas palabras, las herramientas telemáticas deberán seleccionarse en atención a la metodología didáctica prevista. Así, mientras la clase magistral o la práctica del aula invertida captará mayor atención del estudiante si se imparte de manera síncrona a través de una plataforma o aula virtual en la que interactúen en tiempo

9 Vid., VICENT, F.: *Introducción al Derecho mercantil*, vol. I, 23ª ed., Tirant lo Blanch, Valencia, 2012, pp. 102 y ss. Seguido en este punto.

real los estudiantes, el desarrollo de proyectos no requerirá necesariamente de las anteriores plataformas, al menos en su totalidad, toda vez que su desarrollo necesitará de mayor tiempo por parte del estudiante para su trabajo autónomo. De esta manera, en ocasiones, la puesta en marcha de una determinada metodología didáctica aconsejará el empleo de herramientas que permitan el trabajo síncrono y asíncrono, como bien podría suceder en el supuesto del método del caso o del desarrollo de proyectos.

En este sentido, resulta oportuno que el proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición de competencias ligado a la asignatura "Derecho de la Empresa" impartido de manera virtual combine, mediante actividades de carácter síncrono y asíncrono, el tradicional método de la clase magistral, entendido como la exposición introductoria de diversos aspectos teóricos y generales y/o relevantes de la materia, con otras actividades de carácter práctico, tanto verbales como escritas, por las que el alumno consolide las competencias previstas. El carácter práctico de dichas actividades se deduce del hecho de que la exposición y aprendizaje de la materia se vale de metodologías que requieren la participación activa del alumno entre las que cabe citar a título orientativo el método del caso (individual y en grupo), así como la realización de debates y sesiones de aula invertida moderados y guiados por el profesor. Además, estas dos metodologías revisten un marcado carácter práctico en la medida en la que se aproximan al día a día del tráfico empresarial.

En relación con el conocido como "método del caso"¹⁰ baste decir que fue introducido el siglo pasado por la escuela de Derecho de Harvard y que se ha consolidado como método de aprendizaje del Derecho, fundamentalmente en el ámbito jurídico, aunque también en el contexto de la administración de empresas¹¹. Esta metodología representa la forma más próxima a la práctica, toda vez que exige diversas de las competencias asociadas a la asignatura.

Por otra parte, la metodología de debate y aula invertida también resultan idóneas para potenciar competencias de resolución de problemas sobre la base de las múltiples vías de acceso a la información en el menor tiempo posible. Es este punto en el que el carácter de "nativo digital" de la mayoría de estudiantes universitarios juega un papel fundamental a la hora de reconducir el empleo de las nuevas tecnologías, principalmente a través de terminales, hacía el aprendizaje de las instituciones y el conocimiento de los organismos correspondientes al Derecho

10 vid., VARGAS VASSEROT, C.: "El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel", *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 4, 2009, pp. 193-206 (disponible en: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_4/REFIEDU_2_4_2.pdf).

11 Vid., CORREA JARAMILLO, J. C.: "El método del caso como estrategia didáctica para la formación de administradores de empresas", *Semestre Económico*, vol. 5, núm. 10, pp. 1-10 (disponible en: [file:///C:/Users/Majo/Downloads/Dialnet-ElMetodoDelCasoComoEstrategiaDidacticaParaLaFormac-5248650%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Majo/Downloads/Dialnet-ElMetodoDelCasoComoEstrategiaDidacticaParaLaFormac-5248650%20(1).pdf)).

Mercantil. Asimismo, el empleo de terminales puede resultar recomendable como complemento de clases magistrales aplicadas y debates, pues incentiva al estudiante a emplear las herramientas de búsqueda de información en un tiempo breve al tiempo que su participación, preferentemente oral, en clase. De esta forma, y sin perjuicio de consolidar competencias aparejadas a la asignatura, inclusive se fomentan competencias referentes a la gestión del tiempo, trabajo en equipo, respeto de los compañeros, competencias digitales y, obviamente, el razonamiento jurídico y su expresión verbal y escrita.

Finalmente, una variante del método del caso es aquella basada en el desarrollo de proyectos, en el que el Derecho Mercantil muestra múltiples facetas prácticas que se pueden llevar a cabo por los estudiantes, tanto de forma individual como colectiva, empleando incluso las herramientas facilitadas por las instituciones oficiales. Valga como ejemplo en este momento citar la solicitud de certificación negativa de denominación social al Registro Mercantil Central, la constitución de una hipotética sociedad de manera telemática empleando los estatutos tipo, el hipotético registro de una marca previa comprobación de las anterioridades en el motor de búsqueda del entorno virtual de la Oficina Española de Patentes y Marcas.

IV. RETOS Y OPORTUNIDADES.

El uso intensivo de las nuevas tecnologías, y de manera especial de entornos “on line”, en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho de la Empresa lleva aparejados diversos retos y oportunidades. Con carácter general, de un lado, su empleo se debe cohesionar con lo previsto en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido como “Plan Bolonia”, lo que sin lugar a duda supone uno de los mayores retos desde el punto de vista de la efectividad de su empleo. La planificación, la cuidadosa selección de metodologías y materiales, al tiempo que la simplificación de los cauces de comunicación y de desarrollo de la docencia por parte del profesor son aspectos clave. Sin embargo, por otro lado, las nuevas tecnologías también brindan grandes oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho mercantil, como núcleo del Derecho de la Empresa, y desde el prisma del fomento efectivo de las competencias y resultados de aprendizaje de la materia. Muestra de ello es el hecho de que rápida migración a los entornos “on line” ha posibilitado la continuidad del curso académico universitario en el contexto de la crisis sanitaria.

I. Retos.

Los retos que plantea el empleo de metodologías virtuales para el proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho de la Empresa, se pueden extrapolar

con carácter general a la práctica totalidad de materias impartidas en el ámbito universitario.

Más allá de los retos de carácter logístico que supone en algunos casos el acceso a la tecnología por parte de alumnos o la adquisición de las habilidades necesarias por parte de estudiantes y docentes, desde una perspectiva finalista, uno de los principales retos que plantea el empleo de metodologías “on line” consiste en conseguir de manera efectiva la adquisición y consolidación de competencias y resultados de aprendizaje previstos para una asignatura determinada, al tiempo que el conocimiento de la materia, en el caso que nos ocupa del Derecho Mercantil como núcleo del Derecho de la Empresa. De esta forma, al igual que en el contexto de las metodologías didácticas tradicionales, las competencias y resultados de aprendizaje deben constituir el eje alrededor del cual giren las diversas metodologías “on line”. Este cometido requiere el conocimiento, tanto de las instituciones del Derecho Mercantil como de las competencias aparejadas a la asignatura, así como el manejo intensivo de las herramientas virtuales propias del ámbito universitario y del Derecho Mercantil.

Sin embargo, la necesidad de conocimiento y destreza en el manejo de las herramientas virtuales evidencia el reto de mitigar los riesgos aparejados al empleo de la metodología “on line”. Entre estos riesgos cabe destacar, en primer lugar la tendencia al reduccionismo de la materia, ya redimensionada por el Plan Bolonia. En ocasiones, el empleo intensivo de las nuevas tecnologías y, en particular, de metodologías virtuales a través de sesiones síncronas o actividades asíncronas puede acrecentar una errónea percepción de la extensión y profundidad de una determinada materia. Al igual que en las metodologías didácticas tradicionales en las que, normalmente, la asistencia a clase es una actividad más en el proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición de competencias, en la docencia “on line” no solo se trata de “ver sesiones”, sino que requerirá una asistencia intencional y activa del estudiante que se deberá acompañar del estudio personal por su parte. Asimismo, una manifestación del reduccionismo se evidencia también en el riesgo del confundir el acceso rápido a la información que facilitan los terminales móviles conectados a internet con el conocimiento de la materia. Como aprecia ORDINE en el contexto de las escuelas (que bien se puede extrapolar a la Universidad): “El acceso fácil es un punto de partida, pero se requiere además poseer los instrumentos exegéticos que permiten penetrar a fondo la obra. Sin una formación de base, sin un estudio preliminar, será difícil, por no decir imposible, transformar las «informaciones» en «conocimiento»”¹².

Por otra parte, el empleo intensivo de nuevas tecnologías en este contexto, y en particular de la metodología “on line”, evidencia otro riesgo consistente en

12 Vid. ORDINE, N.: *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*, Acantilado, Barcelona, 2017, pp. 26 y 27.

percibir las herramientas tecnológicas como productos, en el que las nuevas tecnologías acaparan la atención en mayor medida y en detrimento del propio contenido impartido a través de las mismas. En este sentido autores como NEWPORT advierten del riesgo que entraña, fundamentalmente, en relación con las redes sociales, al afirmar: “the rise of these tolos, combined with ubiquitous acceso to them through smartphones and networked office computers, has fragmented most knowledge worker’s attention into slivers”¹³.

Un riesgo aparejado al uso intensivo de las nuevas tecnologías es el referente al notable incremento en las tareas de planificación, coordinación y gestión, piénsese en este momento en la necesidad de comunicación constante a través de plataformas virtuales, en la elaboración de materiales adaptados a las mismas y en el incremento sustantivo que puede suponer en el volumen de correos electrónicos. No cabe duda de que se trata de tareas necesarias que forman parte de las tareas que debe desarrollar el profesor. Sin embargo, una excesiva sofisticación de los cauces de comunicación y del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje puede producir una sobrecarga, tanto en los estudiantes como en mayor medida en los docentes capaz de eclipsar el foco de atención que se debe prestar a la propia materia y al fomento de competencias aparejadas. Asimismo, circunstancias como la crisis sanitaria generada por el COVID-19 han generado la necesidad de migrar a la mayor brevedad hacia cauces de enseñanza virtual, lo que puede agudizar el riesgo de sobrecarga en el empleo de metodologías “on line” como consecuencia de la premura en su planificación.

Finalmente, a mi modo de ver, las metodologías “on line” también pueden generar el riesgo de perder la atención del estudiante, toda vez que el recurso reiterado a aquellas metodologías de carácter asíncrono pueden resultar asépticas e impersonales y no lograr captar el nivel de atención que se puede conseguir en las metodologías tradicionales.

Con el objetivo de mitigar y revertir dichos riesgos hay que partir de la base de que las nuevas tecnologías no sustituyen el proceso de aprendizaje, pues como advierte NEWPORT de manera acertada: “giving students iPads or allowing them to film homework assignments on YouTube prepares them for a high-tech economy about as much as playing with Hot Wheels would prepare them to thrive as auto mechanichs”¹⁴.

Por otra parte, desde un punto de vista operativo, se hace necesario llevar a cabo una planificación clara en la que se simplifiquen los cauces de comunicación y

13 Vid. NEWPORT, C.: *Deep Work: rules for focused succes in a distracted world*, Grand Central Publishing, 2016, p. 5.

14 Vid. ult. loc.

coordinación. En este sentido, la comunicación directa mediante sesiones síncronas recuperan la agilidad de la comunicación oral entre estudiantes y profesor; además, presentan la ventaja de poder atender cuestiones que puedan interesar a diversos estudiantes. De esta forma, se frenaría un empleo desmedido del correo electrónico en este ámbito, al tiempo que se potencia la participación de los estudiantes y el fomento de las competencias relacionadas con la comunicación.

Asimismo, se debe recalcar el valor que el “Plan Bolonia” otorga al carácter autónomo y, hasta cierto punto, auto dirigido del trabajo del estudiante, como principal protagonista de su proceso de aprendizaje y adquisición de competencias, en el que el profesor en el desarrollo de algunas metodologías estará llamado a actuar como guía o moderador (como en el método del caso y el aula invertida).

Es oportuno apelar a la moderación y al equilibrio entre el empleo de herramientas virtuales y los materiales tradicionales. Valga en este momento ejemplificar el desarrollo de una sesión virtual de manera síncrona en la que no existe orden en la participación de estudiantes, tanto de forma oral como de manera escrita a través del chat que bien puede integrarse en un aula virtual, en la que necesariamente se corre el riesgo de no avanzar en la materia, de no atender todas las cuestiones transmitidas por los estudiantes o, en el peor de los casos, de ambas a la vez. En este sentido, es crucial la actuación del profesor como guía y moderador que debe marcar las pautas para que la sesión transcurra con la fluidez necesaria para trabajar los contenidos, fomentar las competencias y atender las cuestiones que formulen los estudiantes.

Finalmente, no cabe duda de la relevancia de la figura del profesor también en la finalidad de captar la atención del estudiante, máxime a través de la pantalla de un ordenador; y, asimismo, de optimizar el proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición de competencias. Para lograr este fin, de nuevo, el empleo de metodologías prácticas que requieran la participación de los estudiantes resulta esencial. En este sentido, pueden resultar ilustrativas las palabras ORDINE en relación con el incremento del empleo de las nuevas tecnologías en los colegios que, de nuevo, bien se pueden extrapolar a las universidades, al afirmar que “(l)a buena escuela ante todo la hacen los profesores”¹⁵.

2. Oportunidades.

A pesar de los anteriores riesgos, no cabe duda que el empleo intensivo de las nuevas tecnologías en los procesos educativos y, en especial, en lo que atañe a la docencia impartida de manera “on line”, muestra un elenco de oportunidades para ampliar el alcance de la universidad. Con carácter general, la posibilidad de

15 Vid. ORDINE, N.: *Clásicos*, cit., p. 22.

acceder a un proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición de competencias de manera virtual supera los requisitos tradicionales ligados al tiempo y al lugar, toda vez que permiten su desarrollo por parte del estudiante sin necesidad de asistir físicamente a la propia universidad y, en algunas ocasiones, en las franjas temporales que él decida. De esta forma, el empleo de metodologías “on line”, con carácter general, pueden suponer una reducción de tiempos y costes en el proceso de adquisición y consolidación de las competencias y, por tanto, de los resultados de aprendizaje. Por otra parte, las posibilidades que brindan pueden servir para lograr la conciliación entre las facetas universitaria y personal de los estudiantes. Asimismo, tampoco cabe duda de que la situación generada por la crisis sanitaria ha pues de manifiesto su efectividad.

En relación con el Derecho Mercantil, materia que constituye el núcleo de la asignatura “Derecho de la Empresa”, el empleo de metodologías “on line” también evidencia la oportunidad de aproximar las instituciones características de esta rama del Derecho de diferentes maneras. En primer lugar, el Derecho Mercantil es un área permeable al empleo de las nuevas tecnologías, por ofrecer las mismas ventajosas funcionalidades anteriormente expresadas. En este sentido¹⁶, no son dudosas las ventajas inherentes que brindan las nuevas tecnologías, lo que ha motivado su empleo generalizado, por ejemplo, en el contexto de las sociedades mercantiles. Herramientas como internet¹⁷, los medios electrónicos y telemáticos, permiten obtener un considerable ahorro en costes y en tiempos a la hora de transmitir información. Estas funcionalidades encuentran también múltiples aplicaciones en el curso societario, que en ocasiones han sido consideradas por el legislador¹⁸. De esta forma, el empleo de metodologías “on line” en el contexto del Derecho de la Empresa resulta coherente con la evolución de esta rama del Derecho.

En segundo lugar, el empleo de las nuevas tecnologías en la enseñanza, aprendizaje y adquisición de competencias propias del Derecho de la Empresa permite conocer y trabajar también sus instituciones sobre la base de los entornos virtuales de los organismos competentes. Valga en este momento citar los entornos virtuales del Registro Mercantil Central (www.rmc.es) y de la Oficina Española de Patentes (www.oepm.es). La posibilidad de acceder a dichos organismos de manera directa permite, ya no solo aproximar la materia de una forma visual

16 Vid., CORBERA, J.: “Convocatoria, asistencia y votación del socio en la junta a través de medios telemáticos”, en AA.VV.: *Derecho de sociedades. Los derechos del socio* (dirs. M^a. B. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ y A. COHEN BENCHETRIT y coords. P. MÁRQUEZ LOBILLO, M^a. T. OTERO COBOS y Z. BEDNARZ), Tirant lo Blanch, Valencia, 2020, pp. 545-564. Seguido en este punto.

17 Vid. FERNÁNDEZ DEL POZO, L., y VICENT, F.: “Internet y el Derecho de sociedades: Una primera aproximación”, *Revista de Derecho Mercantil*, núm. 237, enero-marzo, 2000, pp. 915-1002.

18 Como por ejemplo en la regulación las comunicaciones societarias entre sociedad y socios, la página web corporativa, el correo electrónico y los servicios de mensajería instantánea como los diversos medios telemáticos susceptibles de servir para convocar la junta.

mediante los materiales que ponen a disposición, sino también potenciar las competencias mediante el trabajo práctico basado en el empleo de las mismas herramientas que se utilizan en el día a día del tráfico económico y jurídico.

En tercer lugar, no se puede obviar el acceso a información y materiales de referencia de carácter legislativo, jurisprudencial y doctrinal. En la actualidad el entorno virtual de la Agencia Nacional Boletín Oficial del Estado (www.boe.es) permite el acceso a la legislación vigente en nuestro ordenamiento, de forma sistemática en atención a varios criterios entre los que destaca la pertenencia a una determinada rama del Derecho. Asimismo, cabe destacar la posibilidad de acceso a códigos electrónicos disponibles en diversos formatos y también la acceder a las diversas redacciones de una normativa modificada. Por otra parte, la página web del Centro de Documentación Judicial del Consejo General del Poder Judicial que cuenta con un motor de búsqueda de jurisprudencia abierto y gratuito. Finalmente, y con respecto a los materiales doctrinales, en la actualidad se observa la proliferación de revistas jurídicas "on line" que gozan de reconocimiento y que ponen a disposición del público en general los números editados. A estos elementos, se deben añadir el acceso a los propios recursos digitales de la universidad, como principal fondo de recursos para el estudio.

Por otra parte, también se debe hacer referencia al aumento de entornos virtuales en forma de blogs especializados y canales de profesores en redes sociales destinados a la docencia, toda vez que proporcionan información de interés sobre la materia y, en algunos casos, materiales específicamente orientados, en forma de lecciones o casos prácticos.

Los anteriores ejemplos bien se pueden emplear en el curso de una sesión de carácter síncrono, en la que visualizar el entorno virtual de un determinado organismo, al tiempo que abordar una determinada regulación desde la propia ley vigente en un determinado momento. Por otra parte, el acceso a materiales de calidad a través de revistas jurídicas reconocidas permite programar actividades de estudio de carácter asíncrono que sirvan para profundizar en una determinada materia. Con todo, se debe advertir que las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías no deben sustituir ni desplazar los materiales tradicionales, sino aproximarlos o complementarlos.

V. CONCLUSIONES.

Las nuevas tecnologías no sustituyen el proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición de competencias. A pesar de los retos y riesgos que puede entrañar su uso intensivo, no cabe duda de que su empleo de una forma guiada y equilibrada combinada con materiales analógicos pueden impulsarlo y favorecerlo en materias

como el Derecho mercantil, núcleo de la asignatura “Derecho de la Empresa”, cuyas instituciones gozan de presencia “on line” y permiten un conocimiento *in situ*. Este cometido se puede llevar a cabo inclusive mediante metodologías “on line” que se valgan de sesiones síncronas a través de plataformas virtuales, si bien, en cualquier caso, requiere el esfuerzo de todos los actores involucrados en el proceso: los propios estudiantes, como principales actores, y asimismo del profesor, como guía de este proceso, máxime en circunstancias excepcionales como las generadas por la crisis sanitaria.

BIBLIOGRAFÍA

AOUN, J. E.: *Robot-Proof. Higher education in the age of artificial intelligence*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts - London, England, 2017 (edición digital).

CHRISTENSEN, C. M., and EYRING, H. J.: *The innovative university. Changing the DNA of Higher Education from the inside out*, Jossey-Bass, San Francisco, 2011 (edición digital).

CORBERA, J.: "Convocatoria, asistencia y votación del socio en la junta a través de medios telemáticos", en AA.VV.: *Derecho de sociedades. Los derechos del socio* (dirs. M^a. B. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ y A. COHEN BENCHETRIT y coords. P. MÁRQUEZ LOBILLO, M^a. T. OTERO COBOS y Z. BEDNARZ), Tirant lo Blanch, Valencia, 2020.

CORREA JARAMILLO, J. C.: "El método del caso como estrategia didáctica para la formación de administradores de empresas", *Semestre Económico*, vol. 5, núm. 10 (disponible en: file:///C:/Users/Majo/Downloads/Dialnet-EIMetodoDelCasoComoEstrategiaDidacticaParaLaFormac-5248650%20(1).pdf).

FERNÁNDEZ DEL POZO, L., y VICENT, F.: "Internet y el Derecho de sociedades: Una primera aproximación", *Revista de Derecho Mercantil*, núm. 237, enero-marzo, 2000.

GARRIGUES, J.: "La crisis del Derecho mercantil", *RDM* núm. 57, 1955, pp. 91 y ss.; "Qué es y qué debe ser el Derecho mercantil", *RDM*, núm. 71, 1959.

GARRIGUES, J.: *Hacia un nuevo Derecho mercantil*, Tecnos, Madrid, 1971.

GIRÓN, J.: "El concepto del Derecho mercantil: desenvolvimiento histórico y Derecho comparado" y "Concepto del Derecho Mercantil en Derecho español", *ADC*, 1954.

MASSAGUER, J.: "El Derecho mercantil ante las transformaciones político-sociales. Una aproximación", en IGLESIAS PRADA, J. L. (coord.): *Estudios jurídicos en homenaje al Profesor Aurelio Menéndez*, vol. 1, Civitas, Madrid, 1996.

MENÉNDEZ, A.: *Sobre la moderna Escuela Española de Derecho Mercantil*, Civitas, Madrid, 1993.

ORDINE, N.: *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*, Acantilado, Barcelona, 2017.

SUSSKIND, R., and, SUSSKIND, D.: *The future of the professions. How Technology wil transform the work of human experts*, Oxford University Press, Oxford, 2015 (edición digital).

VARGAS VASSEROT, C.: "El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel", *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. vol. 2, núm. 4, 2009 (disponible en: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_4/REFIEDU_2_4_2.pdf).



EDUCACIÓN P2P Y ABIERTA EN DERECHO: ¿UTOPIA O REALIDAD?*

P2P AND OPEN EDUCATION IN LAW: UTOPIA OR REALITY?

Cuadernos Jurídicos, pp. 102-117

*El presente trabajo se ha realizado en el marco de los siguientes Proyectos de Innovación Docente: 1º) "Innovación Docente Interuniversitaria sobre Gamificación en Ciencias Jurídicas", coordinado por el prof. Víctor Bastante Granell y financiado con cargo a la Convocatoria para la Creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas docentes en la Universidad de Almería (Bienio 2020-2021) y 2º) "Juega y aprende: la ludoteca jurídica", con referencia UV-SFPIE_PID20-1355995, dirigido por el prof. Dr. Pedro Chaparro Matamoras y financiado con cargo a la resolución de 11 de junio de 2020, del Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València, por la cual se convocan las ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa para el curso 2020/2021



Víctor
BASTANTE
GRANELL

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La crisis sanitaria derivada por el COVID-19 ha supuesto una adaptación “in extremis” hacia la docencia virtual y, en parte, la observancia de cierta escasez o insuficiencia de materiales docentes en acceso abierto o de plataformas que potencien el “aprendizaje colaborativo” para la enseñanza del Derecho. Tal situación nos lleva a preguntarnos si la Educación P2P y la Educación Abierta constituyen una utopía o realidad en el ámbito jurídico, tras analizar previamente su concepto, fundamento y ejemplos de aplicación. A pesar de sus ventajas, puede que existan ciertos obstáculos para su acogimiento dentro del campo del Derecho. No obstante, visualizar algunos proyectos educativos, como la plataforma digital “Ludoteca Jurídica”, puede que sirvan para impulsar estos movimientos educativos dentro de la Educación Superior a favor del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Educación P2P; educación colaborativa; educación abierta; Derecho.

ABSTRACT: *The health crisis caused by COVID-19 has meant an “in extremis” adaptation to virtual teaching and, in part, the observance of a certain scarcity or insufficiency of open access teaching materials or platforms that promote “collaborative learning” for teaching of law. Such a situation leads us to wonder whether P2P Education and Open Education constitute a utopia or reality in the legal field, after previously analyzing their concept, foundation and application examples. Despite its advantages, there may be certain obstacles to its acceptance within the field of law. However, viewing some educational projects, such as the digital platform “Ludoteca Jurídica”, may serve to promote these educational movements within Higher Education in favor of students.*

KEY WORDS: *P2P education; collaborative education; open education; Law.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. LA EDUCACIÓN P2P (“PEER TO PEER”) Y ABIERTA: CONCEPTO, FUNDAMENTO Y EJEMPLOS DE APLICACIÓN.- III. OBSTÁCULOS Y VENTAJAS PARA SU ACOGIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.- IV. PLATAFORMA DIGITAL “LUDOTECA JURÍDICA”: UN PROYECTO CERCANO A LA EDUCACIÓN COLABORATIVA Y ABIERTA EN DERECHO.- V. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN.

La crisis sanitaria derivada de la pandemia mundial por el COVID-19 ha tambaleado los pilares básicos de la enseñanza tradicional en el ámbito universitario -principalmente si nos centramos en la enseñanza de las ciencias jurídicas-, caracterizada por dos notas esenciales: presencialidad y escaso uso de las tecnologías de Información y Comunicación (TICs). En pocos días, tras la promulgación en España del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaró el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, los centros docentes se vieron obligados a pasar de una docencia presencial a una docencia virtual. Diversos centros educativos (colegios, institutos, universidades) y sus equipos docentes tuvieron que adaptarse “in extremis” para la implementación y desarrollo de una docencia a distancia. Todo ello comportó la necesidad -y obligatoriedad- de usar las TICs para la enseñanza (videoconferencias, mayor uso del aula virtual, preparación de exámenes *online*, etc.) e, incluso, de cambiar las metodologías docentes tradicionales, apostando por un mayor aprendizaje autónomo del alumnado, así como por el uso de otros materiales (videos, documentales, etc.). La Educación Superior se vio forzada a dar, de forma vertiginosa y rápida, el salto hacia la transformación digital, un cambio, que, sin la pandemia, se hubiera producido de forma más lenta dentro del ámbito universitario¹. Mientras persista la crisis sanitaria, la modalidad de enseñanza penderá de la evolución, creciente o decreciente, de las curvas epidemiológicas en los diferentes territorios de España.

¹ A modo de ejemplo, en el siguiente enlace se puede encontrar las herramientas para la docencia virtual facilitadas por la Universidad de Almería (Videotutoriales, materiales de referencia sobre Blackboard, evaluación en la Nube, gestión de grupos, etc.): <https://www.ual.es/estudios/innovaciondocente/docencia-virtual> [Fecha de consulta: 15/08/2020]. Vid. GARCÍA-PEÑALVO, F. J., CORELL, A., ABELLA-GARCÍA, V. y GRANDE, M.: “La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19”, *Education in the Knowledge Society*, núm 21, 2020, pp. 1-26.

• **Víctor Bastante Granell**

Prof. Ayudante Doctor de Derecho Civil (Acred. Prof. Contratado Doctor)
Universidad de Almería
vbg415@ual.es

Dicho lo anterior, hay que advertir que el paso a la docencia virtual en la enseñanza del Derecho evidenció un problema para numerosos docentes, al igual que en otras disciplinas: la escasez o insuficiencia de materiales docentes en acceso abierto. La imposibilidad de acudir a las bibliotecas, el acceso restringido a ciertas bases de datos y la falta de preparación -o la no tenencia- de materiales suficientes adaptados a la docencia virtual, fueron hechos que dificultaron, en cierta medida, el desarrollo de la enseñanza no presencial. Si bien, no se trataba de un problema únicamente para ejercitar la labor docente, sino también para el alumnado, pues podían existir trabas para que pudiera acceder a ciertos manuales o materiales de estudio de forma abierta y gratuita. Tal situación se ha producido porque tales recursos suelen publicarse generalmente en acceso cerrado -ya sea a través de editoriales o bases de datos de uso restringido- y, además, a la creación y uso de materiales propios insuficientes -creados de forma exclusiva por el profesor, sin compartirlos o ponerlos a disposición de otros docentes-. Ciertamente para enseñar Derecho puede pensarse que resulta suficiente un manual, el BOE y el uso de ciertas bases de datos, cuyo acceso online se encuentra disponible en las universidades españolas. Si bien, respecto a estas últimas, puede variar el número de bases de datos en cada centro universitario, por lo que las oportunidades de acceso a materiales son distintas para los estudiantes y los profesores. Asimismo, ocurre con la disposición de libros en formato digital. El cambio a la docencia virtual nos permitió observar ciertos obstáculos -tanto a docentes como a alumnos- para encontrar un mayor volumen de materiales docentes en acceso abierto y gratuito -una situación que también se ha producido, a modo de ilustración, en el campo de la investigación-. El problema anterior nos lleva a formular la siguiente pregunta: ¿Debemos potenciar la educación P2P y abierta?

II. EDUCACIÓN P2P (“PEER TO PEER”) Y ABIERTA: CONCEPTO, FUNDAMENTO Y EJEMPLOS DE APLICACIÓN.

La Educación P2P (“peer to peer”) surge y se integra dentro del concepto de “consumo colaborativo”, que empezó a ganar popularidad gracias a Rachel Botsman a través de su libro “What’s Mine Is Yours: The Rise of Collaborative Consumption”. Con dicho término se alude al consumo entre iguales -o particulares- con la finalidad de intercambiar bienes o servicios, a través de la venta, trueque, alquiler o préstamo, ya sea de forma gratuita o no². Puede pensarse, y así lo es, que hacemos referencia a la manera tradicional de compartir, pero esta filosofía ha alcanzado un mayor auge en los últimos tiempos gracias a la aparición y uso de las nuevas tecnologías. Por tal razón, se manifiesta acertadamente que el “Consumo Colaborativo se puede definir como la manera tradicional de compartir,

2 MARTÍNEZ POLO, J. M.: “El fenómeno del consumo colaborativo: del intercambio de bienes y servicios a la economía de las plataformas”, *Sphera publica: revista de ciencias sociales y de la comunicación*, vol. 1, núm. 19, 2019, pp. 24-46.

intercambiar, prestar, alquilar y regalar redefinida a través de la tecnología moderna y las comunidades”³. A modo de ilustración, esta modalidad de consumo se produce en el intercambio gratuito de viviendas entre particulares durante estancias cortas a través de plataformas como “Couchsurfing” o “HomeForHome”. Ahora bien, dicha filosofía también puede existir dentro del ámbito educativo.

Como señala la Unión Europea, “cualquier ámbito de la vida cotidiana puede ser objeto de práctica de consumo colaborativo o participativo”, entre ellas la educación⁴. Tan es así, que en los últimos años se ha comenzado a utilizar el término “Educación P2P o colaborativa” o, en su caso, de aprendizaje colaborativo o entre iguales. Puede decirse que generalmente los centros de enseñanza -como las universidades- han ostentando el monopolio de una educación tradicional y formal (binomio profesor-alumno) -basada esencialmente en “contar” (por el profesor) y “escuchar y aprender” (por los estudiantes)-. No obstante, las nuevas tecnologías han permitido desarrollar plataformas digitales centradas en un aprendizaje informal donde los profesores y alumnos -ya sea entre ellos o dentro de su propio colectivo- se ponen en contacto para compartir información, recursos, materiales, ideas, etc. De esta forma, por un lado se facilita la manera de compartir archivos, textos, documentos, videos, cursos online, juegos y otros tipos de información en cooperación con los usuarios; y, por otro, se desarrolla un aprendizaje informal, fuera generalmente de las instituciones educativas, sustentado básicamente en la colaboración y generación de conocimientos con otros usuarios (existen tutorías P2P entre alumnos o evaluaciones P2P). En pocas palabras, se basa en una filosofía centrada en compartir recursos y conocimientos para después aprovechar los ofrecidos por otras personas. Gracias a ello, la Educación P2P supone una exaltación del “trueque de conocimientos e ideas”. Se trata de un movimiento social y educativo que permite que cualquier persona, en cualquier parte del mundo, pueda -a través de diferentes plataformas digitales- enseñar y aprender de otros usuarios que forman parte de dicha comunidad online, así como compartir recursos didácticos⁵. Como se indica, “se basa en la formación de habilidades entre pares que tienen conocimientos complementarios”⁶. Los nuevos modelos o recursos derivados de la transformación digital han favorecido la llegada de la Educación P2P, generando la posibilidad de crear un “aprendizaje colaborativo” dentro del entorno virtual a favor de cualquier usuario. Ello le otorga

3 Véase en el siguiente enlace web: <https://www.consumocolaborativo.com/concepto/introduccion/> [Fecha de consulta: 15/08/2020].

4 Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre “Consumo colaborativo o participativo: un modelo de sostenibilidad para el siglo XXI” (2014/C 177/01).

5 “Actividades en las que los particulares ponen sus conocimientos, recursos educativos e información a disposición de otros particulares o, en ocasiones, de empresas, a cambio o no de una contraprestación económica”, Sharing España y Adigital. *Los modelos colaborativos y bajo demanda en plataformas digitales*, 2017, p. 25.

6 GARCÍA OROIS, J. M. (coord.). *Informe sobre economía colaborativa*, Grupo de Políticas Públicas y Regulación. Colegio Oficial de Ingenieros en Telecomunicación, España, 2016, p. 32.

a este modelo educativo un fuerte impacto social y global, debiendo destacar cuatro palabras clave: compartir, colaboración, acceso y comunidad.

Tras observar el fundamento de la Educación P2P, es normal plantearse si dicho modelo de educación se utiliza en la actualidad. Podemos decir que no solo se usa, sino que también está cobrando una mayor relevancia. Para observar lo dicho, basta conocer ciertas plataformas colaborativas. Para comenzar, este modelo educativo se puede visualizar con facilidad al referirnos a plataformas de aprendizaje de idiomas, como "Hello Talk"⁷. Se trata de una aplicación sencilla y gratuita que permite a los usuarios intercambiar idiomas con otros hablantes nativos -de forma individual o chats grupales, mediante textos, grabaciones y llamadas de voz-, fomentando una experiencia de aprendizaje colaborativo. Los usuarios aprenden y se retroalimentan unos de otros de conocimientos lingüísticos. En el ámbito universitario destaca la plataforma "Peer 2 Peer University" (P2PU)⁸, una comunidad educativa de aprendizaje abierto y colaborativo, sin fines de lucro, auto organizada y en continua expansión, que permite a los usuarios organizar y participar en línea en diferentes cursos y grupos de estudio sobre diversas materias. Los usuarios participan voluntariamente, aportando materiales y conocimientos, facilitando el libre intercambio de contenidos. De modo que todos son profesores y alumnos al mismo tiempo; todos aprenden y enseñan a través de un proceso de retroalimentación. No se necesita unos requisitos mínimos de curriculum para acceder a la plataforma y tampoco para ser profesor. Su utilidad y actualidad será decidida por la comunidad, pues si algún curso o grupo no resulta de interés, se produce su abandono por los usuarios. De forma que dicha plataforma nace como un apoyo o complemento al modelo tradicional y formal de la Educación Superior; caracterizándose por presentar un modelo de funcionamiento basado en el aprendizaje entre pares, centrado en la comunidad (alumnos y colaboradores) y en la consideración de la educación como un bien social. Otras plataformas -como "Docsity"⁹ o "Clipit"¹⁰- sirven, en parte, de apoyo para que los alumnos formulen preguntas o creen videos, respectivamente. Después, tales cuestiones se resuelven por otros estudiantes y, en el caso de los videos, se crean para que aprendan otros alumnos. Por último, también existe aprendizaje colaborativo entre docentes, pudiendo destacar la Red EuLES¹¹, cuya finalidad es facilitar la interacción, la cooperación y la transferencia de conocimientos e intercambio de experiencias -y recursos- entre los miembros en el ámbito académico universitario.

7 Disponible en: <https://www.hellotalk.com/> [Fecha de consulta: 15/08/2020].

8 Disponible en: <https://www.p2pu.org/>

9 Disponible en: <https://www.docsity.com/> [Fecha de consulta: 15/08/2020].

10 Disponible en: <http://clipit.es/> [Fecha de consulta: 15/08/2020].

11 Disponible en: <https://eules.org/> [Fecha de consulta: 15/08/2020].

Comprobamos, pues, como gracias a Internet se crea una Red abierta donde cualquier persona puede realizar sus contribuciones en el ámbito educativo¹².

Si nos fijamos, la Educación P2P persigue convivir de forma paralela a la enseñanza tradicional de los centros docentes, creando un espacio educativo a través de diversas plataformas colaborativas donde los usuarios enseñan y aprenden de forma recíproca a través de un proceso de retroalimentación -de experiencias, recursos, materiales, cursos, videoconferencias, etc.- dentro de una determinada comunidad y sobre unos contenidos concretos. Este movimiento hace que la educación fluya de una construcción social en el entorno virtual. Los seres humanos se ven posibilitados de enseñar y aprender de forma recíproca, fuera de los entornos educativos formales, gracias a Internet y este nuevo pensamiento educativo -aunque ciertas plataformas persiguen un interés comercial-.

Dado que generalmente el aprendizaje colaborativo se desarrolla de forma abierta y gratuita -aunque algunas veces existe la necesidad de efectuar una contraprestación-, resulta coherente que el término Educación P2P se asocie a la llamada Educación Abierta -que no es lo mismo que educación a distancia¹³-. La última hace referencia a un formato educativo que permite acceder, compartir, reutilizar y modificar recursos educativos (libros, documentos, herramientas digitales en código abierto, etc.), creando comunidades de aprendizaje libre y abiertas, gracias al uso de las nuevas tecnologías y las licencias abiertas (como la licencia "Creative Commons"). Destaca como ejemplo la web "Wikipedia". Como pone de manifiesto VALVERDE BERROCOSO "su fundamento e inspiración se encuentra en el movimiento del «Software Libre» (Open Source) que desarrolla herramientas tecnológicas bajo los principios de libertad de uso, distribución, estudio y modificación. De ahí se amplía el concepto a la libertad para utilizar, difundir, aprender y adaptar cualquier tipo de material didáctico (apuntes, libros de texto, presentaciones, programaciones o unidades didácticas, bibliografías, animaciones, simulaciones, vídeos, audios, entre otros)"¹⁴. A los recursos que forman parte de la Educación Abierta se les denomina "Recursos Educativos Abiertos" -en adelante REA- ("Open Educational Resources")¹⁵. Como se

12 No obstante, otras plataformas, como "Youtube", sirven para el desarrollo de la educación colaborativa. Vid. GARCÍA OROIS, J. M. (coord.). *Informe sobre economía colaborativa*, cit., p. 33.

13 Vid. SAIZ VICENTE, E., BLÁZQUEZ LLAMAS, M. A., y ÁNGELINI, M. L.: "La educación abierta en el Siglo XXI", en CASTEJÓN COSTA, J. L. (coord.): *Psicología y educación: presente y futuro*, Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE), Madrid, 2016, pp. 1593-1602.

14 VALVERDE BERROCOSO, J.: "El movimiento de 'educación abierta' y la 'universidad expandida'", *Tendencias pedagógicas*, núm. 16, 2010, pp. 158 y ss.

15 Dicho término fue acogido por la UNESCO, que se refiere al "suministro abierto de recursos educativos a través de tecnologías de la información y la comunicación, para ser consultados, empleados y adaptados por una comunidad de usuarios con fines no comerciales" (Conferencia sobre el "Impacto de la iniciativa "open course ware" en el desarrollo de la Educación Superior en países en vías de desarrollo, de 2002.). Gracias al intercambio de recursos educativos en abierto el conocimiento se pone a disposición de los usuarios. Se favorece el trabajo cooperativo y colaborativo entre profesores y entre alumnos mediante la edición, creación y publicación de nuevos materiales y experiencias. Los REA ofrecen una oportunidad estratégica

puede inferir, la ideología del código abierto forma parte, generalmente, de las plataformas educativas colaborativas (Educación P2P). Si bien, que la educación sea abierta no implica necesariamente que exista un “aprendizaje colaborativo”. A modo de ejemplo, se debe diferenciar entre plataformas digitales en las que solo se puede acceder de forma gratuita a recursos didácticos (como un repositorio institucional) y aquellas otras cuyo sistema permite a sus usuarios intercambiar conocimientos, aprendiendo unos de otros a través de un proceso de retroalimentación educativo. No obstante, el funcionamiento y fundamento de muchas plataformas suele comportar que tales términos aparezcan de forma conexas o interrelacionadas. Así parece ocurrir, a modo de ilustración, dentro de la plataforma “Peer 2 Peer University”.

La Educación Abierta se observa en diferentes plataformas y modelos educativos, como “Khan Academy”, que proporciona una educación gratuita a nivel mundial para cualquier persona, en cualquier lugar, sobre diferentes materias (matemáticas, física, química, computación, humanidades, economía, etc.)¹⁶; el caso del “OpenCourseWare” (OCW), sistema de publicaciones en abierto y gratuito de recursos y materiales docentes -creados por profesores para la formación superior- destinados al público en general y orientados al autoestudio o aprendizaje desatendido, acogido por numerosas universidades a través de “OCW sites” (UNED, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Cantabria, Universidad de Málaga, Universidad de Valencia, Universidad de Alicante, etc.); los MOOC, cursos online masivos y abiertos (“Massive Online Open Courses”), basados en un principio de educación abierta y masiva hacia el público general; o, por nombrar otros, los repositorios institucionales de numerosas instituciones universitarias.

La Educación P2P y la Educación Abierta están cobrando un gran protagonismo en el mundo académico, al constituir movimientos educativos que, con la finalidad de facilitar el aprendizaje a un mayor público a través de las nuevas tecnologías e Internet -y, por consiguiente, el ejercicio universal del derecho a la educación-, se separan de la enseñanza formal -a veces bastante tradicional y “encorsetada” en ciertos centros educativos- y eliminan la intermediación de las empresas destinadas a la edición académica. Tales movimientos, a pesar de sus diferencias, -y, consecuentemente, las plataformas digitales que los toman de inspiración- muestran numerosas ventajas de forma conjunta en el ámbito

de mejorar la calidad de la educación, el intercambio de conocimientos y el aumento de capacidades. Sobre los REA, puede verse D'ANTONI, S.: “Recursos educativos abiertos y contenidos para la educación superior abiertos”, *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 4, núm. 1, 2007, pp. 1-9; CEBRIÁN ROBLES, V.: “Recursos educativos abiertos (OER/REA)”, en GALLEGO ARRUFAT, M. J. y RAPOSO RIVAS, M.: *Formación para la educación con tecnologías*, Pirámide, España, 2016, pp. 151-160; RODRÍGUEZ DELIS, Y. M.: *Adopción y uso de recursos educativos abiertos en Educación Superior* (Tesis doctoral dirigida por M. J. GALLEGO ARRUFAT (dir. tes.), R. L. CAMPAÑA JIMÉNEZ (codir. tes.) en la Universidad de Granada), 2019; etc.

16 Disponible en: <https://es.khanacademy.org/> [Fecha de consulta: 15/08/2020].

educativo, pudiendo destacar, entre otras, la accesibilidad y disponibilidad gratuita y abierta de recursos didácticos; la posibilidad de compartir materiales a través de Internet; la facilidad para reutilizar y modificar tales materiales; la interacción entre los usuarios para generar un aprendizaje colaborativo; la creación de comunidades colaborativas para la creación y difusión de recursos educativos; la implementación de un sistema de enseñanza flexible y sin horarios; el fomento del “aprendizaje autónomo”; la “gestión social” de la propiedad intelectual; o la defensa exponencial de un derecho a la educación más universal y sin barreras. Ahora bien, no todo son beneficios, pues existen ciertos inconvenientes y deficiencias. Sin entrar con detalle en ellos, debe mencionarse la desventaja más importante, que si no existen procesos de evaluación adecuados de los recursos didácticos disponibles su calidad puede ser baja. Además, los materiales se puede reutilizar o modificar de forma incorrecta o, bien, no estar actualizados. Mejorar tales deficiencias puede ser uno de los grandes retos dentro de las plataformas colaborativas y del proyecto “Open Source” en el sector educativo. No obstante, dicha calidad será evidenciada por la utilidad y valoración de los usuarios.

III. OBSTÁCULOS Y BENEFICIOS PARA SU ACOGIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

Tras visualizar brevemente el concepto y fundamento tanto de la Educación P2P como de la Educación Abierta, así como algunos ejemplos de plataformas inspiradas en tales movimientos educativos, como docente en Derecho me planteaba los siguientes interrogantes: ¿Se ha producido un acogimiento de la educación colaborativa y abierta en la enseñanza del Derecho?, ¿Dicho acogimiento en el ámbito jurídico es una utopía o una realidad? Ciertamente, no puede negarse que la Educación Abierta está cada vez más extendida dentro de las ciencias jurídicas, sobre todo si nos referimos a REA de Derecho. Existen materiales en repositorios institucionales, cursos en formato MOOC u OCW, trabajos científicos en revistas con sistema “Open Journal Systems” (OJS) o libros en bibliotecas digitales. Por su parte, en España la Educación P2P en Derecho no suele ser frecuente. Sin embargo, plataformas como “Docsity” permiten a los alumnos de Derecho formular y resolver entre ellos cuestiones, dudas o consultas sobre aspectos legales. Y, además, en algunos MOOC existe retroalimentación entre los docentes y los estudiantes. A pesar de lo anterior, no existe un acogimiento pleno de tales movimientos docentes en Derecho. La razón de ello se encuentra en la tendencia de los profesores en publicar materiales con editoriales que, coherentemente, buscan el acceso restringido y su acceso previo pago. En particular, puede señalarse que este pensamiento educativo (que tiende hacia una enseñanza colaborativa y abierta) se encuentra con distintos obstáculos dentro de la Educación Superior, especialmente si nos centramos en la rama del Derecho.

En primer lugar, dentro de las Facultades de Derecho suele primar un perfil individualista y autónomo de los profesores que, centrados en el asunto que estamos comentando, se caracteriza por la creación de recursos y materiales para uso propio y exclusivo dentro de sus clases. Es decir, aunque no se puede generalizar, no abunda una tendencia consistente en compartir y crear materiales o metodologías docentes con otros profesores. De hecho, desde las distintas áreas de conocimiento o departamentos no se fomenta en ocasiones el trabajo cooperativo. Ciertas jerarquías o “rivalidades internas” no animan a la construcción de recursos de forma conjunta, sino todo lo contrario, a un trabajo independiente y aislado. Algunas facultades a veces no se caracterizan por ser un lugar de intercambio de ideas. Dicha situación inhibe de primeras la acogida de la Educación P2P y abierta, pues si no existe el trabajo cooperativo a nivel interno en ciertas instituciones educativas, más difícil será que dicha filosofía irradie a nivel externo o de forma global.

A lo anterior se le debe unir que la carrera profesional universitaria se suele centrar generalmente en la obtención de méritos en investigación, quedando en un segundo plano la labor como docente destinada a la creación de materiales para los alumnos, que faciliten y hagan más atractiva la enseñanza. Cierta profesorado se centra en desarrollar su perfil investigador (redacción de artículos doctrinales, capítulos de libros, libros, presentación de comunicaciones, etc.), destinando un menor tiempo a la creación de recursos docentes (apuntes, manuales, diapositivas o casos prácticos) o al estudio e implementación de nuevas metodologías docentes. Tan es así, que la enseñanza del Derecho se suele caracterizar por su enfoque tradicional, basada en metodologías comunes o básicas (clases magistrales, coloquios, etc.). Ello puede deberse a que dentro de la educación superior se valora mayormente el rol investigador y no el rol docente, cuando realmente debería primar -y valorarse en mayor medida- nuestra labor como educadores dentro de las instituciones universitarias. Al parecer, el simple hecho de aumentar el número de horas de clase nos sirve para avanzar en la carrera universitaria. Además, si ya de por sí el sistema universitario no potencia la labor del buen docente, a ello se le une que a veces son los propios docentes quienes consideran una auténtica pérdida de tiempo la confección de recursos educativos. La falta de una adecuada valoración de la labor del buen docente dentro del ámbito universitario, el mayor valor otorgado al perfil investigador y la pérdida de la vocación docente son factores que comportan una reducción en la producción de recursos y materiales para el aprendizaje del Derecho y, por consiguiente, un menor interés en crear y facilitar materiales a través de plataformas P2P o de acceso abierto. No obstante, hay que destacar la implicación y buen hacer de aquellos otros profesores que dedican su tiempo a producir apuntes, manuales, “podcast”, videos, cursos, etc.

Otro problema, relacionado en parte con el obstáculo descrito “at supra”, es la “aparente” incompatibilidad entre la Educación P2P y/o Abierta -sobre todo respecto a la creación de materiales docentes en plataformas de carácter gratuito y abierto- y la obtención de méritos para la ANECA. Al parecer, publicar o compartir materiales en acceso abierto puede restar relevancia como méritos. Los profesores suelen estar pendientes de generar materiales didácticos para que se publiquen con ISSN o ISBN, de cara a futuras acreditaciones o programas DOCENTIA. De no ser así, todo docente tendría un blog o sitio web donde compartiría sus recursos. Si bien, deben realizarse ciertas precisiones y aclaraciones. En el programa de evaluación PEP (Prof. Ayudante Doctor y Prof. Contratado Doctor)¹⁷, se valora el “material docente y publicaciones relacionadas con la docencia” y se precisa “cualquiera que sea el soporte utilizado”, siempre que sea original y desarrollado por el solicitante. No se exigen, por tanto, publicaciones en editoriales de prestigio, ni siquiera ISBN. En cambio, la situación varía en el programa de evaluación ACADEMIA (Prof. Titular y Catedrático)¹⁸. Aquí se señala expresamente que se valorará la “autoría de material docente publicado en editoriales especializadas y de claro prestigio en el área de conocimiento, que cuenten con procesos de evaluación externa y rigurosa selección de originales y, en su caso, indexadas en Scholarly Publishers Indicators (SPI). Se valorarán los aparecidos en colecciones de editoriales universitarias que cuenten con sellos de calidad (CEA), siempre que la publicación sea posterior a la concesión del mismo y esté vigente”. Además, actualmente se valora de forma positiva la publicación de cursos online en determinadas plataformas (como Coursera, OCW). En este caso, el nivel de “calidad” exigido aumenta. No obstante, el material docente que no encaje en esas casillas —como aquel publicado en acceso abierto o en plataformas educativas P2P— puede incluirse en la última pestaña sobre “otros méritos que, debidamente justificados, la Comisión pueda considerar equivalentes”, siempre que se razone su relevancia. Por consiguiente, la entrada y valoración de estos materiales no está vetada por la ANECA, se valora su contenido.

Por último, hay que señalar que en el ámbito del Derecho existe una tendencia clara en publicar material docente a través de editoriales o bases de datos de acceso restringido o cerrado, cuyas políticas son contrarias al espíritu de la educación P2P o abierta.

En resumen, podemos decir que la educación P2P y abierta no se fomenta en la enseñanza del Derecho por varias razones que podemos enumerar de forma concisa: 1) perfil individualista, autónomo y cerrado de muchos docentes (sin

17 Los criterios de evaluación del programa PEP se encuentran disponibles en el siguiente enlace: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-profesorado/PEP> [Fecha de consulta: 15/08/2020].

18 Los criterios de evaluación del programa ACADEMIA se encuentran disponibles en el siguiente enlace: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/ACREDITA> [Fecha de consulta: 15/08/2020].

ánimo de compartir materiales o recursos); 2) Otorgar una mayor relevancia al perfil investigador, olvidándonos en muchas ocasiones del rol como docentes; 3) la ausencia de trabajo colaborativo o compartido dentro de muchas facultades o departamentos; 4) La aparente incompatibilidad entre la educación P2P y las acreditaciones en la ANECA; 5) La tendencia a publicar materiales docentes en editoriales o bases de datos con acceso restringido. Como pueden observar, no se trata de obstáculos técnicos, sino de límites derivados de la conciencia y voluntad del profesorado, y puede que también del propio sistema universitario.

IV. PLATAFORMA DIGITAL “LUDOTECA JURÍDICA”: UN PROYECTO CERCANO A LA EDUCACIÓN COLABORATIVA Y ABIERTA EN DERECHO.

La Educación P2P y la Educación Abierta son viables en el mundo del Derecho, pero depende del profesorado y el sistema universitario fomentar un mayor apogeo dentro de la Educación Superior. De nuestra voluntad pende la opción de crear blogs educativos, “podcast” de contenido jurídico, crear materiales para su inclusión en repositorios institucionales de acceso abierto, diseñar cursos en formato OCW o MOOC o, bien, subir apuntes a plataformas de carácter gratuito; y, de hacerlo, se debe defender el contenido de tales méritos docentes dentro en las acreditaciones de la ANECA o programas DOCENTIA. Se trata de facilitar la educación como docentes, el acceso a contenidos abiertos y gratuitos y el aprendizaje colaborativo, en aras a la formación de nuestros estudiantes. El seguimiento de tales movimientos educativos en nuestro hacer docente no debe significar, ni muchos menos, que dichos recursos o materiales carezcan de calidad.

Dicho lo anterior, con la finalidad de observar su viabilidad en el ámbito del Derecho, puede resultar de interés exponer de forma sucinta un proyecto educativo que nació dentro de la Universidad de Almería. Tras solicitar y concederse un proyecto de innovación docente sobre “gamificación”, se decidió poner en marcha —bajo mi dirección y gracias a la colaboración de distintos profesores de la Facultad de Derecho— una plataforma digital denominada “Ludoteca Jurídica”¹⁹. Dicha plataforma pretende fomentar la “gamificación” en la enseñanza de las ciencias jurídicas. No obstante, contiene otros materiales docentes, como exámenes tipo test online de ciertas ramas del Derecho (actualmente Derecho Civil, Procesal y Administrativo) -cuyo contenido irá creciendo- y también recogerá una sección titulada “Aula Práctica” donde se podrá acceder a diferentes casos prácticos (Dicha sección comenzará a llenarse de contenido en el curso 2020/2021). Nuestra intención es ir aumentando el número de materiales de forma paulatina. De esta forma, los docentes y los alumnos pueden -y podrán- acceder a diferentes recursos

¹⁹ Sobre dicha plataforma digital puede verse el siguiente trabajo: BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L.: “Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, núm. 21, 2020, pp. 25-44.

educativos (fichas de juegos educativos para utilizar en clases, tests en formato digital para repasar conceptos en las aulas o facilitar la evaluación autónoma del alumnado a distancia, casos prácticos a utilizar por el profesorado que han sido extraídos de resoluciones judiciales o administrativas, etc.). Indudablemente, la plataforma digital pretende poner a disposición del colectivo universitario distintos materiales y recursos cuyo contenido es cercano al concepto de REA, puesto que “está plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar”²⁰ para su acceso. Si bien, no permiten su adaptación (como ocurre en Wikipedia), ello con la finalidad de garantizar la calidad de los materiales, que son elaborados por profesorado del sistema universitario. Aun así, sirven para proporcionar apoyo al aprendizaje abierto.

La creación de recursos en la plataforma digital es posible gracias al seguimiento, en cierta medida, de la filosofía derivada de la Educación P2P. El sitio web sirve de punto de encuentro para los docentes que deseen participar en la creación y confección de materiales didácticos. A modo de ilustración, si un profesor crea un juego para el aprendizaje del Derecho puede compartirlo dentro de la plataforma digital²¹. Así sucederá respecto a la confección de casos prácticos dentro de la pestaña “Aula Práctica”. Respecto a los exámenes tipo test, se suele hacer un llamamiento a profesores de Derecho por si desean participar en su elaboración para ponerlos a disposición posteriormente dentro de la plataforma digital. Actualmente, más de setenta docentes e investigadores de distintas universidades españolas colaboran -o han colaborado- con la confección de tales recursos didácticos²². De esta forma se está creando una red de profesores colaboradores que participan y comparten materiales y recursos docentes para la enseñanza del Derecho dentro de la plataforma. De hecho, también se están solicitando proyectos de innovación docente (interuniversitarios e intrauniversitarios) cuyos objetivos giran en torno a la plataforma digital (creación de juegos educativos, etc.). El objetivo es poner el material y las experiencias educativas a disposición del colectivo universitario para facilitar la enseñanza y aprendizaje de las ciencias jurídicas. De modo que como docente no solo comparto dicho material, sino que posteriormente puedo utilizar el material creado por otros profesores dentro del sitio web (juegos, test, etc.) en las clases de Derecho. Digamos que es una especie de “Doccity” -donde los estudiantes pueden compartir notas de estudio y apuntes- para profesores orientado al ámbito de las ciencias jurídicas, pero que,

20 “En su acepción más simple, el concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA) se refiere a cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, *streaming* de vídeos, aplicaciones multimedia, podcasts y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia”. UNESCO. *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*, 2015, p. 5.

21 En el siguiente enlace se pueden observar las distintas fichas de juegos educativos creadas hasta el momento: <https://ludotecajuridica.es/categoria/juegos/> [Fecha de consulta: 15/08/2020].

22 Véase el siguiente enlace: <https://ludotecajuridica.es/equipo/> [Fecha de consulta: 15/08/2020].

a diferencia de la plataforma anterior, cuenta con procesos de revisión de los recursos remitidos con la finalidad de garantizar cierta calidad en los contenidos.

Ciertamente la plataforma digital no presenta de forma estricta los rasgos comunes que definen los REA o la Educación P2P, pero sí ciertas características -como el acceso abierto y gratuito a materiales, la colaboración entre docentes para su creación y utilización por otros docentes, etc.- que sirven para facilitar y mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje del Derecho dentro del ámbito universitario. El futuro nos permitirá observar la evolución del sitio web. No obstante, su conocimiento sirve para exponer una humilde iniciativa en el mundo del Derecho que puede servir de apoyo a la docencia -presencial y virtual- y que funciona gracias a la colaboración entre docentes de distintas universidades y su afán de facilitar, a través de un trabajo colaborativo, el acceso abierto a recursos didácticos. A modo de ejemplo, durante los meses de docencia virtual derivada de la crisis sanitaria por el COVID-19, la plataforma digital -principalmente la pestaña de exámenes- recibió cerca de 5.000 visitas de alumnos y profesores.

V. CONCLUSIONES.

Precisaba Tanya Byron -psicóloga y escritora británica- que “la tecnología por sí misma no es transformativa. Es la escuela, la pedagogía, la que es transformativa”. El trabajo docente y el medio (Internet) es un binomio necesario en la educación del siglo XXI. No obstante, Internet será un medio fundamental para la educación -ya sea presencial o virtual-, pero de la labor que realice detrás el docente -al impartir una videoconferencia, al crear, utilizar o modificar recursos en línea o, bien, al usar ciertas metodologías educativas- dependerá que el estudiante reciba un correcto aprendizaje en la Educación Superior. En este proceso de enseñanza la Educación Abierta -especialmente los REA- y la Educación P2P sirven, por un lado, para transformar, mejorar y complementar el estudio de los alumnos; y, por otro, facilitar el trabajo de los profesores -al acceder a contenido gratuito y abierto, participar en procesos de aprendizaje colaborativo o de retroalimentación de conocimientos, etc.-. Si bien, no olvidemos que aunque el mundo digital sirva para ampliar nuestras fronteras educativas, garantizar un buen contenido será lo que ayude a generar un proceso transformativo y formativo en el estudiante. Luchar por un mayor acogimiento de la Educación P2P y Abierta significa abrir la puerta a numerosos beneficios dentro del ámbito universitario (principalmente ante los escenarios de docencia virtual, a pesar de sus deficiencias) y, sobre todo, para garantizar una educación universal y sin barreras a favor de cualquier persona. Ese pensamiento educativo no prima en el ámbito de las ciencias jurídicas, pero iniciativas como “Peer 2 Peer University” (P2PU), OCW de Derecho, la existencia de material de ciencias jurídicas en repositorios institucionales, la creación de “podcast” de aspectos legales o, bien, la plataforma “Ludoteca Jurídica”, nos

permiten observar que su acogimiento resulta posible en la rama del Derecho, a pesar de los obstáculos existentes (perfil autónomo, individual e investigador de los docentes, tendencia a publicar en editoriales del SPI, poco fomento del trabajo colaborativo en el sistema universitario, etc.). En conclusión, la voluntad de nuestro profesorado será la que determine un mayor uso de los REA y de la educación colaborativa en el campo del Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L.: "Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho", *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, núm. 21, 2020.

CEBRIÁN ROBLES, V.: "Recursos educativos abiertos (OER/REA)", en GALLEGO ARRUFAT, M. J. y RAPOSO RIVAS, M.: *Formación para la educación con tecnologías*, Pirámide, España, 2016.

D'ANTONI, S.: "Recursos educativos abiertos y contenidos para la educación superior abiertos", *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 4, núm. 1, 2007.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J., CORELL, A., ABELLA-GARCÍA, V. y GRANDE, M.: "La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19", *Education in the Knowledge Society*, núm 21, 2020.

MARTÍNEZ POLO, J. M.: "El fenómeno del consumo colaborativo: del intercambio de bienes y servicios a la economía de las plataformas", *Sphera publica: revista de ciencias sociales y de la comunicación*, vol. 1, núm. 19, 2019.

RODRÍGUEZ DELIS, Y. M.: Adopción y uso de recursos educativos abiertos en Educación Superior (Tesis doctoral dirigida por M. J. GALLEGO ARRUFAT (dir. tes.), R. L. CAMPAÑA JIMÉNEZ (codir. tes.) en la Universidad de Granada), 2019.

SÁIZ VICENTE, E., BLÁZQUEZ LLAMAS, M. A., y ÁNGELINI, M. L.: "La educación abierta en el Siglo XXI", en CASTEJÓN COSTA, J. L. (coord.): *Psicología y educación: presente y futuro*, Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE), Madrid, 2016.

VALVERDE BERROCOSO, J.: "El movimiento de 'educación abierta' y la 'universidad expandida'", *Tendencias pedagógicas*, núm. 16, 2010.

ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS APAREJADOS A LOS
TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN LAS CIENCIAS SOCIALES
EN TIEMPOS DE PANDEMIA. PROPUESTA PARA SU
ADAPTACIÓN A LA DOCENCIA ONLINE

*ANALYSIS OF THE PROBLEMS RELATED TO THE END OF
DEGREE WORK IN SOCIAL SCIENCES IN TIMES OF PANDEMIC.
PROPOSAL FOR YOUR ADAPTATION TO ONLINE TEACHING*

Cuadernos Jurídicos, pp. 118-133

José Enrique
ANGUITA
y Fernando
SUÁREZ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: El Trabajo de Fin de Grado es el último paso que los estudiantes deben dar para para finalizar sus estudios de grado constituyendo, por tanto, un aspecto primordial para poder introducirse en el mercado laboral y así demostrar las competencias adquiridas en el ejercicio de su profesión. Debido a la gran importancia que tiene la defensa del Trabajo de Fin de Grado, se pretende analizar su situación durante la pandemia, así como cuales pueden ser algunos de los problemas aparejados a los Trabajos de Fin de Grado en las Ciencias Sociales en la Universidad Rey Juan Carlos. Para finalizar se planteará alguna propuesta para garantizar la adaptación de esta asignatura a la necesaria docencia online tras la crisis sanitaria provocada por el COVID-19.

PALABRAS CLAVE: Trabajo de Fin de Grado; docencia online; pandemia; problemas; soluciones.

ABSTRACT: *The End of Degree Project is the last step that students must take to complete their undergraduate studies, thus constituting a primary aspect to be able to enter the labor market and thus demonstrate the skills acquired in the exercise of their profession. Due to the great importance of the defense of the Final Degree Project, it is intended to analyze its situation during the times of the pandemic, as well as what may be some of the problems associated with the Final Degree Projects in the Social Sciences in the Rey Juan Carlos University. Finally, any proposal will be put forward to guarantee the adaptation of this subject to the necessary online teaching after the health crisis caused by COVID-19.*

KEY WORDS: *Final Degree Project; online teaching; pandemic; problems; solutions.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. PROBLEMAS APAREJADOS A LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO.- I. Problemas ordinarios.- A) Falta de regulación uniforme.- B) Competencias adquiridas.- C) Problemas de los alumnos para encontrar tutor de Trabajos de Fin de Grado y la poca participación del colectivo de PDI.- D) Falta de motivación de los docentes en la dirección de los Trabajos de Fin de Grado.- E) Retraso injustificado en la finalización del Trabajo de Fin de Grado.- F) Caída de la tasa de egresados.- G) Falta de compromiso de los estudiantes durante el desarrollo del Trabajo de Fin de Grado.- 2. Problemas vinculados directamente a la pandemia.- A) Sentimiento de incertidumbre ante una situación desconocida.- B) Carencia de información.- C) Insuficientes medios informáticos y digitales.- D) Transición obligatoria y abrupta de la realización de los Trabajos de Fin de Grado hacia la docencia online.- III. PROPUESTA DE ADAPTACIÓN A LA NUEVA SITUACIÓN.- I. Procedimiento excepcional de los Trabajos de Fin de Grado.- A) Introducción.- B) Fases del procedimiento ordinario de Trabajo de Fin de Grado.- C) Modificaciones incorporadas al procedimiento excepcional de Trabajo de Fin de Grado.- IV. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN.

El modelo universitario español se incorporó al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que provocó el inicio de un proceso transformador de la universidad española que ha afectado a las vertientes estructurales, curriculares y organizativas, modificando los planes de estudio e incorporando un nuevo concepto en el que se basará el actual modelo de las competencias, constituyendo la base de las cuestiones curriculares y organizativas en la educación superior¹.

Cuando nos referimos a las competencias que adquieren los estudiantes, ORTEGA, CARCEDO y BLANCO, haciendo referencia a MONTERO, sostienen sobre las competencias lo siguiente: "...describen los resultados del aprendizaje, es realmente lo que un estudiante sabe y puede demostrar que sabe una vez completado su proceso de aprendizaje"². Las competencias adquiridas están relacionadas con la planificación, elaboración y defensa de la asignatura de Trabajo de Fin de Grado, cuyo objetivo consistirá en crear un sistema en el que los estudiantes puedan

1 GAGO CALDERÓN, A. y DE ANDRÉS DÍAZ, J. R.: "Desarrollo y evaluación de proyectos fin de grado mediante congresos científicos", *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, núm. extra 5, 2016, p. 363.

2 ORTEGA SÁNCHEZ, D., CARCEDO DE ANDRÉS, B. y BLANCO LOZANO, P.: "El Trabajo de Fin de Grado en Didáctica de las Ciencias Sociales: líneas, materias y temáticas", *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 3, 2018, p. 36, haciendo referencia a MONTERO CURIEL, M.: "El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias", *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, núm. 9, 2010, p. 28.

• José Enrique Anguita Osuna

Profesor Historia del Derecho y las Instituciones Universidad Rey Juan Carlos
joseenrique.anguita@urjc.es

• Fernando Suárez Bilbao

Catedrático Historia del Derecho y las Instituciones de la Universidad Rey Juan Carlos
fernando.suarez@urjc.es

plasmar y aplicar todos los conocimientos que han ido adquiriendo durante los años que han estudiado el grado. En este proceso los estudiantes deberán contar con la colaboración y apoyo del profesor tutor, quien actuará como guía de los estudiantes facilitando su trabajo en esta asignatura de una forma más autónoma que en el resto de las asignaturas del plan de estudios³.

El Trabajo de Fin de Grado es el último eslabón que todos los estudiantes deben superar para acabar sus estudios de grado y posteriormente incorporarse al mercado laboral, por lo que tienen que adquirir una serie de competencias asumidas durante sus estudios, de modo que, tal y como sostiene MUNUERA, haciendo referencia a VILLA y POBLETE, "...Este proceso de enseñanza no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, tal como se entendían las competencias desde un enfoque conductista, sino que hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora"⁴. Asimismo, según MALDONADO y GUTIÉRREZ, la realización del Trabajo de Fin de Grado tendrá como finalidad "... la evaluación del grado de formación y madurez académica del futuro graduado..., así como completar la capacidad técnica y profesional indispensable para el ejercicio eficaz de la profesión"⁵.

En definitiva, la defensa y evaluación del Trabajo de Fin de Grado se ha convertido en un requisito necesario para que los estudiantes de grado culminen sus estudios universitarios de grado por lo que su importancia es clave. Esta obligación ha seguido vigente durante la declaración del Estado de Alarma, de modo que su adaptación a la realidad actual es una necesidad.

La regulación de los Trabajos de Fin de Grado se encuentra principalmente en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, reguladora de la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales⁶, así como en la normativa propia de las diferentes universidades. En el caso de nuestro estudio hemos de referirnos, en el ámbito de los Trabajos de Fin de Grado en la Universidad Rey Juan Carlos, al Acuerdo de 25 de mayo de 2018, del Consejo de gobierno, normativa en la

3 GABALDÓN BRAVO, E. M., SOSPEDRA LÓPEZ, I., ALBALADEJO BLÁZQUEZ, N., GARCÍA CABANES, C., SANJUAN QUILES, A., DE LA CUESTA BENJUMEA, C., HURTADO SÁNCHEZ, J. A.: "Guía del Trabajo de Fin de Grado (TFG): Grado de Enfermería", dentro de TORTOSA YBÁÑEZ, M. T., GRAU COMPANY, S. y ÁLVAREZ TERUEL, J. D. (coords.): *Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria XIX. Investigación, innovación y enseñanza universitarias: enfoques pluridisciplinares*, Universidad de Alicante, Alicante, 2016, p. 416.

4 MUNUERA GÓMEZ, M. P.: "Protocolo para la evaluación del Trabajo Fin de Grado de Trabajo Social", en AA.VV.: *Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria XIX. Investigación, innovación y enseñanza universitarias: enfoques pluridisciplinares* (coord. por M. T. TORTOSA YBÁÑEZ, S. GRAU COMPANY y J. D. ÁLVAREZ TERUEL), Universidad de Alicante, Alicante, 2016, p. 2.652, haciendo referencia a VILLA, A. y POBLETE, M.: *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*, Mensajero, Bilbao, p. 41.

5 MALDONADO LOZANO, M. J. y GUTIÉRREZ ZORNOZA, M.: "La aportación de los profesionales al conocimiento en el trabajo social: una investigación educativa a través de los Trabajo de Fin de Grado", *Documentos de Trabajo. Seminario Permanente de Ciencias Sociales*, núm. 10, 2015, p. 5.

6 Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, B.O.E. núm. 260, de 30 de octubre de 2007.

que se regulan todos los aspectos relativos a los Trabajos de Fin de Grado en la Universidad Rey Juan Carlos. Además, hemos de mencionar todos los informes, instrucciones y documentos que la universidad ha ido aprobando últimamente con la finalidad de permitir el desarrollo adecuado de los Trabajos de Fin de Grado a los tiempos de la pandemia.

El objetivo esta aportación consiste en analizar la situación actual y mostrar los problemas surgidos en la elaboración, tutorización, presentación y evaluación de los Trabajos de Fin de Grado en los grados pertenecientes a las Ciencias Sociales en la Universidad Rey Juan Carlos durante la crisis provocada por el COVID-19. Aún más, se pretende aportar alguna propuesta de cómo los Trabajos de Fin de Grado se están adaptando a la pandemia que nos ha tocado vivir, impulsando un modelo centrado en la docencia online, y así permitir que su desarrollo se produzca con unos índices más elevados de calidad y aceptación por los tutores y estudiantes y, en definitiva, se mejore así el modelo educativo universitario español.

II. PROBLEMAS APAREJADOS A LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

En cuanto a los problemas que pueden estar aparejados a los Trabajos de Fin de Grado en las Ciencias Sociales, hemos de señalar que, además de los problemas habituales que se han ido observando en la preparación, desarrollo y evaluación de los Trabajos de Fin de Grado, tras la declaración del Estado de Alarma en España y el reconocimiento de la pandemia provocada por el COVID-19, también se pueden observar otros obstáculos que tienen una relación directa con esta crisis.

I. Problemas ordinarios.

A) Falta de regulación uniforme.

Sería interesante contar con una regulación uniforme que armonizara todas las disposiciones existentes que abordan los Trabajos de Fin de Grado a nivel estatal, autonómico, así como en el ámbito de las propias universidades. No solamente puede existir en todas las Comunidades Autónomas una normativa diferente que aglutine las cuestiones educativas, sino que también la disparidad puede ser aún mayor entre las diferentes universidades, ya sean públicas o privadas, o incluso dentro de una propia universidad, donde puede haber diferentes facultades o escuelas que aborden la realización de los Trabajos de Fin de Grado con diferencias y matices.

B) Competencias adquiridas.

Es importante analizar si las competencias que en la práctica se adquieren tras la realización del Trabajos de Fin de Grado realmente son las más adecuadas,

y se corresponden con las que se exigen en la guía docente de la asignatura de Trabajo de Fin de Grado. Además, sería conveniente que la finalidad del Trabajos de Fin de Grado no fuera la realización de un trabajo en el que se demuestren los conocimientos teóricos adquiridos sino, más bien, fuera una forma de demostrar los conocimientos prácticos necesarios para ejercer una profesión.

C) Problemas de los alumnos para encontrar tutor de Trabajos de Fin de Grado y la poca participación del colectivo de PDI.

Según el art. 4.1 del Reglamento de Trabajo de Fin de Grado de la Universidad Rey Juan Carlos todos los profesores a tiempo completo que imparten docencia en la Universidad Rey Juan Carlos están obligados a desempeñar las funciones de tutor en los Trabajos de Fin de Grado. Asimismo, con carácter voluntario, los profesores a tiempo parcial podrán también desempeñar las funciones de tutores o cotutores con un tutor que desempeñe sus funciones docentes a tiempo completo⁷. A pesar de la existencia de la obligatoriedad de los profesores de participar como tutores de alumnos en el desarrollo de su Trabajo de Fin de Grado, en la realidad, muchos alumnos encuentran serios problemas a la hora de encontrar un tutor que dirija su trabajo, por lo que la exigencia de la obligatoriedad de la participación de los profesores puede quedar en entredicho. En definitiva, en la práctica, siempre suele haber un grupo de docentes que tutorizan estos trabajos y que normalmente siempre está compuesto por las mismas personas, que suelen tener una mayor vocación y motivación para dirigir los Trabajos de Fin de Grado.

D) Falta de motivación de los docentes en la dirección de los Trabajos de Fin de Grado.

Vinculado al problema anterior, en ocasiones, se observa una falta de compromiso de los docentes con los estudiantes que necesitan un tutor de su Trabajo de Fin de Grado. En la mayoría de las ocasiones los profesores pueden sentir una falta de motivación en la dirección de los trabajos puesto que, a pesar del esfuerzo que realizan y el tiempo que dedican a estas labores, el reconocimiento no es alto, teniendo además que desempeñar otras responsabilidades docentes, de investigación y gestión que les ocupan mucho tiempo.

E) Retraso injustificado en la finalización del Trabajo de Fin de Grado.

En el art. 6.5 del Reglamento de Trabajo de Fin de Grado de la Universidad Rey Juan Carlos se pone de manifiesto que la asignación de un tutor de Trabajo de Fin de Grado tendrá una validez máxima de dos cursos académicos, estando permitidos los cambios en los trabajos o tutores iniciales únicamente de forma

⁷ Art. 4.1 del Reglamento de Trabajo de Fin de Grado de la Universidad Rey Juan Carlos, aprobado por Acuerdo del 25 de mayo de 2018 y modificada por Acuerdo de 19 de julio de 2019, del Consejo de gobierno.

excepcional y previa audiencia de las partes interesadas⁸. Un problema que suele surgir habitualmente es el transcurso del tiempo legalmente establecido por el reglamento sin haber terminado el trabajo, es decir, cuando los estudiantes, por diferentes circunstancias, dejan pasar el tiempo sin comunicarse apenas con sus tutores, sin enviar a los tutores sus avances en los trabajos, mostrando, en ocasiones, una absoluta falta de interés por finalizar el Trabajo de Fin de Grado, lo que puede llegar a repercutir negativamente en la relación entre tutor y alumno por su falta de interés y compromiso.

F) Caída de la tasa de egresados.

Vinculado con el aspecto anterior, el hecho de que muchos alumnos vayan retrasando la finalización y evaluación de sus Trabajos de Fin de Grado, incluso durante más de dos años, provoca que cada curso pueda haber un número inferior de graduados al esperado, por lo que esta situación tiene como consecuencia la disminución del número de egresados en las universidades españolas.

G) Falta de compromiso de los estudiantes durante el desarrollo del Trabajo de Fin de Grado.

Además, vinculado con el anterior problema, se puede hablar de que en ocasiones puede percibirse una falta de interés, dedicación y compromiso por parte de algunos estudiantes que impiden el avance adecuado del desarrollo del Trabajo de Fin de Grado. Esta actitud de los estudiantes muestra una carencia de motivación y de madurez a la hora de realizar el trabajo, lo que puede repercutir negativamente en la relación entre el tutor y el estudiante.

2. Problemas vinculados directamente a la pandemia.

A) Sentimiento de incertidumbre ante una situación desconocida.

Durante toda la crisis sanitaria la comunidad universitaria ha podido tener pensamientos de incertidumbre ante una situación desconocida, temor a las consecuencias del COVID-19 e incluso, desde una perspectiva académica, ha tenido dudas de cómo poder desarrollar sus labores educativas adecuadamente. Esto también ha sucedido en el ámbito de los Trabajos de Fin de Grado puesto que, tras la declaración del Estado de Alarma, tanto los tutores como los alumnos no teníamos muy claro cómo continuar con el desarrollo de esta asignatura sabiendo que era totalmente imprescindible continuarla para que los estudiantes pudieran terminar los estudios de grado.

⁸ Art. 12 del Reglamento de Trabajo de Fin de Grado de la Universidad Rey Juan Carlos, aprobado por Acuerdo del 25 de mayo de 2018 y modificada por Acuerdo de 19 de julio de 2019, del Consejo de gobierno.

B) Carencia de información.

Principalmente durante los inicios de esta crisis sanitaria, la comunidad universitaria no contó con información adecuada sobre las consecuencias de la epidemia y la forma en que debía seguir desempeñando sus funciones académicas, puesto que como era una situación prácticamente inédita en la historia, ni las autoridades, instituciones, universidades, ciudadanía y, en nuestro caso, la comunidad universitaria, no teníamos muy claro qué pasos dar. Ha sido bastante habitual que, tras la suspensión de la docencia presencial, muchos estudiantes de Trabajo de Fin de Grado se hayan dirigido a sus tutores para solicitarles información sobre cómo se iban a desarrollar y evaluar sus trabajos. Ante esta situación, la gran mayoría de docentes no sabíamos muy bien cómo dirigir e informar a los alumnos puesto que no recibíamos una información clara de las autoridades competentes. Afortunadamente, con el paso de los días esta situación fue mejorando y toda la comunidad universitaria fue recibiendo más información sobre cómo ir desarrollando sus funciones docentes, lo que ha supuesto un cierto alivio para los tutores y los estudiantes.

C) Insuficientes medios informáticos y digitales.

Una preocupación que se ha observado durante este periodo de tiempo ha sido una carencia de medios informáticos y digitales, en el sentido de que los miembros de la comunidad universitaria han tenido que sustituir de forma radical su docencia presencial por docencia online, debiendo suplantar las clases y sistemas de evaluación convencionales por los nuevos basados en los medios informáticos y digitales. Esto ha supuesto un problema para muchas personas por tres motivos principalmente. En primer lugar, porque no tenían en sus hogares conexiones de Internet adecuadas para asistir y realizar con garantías videoconferencias, clases o exámenes. En segundo lugar, porque había otras muchas personas que no tenían en sus domicilios equipos informáticos apropiados para continuar sus estudios universitarios. En tercer lugar, porque no sabían cómo aplicar y utilizar correctamente las herramientas digitales del Aula Virtual que la universidad facilitaba.

D) Transición obligatoria y abrupta de la realización de los Trabajos de Fin de Grado hacia la docencia online.

Quizás esta adaptación tan rápida y abrupta de la docencia presencial hacia la docencia online puede llegar a ser un problema porque es necesario tener un tiempo para preparar adecuadamente a los profesores y alumnos para realizar las actividades mediante el uso de las nuevas tecnologías, y así asimilar estas nuevas metodologías educativas. Si se actúa con planificación, previsión y medios, en el

futuro se podrán evitar muchos problemas, nervios y, en definitiva, se contribuirá a que el sistema de docencia online funcione correctamente.

III. PROPUESTA DE ADAPTACIÓN A LA NUEVA SITUACIÓN.

I. Procedimiento excepcional de defensa de los Trabajos de Fin de Grado.

A) Introducción.

Atendiendo a las propuestas de adaptación a la nueva situación en que nos encontramos, las principales medidas adoptadas en el ámbito de los Trabajos de Fin de Grado han sido básicamente de carácter procedimental puesto que se ha elaborado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos un nuevo procedimiento excepcional de defensa de la asignatura de Trabajo de Fin de Grado, que va a permitir garantizar la actividad académica y por tanto la defensa de estos trabajos por los estudiantes durante el periodo en el que se han suspendido las actividades académicas presenciales. Ante los acontecimientos surgidos fruto de la crisis sanitaria, se han concretado una serie de instrucciones generales de actuación en los siguientes documentos⁹: en primer lugar, las medidas extraordinarias propuestas por las universidades de Madrid para la finalización del curso académico 2019-2020 ante la situación excepcional provocada por el COVID-19¹⁰; en segundo lugar, el procedimiento excepcional para las convocatorias de defensa de Trabajo de Fin de Grado un remoto¹¹.

B) Fases del procedimiento ordinario de Trabajo de Fin de Grado.

Existen diferentes fases que se deben cumplir en el procedimiento del Trabajo de Fin de Grado en los momentos de normalidad previos a la crisis ocasionada por el COVID-19. En el caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos las citadas fases son las siguientes¹²:

I. La matrícula. Debe realizarse la matrícula, de modo que para poder presentar y defender el Trabajo de Fin de Grado los estudiantes tienen que

9 FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS: *Procedimiento excepcional de defensa de Trabajos de Fin de Grado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en la convocatoria de julio de 2020*, 2020. Disponible en: https://www.urjc.es/images/Intranet/TFG/fcjs/19_20/Procedimiento%20excepcional%20TFG%20julio%202020.pdf (consultado en julio de 2020).

10 FUNDACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO MADRID+D: *Medidas extraordinarias propuestas por las universidades de Madrid para la finalización del curso académico 2019-2020 ante la situación excepcional provocada por el COVID 19*, 2020. Disponible en: https://www.madrimasd.org/uploads/propuesta_de_medidas_extraordinaria_de_3_de_abri_1_de_2020_2.pdf (consultado en julio de 2020).

11 UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS: *Procedimiento excepcional para las convocatorias de defensa de trabajo de fin de grado un remoto*, 2020. Disponible en: <https://www.urjc.es/images/Universidad/calidad/AUDIT/ES- Procedimiento-defensa-TFG- remoto-COVID19.pdf> (consultado en julio de 2020).

12 FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS: *Procedimiento de trabajo fin de grado de la facultad de ciencias jurídicas y sociales (convocatoria de marzo 2020)*, 2020.

haberse matriculado previamente en la asignatura de Trabajo de Fin de Grado cumpliendo los plazos y requisitos contemplados para la matrícula ordinaria.

2. La elección y asignación del tutor. Debe procederse a la elección y asignación del tutor, es decir, los estudiantes iniciarán el proceso para elegir y asignar el tutor del Trabajo de Fin de Grado mediante acuerdos entre los profesores y los estudiantes. En estos casos los profesores serán los encargados de dar de alta a los estudiantes en la plataforma de Trabajo de Fin de Grado que se encuentra ubicada en la Intranet de la Universidad. La inscripción será confirmada posteriormente por el Servicio de Trabajo de Fin de Grado de la URJC, quien enviará un correo electrónico tanto al tutor como al estudiante en que se comunicará la inscripción del Trabajo de Fin de Grado. Esta adscripción del tutor para dirigir el trabajo tendrá una validez de dos cursos académicos.

3. La elaboración del Trabajo de Fin de Grado. Se realizará de forma individual por cada estudiante siguiendo las indicaciones ofrecidas en la guía de estilo recomendado publicada por la propia universidad. No obstante, puede darse algún supuesto excepcional en el que se permita la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado en grupo, siempre y cuando, los estudiantes puedan obtener las competencias generales y específicas requeridas.

4. La solicitud de defensa del Trabajo de Fin de Grado. En primer lugar, se tienen que cumplir unos requisitos previos, antes de la fecha de cierre de plazo de solicitud establecida en cada convocatoria, para poder participar en una convocatoria y solicitar la defensa del Trabajo de Fin de Grado. Estos requisitos previos son los siguientes: que tenga el resto de las asignaturas aprobadas, que el estudiante cuente con la autorización del tutor o tutora para presentar la memoria, y que dicha memoria presentada no supere un porcentaje del 20% de contenido no original. Una vez cumplidos estos requisitos previos, la solicitud de defensa del Trabajo de Fin de Grado se presenta por el estudiante a través de la aplicación habilitada, adjuntando en dicha solicitud la memoria del Trabajo de Fin de Grado.

5. Las convocatorias de los actos de defensa. La aplicación estará abierta en los plazos establecidos en cada convocatoria para que los estudiantes que cumplan los requisitos exigidos pueden solicitar la defensa de su trabajo según el calendario de convocatorias previamente publicado por la universidad.

6. El desarrollo de los actos de defensa del Trabajo de Fin de Grado. El acto de defensa será público, obligatorio y no dispensable. Hasta la declaración del Estado de Alarma por la pandemia, la defensa podría realizarse, con carácter general, de forma presencial, y de forma excepcional, por videoconferencia, solamente para las convocatorias de marzo y noviembre en los casos en que los estudiantes se

encontraran fuera de España y se entendiera que era imposible su asistencia a los actos de defensa programados.

7. La composición de las comisiones de evaluación. Cada comisión de evaluación de Trabajo de Fin de Grado estará formada por tres miembros, quienes procederán a evaluar los Trabajos de Fin de Grado presentados ante su comisión.

8. La calificación de los Trabajos de Fin de Grado. Se realizará por las Comisiones de Evaluación que, tras la presentación de la documentación y la exposición pública de los trabajos, tendrá en cuenta la calidad científica y técnica de la memoria presentada, así como la claridad y capacidad de debate y defensa argumental de los estudiantes.

C) Modificaciones incorporadas al procedimiento excepcional de Trabajo de Fin de Grado.

Una vez realizada esta primera aproximación sobre cuáles son las principales fases que tiene el procedimiento de Trabajo de Fin de Grado en condiciones normales, a continuación, vamos a mostrar algunas de las modificaciones que se han incorporado al nuevo procedimiento.

La fase de solicitud de defensa del Trabajo de Fin de Grado no sufre apenas modificaciones tras las adaptaciones realizadas a la nueva docencia online.

En relación con las convocatorias del Trabajo de Fin de Grado, se ha producido un cambio tras la pandemia en las diferentes convocatorias. Por ejemplo, para el curso 2019-2020 estaban planificadas las convocatorias de septiembre de 2019, noviembre 2019, marzo de 2020, junio de 2020 y julio de 2020¹³. Sin embargo, tras el incremento de personas enfermas durante el mes de marzo de 2020, el reconocimiento de la pandemia y la declaración del Estado de Alarma en ese mismo mes se tuvieron que reestructurar estas convocatorias, de modo que las convocatorias originarias de junio y julio de 2020 serían sustituidas respectivamente por las convocatorias de julio y septiembre de 2020¹⁴, afectando, por tanto, a los plazos iniciales fijados para la solicitud de defensa, la fecha tope para la autorización de los tutores, la publicación de los listados provisionales, la publicación de los listados definitivos, los plazos para la evaluación del tutor y los plazos de defensa de los tribunales.

13 FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS: *Instrucciones para tutores/as de Trabajo de Fin de Grado*, noviembre de 2019. Disponible en: https://www.urjc.es/images/Intranet/TFG/fcjs/19_20/INSTRUCCIONES%20TUTORES%202019-2020.pdf (consultado en julio de 2020).

14 FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS: *Convocatorias de Defensas de Trabajo de Fin de Grado de julio y septiembre de 2020*, mayo de 2020. Disponible en: https://www.urjc.es/images/Intranet/TFG/fcjs/19_20/CALENDARIO%20JULIO%20Y%20SEPTIEMBRE%202020.pdf (consultado en julio de 2020).

El procedimiento que se deberá seguir en la convocatoria de Trabajo de Fin de Grado de septiembre de 2020 será exactamente el mismo procedimiento excepcional que el de la convocatoria de julio, que estará dirigida a todos los alumnos que se hubieran matriculado de Trabajo de Fin de Grado en el curso 2019-2020¹⁵.

Asimismo, se han introducido cambios importantes en relación con las fases de evaluación y calificación, en el sentido de que se permiten opciones para la evaluación y calificación del Trabajo de Fin de Grado del siguiente modo¹⁶:

“Cuando el tutor autorice la defensa del TFG en la plataforma, deberá hacer una propuesta de calificación.

Si la propuesta de calificación es superior a 8 el estudiante defenderá su TFG ante una Comisión Evaluadora.

Si la propuesta de calificación es igual o inferior a 8, el estudiante será calificado por su tutor con la calificación propuesta en la plataforma, sin necesidad de defender ante la Comisión Evaluadora.

La Unidad de TFG comunicará a los estudiantes si serán calificados por su tutor o por una Comisión Evaluadora.

Una vez el estudiante reciba la comunicación, si quiere renunciar a la calificación por parte de su tutor y defender su TFG ante una Comisión Evaluadora, deberá comunicarlo en un plazo de 24 horas mediante un correo electrónico dirigido a madrid.tfg@urjc.es”.

A pesar de esta novedad, se establece que excepcionalmente tendrán que defender el Trabajo de Fin de Grado todos los estudiantes de los siguientes grados: Fundamentos de la Arquitectura; Artes Visuales y Danza; Bellas Artes; Diseño Integral y Gestión de la Imagen; Diseño y Gestión de Moda; y Paisajismo¹⁷.

En cuanto al desarrollo de los actos de defensa ante la comisión evaluadora, se han introducido novedades, puesto que las defensas de los Trabajo de Fin de Grado se están realizando mediante videoconferencia utilizando el programa Teams, disponible en Microsoft Office, que la URJC facilita a toda la comunidad

15 <https://www.urjc.es/principal-intranet/trabajo-fin-de-grado#facultad-de-ciencias-juridicas-y-sociales> (consultado en julio de 2020).

16 UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS: *Procedimiento excepcional*, cit., p. 2.

17 *Ibidem*, p. 2.

universitaria, de modo que con esta herramienta se puede acreditar la realización online de la defensa de los Trabajos de Fin de Grado¹⁸.

En relación con la composición de las comisiones de evaluación, estarán constituidas por tres miembros, pudiendo ser alguno de estos profesores de otra Universidad, que pertenezca a un área de conocimiento de la titulación o sea un experto de reconocido prestigio. Durante este periodo excepcional en el que nos estamos adaptando a la docencia online, estos profesores externos que participen en las comisiones de evaluación tendrán que poseer un certificado digital¹⁹.

Atendiendo a la calificación de los Trabajo de Fin de Grado, hemos de señalar que, en la situación actual, la calificación se lleva a cabo por la comisión evaluadora o por el tutor del Trabajo de Fin de Grado. En el caso de que el trabajo sea calificado por el tutor, éste únicamente se encargará de evaluar la memoria presentada por el estudiante y, además, el tutor será quien formalice el acta de calificación en el modelo normalizado disponible, y de informar al estudiante de su calificación. A la hora de calificar los Trabajos de Fin de Grado, habrá que tener en cuenta que los criterios a evaluar serán diferentes en función de quien realice esa evaluación. Por un lado, cuando evalúa la comisión evaluadora, se atenderá a la calidad académica (de 0 a 4 puntos), la claridad de la expresión escrita (de 0 a 4 puntos) y la capacidad de debate y defensa argumental (de 0 a 2 puntos). Por otro lado, cuando el tutor es quien evalúa el Trabajo de Fin de Grado, únicamente se deberán tener en cuenta la hora de evaluar a la calidad académica (de 0 a 4 puntos) y la claridad de la expresión escrita (de 0 a 4 puntos)²⁰.

IV. CONCLUSIONES.

Para finalizar, hemos de señalar que en el futuro hemos de tener en cuenta algunos retos importantes que debemos valorar para mejorar, en general, la universidad española y, concretamente, la asignatura de Trabajo de Fin de Grado.

En primer lugar, fomentar la educación pública, de modo que las autoridades aumenten su apoyo y financiación a las universidades, con el objeto de mejorar los medios personales, materiales y digitales, y así las universidades cuenten con un personal formado en el uso de las nuevas tecnologías y tengan una infraestructura digital robusta.

En segundo lugar, mejorar la calidad de la universidad en general y de las actuaciones de los miembros de la comunidad universitaria en el desempeño de

¹⁸ *Ibidem*, p. 2.

¹⁹ *Ibidem*, p. 3.

²⁰ *Ibidem*, p. 3.

sus funciones, de modo que los tutores dirijan los Trabajos de Fin de Grado y los estudiantes investiguen y redacten mejor sus trabajos, aumentando su motivación y compromiso en las responsabilidades académicas que tienen asignadas.

En tercer lugar, en el ámbito más relacionado con los Trabajos de Fin de Grado, sería conveniente que, con la finalidad de impulsar la participación de todo el colectivo de PDI en la tutorización de los Trabajos de Fin de Grado, la propia Universidad Rey Juan Carlos constituya un sistema justo y equitativo de reparto de todos los trabajos que se matriculen en cada convocatoria entre el mayor número posible de docentes e investigadores.

Para finalizar, es necesario consolidar la utilización de las nuevas tecnologías en la universidad actual, implantando una fuerte infraestructura digital que permita que la comunidad universitaria se pueda adaptar a la nueva realidad sanitaria y al mismo tiempo se dé el paso definitivo desde la docencia presencial a la docencia online.

BIBLIOGRAFÍA

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS:

Convocatorias de Defensas de Trabajo de Fin de Grado de julio y septiembre de 2020, mayo de 2020. Disponible en: https://www.urjc.es/images/Intranet/TFG/fcjs/19_20/CALENDARIO%20JULIO%20Y%20SEPTIEMBRE%202020.pdf.

Instrucciones para tutores/as de Trabajo de Fin de Grado, noviembre de 2019. Disponible en: https://www.urjc.es/images/Intranet/TFG/fcjs/19_20/INSTRUCCIONES%20TUTORES%202019-2020.pdf.

Procedimiento de trabajo fin de grado de la facultad de ciencias jurídicas y sociales (convocatoria de marzo 2020), 2020.

Procedimiento excepcional de defensa de Trabajos de Fin de Grado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en la convocatoria de julio de 2020, 2020. Disponible en: https://www.urjc.es/images/Intranet/TFG/fcjs/19_20/Procedimiento%20excepcional%20TFG%20julio%202020.pdf.

FUNDACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO MADRID+D: *Medidas extraordinarias propuestas por las universidades de Madrid para la finalización del curso académico 2019-2020 ante la situación excepcional provocada por el COVID 19*, 2020. Disponible en: https://www.madrimasd.org/uploads/propuesta_de_medidas_extraordinaria_de_3_de_abril_de_2020_2.pdf.

GABALDÓN BRAVO, E. M., SOSPEDRA LÓPEZ, I., ALBALADEJO BLÁZQUEZ, N., GARCÍA CABANES, C., SANJUAN QUILES, A., DE LA CUESTA BENJUMEA, C., HURTADO SÁNCHEZ, J. A.: "Guía del Trabajo de Fin de Grado (TFG): Grado de Enfermería", dentro de TORTOSA YBÁÑEZ, M. T., GRAU COMPANY, S. y ÁLVAREZ TERUEL, J. D. (coords.): *Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria XIX. Investigación, innovación y enseñanza universitarias: enfoques pluridisciplinarios*, Universidad de Alicante, Alicante, 2016.

GAGO CALDERÓN, A. y DE ANDRÉS DÍAZ, J. R.: "Desarrollo y evaluación de proyectos fin de grado mediante congresos científicos", *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, núm. extra 5, 2016.

MALDONADO LOZANO, M. J. y GUTIÉRREZ ZORNOZA, M.: "La aportación de los profesionales al conocimiento en el trabajo social: una investigación educativa a través de los Trabajo de Fin de Grado", *Documentos de Trabajo. Seminario Permanente de Ciencias Sociales*, núm. 10, 2015.

MONTERO CURIEL, M.: "El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias", *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, núm. 9, 2010.

MUNUERA GÓMEZ, M. P.: "Protocolo para la evaluación del Trabajo Fin de Grado de Trabajo Social", en AA.VV.: *Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria XIX. Investigación, innovación y enseñanza universitarias: enfoques pluridisciplinarios* (coord. por M. T. TORTOSA YBÁÑEZ, S. GRAU COMPANYY y J. D. ÁLVAREZ TERUEL), Universidad de Alicante, Alicante, 2016.

ORTEGA SÁNCHEZ, D., CARCEDO DE ANDRÉS, B. y BLANCO LOZANO, P.: "El Trabajo de Fin de Grado en Didáctica de las Ciencias Sociales: líneas, materias y temáticas", *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 3, 2018.

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS: *Procedimiento excepcional para las convocatorias de defensa de trabajo de fin de grado un remoto*, 2020. Disponible en: <https://www.urjc.es/images/Universidad/calidad/AUDIT/ES-Procedimiento-defensa-TFG-remoto-COVID19.pdf>.

WEBGRAFÍA

<https://www.urjc.es/principal-intranet/trabajo-fin-de-grado#facultad-de-ciencias-juridicas-y-sociales>.

NORMATIVA

ESTADO. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

URJC. Reglamento de trabajo de fin de Grado de la Universidad Rey Juan Carlos, aprobado por Acuerdo del 25 de mayo de 2018 y modificada por Acuerdo de 19 de julio de 2019, del Consejo de gobierno.

¿NECESIDAD U OPORTUNIDAD? METODOLOGÍAS
DOCENTES INNOVADORAS EN EL ÁMBITO DE LAS
CIENCIAS JURÍDICAS

*NEED OR OPPORTUNITY ? INNOVATIVE TEACHING
METHODOLOGIES IN THE FIELD OF LEGAL SCIENCES*

Cuadernos Jurídicos, pp. 134-147

María Del Mar
ARANDA
JURADO

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La adaptación de la Universidad española al EEES supuso, entre otros cambios relevantes, la asunción de una serie de recomendaciones encaminadas al incremento de la calidad de la enseñanza y de la participación del alumno en el proceso de aprendizaje. Así, se asume el reto de transformar la metodología del aprendizaje basado en contenidos a una metodología innovadora centrada en el desarrollo de competencias. Sin obviar que no todas las herramientas de las llamadas metodologías activas son idóneas para todas las áreas de conocimiento, la enseñanza en las Ciencias Jurídicas se resiste a adoptar ciertos instrumentos que nos llevaría a una adecuación del paidocentrismo de finales del siglo XVI y principios del XVII. La imposibilidad de impartir clases presenciales por la pandemia que estamos viviendo, ha puesto de manifiesto, la necesidad de formar al profesorado en metodologías docentes innovadoras, como el problem based learning (PBL) o aprendizaje basado en problemas (ABP), el método de casos (MC) o el flipped classroom (FC) sin necesidad de abandonar la enseñanza tradicional que debe ser compatible.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior; innovación educativa; enseñanza tradicional; Ciencias Jurídicas.

ABSTRACT: *The adaptation of the Spanish University to the EHEA entailed, among other relevant changes, the adoption of a series of recommendations aimed at increasing the quality of teaching and the participation of the student in the teaching process. Thus, the challenge of transforming the content-based learning methodology to an innovative methodology focused on the development of competencies is assumed. Without forgetting that not all the tools of the so-called active methodologies are suitable for all areas of knowledge, teaching in Legal Sciences is reluctant to adopt certain instruments that would lead us to an adaptation of the paidocentrism of the late sixteenth and early seventeenth centuries. The impossibility of teaching face-to-face classes due to the pandemic we are experiencing has highlighted the need to train teachers in innovative teaching methodologies, such as Learning based problems or problem-based learning (PBL), the case method (CS) or the flipped classroom (CF) without having to abandon traditional teaching that must be compatible.*

KEY WORDS: *European Higher Education Area; educational innovation; traditional teaching; Legal Sciences.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. EL CAMBIO DE PARADIGMA EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS.- III. EJEMPLOS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LAS CIENCIAS JURÍDICAS.- 1. Problem-based learning (PBL) o aprendizaje basado en problemas (ABP).- 2. El método de casos (MC).- 3. Flipped classroom (FC).- IV. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN.

Nuestro punto de partida se sitúa en el momento de inflexión que supuso para la Universidad española, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior que se gestó en 1998 a través de una Declaración de los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido que se firmó en la Sorbona y que se consideró el primer paso de un proceso político de cambio, a largo plazo, de la enseñanza superior en Europa. Esta Declaración de la Sorbona dio lugar a la más conocida Declaración de Bolonia firmada el 19 de junio de 1999 y que fue suscrita por 29 Estados europeos, entre ellos, España.

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción del conocido Espacio Europeo de Educación Superior que se vertebra sobre 4 ejes: a) calidad; b) movilidad; c) diversidad y d) competitividad

Más tarde, en el año 2000, se diseñó el Proyecto Tuning¹, proyecto que tenía como fin, sintonizar las estructuras educativas de Europa. En la llamada metodología Tuning, se propusieron 4 grandes objetivos, que todos los docentes del entorno universitario tenemos interiorizados: a) competencias genéricas; b) competencias disciplinarias específicas; c) el papel del sistema europeo de créditos -ECTS- como sistema de acumulación; y d) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad. Es este último objetivo el que resulta de interés para nosotros, aunque hay que decir que éste no se trató en el Proyecto Tuning hasta su II Fase (2003-2004).

La función del aprendizaje y la exigencia de calidad lleva aparejado un cambio de paradigma importante que implica la necesidad de transformaciones en los

¹ El Proyecto Tuning es un proyecto desarrollado por 100 universidades de los países integrantes de la Unión Europea, los cuales tratan de comprender y rediseñar los currícula a partir de puntos de referencia comunes para poderlos comparar, con base en el respeto a su autonomía y a su diversidad.

• **María del Mar Aranda Jurado**

Profesora Agregada Doctora Acreditada de la Universidad Católica de Valencia
mar.aranda@ucv.es

docentes y en los alumnos², es decir, una verdadera innovación o revolución educativa.

El EEES nos obliga a echar la mirada atrás, a finales del siglo XVI y principios del XVII, a la llamada época de la “Nueva Escuela” en la que imperaba el paidocentrismo o lo que es lo mismo, la idea de que todo sistema educativo debe estar centrado en el alumno, como verdadero protagonista. Todo debe girar entorno a ellos y la función del docente será de la enseñarles a aprender. Se nos insta, por tanto, a cambiar el sistema de enseñanza universitario, en el siguiente sentido: pasar del aprendizaje basado en contenidos -esto es, el modelo clásico de clase magistral- a un aprendizaje basado en competencias.

En este contexto, el EEES orienta a los profesores universitarios hacia dos claves esenciales: a) que enseñar no es transmitir conocimientos; y b) que enseñar es un proceso a través del cual el docente muestra contenidos educativos:

- Mediante unos medios.
- En función de unos objetivos.
- Dentro de un contexto.

Por tanto, que la educación universitaria española sea capaz de garantizar la exigente calidad de la Educación Superior, es un gran reto que no depende sólo del docente, sino que requiere del compromiso y la acción de todos los agentes implicados en el proceso educativo universitario -cada uno en su ámbito de responsabilidad³-. alumnos, docentes y Universidades.

Así, el profesor deja de enseñar y pasa a guiar el aprendizaje de competencias. Como dice De Miguel, 2005⁴, el docente tiene que realizar cambios profundos en las maneras de hacer y entender su actividad.

Por su parte, el alumno se convierte en el verdadero motor de su aprendizaje; participa activamente en su proceso de formación, tomando conciencia de que su estancia en la Universidad es tan sólo una etapa de su proceso de aprendizaje que se extenderá a lo largo de toda su vida⁵: live-long-learning, esto es, aprendizaje a lo largo de toda su vida o toda la vida formándose.

2 RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M.: “Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio”, *Tendencias pedagógicas*, núm. 17, 2011, p. 87.

3 RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M.: “Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio”, cit., pp. 90-92.

4 DE MIGUEL DÍAZ, F. M.: “Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva”, *Cuadernos de Integración Europea*, núm. 2, 2005, pp. 16-27.

5 RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M.: “Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio”, cit., pp. 88-91.

Por su parte, las Universidades se convierten en responsables de alcanzar la mayor calidad posible en sus enseñanzas, garantizando la más alta cualificación y competencia en materia docente e investigadora del profesorado e impulsando planes de formación concreta hacia la innovación en metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación curricular⁶.

Pero, ¿qué importancia tiene la elección de la metodología en la educación universitaria?

Tenemos que tener en cuenta y ser conscientes de que la elección de la metodología docente en la educación universitaria posibilita, pero también, puede dificultar el desarrollo de competencias.

Numerosos estudios ponen de manifiesto la relación directa entre la estrategia de aprendizaje y los resultados en estudiantes universitarios y que estos resultados están en función de una serie de variables como la personalidad del estudiante, la motivación, la capacidad de autonomía en el estudio o el género⁷, a los que añadiríamos problemas importantes como la brecha digital o la falta de medios o conocimientos en nuevas tecnologías.

Antes de la trágica entrada de la COVID-19 a nuestras vidas, todos (docentes, alumnos y universidades), teníamos interiorizada la nueva nomenclatura impuesta por la Declaración de Bolonia: objetivos, resultados de aprendizaje, competencias -entendidas como la confirmación de que el alumno ha adquirido las habilidades necesarias para su desarrollo profesional-. No obstante, en algunos Títulos de Grado como los concernientes a las Ciencias Jurídicas, el verdadero cambio de paradigma en la enseñanza, no se termina de alcanzar, por ser titulaciones muy vinculadas al modelo tradicional de enseñanza, donde la clase magistral adquiría todo el protagonismo y reinaba como la herramienta pedagógica fundamental.

No queremos decir que la lección magistral, tan propia desde el nacimiento de la Universidad, deba ser denostada. En absoluto. Cualquier método puede ser válido si se adapta a los objetivos y consigue que el alumno alcance las competencias que necesita.

Existen metodologías activas, como aprendizaje basado en problemas (ABP), el método de casos (MC) o el *flipped classroom* (FC), que necesariamente requieren de una participación activa del docente que debe guiar al alumno en su proceso de aprendizaje. No se trata de cambiar o “trasplantar” un método por otro sin más,

6 RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M.: “Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio”, cit., p. 90.

7 JENARO RÍO, C., FLORES ROBAINA, N., POY CASTRO, R., GONZÁLEZ-GIL, F. y MARTÍN-PASTOR, E.: “Metodología docentes en la educación superior: percepciones del profesorado sobre su importancia y uso”, *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 39, 2013, pp. 1-16.

sino de adaptar y/o conjugar con otros métodos más innovadores y activos donde el docente tiene un papel fundamental, aunque distinto del tradicional modelo de enseñanza.

II. EL CAMBIO DE PARADIGMA EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS.

La Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad⁸ elaboró en 2006 Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad, tras un año de reflexiones y debate, seminarios, ponencias y reuniones. En este estudio participaron expertos del mundo universitario así como de las Administraciones competentes en materia universitaria⁹. Este informe pretende hacer un diagnóstico integral de cómo se encontraba la Universidad española en relación a la reforma de las metodologías educativas a la que considera un verdadero cambio cultural de gran envergadura y para la que reclama la implicación de todas las instancias involucradas en el ámbito educativo universitario.

Tal y como afirma el citado informe de la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, parece que las Universidades, en su mayoría, ya están llevando a cabo actuaciones de carácter estratégico para la renovación de sus prácticas pedagógicas. Afirma que la lección magistral sigue siendo la práctica pedagógica dominante en los centros universitarios españoles, aunque cada vez se acompaña más de la realización de ejercicios, la resolución de problemas y la discusión de casos prácticos.

La adecuación al EEES requiere abordar un proceso interuniversitario, institucional y estructurado que contemple sucesivas fases¹⁰:

Impulso (información sensibilización, motivación, diseño de planes de estudio).

Formación del profesorado.

Ejecución (proyectos piloto, elaboración de guías y materiales, constitución de redes y canales para el intercambio de experiencias).

Difusión y evaluación (catálogo de buenas prácticas, congresos, seminarios, publicaciones).

8 Comisión formada para el estudio de la renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas.

9 Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad: *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006, p. 7.

10 COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD: *Propuestas para la renovación*, cit., p. 9.

Es importante destacar, el análisis que hace la citada Comisión de la realidad que presentaba el área de ciencias sociales y jurídicas¹¹, en relación a otras áreas. El número de estudiantes en esta área hace especialmente importantes las necesidades –que, por otra parte, son comunes a otras áreas- con carácter general: a) formativas, organizativas (planificación, coordinación); b) de reconocimiento de la dedicación del profesorado; c) de instrumentos, materiales y programas; y d) económicas (financiación) y de infraestructuras adecuadas.

Del estudio realizado se concluyó la importancia que tenía para los estudiantes de esta área a las tutorías, distinguiendo tres modelos:

a) tutorías de acompañamiento y asesoramiento, bien para estudiantes de primer curso, bien a lo largo de toda la carrera;

b) tutorías personalizadas, vinculadas a la implantación de los créditos ECTS; y

c) tutorías de iguales (entrenamiento de estudiantes de últimos cursos para acompañar a los estudiantes noveles).

En cuanto a las tutorías, se considera que el resultado de su aplicación es ambivalente, con experiencias muy reconocidas y otras sin reconocimiento para el profesorado. En general se señala un bajo reconocimiento y no se apuesta suficientemente por ellas como instrumento valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se percibe una falta de seguimiento y participación por parte de los estudiantes en cuanto a las tutorías.

En lo que se refiere a las TIC, se considera que se han difundido poco, falta formación del profesorado y faltan recursos materiales y equipamientos adecuados. El número de estudiantes por grupo, la escasa formación del profesorado en metodología y la falta de medios, se señalan como las causas para que no se desarrollen metodologías de aprendizaje basadas en problemas.

Se necesita más coordinación entre el profesorado y no se perciben aún políticas consistentes desde las Comunidades Autónomas, en relación con la renovación de metodologías en esta área, apreciándose más apoyos desde los órganos de gobierno de las universidades.

Esta realidad puesta de manifiesto por la Comisión, coincide con las conclusiones que en 2010 se expusieron en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Allí se constata que en el cambio de paradigma propuesto por el EEES, el docente debe velar por el aumento del protagonismo del estudiante

11 COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD: *Propuestas para la renovación*, cit., p. 11.

pero sin que se desdibuje su papel, que sigue siendo esencial. Así, solicita a las universidades que velen porque su profesorado emplee diferentes metodologías docentes susceptibles de dar lugar a un conjunto de actividades formativas para el estudiante¹².

En efecto, debe ser el docente el encargado de seleccionar la metodología que considera más adecuada teniendo en cuenta la idiosincrasia del grupo y de la asignatura, y en consonancia con el modelo de aprendizaje que aspira a potenciar el alumnado¹³. Ahora bien, la exigencia de emplear metodologías que incremente la participación del alumno no significa una menor implicación del docente. Al contrario, el docente se convierte en el mayor garante de la evolución del alumno y el que debe velar por la adquisición de las competencias concretas que se espera de la materia que está impartiendo.

Pero, ¿qué metodología es la más adecuada para cada asignatura? Según FERNÁNDEZ MARCH¹⁴, existen cinco variables sobre las que el profesor establecerá los criterios para elegir la metodología más adecuada: a) los niveles de los objetivos cognitivos previstos; b) la capacidad de un método para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo; c) el grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje; d) el número de alumnos; y e) el número de horas que un método exige.

III. EJEMPLOS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LAS CIENCIAS JURÍDICAS.

I. *Problem-based learning* (PBL) o aprendizaje basado en problemas (ABP).

En contraposición a la estrategia de aprendizaje magistral, el aprendizaje basado en problemas (ABP) es un método didáctico perteneciente a las pedagogías activas y más particularmente en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción¹⁵.

Con la implantación de esta metodología se pretende incrementar la autonomía del estudiante y su protagonismo de su propio aprendizaje, mediante la promoción

12 COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD: *Propuestas para la renovación*, cit., p. 10.

13 ZAMORA ROSELLÓ, M. R.: "La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 1, 2010, p. 96.

14 FERNÁNDEZ MARCH, A.: "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio siglo XXI*, núm. 24, 2006, pp. 45-50.

15 RESTREPO GÓMEZ, B.: "Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria", *Educación y Educadores*, vol. 8, 2005, p. 10.

del desarrollo crítico, la empatía, la capacidad de resolución de problemas y el trabajo en grupo¹⁶.

La metodología del ABP se basa en el aprendizaje mediado por la búsqueda, comprensión, asimilación y aplicación de conocimientos para la resolución de un problema o la respuesta a un interrogante. Los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje en tanto que el rol del docente es el de guía.

El esquema que se sigue en la implantación de esta metodología innovadora es contraria al modelo pedagógico tradicional ya que se parte de una exposición de un problema por parte del profesor quien actuará de guía para la búsqueda de la información requerida para la resolución del mismo, por parte del alumno.

Básicamente, la diferencia fundamental entre el aprendizaje tradicional y el ABP está en el carácter lineal del proceso de aprendizaje que se genera en el primero y el carácter cíclico del segundo. En el aprendizaje tradicional, la identificación de necesidades de aprendizaje y la exposición de conocimientos está a cargo del profesor (tiene principio y fin en la actividad docente). En el ABP, el alumno adquiere el máximo protagonismo al identificar sus necesidades de aprendizaje y buscar el conocimiento para dar respuesta a un problema planteado, lo que a su vez genera nuevas necesidades de aprendizaje.

Se ha estudiado mucho este recurso pedagógico por parte de la doctrina y, aunque básicamente existe consenso en el desarrollo del proceso de ABP, se establecen distinta clasificación en sus fases¹⁷. Según MORALES BUENO y LANDA FITZGERALD¹⁸ habría que destacar ocho fases para trabajar esta metodología de manera eficiente:

I. Leer y analizar el problema: se busca que los alumnos entiendan el enunciado y lo que se les demanda.

16 MORALES BUENO y LANDA FITZGERALD señalan las competencias que el alumno trabaja y desarrolla mediante esta metodología ABP: resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información), desarrollo de actitudes y valores (precisión, revisión, tolerancia), identificación de problemas relevantes del contexto profesional, la conciencia del propio aprendizaje, la planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender, pensamiento crítico, aprendizaje auto-dirigido, las habilidades de evaluación y auto-evaluación, aprendizaje permanente, desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad, desarrollo de habilidades de búsqueda y manejo de información y habilidades de investigación. MORALES BUENO, P. y LANDA FITZGERALD, V.: "Aprendizaje basado en problemas", *THEORIA, Ciencia, Arte y Humanidades*, vol. 13, 2004, pp. 145-157.

17 Desde las primeras experiencias llevadas a cabo a nivel internacional destacan: método de los siete saltos (seven jumps), de la Universidad de Lindburg en Maastricht, Holanda; el método de las ocho tareas o pasos, publicado en el *Journal of PBL (ABP)*; el plan de los nueve eventos del ABP, de la Academia de Ciencias de Illinois y el método de las cinco fases del ABP, de la Facultad de Medicina de la Universidad de Queen, Canadá. RESTREPO GOMEZ, B.: "Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria", cit., p. 13.

18 MORALES BUENO, P. y LANDA FITZGERALD, V.: "Aprendizaje basado en problemas", cit., pp. 154-158.

2. Realizar una lluvia de ideas: supone que los alumnos tomen conciencia de la situación a la que se enfrentan.

3. Hacer una lista de aquello que se conoce: implica que los alumnos recurran a aquellos conocimientos de los que ya disponen, a los detalles del problema que conocen y que podrán utilizar para su posterior resolución.

4. Hacer una lista de aquello que no se conoce: este paso pretende hacer consciente lo que no se sabe y que necesitarán para resolver el problema, incluso es deseable que puedan formular preguntas que orienten la resolución del problema.

5. Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema: los alumnos deben plantearse las acciones a seguir para realizar la resolución.

6. Definir el problema: se trata concretamente el problema que van a resolver y en el que se van a centrar.

7. Obtener información: aquí se espera que los alumnos se distribuyan las tareas de búsqueda de la información.

8. Presentar resultados: en este paso se espera que los alumnos que hayan trabajado en grupo estudien y comprendan, a la vez que compartan la información obtenida en el paso 7; y, por último, que elaboren dicha información de manera conjunta para poder resolver la situación planteada.

Si bien por el diseño de esta metodología activa y los contenidos curriculares de las Ciencias jurídicas, puede resultar una herramienta apta para implementar, son varios los obstáculos que se encuentran a la hora de realizar una correcta aplicación¹⁹: a) al igual que cualquier innovación, la resistencia al cambio de metodología por parte de los docentes; b) la rigidez curricular de los planes de estudio y de su organización por asignaturas; c) el currículum asignaturista es contrario al ABP teórico, al menos a su aplicación total; d) la carencia de formación pedagógica en los docentes universitarios; y e) la alta especialización del profesorado universitario que prima su saber específico sobre las propuestas curriculares y pedagógicas innovadoras, interdisciplinarias y problemáticas.

2. El método de casos (MC).

El método del caso permite desarrollar competencias clave para cualquier estudiante universitario, en especial el pensamiento crítico, la expresión oral y escrita y la capacidad de trabajo en grupo. Se distancia de la tradicional actitud

19 RESTREPO GÓMEZ, B.: "Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria", cit., pp. 16-19.

del alumno como mero receptor de datos e información y lo convierte en actor principal de su aprendizaje. El alumno adopta un papel activo en el desarrollo del método del caso: investiga, discute, analiza, extrae conclusiones y las expone y debate con los compañeros. El profesor adopta un papel de guía en el desarrollo de esta metodología. Debe planificarla perfectamente y encauzar al alumnado hacia la consecución de las competencias que pretende potenciar²⁰.

Pese a que con el paso del tiempo esta metodología de aprendizaje se ha extendido a otras disciplinas, su origen se encuentra en la Universidad de Harvard donde se implantó con estudiantes de Derecho, debido a la idoneidad de esta disciplina para esta metodología (presentación de un caso, valoración del mismo y emisión de un dictamen o resolución del mismo)²¹.

Hay que reconocer que pesa a que forma parte de las metodologías activas o innovadoras, el método de caso ha sido una estrategia didáctica muy recurrente para la parte práctica de las asignaturas teóricas, mostrando al alumno situaciones habituales que se encontrará a lo largo de su carrera profesional, acercándoles a la realidad que han vivido otros profesionales que les han precedido.

Como ventajas, el método de casos mejora la autoestima y la motivación para el estudio de la asignatura.

3. *Flipped classroom* (FC).

Flipped Classroom o aula invertida es un modelo pedagógico que ha cobrado importancia en los últimos años ante la necesidad de cambiar el sistema tradicional de aprendizaje. La metodología que propone esta estrategia pedagógica es “dar la vuelta” al modelo tradicional de clase magistral. Se hace una propuesta al alumno que trabajen un tema, una materia, fuera de las horas de clase a partir de un contenido básico que facilita el profesor y que ofrece al alumno pistas para que pueda acceder a recursos de información que les permita estudiar dicho tema. Más tarde, en el aula, se realizan actividades interactivas y participativas que, junto con la experiencia del docente, facilitará y potenciará otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula. No cabe duda de que el éxito de esta herramienta -como en el resto de metodologías activas- está en la capacidad del profesor a la hora de ejercer de guía del alumno.

20 ZAMORA ROSELLÓ, M. R.: “La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso”, cit., p. 98.

21 ZAMORA ROSELLÓ, M. R.: “La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso”, cit., p. 95.

IV. CONCLUSIONES.

Con el compromiso de todos los agentes involucrados en la enseñanza universitaria, la ausencia de contacto presencial con los alumnos ha resultado una oportunidad para que, áreas como las Ciencias Jurídicas, encuentren un buen encaje en las metodologías innovadoras y activas. No obstante, no se trata de innovar sin más, sino de evaluar constantemente si la metodología elegida es válida para que los alumnos alcancen las competencias que necesita para su desarrollo profesional.

Por otro lado, si lo que se pretende es, en definitiva, mejorar la calidad educativa universitaria, es necesario señalar que el gran reto al que la Universidad española debe enfrentarse en los próximos años es la adecuación del actual sistema educativo al Espacio Europeo de Educación Superior, el cual requiere innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, producción, comunicación de la información y el acceso a servicios públicos y privados, basados en el aprendizaje autónomo y significativo a través de una metodología activa por parte del estudiante²².

22 GARCÍA, J. N., MARBÁN, J. M., DE CASO, A. M., PACHECO, D. I., ROBLEDO, P., ÁLVAREZ, L., GARCÍA-MARTÍN, J., GARCÍA-MARTÍN, E.: "Innovación en el EEES con metodologías activas", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 3, núm. 1, 2011, pp. 365-372.

BIBLIOGRAFÍA

Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad: *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006.

DE MIGUEL DÍAZ, F. M.: "Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva", *Cuadernos de Integración Europea*, núm. 2, 2005.

FERNÁNDEZ MARCH, A.: "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio siglo XXI*, núm. 24, 2006.

GARCÍA, J. N., MARBÁN, J. M., DE CASO, A. M., PACHECO, D. I., ROBLEDI, P., ÁLVAREZ, L., GARCÍA-MARTÍN, J., GARCÍA-MARTÍN, E.: "Innovación en el EEES con metodologías activas", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 3, núm. 1, 2011.

JENARO RÍO, C., FLORES ROBAINA, N., POY CASTRO, R., GONZÁLEZ-GIL, F. y MARTÍN-PASTOR, E.: "Metodología docentes en la educación superior: percepciones del profesorado sobre su importancia y uso", *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 39, 2013.

MORALES BUENO, P. y LANDA FITZGERALD, V.: "Aprendizaje basado en problemas", *THEORIA, Ciencia, Arte y Humanidades*, vol. 13, 2004.

RESTREPO GÓMEZ, B.: "Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria", *Educación y Educadores*, vol. 8, 2005.

RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M.: "Metodologías docentes en el EEES de la clase magistral al portafolio", *Tendencias pedagógicas*, núm. 17, 2011.

ZAMORA ROSELLÓ, M. R.: "La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 1, 2010.



**BLACKBOARD COLLABORATE Y APRENDIZAJE BASADO
EN PROYECTOS: TECNOLOGÍA Y METODOLOGÍA
COMO BINOMIO CLAVE EN LA DOCENCIA VIRTUAL Y
SEMIPRESENCIAL**

***BLACKBOARD COLLABORATE AND PROJECT-BASED LEARNING:
TECHNOLOGY AND METHODOLOGY AS A KEY BINOMIAL IN
VIRTUAL AND BLENDED TEACHING***

Cuadernos Jurídicos, pp. 148-161

Javier
MARTÍNEZ
y Romina
SANTILLÁN

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: El Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una modalidad de enseñanza-aprendizaje definida por objetivos y procedimientos para la obtención de un producto final. En un primer plano, este modelo de trabajo promueve en los alumnos un aprendizaje individual y autónomo para descubrir sus preferencias y estrategias de estudio. Y en un segundo plano, hace posible la retroalimentación en equipo, pues el proyecto se basa en la colaboración para construir el conocimiento. Se pondrá en marcha en la parte práctica de la asignatura de Derecho civil aragonés y, aunque en principio está previsto que se desarrolle de forma presencial, es posible el cambio a la modalidad telemática sin que ello implique alterar la metodología o el sistema de evaluación, gracias a la utilización de la plataforma Blackboard Collaborate, que permite realizar videoconferencias en tiempo real, compartir archivos, utilizar una pizarra virtual y crear grupos autónomos de trabajo durante la sesión. Su duración será de siete semanas consecutivas, y dentro de cada semana se distinguirá entre el trabajo de clase y el trabajo realizado fuera del aula.

PALABRAS CLAVE: Derecho civil aragonés; Blackboard Collaborate; Aprendizaje Basado en Proyectos; docencia virtual; docencia semipresencial.

ABSTRACT: *Project Based Learning is a teaching-learning method defined by objectives and procedures to obtain a final product. In the foreground, this working model promotes individual and autonomous learning in students to discover their preferences and study strategies. And on a second level, it makes team feedback possible, as the project is based on collaboration to build knowledge. It will be implemented in the practical part of the Aragonese Civil Law course and, although in principle it is planned to be developed in person, it is possible to change to the telematic mode without this involving altering the methodology or the evaluation system, thanks to the use of the Blackboard Collaborate platform, which allows for real-time videoconferencing, file sharing, the use of a virtual blackboard and the creation of autonomous work teams during the session. It will take place for seven consecutive weeks, and within each week there will be a distinction between class work and work done outside the classroom.*

KEY WORDS: *Aragonese Civil Law; Blackboard Collaborate; Project Based Learning; virtual teaching; blended teaching.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.- III. PROPUESTA METODOLÓGICA.- IV. TIC UTILIZADAS.

I. INTRODUCCIÓN.

La crisis provocada por la pandemia de la COVID-19 ha supuesto un cambio “forzoso” de paradigmas en diversos ámbitos de la vida, pero especialmente en la forma de ejercer la docencia y, por contrapartida, en la forma de gestionar el aprendizaje. Tal cambio va además acompañado de la necesaria previsión de nuevos métodos de enseñanza que permitan afrontar convenientemente situaciones similares a las ya vividas, métodos que necesariamente están vinculados a aquello que llamamos nuevas tecnologías. Una situación que nos lleva a vacilar irremediabilmente entre la docencia presencial, semipresencial y virtual. Todo ello, como un modo de adaptarnos a lo imprevisible.

En el ámbito de la educación, la universidad es justamente uno de esos escenarios que se ha visto fuertemente afectado por la pandemia, surgiendo por dicho motivo la necesidad de replantear el concepto de enseñanza-aprendizaje e idear mecanismos que permitan la continuidad de la docencia aun frente a Estados de Alarma que impidan la movilización de las personas, y que permitan su desarrollo de un modo lo más parecido posible al que se experimenta cuando la enseñanza es totalmente presencial.

Dentro del contexto descrito, tenemos a bien proponer una metodología que es perfectamente adaptable a situaciones imprevisibles, como la ocasionada por la COVID-19, y que de darse comportarían la exigencia de pasar de una docencia presencial, a una semipresencial o, en el caso más extremo, a una totalmente virtual, en el Grado en Derecho, al menos hasta que el estado de las cosas se normalice. Nos referimos al Aprendizaje Basado en Proyectos, una metodología de trabajo que potencia el aprendizaje individual y en equipo a través de la construcción de un conocimiento real y práctico, vinculado con la materia que se investigue en un área específica de estudio.

• **Javier Martínez Calvo**
Profesor Ayudante Doctor. Universidad de Zaragoza
javiermc@unizar.es

• **Romina Santillán Santa Cruz**
Investigadora contratada. Universidad de Zaragoza
rsantillan@unizar.es

En un Aprendizaje Basado en Proyectos, el profesor o tutor es un facilitador del aprendizaje. Debe orientar y monitorear el desarrollo del plan de trabajo, documentando los avances conseguidos por los estudiantes hasta alcanzar el objetivo central del proyecto. El producto final del proyecto debe ser valioso y transferible a otros niveles y disciplinas. Por esta razón, siempre que resulte oportuno, deberá programar la participación de expertos externos, especialistas en materias afines y no necesariamente del mismo campo de conocimiento, para enriquecer aún más los resultados. Se trata, como puede verse, de una metodología que encaja a la perfección con la Ciencia del Derecho, y especialmente con el Derecho civil aragonés, cuyos temas son siempre transversales.

Y para que ello sea posible, el Aprendizaje Basado en Proyectos necesita ir acompañado de una plataforma virtual o varias que sirvan de palestra para la docencia semipresencial o no presencial. Entre ellas apostamos particularmente por dos, que son “Moodle”, como plataforma base, que será empleada para todo tipo de comunicaciones relacionadas con la asignatura y transferencia de documentos, y *Blackboard Collaborate*, como plataforma de gestión específica en tiempo real, pues es más práctica y será de gran utilidad para la parte ejecutiva del proyecto. Se trata de garantizar un trabajo síncrono y asíncrono eficiente, que permita la participación activa de todos los actores involucrados.

II. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.

La literatura educativa es prolija en definiciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. Y entre ellas, nos parece particularmente adecuada aquella que lo caracteriza como una modalidad de enseñanza-aprendizaje que combina la participación individual y conjunta de sus intervinientes sobre la base de un plan de trabajo novedoso, que está bien definido por unos objetivos y procedimientos para la obtención de un producto final¹.

Suele sostenerse que el proyecto sobre el que se ha de trabajar debe ser un proyecto “auténtico y real”, porque este estará destinado a promover la construcción de un conocimiento, pero no de un conocimiento meramente teórico o dogmático sino de un conocimiento práctico, aplicable, pragmático, capaz de provocar un impacto en el escenario al que esté destinado, y siempre centrado, esto como algo fundamental, en los intereses, las expectativas, los conocimientos y el contexto de los alumnos. Y este contexto viene adecuadamente limitado por el nivel de estudio o de enseñanza al que se va a aplicar ese estilo de docencia definido por el Aprendizaje Basado en Proyectos.

¹ Cfr. RODRÍGUEZ-SANDOVAL, E.; VARGAS-SOLANO, É. M. y LUNA-CORTÉS, J.: “Evaluación de la estrategia ‘aprendizaje basado en proyectos’”, *Educación y Educadores, Universidad de La Sabana Cundinamarca*, vol. 13, núm. 1º, 2010, pp. 16-17.

De lo dicho hasta esta instancia, vamos a ver que esta forma de trabajo puede ser enfocada desde dos planos, y esto es algo que ya advertíamos antes. En un primer plano, este modelo de enseñanza promueve en los alumnos un aprendizaje individual y autónomo para descubrir sus preferencias y estrategias de estudio. Y en un segundo plano, hace posible la retroalimentación en equipo, pues el proyecto se basa en la colaboración para construir el conocimiento. El Aprendizaje Basado en Proyectos garantiza una participación activa y crítica del alumnado en orden a adquirir las competencias trazadas en el plan del proyecto.

Entre las principales características del Aprendizaje Basado en Proyectos podemos destacar las siguientes:

- a) El proyecto debe ser auténtico, original y aplicable a la realidad que rodea a los alumnos de la materia.
- b) El proyecto debe resultar atractivo para los alumnos, de modo que la motivación surja del propio interés de estos por el proyecto.
- c) El proyecto debe contener una pregunta-desafío que lo oriente de manera estructural y ordenada hacia la obtención de un producto final.
- d) El producto final del proyecto debe ser valioso y transferible a otros niveles de estudio y disciplinas.

Para lograr esto último, el proyecto debe involucrar la participación de profesionales o expertos externos que sean especialistas en el tema desarrollado (por ejemplo, registradores públicos, notarios, personal funcionario de Hacienda que domine cuestiones teóricas y técnicas relativas al impuesto sobre sucesiones y donaciones, entre otros cuyos conocimientos sean de utilidad para lograr el objetivo propuesto), pues esto permitirá enriquecer aún más los posibles resultados y valorar su practicidad, así como su transversalidad y posible transferibilidad a otras disciplinas, de ser el caso.

En palabras de RUÉ DOMINGO, FONT RIVAS y CEBRIÁN BERNAT, la propuesta de formación basada en proyectos permite, de modo favorable al alumno y a los requerimientos de la formación ofrecida, concretar aspectos como los siguientes²:

- a) Otorgar relevancia (social, profesional, académica) a las situaciones de aprendizaje.
- b) Implicar y fortalecer el punto de vista del alumno en el aprendizaje.

2 Cfr. RUÉ DOMINGO, J.; FONT RIVAS, A. y CEBRIÁN BERNAT, G.: "La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)", *Revista de Educación y Derecho*, núm. 3º, 2010, p. 9.

- c) Incrementar el sentido de autonomía en el aprendizaje.
- d) Generar situaciones en las que se requiere un enfoque socioconstructivista para desarrollarlo.
- e) Incrementar la autoconfianza del alumno en el aprendizaje de problemas complejos.
- f) Desarrollar competencias para el aprendizaje y recursos para el mismo.
- g) Facilitar en los estudiantes el desarrollo de estrategias y herramientas de naturaleza indagadora y crítica.

Entonces, ¿en qué se diferencia el Aprendizaje Basado en Proyectos de otras técnicas docentes, como por ejemplo el método del caso? Para FONT RIBAS, lo que tiene de especial el Aprendizaje Basado en Proyectos para aprender derecho, es que³:

- a) Permite una mejor aproximación a la realidad.
- b) Promueve habilidades de pensamiento.
- c) Es complejo (creativo, crítico y analítico).
- d) Desarrolla y mejora las habilidades de comunicación.
- e) Es un instrumento eficaz para la toma de decisiones.
- f) Ayuda a resolver problemas complejos.
- g) Favorece la autonomía en el desarrollo personal.

Aun con todo, hay una pregunta fundamental a que debemos responder, y que parece quedar un poco sin contestación clara: ¿qué papel ha de jugar el profesor en el método de aprendizaje propuesto? En un Aprendizaje Basado en Proyectos, el profesor o tutor debe cumplir una función efectiva actuando como facilitador del aprendizaje. A tal efecto:

- a) Debe tener conocimientos sobre el contenido y los objetivos del curso, pues es quien ha elaborado el plan de trabajo o plan de acción.

3 Cfr. FONT RIBAS, A.: "El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho. Una experiencia práctica". Congreso IUSINNOVA, Universidad de Almería, Almería, 13 y 14 de mayo de 2010, p. 4. Disponible en: <http://nevada.ual.es/otri/iusinnova/info/aprendizajeBP.pdf> (fecha última consulta: 09/09/2020).

b) Debe comprender los problemas del aprendizaje.

c) Debe estar debidamente preparado para monitorizar un proceso grupal, documentando mediante fichas de seguimiento los avances conseguidos.

Todo lo antes expuesto constituye tan solo el marco teórico en el que se va a mover la metodología de aprendizaje que venimos a proponer. Y dado el contexto que nos toca vivir actualmente, en el que se valora, como medida excepcional (básicamente de prevención), la posibilidad de ausentarse nuevamente de las aulas para pasar de una docencia semipresencial a una plenamente no presencial, el Aprendizaje Basado en Proyectos necesita ir acompañado de una plataforma virtual o varias que sirvan de escenario para tales formas de docencia.

III. PROPUESTA METODOLÓGICA.

El Aprendizaje Basado en Proyectos se pondrá en marcha en la parte práctica de la asignatura de Derecho civil aragonés. Aunque en principio está previsto que se imparta en modo presencial⁴, es necesario anticiparse a la posibilidad de que en cualquier momento pase a desarrollarse telemáticamente, sin que ello implique alterar la metodología que se esté siguiendo o el sistema de evaluación que se haya establecido. Precisamente, esta es una de las grandes ventajas de la propuesta que se presenta, pues como veremos, permite sustituir las clases presenciales por clases telemáticas sin ningún tipo de inconveniente.

En cuando a su desarrollo concreto, los alumnos trabajarán por grupos sobre un mismo tema (ej. problemas actuales del derecho sucesorio) y cada grupo irá dándole un enfoque distinto, de tal modo que, al final, se habrá abarcado toda la materia relativa al tema en cuestión. Como resultado, cada grupo habrá de presentar un proyecto de reforma legal que adapte la normativa vigente a los cambios propuestos en el trabajo.

La idea es desarrollarlo a lo largo de siete semanas consecutivas, aunque obviamente puede ampliarse o reducirse en función de la disponibilidad temporal de cada docente. En todo caso, es conveniente que tenga una duración mínima de cuatro o cinco semanas, pues en otro caso es muy difícil que el profesor pueda realizar un seguimiento real del trabajo de los alumnos, y, por tanto, se frustra uno de los aspectos esenciales de esta metodología.

Dentro de cada semana se distinguirá entre el trabajo de clase y el trabajo realizado fuera del aula. El primero se llevará a cabo de forma presencial en

⁴ Vid. AUSÍN, V.; ABELLA, V.; DELGADO, V. y HORTIGÜEL, D.: "Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias", *Formación universitaria*, vol. 9, núm. 3, 2016, pp. 31-38.

la propia aula, siempre que ello resulte posible. En otro caso, se utilizará la plataforma *Blackboard Collaborate*, que como veremos en el siguiente apartado, permite que las clases puedan desarrollarse telemáticamente de forma semejante a la modalidad presencial.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de la distribución cronológica con las distintas fases, que posteriormente pasamos a desarrollar:

	TRABAJO DE CLASE	TRABAJO FUERA DEL AULA
Semana 1	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la tarea y criterios de evaluación, - Formación de los grupos. - Entrega 1: Acta de constitución del grupo. - Distribución del material de estudio entre los tres alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio individual de la materia asignada
Semana 2	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión de expertos - Reunión del grupo originario: puesta en común de lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de las explicaciones de sus compañeros. - Elaboración individual de un documento con las ideas clave.
Semana 3	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega 2: Documento individual con las ideas clave. - Resolución de dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del borrador de una parte del trabajo.
Semana 4	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta en común - Elaboración de la primera versión del trabajo. - Reparto del trabajo a efectos de mejorar la redacción y otros elementos formales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas de ampliación de la primera versión del trabajo.
Semana 5	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega 3: Primera versión del trabajo. - Planteamiento de ampliaciones de la primera versión del trabajo. - Seguimiento del profesor. - Reparto de los nuevos temas a tratar 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del nuevo tema asignado.
Semana 6	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta en común. - Entrega 4: Segunda versión del trabajo. - Planificación de retoques para la versión definitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas asignadas para perfilar la versión definitiva. - Preparación de la exposición
Semana 7	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega 5: Versión definitiva del trabajo. - Exposición de trabajos. 	

Tabla de elaboración propia

Como puede observarse, en la primera sesión se explicará la tarea a realizar y los criterios para su evaluación. Una información que habrá de ser lo más completa posible, pues es conveniente que los alumnos cuenten con instrucciones precisas acerca del plan de trabajo que se va a seguir y de las distintas fases en las que se divide su proceso de realización.

Durante esta primera sesión también se formarán los grupos, preferiblemente con tres integrantes cada uno. Creemos que es recomendable no hacer grupos muy grandes para evitar que algunos alumnos puedan comenzar a adoptar una actitud pasiva ante el trabajo, pues entre tres personas es mucho más fácil detectarlo y corregirlo a tiempo. Por otro lado, hay diversas opciones para conformar los grupos: llevando a cabo un sorteo o cualquier otra técnica que permita una composición aleatoria, permitiendo que decidan los propios alumnos o estableciendo el propio docente su conformación. Nosotros preferimos que sean los propios alumnos los que formen los grupos, con el objeto de que aprendan a responsabilizarse de sus decisiones.

Una vez conformados los grupos, cada uno de ellos tendrá que entregar el Acta de constitución de grupo firmada por todos sus integrantes. Dicho Acta recogerá los nombres de los componentes del grupo, así como las normas de las que decidan dotarse para desarrollar el trabajo.

La última tarea presencial por realizar durante la primera semana consistirá en la distribución de los contenidos teóricos del tema abordado entre los tres integrantes del grupo, de manera que cada uno de ellos se responsabilice de estudiar y aprender una parte, que posteriormente podrá explicar al resto. Precisamente, la tarea a realizar fuera del aula en la primera semana consistirá en que cada alumno estudie la parte que le corresponda.

En la segunda semana, una vez que todos los alumnos hayan profundizado en la parte del temario que les haya sido asignada, se llevarán a cabo lo que hemos denominado reuniones de expertos, juntando a alumnos de distintos grupos que hayan trabajado la misma parte para que se consulten las posibles dudas que les hayan surgido, debatan acerca de lo aprendido e identifiquen los aspectos más importantes del tema abordado. Ello permitirá que cada uno de los expertos termine de perfilar una explicación sobre el tema para posteriormente trasladársela a los integrantes del grupo originario.

Y es que, el siguiente paso consiste en que el grupo originario se reúna de nuevo con el objeto de poner en común lo aprendido. Para ello, cada alumno llevará a cabo la explicación de su tema. Obviamente, durante todo este proceso el profesor supervisará el trabajo de los grupos para comprobar que todo se esté desarrollando convenientemente.

Como trabajo fuera del aula durante la segunda semana, cada alumno estudiará todas las notas que haya ido recogiendo durante las explicaciones de sus compañeros y preparará un documento en el que consten las ideas claves que ha extraído de lo aprendido. En este punto, los alumnos han de tener ya un cierto conocimiento de los tres temas en los que se dividió originariamente la materia sobre la que se desarrolla el proyecto.

En la tercera semana todos los alumnos entregarán el documento que han elaborado con las ideas claves de los temas trabajados. Una vez que los alumnos van progresando en el desarrollo del proyecto y comienzan a tener un conocimiento más amplio de la materia, es frecuente que empiecen a aparecer dudas, tanto relativas a la propia materia como a los siguientes pasos que deben dar en la ejecución del proyecto, por lo que esta clase se dedicará a tratar de resolver todas las cuestiones planteadas por los alumnos.

En cuanto al trabajo fuera del aula durante la tercera semana, consistirá en que cada alumno elabore de forma individual un borrador de una parte del trabajo, precisamente sobre aquella parte que guarde más relación con la materia en la que se haya venido especializando desde la primera sesión.

En la cuarta semana los alumnos pondrán en común los borradores que hayan elaborado y entre todos prepararán una primera versión del trabajo final. Obviamente, es importante que cada alumno haya realizado previamente el borrador correspondiente a una parte del trabajo, pues en otro caso dificultará el trabajo del conjunto del grupo. Además, todos los alumnos deberían asistir a la reunión, porque si falta uno de los expertos resultará más complicada la puesta en común.

Respecto al trabajo fuera del aula durante la cuarta semana, consistirá en pensar propuestas para la ampliación de la primera versión del trabajo. Cada uno de los alumnos deberá realizar al menos tres propuestas.

En la quinta semana los alumnos entregarán la primera versión del trabajo y pondrán en común las posibles ampliaciones que se le hayan ocurrido a cada uno de ellos. Mientras, el profesor irá pasando por los grupos para que los alumnos puedan explicarle los avances alcanzados y las dudas ante las que se vayan encontrando. Además, el profesor podrá proponer posibles temas de ampliación en caso de que detecte que el grupo se encuentra en una situación de estancamiento.

Una vez que el grupo haya decidido los nuevos temas hacia los que va a dirigir el trabajo, se llevará a cabo un nuevo reparto para que cada alumno pueda profundizar en uno o varios de dichos temas. Lo ideal es que estos nuevos temas mezclen

varios aspectos de los anteriores, para que los alumnos puedan ir adquiriendo un conocimiento más sistemático de la materia. Este será precisamente el trabajo a desarrollar fuera del aula durante la quinta semana.

En la sexta semana los alumnos pondrán en común las partes sobre las que hayan ido trabajado cada uno de ellos. En esta fase ya no habrá reunión de expertos, dado que lo normal es que los grupos haya decidido abordar temas diferentes.

Tras la puesta en común, elaborarán la segunda versión del trabajo, que ha de contener ya los elementos esenciales del mismo. Nuevamente, el profesor irá pasando por los grupos para prestar asesoramiento a los alumnos y resolver todas las posibles dudas.

Antes de concluir la clase, todos los grupos habrán entregado esta segunda versión del trabajo. Finalmente, se decidirán los cambios que es necesario introducir para la versión definitiva y se planificará cómo se va a llevar a cabo su exposición. De hecho, el trabajo fuera del aula durante esta semana consistirá en introducir dichos cambios y en preparar la presentación oral del trabajo.

Finalmente, en la séptima semana, los alumnos entregarán la versión final del trabajo y expondrán oralmente las conclusiones a las que han llegado con el desarrollo del mismo.

En cuanto a la evaluación, consideramos que el Aprendizaje Basado en Proyectos debería representar al menos un 30 % de la calificación final de la asignatura. Y es que, darle muy poco peso conllevaría un incremento en el riesgo de que los alumnos no se lo tomen en serio y los resultados terminen no siendo satisfactorios.

Dentro de ese 30%, proponemos la siguiente distribución:

- Un 10% por realizar las entregas dentro del plazo establecido. El objetivo es llevar a cabo un seguimiento del trabajo de los alumnos, para evitar que dejen todo para el final. En cualquier caso, no se pone otorga una calificación a cada entrega. Y es que, no se pretende penalizar al alumno que se cofunde, sino tratar de que pueda ir aprendiendo también de sus propios errores.

- Un 20% por el resultado final del trabajo, teniéndose en cuenta tanto la parte escrita como su exposición. Para ello, se contará con una rúbrica que estará a disposición de los alumnos desde la primera semana del proyecto. Ya hemos visto que no se evalúan las dos primeras versiones del trabajo, pero ello no impide que el profesor pueda tomar en consideración cómo ha sido el proceso de realización

del mismo, y, en este sentido, junto a la observación directa pueden valorarse también estas versiones previas del trabajo.

IV. TIC UTILIZADAS.

En caso de que la actividad pueda llevarse a cabo de forma presencial se utilizará la plataforma virtual Moodle⁵, en la que colgarán las instrucciones que han de seguir los alumnos, un cuadro con la distribución cronológica de las distintas actividades a realizar y la rúbrica que se va a utilizar para evaluar los proyectos. Además, los alumnos deberán ir realizando las correspondientes entregas a través de esta misma plataforma.

Si en cualquier momento resulta necesario acudir a una modalidad semipresencial o totalmente telemática, además de Moodle se utilizará la plataforma *Blackboard Collaborate*, pues resulta especialmente idónea para el desarrollo de esta actividad.

A través de dicha aplicación pueden realizarse videoconferencias en tiempo real y, entre las funcionalidades que presenta, permite compartir archivos y utilizar una pizarra virtual. Pero sin duda, su característica más útil para la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos es que nos ofrece la oportunidad de crear grupos independientes durante la sesión.

Así, junto a la sesión principal, pueden crearse grupos autónomos de trabajo, cada uno con su propia sesión individual. Para ello, una vez en la sesión principal, se ha de pulsar en “compartir” y, posteriormente, sobre “grupos de trabajo”. Una vez dentro, se observa que ya existen dos grupos de trabajo que la propia plataforma genera por defecto, en los que es posible incluir a los participantes que se desee. Además, podrán crearse más grupos sí así se considera oportuno. De hecho, en nuestra propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos será necesario crear un número importante de grupos, pues hay que recordar que cada uno de ellos cuenta únicamente con tres integrantes.

Una funcionalidad de *Blackboard Collaborate* que conviene destacar es que permite conformar los grupos bien de forma aleatoria o bien de forma personalizada, seleccionando a los participantes y arrastrándolos al grupo en el que se desee incluirlos. Nosotros optaremos por esta segunda opción, pues como hemos señalado en su momento, preferimos que sean los propios alumnos los que decidan la conformación de los grupos.

5 Sobre los abundantes recursos y ventajas que ofrece esta plataforma virtual, vid. SANTILLÁN SANTA CRUZ, R.; MARTÍNEZ CALVO, J. y VILLA TORRANO, A.: “Vuelta a lo esencial con apoyo de Moodle: Conceptualización y síntesis como técnica de aprendizaje en el estudio del Derecho”, en AA.VV.: *Materiales e Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*, 12ª ed., Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2019, p. 431. Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/79018/files/BOOK-2019-017.pdf> (fecha última consulta: 09/09/2020).

En cualquier momento podrán realizarse los cambios que se consideren necesarios en los grupos (modificar el nombre del grupo, incluir o expulsar asistentes, moverlos de grupo o de nuevo a la sesión principal, etc.). Incluso es posible facultar a los alumnos para que puedan cambiar de grupo si lo desean. Para ello basta con marcar la pestaña “permitir que los participantes cambien los grupos”.

Además, el profesor podrá entrar en todo momento en cualquiera de los grupos e ir moviéndose de uno a otro para supervisar el trabajo que están llevando a cabo los alumnos.

Todo ello hace que las clases puedan desarrollarse de la forma más parecida a las sesiones presenciales, y, como ya hemos señalado, permite anticiparse a los posibles cambios entre las modalidades presencial, semipresencial y telemática.

BIBLIOGRAFÍA

AUSÍN, V.; ABELLA, V.; DELGADO, V. y HORTIGÜEL, D.: "Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias", *Formación universitaria*, vol. 9, núm. 3, 2016.

FONT RIBAS, A.: "El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho. Una experiencia práctica". Congreso IUSINNOVA, Universidad de Almería, Almería, 13 y 14 de mayo de 2010. Disponible en: <<http://nevada.ual.es/otri/iusinnova/info/aprendizajeBP.pdf>> (fecha última consulta: 09/09/2020).

RODRÍGUEZ-SANDOVAL, E.; VARGAS-SOLANO, É. M. y LUNA-CORTÉS, J.: "Evaluación de la estrategia 'aprendizaje basado en proyectos'", *Educación y Educadores*, Universidad de La Sabana Cundinamarca, vol. 13, núm. 1º, 2010.

RUÉ DOMINGO, J.; FONT RIVAS, A. y CEBRIÁN BERNAT, G.: "La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)", *Revista de Educación y Derecho*, núm. 3º, 2010.

SANTILLÁN SANTA CRUZ, R.; MARTÍNEZ CALVO, J. y VILLA TORRANO, A.: "Vuelta a lo esencial con apoyo de Moodle: Conceptualización y síntesis como técnica de aprendizaje en el estudio del Derecho", en AA.VV.: *Materiales e Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*, 12ª ed., Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2019. Disponible en: <https://zagan.unizar.es/record/79018/files/BOOK-2019-017.pdf> (fecha última consulta: 09/09/2020).

KAHOOT! Y FOROS VIRTUALES: GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE INTERACTIVO DE DERECHO PROCESAL DURANTE LA COVID-19*

KAHOOT! AND VIRTUAL FORUMS: GAMIFICATION AND INTERACTIVE LEARNING OF PROCEDURAL LAW DURING COVID-19

Cuadernos Jurídicos, pp. 162-175

*El presente trabajo se ha realizado en el marco de los Proyectos de Innovación Docente "Gamificación de la docencia: Kahoot y Plickers aplicados al Derecho Procesal en castellano, valenciano e inglés", con referencia UV-SFPIE_PID19-1096103, dirigido por la prof. Dra. Ana Isabel Blanco García, y "Juega y aprende: la ludoteca jurídica", con referencia UV-SFPIE_PID20-1355995, dirigido por el prof. Dr. Pedro Chaparro Matamoros.

Ana Isabel
BLANCO
GARCÍA

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19 ha supuesto un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, aproximando de forma (algo) drástica las TICs a la docencia, especialmente de Derecho Procesal. Un reto histórico y complejo, pero a la par una oportunidad de actualizar la formación académica a una realidad social dinámica y tecnológica. La gamificación y el aprendizaje interactivo, a través de herramientas como Kahoot! o los foros virtuales disponibles en la plataforma Moodle, son metodologías idóneas que, combinadas con la docencia síncrona a través de sistemas como Blackboard Collaborate, permiten garantizar la formación (virtual) en competencias de la materia de Derecho Procesal. Una experiencia satisfactoria por cuanto Kahoot facilita conocer el grado de comprensión de los distintos contenidos relativos a la organización del Poder Judicial y a los procesos. Actividad complementada con foros donde resolver, de forma conjunta e interactiva, las dudas y cuestiones controvertidas, pero también donde analizar y profundizar en determinadas cuestiones de interés y de actualidad, aplicando la teoría a escenarios reales y mejorando, además, la capacidad de argumentación jurídica propia de la profesión.

PALABRAS CLAVE: Gamificación; Kahoot; foros virtuales, TICs.

ABSTRACT: *The health crisis caused by the COVID-19 pandemic has meant a rethinking of the teaching-learning processes in Higher Education, bringing ICTs drastically closer to teaching, especially in Procedural Law. A historical and complex challenge, but at the same time an opportunity to update academic training to a dynamic and technological social reality. The gamification and interactive learning through tools such as Kahoot! or the virtual forums available on the Moodle platform are ideal methodologies which, combined with synchronous teaching through the BBC, allow us to guarantee (virtual) training in skills in the field of Procedural Law. A satisfactory experience in that Kahoot facilitates the degree of understanding of the different contents relating to the organisation of the Judiciary and processes. This activity is complemented by forums where doubts and controversial issues can be resolved jointly and interactively, but also where certain interesting and current issues can be analysed and studied in depth, by applying theory to real scenarios and also improving the legal argumentation capacity of the profession.*

KEY WORDS: Gamification; Kahoot; virtual forums; ICTs.

SUMARIO.- I. HACIA EL APRENDIZAJE ACTIVO. LA COMPETENCIA DIGITAL COMO CLAVE.- II. LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL DERECHO PROCESAL.- III. LOS FOROS VIRTUALES COMO APRENDIZAJE INTERACTIVO.- IV. REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

I. HACIA EL APRENDIZAJE ACTIVO. LA COMPETENCIA DIGITAL COMO CLAVE.

La irrupción del COVID-19 y el confinamiento como consecuencia de la Declaración del Estado de Alarma no podía conllevar la paralización ni la suspensión de la educación, debiendo el sistema adaptarse (forzosamente) a la modalidad online, utilizando todos los recursos digitales. Es cierto que el modelo educativo estaba, desde hace tiempo, sumido en una profunda transformación hacia un aprendizaje completo e integral, pero no lo es menos que la pandemia ha acelerado exponencialmente este proceso, poniendo de relieve los beneficios de las TICs¹ en la consecución de este objetivo de alcanzar una docencia de calidad y un aprendizaje integral, basado en competencias, especialmente aquellas necesarias para desenvolverse en el mundo laboral.

En este nuevo paradigma en la forma de enseñar², la docencia online o e-learning supone una organización diferente de la docencia en su modalidad presencial tradicional³. Obviamente, cualquier recurso tecnológico que se utilice para la docencia cuenta con la clara ventaja de la accesibilidad, pues con independencia del lugar donde profesorado y alumnado se encontraran durante el confinamiento, se posibilitaba la continuidad del aprendizaje.

No podemos olvidar, sin embargo, que la teleformación ha planteado todo un reto, que no es otro que la organización y planificación del tiempo de dedicación al estudio, pues el nuevo entorno de trabajo difiere del entorno en el aula. De

1 CICERO, N. K.: "Innovar en la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?", *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 5, núm. 2, 2018, pp. 91-109 y CALABRESE, L.: "Internet como espacio de juego: del game a la gamificación", *Lúdicamente N° 7 Juego, formación y escuela*, vol. 4, núm. 7, 2015.

2 DALMASES MUNTANÉ, A.: "Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE", *ELE en Red*, 2017, p. 4.

3 PARDO IRANZO, V.: "La docencia online: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla", *Juris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, núm. 18, 2014, p. 622. Asimismo, la autora habla del papel pasivo del alumnado en las clases magistrales, donde se limitaban a permanecer en silencio y escuchando las lecciones, sin participar ni intervenir en ese proceso de enseñanza, en claro contraste con el e-learning.

• **Ana Isabel Blanco García**

Prof. Contratada Dra. de Derecho Procesal de la Universitat de València
A.Isabel.Blanco@uv.es

ahí que una buena programación de las clases y actividades devenga esencial para asegurar la participación del alumnado y garantizar el aprendizaje activo. En este sentido, uno de los principales desafíos de la conversión de la docencia presencial a la docencia virtual ha sido la elección de las vías adecuadas de implementación de las herramientas docentes para lograr un aprendizaje colaborativo y autónomo, precisamente porque debían ser coherentes con la metodología y, sobre todo, con los resultados de aprendizaje que pretenden obtenerse en la asignatura de Derecho Procesal y que entendemos no debieran ser distintos por la virtualidad o presencialidad de la docencia.

El giro inesperado de los acontecimientos y del curso académico supuso una reformulación y reestructuración no solo de la forma de impartición de la docencia, sino también de las metodologías de enseñanza-aprendizaje para adaptarlas a la no presencialidad, pero sin perder de vista las competencias que se pretenden adquirir y teniendo presente que la concepción de este aprendizaje activo procura que el alumnado “aprenda a aprender”, siempre guiado por el/la docente, creándose así una simbiosis beneficiosa para la optimización de las metodologías docentes elegidas y la obtención de los resultados de aprendizaje deseados.

El aprendizaje activo se define como “cualquier método de instrucción que involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En resumen, el aprendizaje activo requiere que los estudiantes hagan actividades de aprendizaje significativas y piensen en lo que están haciendo. Si bien esta definición podría incluir las actividades tradicionales como los deberes, en la práctica el aprendizaje activo se refiere a las actividades que se introducen en el aula. Los elementos básicos del aprendizaje activo son la actividad del estudiante y su participación en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje activo suele contrastarse con la conferencia tradicional en la que los estudiantes reciben pasivamente información del instructor”⁴.

Este tipo de aprendizaje (activo) cobra, por fin, su importancia en la docencia del Derecho Procesal, permitiendo la intervención del alumnado con dudas o reflexiones sobre la materia, con el fin de comprobar si los contenidos han sido asumidos correctamente y si se han obtenido las competencias profesionales que le habiliten para una futura inserción laboral. Competencias que son entendidas

4 Traducción no oficial de la autora. El texto original reza: “Active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process. In short, active learning requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing. While this definition could include traditional activities such as homework, in practice active learning refers to activities that are introduced into the classroom. The core elements of active learning are student activity and engagement in the learning process. Active learning is often contrasted to the traditional lecture where students passively receive information from the instructor”. PRINCE, M.: “Does Active Learning Work? A Review of the Research”, *Journal of Engineering Education*, vol. 93, núm. 3, 2004, p. 223.

“como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente”⁵.

El Libro Blanco del Título de Grado en Derecho establece dos tipos fundamentales de competencias: las competencias transversales –o genéricas- y las competencias específicas –que habilitan para la adquisición de distintas capacidades-. Dicha distinción se señala también en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (punto 3.1). Por un lado, competencia transversal es aquella centrada en tres factores que miden las capacidades propias de un titulado en Derecho, que son: instrumentales –miden las capacidades y el nivel de formación-, interpersonales –miden las habilidades de relación social y de integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares- y sistémicas –miden las cualidades y habilidades individuales que conciernen a los sistemas como totalidad-. Por otro lado, las competencias específicas refieren de la formación disciplinar y profesional de la rama de conocimiento.

Entendemos, además, que las competencias deben ir enfocadas en tres sentidos distintos, pero complementarios a su vez⁶:

- Saber (conocimientos o competencias académicas): competencias instrumentales cognitivas que constituyen el bagaje de conocimientos teóricos apprehendidos a lo largo de la formación universitaria;

- Saber hacer (destreza o conocimientos disciplinares): competencias instrumentales procedimentales determinadas por el conjunto de conocimientos prácticos requeridos para involucrarse en cada sector profesional; y

- Saber ser o estar (valores y actitudes): competencias interpersonales.

La competencia digital comienza a destacar sobre otras más propias de la enseñanza tradicional, siempre enfocada a la búsqueda del pleno desarrollo personal, social y profesional. Objetivo que no se logrará sin una alfabetización digital del alumnado, pero también del profesorado. No se trata tanto de disponer de los medios tecnológicos como de saber utilizarlos de forma eficiente. Una adaptación, en ocasiones forzosa, al entorno digital. Pero no podemos olvidar que ese es el futuro, por lo que la forma de impartir la docencia debe también

5 GARCÍA-RUIZ Y CASTRO, A.: “La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, 2012, p. 302.

6 La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO fija en 1995 al respecto cuatro bases de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir en sociedad.

adaptarse. Así es, hablamos de una competencia que supone la destreza y habilidad para el uso creativo, crítico y seguro de las TICs, donde la persona usuaria disponga de las técnicas y habilidades para el control y manejo de las principales aplicaciones informáticas y la capacidad de resolución de problemas usando los distintos recursos y herramientas tecnológicos que tenga a su alcance.

La Universitat de València cuenta con un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) o un Ambiente Virtual de Aprendizaje (VLE), en concreto, Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), y constituye, quizá, una de las plataformas educativas más conocidas en las universidades españolas y, a su vez, una de las que mejor se adapta a las necesidades de las ciencias sociales y jurídicas, dado que permite trabajar competencias muy interesantes y atractivas para el alumnado universitario, esto es, generar un aprendizaje en red⁷. En la experiencia que aquí exponemos, la introducción de las TICs en la docencia del Derecho Procesal se ha llevado a cabo desde un doble ángulo. Primero, la incorporación de las TICs en las aulas, a través del uso por ejemplo de la herramienta BBC. Segundo, la introducción de las TICs en la metodología de enseñanza-aprendizaje para lograr el aprendizaje activo, como por ejemplo mediante el uso de foros virtuales que sirvan para generar debates, pero también redefiniendo los sistemas de evaluación a través de cuestionarios formulados desde la plataforma Kahoot.

II. LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL DERECHO PROCESAL.

La asignatura objeto de esta doble experiencia es “Derecho Procesal I (Introducción)” del Grado en Derecho de la Facultat de Dret de la Universitat de València, en concreto el grupo AR, impartido en inglés. La complejidad que entraña el aprendizaje de esta materia en un idioma que dista del vehicular supone también la necesidad de implementar metodologías que faciliten la consolidación de los contenidos, un nuevo enfoque pedagógico, basado en el juego y la gamificación educativa.

La gamificación ha sido tradicionalmente definida como el uso de los elementos y mecánicas del juego en contextos ajenos al juego, con la finalidad de estimular el interés, incentivar un cambio de comportamiento o transmitir un mensaje o contenido⁸. Kahoot ha demostrado ser una herramienta útil y divertida que aúna una metodología empírica-analítica de enseñanza con un aprendizaje activo, donde se motiva para el estudio de una materia densa y compleja

7 OLIVER CUELO, R., DELGADO GARCÍA, A. M.: “La planificación docente y la plataforma Moodle”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 2, 2010, pp. 1-19 y ROS MARTÍNEZ DE LAHIDALGA, I.: “Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar”, *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, núm. 2, 2008, pp. 1-12.

8 CARRERAS, C.: “Del homo ludens a la gamificación”, *Quaderns de Filosofia*, 2017, vol. 4, núm. 1, p. 109.

como es el Derecho Procesal, con la finalidad de obtener la consolidación de los conocimientos adquiridos durante las clases magistrales (síncronas de forma virtual a través de sesiones de Blackboard Collaborate o BBC), especialmente gracias a la retroalimentación inmediata que proporciona⁹.

Esta herramienta permite conectar dos ámbitos a priori diferenciados: el ámbito lúdico y el ámbito educativo. Aprender de una forma lúdica en un contexto más formal como es el aula, donde en teoría cabe la visión práctica, pero no el entretenimiento o el juego, puede incluso facilitar el aprendizaje de los contenidos simplemente por la positiva experiencia. Kahoot se erige como una herramienta visual a través de la cual "aprenden jugando", de forma interactiva y amena¹⁰.

Uno de los factores que ayuda a captar la atención del alumnado en el juego que se está llevando a cabo es su propia configuración, pues siendo un cuestionario de preguntas de respuesta múltiple se puede limitar el tiempo de respuesta, lo que hace que su atención se focalice en el juego. Igualmente, tras la expiración de ese tiempo, aparece una tabla de puntuaciones en las que se visualiza tanto la solución de la pregunta, como seguidamente el ranking de estudiantes con mejor rendimiento. Obviamente, este feedback inmediato permite al profesorado reforzar los puntos del temario más flojos o menos comprendidos a la vista de los errores o equivocaciones, comentando y debatiendo con el alumnado las respuestas¹¹. Ello implica una participación activa en su proceso de aprendizaje, mejorando su rendimiento y desarrollo de unos conocimientos con una duración mayor que los que se logran con la mera recepción pasiva de la información¹².

La declaración del Estado de Alarma supuso la reestructuración de la docencia y la adaptación a la modalidad telemática, afectando también a la forma de utilizar esta herramienta docente. Así, aun cuando Kahoot es una actividad propia de clase presencial, su versatilidad permitió su aplicación incluso durante el confinamiento. Precisamente, la propia aplicación permite dos sistemas, conocidos como "Enseñar" y "Asignar", en función de su naturaleza síncrona o asíncrona.

La primera opción -Enseñar- simula la intermediación propia de la clase presencial, siendo el profesorado quien activa el cuestionario, debiendo el alumnado responder de igual forma que lo haría en el aula. Ello se logra gracias al uso del

9 VÉREZ OSORIO, I. M.: "La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios", *Rastros Rostros*, vol. 18, núm. 33, 2016, p. 29.

10 MOYA FUENTES, M. M., CARRASCO ANDRINO, M. M., JIMÉNEZ PASCUAL, A., RAMÓN MARTÍN, A., SOLER GARCÍA, C., VAELO LÓPEZ, M. T.: "El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual "Kahoot", *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, 2016, p. 1252.

11 CHAPARRO MATAMOROS, P.: "Beneficios de la (auto) evaluación del aprendizaje mediante el uso del Kahoot!: una experiencia con un grupo de "Derecho Civil II" del Grado en Derecho de la Universitat de València", en DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (coords.): *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, Huygens, Barcelona, 2019, pp. 245-246.

12 VÉREZ OSORIO, I. M.: "La gamificación", *cit.*, p. 29.

sistema BBC, donde se comparte la aplicación con el alumnado de forma que en la pantalla verán las preguntas y el contenido de las respuestas. Así, cada estudiante tendrá en su dispositivo móvil o en una segunda ventana en el ordenador la correspondencia de las respuestas en el formato de símbolos (triángulo rojo, rombo azul, esfera amarilla y cuadrado verde).

La segunda opción –Asignar– es útil para las clases asíncronas, donde el cuestionario queda habilitado para un tiempo concreto, siendo realizado en diferido, esto es, de forma individual por cada estudiante según su disponibilidad, pero siempre en el margen temporal prefijado. El/La docente debe configurar la sesión y compartir con el alumnado la clave para acceder al cuestionario concreto, así como incentivar la participación, pues una de las desventajas es, precisamente, que el/la estudiante debe organizar su tiempo de estudio para poder completar esta actividad.

Con independencia de la opción elegida, los resultados son ordenados y clasificados en función del número de aciertos y el tiempo de respuesta empleado por cada estudiante, de forma que será el profesorado quien decida qué tipo de modelo es el más adecuado según las competencias que desee adquirir y el cronograma de impartición de la materia. En todo caso, es fundamental que el profesorado explique y debata con el alumnado las respuestas, para poder lograr el objetivo de consolidar conocimientos.

La experiencia demuestra que Kahoot es una actividad recomendable, valorando positivamente su utilidad para centrar y planificar el estudio por parte del alumnado, mejorar la dinámica de la clase y lograr un aprendizaje efectivo. Así es, el dinamismo del propio cuestionario (muy visual por la estructura de las preguntas y las formas de las respuestas) permite generar un ambiente distendido, divertido y de competitividad sana, motivando al alumnado a lograr escalar posiciones y obtener puntuaciones elevadas.

En consecuencia, la herramienta Kahoot es un método de enseñanza-aprendizaje muy útil, motivadora y con una incidencia positiva en el aprendizaje de la materia, tanto por su versatilidad para adaptarse a cualquier contexto educativo como por el feedback inmediato que permite una correcta organización del estudio. Todo ello redundará en una mejora del rendimiento académico.

III. LOS FOROS VIRTUALES COMO APRENDIZAJE INTERACTIVO.

Moodle cuenta con recursos propios de las redes sociales, tales como la opción de prever o proponer tareas –a través de un aprendizaje colaborativo o por proyectos, por ejemplo– que, además, permiten interactuar al profesorado con el

alumnado y a estudiantes entre sí-, chats en directo, test con tiempo de realización limitado o controlado, bases de datos, sondeos del profesorado al alumnado, foros de debate para cuestiones controvertidas de la asignatura, glosarios colaborativos, lecciones, cuestionarios *online*, construcción de *wikis* para mejorar el conocimiento y profundizar en la materia, así como talleres de evaluación por pares para mejorar los contenidos entre los estudiantes, entre otros.

La clase magistral (aunque sea virtual a través de plataformas como BBC, Zoom o Teams) ofrece la posibilidad de favorecer la asimilación de un modelo consolidado en cuanto a la estructura y dinámica de la clase, de impartir clase a grupos numerosos y de facilitar la planificación del docente. Ahora bien, en el nuevo modelo educativo, donde los auténticos protagonistas han pasado a ser los/las estudiantes, la clase magistral ha perdido eficacia, al menos si se convierte en el único método de enseñanza, si bien su destierro no es una opción ni la solución.

Al contrario, resulta imprescindible incorporar ejemplos prácticos aplicados a los contenidos que se están exponiendo. En esto juega un papel fundamental la erradicación de la rígida separación entre teoría y práctica, permitiendo que el profesorado ajuste la materia a impartir de forma que resulte atractiva al estudiantado. En este sentido, incorporar la realidad práctica a la exposición de los contenidos facilita su asimilación y la obtención de competencias. Los ejemplos prácticos cumplen una doble finalidad: por un lado, la aplicación de los contenidos a una situación de conflicto y, por otro, la captación de la atención del alumnado y la mejor comprensión de la materia.

Conociendo los intereses que mueven al alumnado del grupo donde se imparte docencia, podremos generar debates de cuestiones de naturaleza transversal, no solo estudiante-docente, sino también estudiante-estudiante, a través de la aplicación "Foros". Esta herramienta implica una metodología colaborativa y cooperativa de trabajo¹³, pero de una forma enriquecedora, siendo el docente el apoyo y guía del debate que se genere. Sin perjuicio de tener foros abiertos para dudas, los foros son utilizados para comentar noticias de actualidad referidas a distintos temas de la asignatura. Para ello, deviene necesario fijar una limitación temporal para la actividad del Foro, pues de lo contrario se perdería el interés y dejaría de tener utilidad.

La facilidad y versatilidad en la utilización del foro son aspectos que le hacen atractivo para su elección en cualquier ámbito o rama de estudio, pero también su accesibilidad, superando así las dificultades del tradicional debate presencial y síncrono, abriendo una puerta al debate más profundo, meditado y trabajado,

13 RUIZ-CORBELLA, M., DIESTRO FERNÁNDEZ, A., GARCÍA-BLANCO, M.: "Participación en foros virtuales en cursos masivos (UNED)", *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 18, núm. 3, 2016, pp. 121-134.

aunque de forma virtual y, en ocasiones, asíncrona. Así es, la elección de este recurso es consecuencia de la facilidad de creación y gestión, puesto que se trata de una herramienta que permite una rápida comunicación e interacción entre el alumnado, fomentando “las competencias de trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, el liderazgo y el juicio crítico así como el manejo de las nuevas tecnologías”¹⁴.

Además, permite el desarrollo de la capacidad de argumentación jurídica y una actitud de respeto y tolerancia ante distintas opiniones. En este sentido, el rol del docente es fundamental para guiar, encauzar o incluso corregir el debate, evitando su desvirtuación, aclarando conceptos que se comprobaba no haber quedado lo suficientemente explicados o comprendidos, ya que las confusiones o incorrecciones en las respuestas son una de las mejores vías para identificar los contenidos que requieren refuerzo y sirven para que el alumnado optimice su aprendizaje.

La elección de los foros como recurso de aprendizaje obedece a su naturaleza útil y eficaz para garantizar un aprendizaje que aúne competencias informacionales con habilidades de gestión del tiempo y de recursos didácticos, facilitando la obtención de los resultados previstos para ese aprendizaje, tales como la capacidad de trabajo autónomo y colaborativo consecuencia de la interactividad entre los alumnos y la adquisición de técnicas de argumentación jurídica, pudiendo beneficiarse de los comentarios y opiniones del resto de participantes.

Por tanto, vemos que la herramienta foros permite cubrir esa triple dimensión de competencias a las que aludíamos al inicio –saber, saber hacer y saber ser-. Así es, permite afianzar los conocimientos teóricos del Derecho Procesal, pues a través de preguntas o comentarios sobre un aspecto concreto se busca dar una solución (jurídica), desarrollando la segunda dimensión, esto es, las capacidades y habilidades necesarias para desenvolverse en el futuro laboral. Ello se complementa con la última dimensión del saber ser o estar, relativa a las actitudes proactivas y resolutivas necesarias para lograr los objetivos propuestos. En suma, contribuyen a un aprendizaje integral gracias, a su vez, del aprendizaje asociativo –motivación del alumnado-, el aprendizaje significativo –competencias- y el aprendizaje dialógico –interacción y mejora de las relaciones-.

La motivación en este tipo de aprendizaje viene dada por la necesidad de indagar sobre la problemática jurídica planteada, estimulando intelectualmente al alumnado para implementar herramientas de búsqueda e identificación de recursos, así como una capacidad de transmisión de su opinión de forma coherente,

14 MAZ MACHADO, A., BRACHO LÓPEZ, R., JIMÉNEZ FANJUL, N. Y ADAMUZ Povedano, N.: “El foro en la plataforma Moodle: un recurso de la participación cooperativa para el aprendizaje de las matemáticas”, *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, vol. 1, núm. 2, 2012, p. 42.

lógica y razonada. En este sentido, “el proceso formativo de mera acumulación cognitiva se transforma en uno de generación de competencias en torno a la capacidad de autoaprendizaje, creatividad, trabajo de equipo, identificación crítica de problemas, habilidades interpersonales”¹⁵.

IV. REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA.

La pandemia mundial ha alterado y cambiado el estilo de vida de la población. Nuestra realidad ya no es la que era en época pre-pandemia, debiéndonos adaptar incluso a la nueva visión acerca de la impartición de la docencia. La suspensión de las clases presenciales como consecuencia del confinamiento ha logrado el objetivo que ya planteaba el Plan Bolonia, que no es otro que la remodelación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la adopción de las TICs para alcanzar un aprendizaje activo y basado en competencias.

La experiencia de la continuidad de la docencia de la asignatura de Derecho Procesal I (Introducción) a través de herramientas digitales como foros y Kahoot ha sido altamente positiva, impidiendo que el confinamiento y la conversión de la docencia presencial a una completamente virtual haya supuesto una pérdida del aprendizaje de la asignatura. A ello ha contribuido el aprendizaje activo del alumnado, donde los y las estudiantes han adoptado un papel más importante en el desarrollo de las clases y en la resolución de los problemas y dudas planteadas. Es importante destacar que el rendimiento académico del grupo ha sido muy bueno, lo que refleja la utilidad y practicidad de estas metodologías para la docencia, incluso en escenarios complejos y de incertidumbre como el que nos ha tocado vivir.

Este tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje demuestra que incrementa la motivación del alumnado en la participación en las actividades propuestas y, con ello, la consolidación de los contenidos y la adquisición de una serie de competencias y actitudes necesarias para garantizar una formación completa, integral y transversal, tan necesaria en una sociedad digitalizada y globalizada.

En suma, el uso del Kahoot y de los foros virtuales permite lograr un “aprendizaje significativo por recepción”, aunque también es fuente de un “aprendizaje por descubrimiento”, traducido en apertura, reflexión creativa, crítica y participación del alumnado¹⁶. En otras palabras, el estudiantado “aprende haciendo” o “aprende aprendiendo”, máxima de la innovación docente.

15 MARQUEZ GARCÍA, A.M., GARRIDO ÁLVAREZ, M. T. Y MORENO MARTOS, M. C.: “La innovación tecnológica en la enseñanza universitaria: análisis de un caso de utilización de foro y chat”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 5, núm. 1, 2006, p. 35.

16 ARIAS, W. L., OBLITAS, A.: “Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología”, *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, vol. 34, núm. 87, 2014, pp. 455-471.

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS, W. L., OBLITAS, A.: "Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología", *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, vol. 34, núm. 87, 2014.

CALABRESE, L.: "Internet como espacio de juego: del game a la gamificación", *Lúdicamente N° 7 Juego, formación y escuela*, vol. 4, núm. 7, 2015.

CARRERAS, C.: "Del homo ludens a la gamificación", *Quaderns de Filosofia*, vol. 4, núm. 1, 2017.

CHAPARRO MATAMOROS, P.: "Beneficios de la (auto) evaluación del aprendizaje mediante el uso del Kahoot!: una experiencia con un grupo de "Derecho Civil II" del Grado en Derecho de la Universitat de València", en DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (coords.): *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, Huygens, Barcelona, 2019.

CICERO, N. K.: "Innovar en la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?", *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 5, núm. 2, 2018.

DALMASES MUNTANÉ, A.: "Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE", *ELE en Red*, 2017.

GARCÍA-RUIZ Y CASTRO, A.: "La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria", *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, 2012.

MÁRQUEZ GARCÍA, A.M., GARRIDO ÁLVAREZ, M. T. Y MORENO MARTOS, M. C.: "La innovación tecnológica en la enseñanza universitaria: análisis de un caso de utilización de foro y chat", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 5, núm. 1, 2006.

MAZ MACHADO, A., BRACHO LÓPEZ, R., JIMÉNEZ FANJUL, N. Y ADAMUZ Povedano, N.: "El foro en la plataforma Moodle: un recurso de la participación cooperativa para el aprendizaje de las matemáticas", *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, vol. 1, núm. 2, 2012.

MOYA FUENTES, M. M., CARRASCO ANDRINO, M. M., JIMÉNEZ PASCUAL, A., RAMÓN MARTÍN, A., SOLER GARCÍA, C., VAELLO LÓPEZ, M. T.: "El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual "Kahoot", *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, 2016.

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

PARDO IRANZO, V.: "La docencia online: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla", *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, núm. 18, 2014.

PRINCE, M.: "Does Active Learning Work? A Review of the Research", *Journal of Engineering Education*, vol. 93, núm. 3, 2004.

ROS MARTÍNEZ DE LAHIDALGA, I.: "Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar", *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, núm. 2, 2008.

RUIZ-CORBELLA, M., DIESTRO FERNÁNDEZ, A., GARCÍA-BLANCO, M.: "Participación en foros virtuales en cursos masivos (UNED)", *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 18, núm. 3, 2016.

VÉREZ OSORIO, I. M.: "La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios", *Rastros Rostros*, vol. 18, núm. 33, 2016.



DOCENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: “KAHOOT!”
COMO ALIADO PARA DESTERRAR MITOS. GAMIFICACIÓN
EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS*

*TEACHING WITH GENDER PERSPECTIVE: “KAHOOT!” AS
AN ALLY TO END WITH MYTHS. GAMIFICATION IN TIMES OF
CORONAVIRUS*

Cuadernos Jurídicos, pp. 176-183

*El presente trabajo se ha realizado en el marco de los Proyectos de Innovación Docente “Juega y aprende: la ludoteca jurídica”, con referencia UV-SFPIE_PID20-1355995, dirigido por el prof. Dr. Pedro Chaparro Matamoros, y “Gamificación de la docencia: Kahoot y Plickers aplicados al Derecho Procesal en castellano, valenciano e inglés”, con referencia UV-SFPIE_PID19-1096103, dirigido por la prof. Dra. Ana Isabel Blanco García.

Raquel BORGES
BLÁZQUEZ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: Del mismo modo que defiendo la aplicación de la perspectiva de género en el ámbito jurisprudencial, considero que su aplicación en las clases de Derecho Procesal es un “must” en la sociedad actual. Para llevar a cabo este proceso de deconstrucción utilizo la tecnología como aliada. Realizamos un “Kahoot!” previo a la impartición de la parte procesal de la asignatura de Género y Violencia donde repasamos los principios procesales básicos (previamente estudiados por los/as alumnos/as en Derecho Procesal III). Tras ello, incidimos en los derechos procesales de las víctimas de violencia de género sin perder de vista que la presunción de inocencia va a ser el principio rector de todo el proceso. Estos “Kahoots!” se han realizado en los Grupos de la asignatura de Género y Violencia del Grado en Criminología (35072). El porcentaje de respuestas correctas fue del 64% en el grupo de Valenciano y del 66,06% en el grupo de castellano, siendo 36% y 33,94% respectivamente las erróneas. Estas respuestas nos muestran la pervivencia de mitos erróneos en el imaginario colectivo, inclusive en el alumnado de Derecho. Además, “Kahoot!” -a diferencia de “Plickers”- es perfectamente compatible con la docencia online.

PALABRAS CLAVE: Docencia online; gamificación; “Kahoot”; coronavirus; perspectiva de género.

ABSTRACT: *In the same way that I defend the application of a gender perspective in the field of jurisprudence I consider its use in procedural law classes a “must” in today’s society. To carry out this process of deconstruction I use technology as an ally. We carry out a “Kahoot!” prior to the teaching of the procedural part of the Gender and Violence course where we review the basic procedural principles (previously studied by the students in Procedural Law III). After this we will focus on the procedural rights of gender violence victims without losing sight of the fact that the presumption of innocence will be the guiding principle of the entire process. These “Kahoots!” have been carried out in the groups of the Gender and Violence subject within the Degree in Criminology (35072). The percentage of correct answers was 64% in the Valencian group and 66.06% in the Spanish group. These answers show us the persistence of erroneous myths in the collective imagination including in the Law students. Moreover, “Kahoot!” - unlike “Plickers” - is perfectly compatible with online teaching.*

KEY WORDS: Online teaching; gamification; “Kahoot”; coronavirus; gender perspective.

SUMARIO.- I. DOCENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.- 1. ¿Por qué los operadores jurídicos debemos aplicar la perspectiva de género?- 2. ¿Obligación docente o militancia personal?- II. LA GAMIFICACIÓN COMO ALIADA PARA AFIANZAR CONCEPTOS Y DESTERRAR MITOS.- 1. El uso de la herramienta “Kahoot”.- 2. Resultados y valoración personal.- III. ¿CÓMO ENFRENTARNOS A LA DOCENCIA ONLINE FORZADA POR EL CORONAVIRUS?.- 1. Consecuencias del coronavirus.- 2. La impartición online de la asignatura de género y violencia.- IV. BREVE REFLEXIÓN A PROPÓSITO DE LA GAMIFICACIÓN ONLINE.

I. DOCENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Vivimos en la sociedad de la (des)información, donde cualquiera con acceso a internet puede publicar una historia y ésta convertirse en verídica. Nuestros políticos tampoco ayudan a afianzar conceptos. Violencia ¿de género?, ¿intrafamiliar?, ¿machista? En definitiva, parece que debates que parecían desterrados vuelven a estar en el punto de mira. Y una ley que nació con unanimidad parlamentaria es puesta en duda continuamente por algunos sectores de la sociedad.

Considero que la Ley Orgánica de Violencia de Género es una de las leyes de violencia de género más avanzadas de Europa. Es más, quizá fuese demasiado avanzada para su tiempo pues no tardaron en llegar las casi 300 cuestiones de inconstitucionalidad que tuvo una ley que, paradójicamente, nació con unanimidad parlamentaria. Pero el problema no es jurídico, es social. El ámbito penal es insuficiente para atajar el problema. Prueba de ello es la media de 60 mujeres asesinadas al año. Es momento de implementar los otros ámbitos de la ley, de adelantar un paso la respuesta frente a la violencia de género. Cuando entra el derecho penal ya hemos fracasado. Debe trabajarse con una educación en valores en igualdad y desde la infancia¹. Y es precisamente en esta educación donde no podemos obviar el ámbito universitario. Debemos trabajar con nuestros/as alumnos/as, futuros/as juristas, para que aprendan a separar el mito de la realidad. Para que dispongan de los instrumentos necesarios para comprender el por qué de la Ley Orgánica de Violencia de Género. Y para que comprendan que ellos no son nuestros enemigos (los de nosotras). Que los necesitamos como aliados porque solo implicando a toda la sociedad podremos combatir el problema.

¹ AVILÉS PALACIOS, L.: “La perspectiva de género como técnica jurídica e instrumento necesario para una justicia igualitaria”, en AA.VV.: *Análisis de la Justicia desde la perspectiva de género*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2018, pp. 279-318.

• Raquel Borges Blázquez

Contratada Postdoctoral Prometeo de la Universidad de Valencia
Raquel.Borges@uv.es

1. ¿Por qué los operadores jurídicos debemos aplicar la perspectiva de género?

El derecho no es neutro y su aplicación igualitaria en casos donde una de las partes se encuentra en una posición de subordinación puede traer como consecuencia una nueva discriminación, esta vez desde el sistema judicial. En palabras de BARONA VILAR, "han sido tantos siglos de unidimensionalidad masculina que aun hoy en la actualidad es posible percibir que lo que se presenta como sexualmente neutral esconde en ciertos casos mecanismos de dominación masculina".² Juzgar con perspectiva de género implica hacer realidad el derecho a la igualdad. Responde a una obligación constitucional (artículo 9.2 CE) y supranacional (artículo 10.2 CE) de combatir la discriminación mediante el derecho procesal para garantizar el acceso en igualdad de condiciones a la justicia y remediar, en el caso concreto, situaciones asimétricas de poder.³

La perspectiva de género en el ámbito jurisprudencial pretende la deconstrucción de lo jurídico para la plena realización del principio de igualdad y no discriminación. Aplicar este prisma nos permitirá constatar con argumentos jurídicos que, de manera sistemática, se ha construido la norma jurídica y su hermenéutica en torno a lo masculino singular, olvidando las singularidades de las personas, especialmente las de las mujeres. Frente a estos estereotipos, la perspectiva de género pretende ser la herramienta de interpretación necesaria de la norma jurídica ajustada a la realidad actual (art. 3 CC) para así enfocar los conceptos de discriminación y violencia, mostrándonos que no son algo anecdótico entre dos sujetos socialmente aislados, son un fenómeno estructural y sistemático⁴.

2. ¿Obligación docente o militancia personal?

Del mismo modo que defendiendo la necesidad de aplicar la perspectiva de género al ámbito jurisprudencial, considero que la aplicación de la perspectiva de género en las clases de derecho procesal es un "must" en la sociedad actual. Personalmente, estoy cansada de escuchar las historias sobre denuncias falsas, sobre hombres que lo han perdido todo por una ex mala y vengativa y sobre la gran cantidad de hombres asesinados que una mano negra decide silenciar. No niego que existan casos en los que se haya hecho un mal uso de la ley. Por supuesto que los hay. Existen mujeres que agreden y existen mujeres que hacen un mal uso de la LOVG, usándola como instrumento de venganza. "Hemos asistido por desgracia a algunos supuestos en que el sistema ha sido pervertido,

2 BARONA VILAR, S.: "La necesaria deconstrucción del modelo patriarcal de justicia", en AA.VV.: *Análisis de la Justicia desde la perspectiva de género*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2018, p. 60.

3 MARTÍNEZ GARCÍA, E.: "Análisis de la justicia procesal desde la perspectiva de género", Proyecto de investigación, Segundo ejercicio de Cátedra inédito defendido en la Universidad de Valencia, 2018, p. 44.

4 AVILES PALACIOS, L.: "Una mirada crítica y feminista del derecho de acceso a la justicia", en AA.VV.: *Análisis de la Justicia desde la perspectiva de género*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2018, p. 119.

en que la violencia de género ha sido alegada y usada, maltratada y manoseada por quienes no la habían sufrido, como un instrumento de venganza. Son pocos los supuestos, pero no por ello hay que negarlos”⁵. Mi labor como docente quedaría muy limitada y parcial si decidiera negar parte de la realidad. Y tampoco nació la Universidad para ello. La Universidad nació para ser un espacio de diálogo y de transmisión del conocimiento. Y es dentro de este diálogo y de transmisión de conocimiento donde reflexiono con mis alumnos a propósito de los derechos procesales de los acusados en el proceso penal.

II. LA GAMIFICACIÓN COMO ALIADA PARA AFIANZAR CONCEPTOS Y DESTERRAR MITOS.

La introducción de las TICs en la educación ha supuesto un cambio de paradigma en la forma de enseñar.⁶ Si hasta ahora no se prestaba tanta atención a la adquisición de competencias y habilidades -no solo académicas sino también sociales-, la utilización de TICs en las aulas lo ha tornado imprescindible,⁷ pues ya no se trata simplemente de un aprendizaje de las teorías y conceptos básicos de las materias, sino de educar y, más importante aún, de formar al alumnado como persona y futuro trabajador, dotado de herramientas necesarias para una mayor competencia en el desempeño de sus actividades.

Si bien es cierto que las técnicas docentes están en continua transformación, no lo es menos que debemos ser cautelosos con su incorporación en tanto en cuanto podrían pervertir el aprendizaje y convertirse en una herramienta de distracción⁸.

I. El uso de la herramienta “Kahoot”.

La herramienta “Kahoot” se ha empleado en clase para generar cuestionarios de autoevaluación sobre el contenido de la materia, siendo su contenido el mismo en castellano y valenciano, obteniendo el alumnado “feedback” inmediato, pudiendo así comprobar sus falencias y la posible necesidad de reestructurar la dedicación al estudio de la asignatura para afrontar de forma más adecuada el examen, especialmente en comparación con el cronograma inicialmente previsto. En consecuencia, el “Kahoot” es una herramienta útil y divertida que utiliza una metodología empírica-analítica y que fomenta la motivación del alumnado para el estudio de los principios del Derecho procesal en la asignatura de Género y

5 MARTÍNEZ GARCÍA, E.: “Análisis de la justicia procesal desde la perspectiva de género”, Proyecto de investigación, Segundo ejercicio de Cátedra inédito defendido en la Universidad de Valencia, 2018, p. 77.

6 DALMASES MUNTANÉ, A.: *Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE*, ELE en Red, 2017, p. 4.

7 SÁNCHEZ I PERIS, F. J.: “Gamificación”, EKS, vol. 16, núm. 2, 2015, p. 15.

8 YÉREZ OSORIO, I. M.: “La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios”, *Rastros Rostros*, vol. 18, núm. 33, 2016, p. 36.

Violencia⁹. Los resultados de este proyecto han servido para identificar los puntos fuertes y débiles en la impartición y desarrollo de la asignatura.

2. Resultados y valoración personal.

Para llevar a cabo este proceso de deconstrucción utilizo la tecnología como aliada. Realizamos un "Kahoot!" previo a la impartición de la parte procesal de la asignatura de Género y Violencia donde repasamos los principios procesales básicos (previamente estudiados por los/as alumnos/as en Derecho Procesal III). Tras ello, incidimos en los derechos procesales de las víctimas de violencia de género sin perder de vista que la presunción de inocencia va a ser el principio rector de todo el proceso. Estos "Kahoots!" se han realizado en los Grupos de la asignatura de Género y Violencia del Grado en Criminología (35072). El porcentaje de respuestas correctas fue del 64% en el grupo de Valenciano y del 66,06% en el grupo de castellano, siendo 36% y 33,94% respectivamente las erróneas. Estas respuestas nos muestran la pervivencia de mitos erróneos en el imaginario colectivo, inclusive en el alumnado de la Facultad de Derecho.

III. ¿CÓMO ENFRENTARNOS A LA DOCENCIA ONLINE FORZADA POR EL CORONAVIRUS?

El 31 de diciembre de 2019 la OMS recibió un comunicado de las Autoridades de la República Popular China de la existencia de varios casos de neumonía de etiología desconocida en la ciudad de Wuhan, en la provincia de Hubei. Una semana más tarde se confirmó que se trataba de un nuevo coronavirus, denominado SARS-CoV-2, causante de diversas manifestaciones clínicas englobadas bajo el término COVID-19. En marzo de 2020, casi cuatro meses después, China parecía estar superando el virus. En cambio, Europa vivió (y sigue viviendo) tiempos dignos de un episodio de "Black Mirror".

I. Consecuencias del coronavirus.

Esta situación, sin precedente en la historia de la democracia española, llevó al Gobierno a promulgar el 14 de marzo el Real Decreto 463/2020 por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. Posteriormente modificado mediante el Real Decreto 465/2020, de 17 de marzo, que amplía las restricciones para reforzar la protección de la salud pública y asegurar el funcionamiento de servicios públicos esenciales. Desde entonces, y hasta que el pasado lunes 21 de junio finalizó el estado de alarma, tuvimos limitada nuestra libertad de circulación para

9 CALABRESE, L.: "Internet como espacio de juego: del game a la gamificación", *Lúdicamente N°7 Juego, formación y escuela*, vol. 4, núm. 7, 2015, p. 2.

intentar frenar la curva de contagio del coronavirus. La Universidad se cerró y los profesores tuvimos que adaptarnos a la docencia online para seguir ofreciendo un servicio público y de calidad.

2. La impartición online de la asignatura de género y violencia.

La asignatura de Género y Violencia se imparte en el primer cuatrimestre. Por tanto, la docencia fue presencial y únicamente se realizaron las tutorías y los exámenes del segundo cuatrimestre en la modalidad online forzada por la COVID-19. Debido a las características particulares de esta asignatura, donde algunos de los conceptos que se explican ya han sido previamente estudiados en Derecho Procesal III, entre sus objetivos está la concienciación y hacer ver al alumnado -parte de la sociedad- la realidad que viven las víctimas de violencia de género para que cuando nuestros/as alumnos/as, futuros/as juristas, el día de mañana tengan frente a casos de violencia de género en su trabajo sean capaces de reconocerlos y de aplicar la perspectiva de género.

Género y Violencia es una asignatura que se imparte en cuarto del Grado en Criminología y en quinto del Doble Grado en Derecho y Criminología. El alumnado ya ha cursado Derecho Procesal y tiene una base de los principios del proceso que permite que en esta asignatura se estudien especificidades del proceso por violencia de género. Con la docencia online se nos plantea un reto porque los debates que se generan en las clases, aunque susceptibles de ser realizados por BBC o cualquier otra aplicación online, hacen que la manera de comunicarse sea más fría y distante que la presencialidad. No obstante, la aplicación "Kahoot!" permite su programación para su realización a través del aula virtual. Esta situación no se da en el caso de la aplicación "Plickers".

IV. BREVE REFLEXIÓN A PROPÓSITO DE LA GAMIFICACIÓN ONLINE.

La situación de Coronavirus nos ha forzado a impartir docencia online. Sin formación previa, y de la noche a la mañana, nos hemos convertido en docentes virtuales. La gamificación nos permite acercarnos al alumnado aún a través de una fría pantalla. Aunque se supone que la docencia para el curso 2020-2021 será semi-presencial, considero que, tras esta experiencia, estamos preparados para asumir una docencia online de calidad. Hemos aprendido de los errores. En la asignatura de Género y Violencia los debates perderían parte de la inmediatez que pueden crearse en una clase. Pero la herramienta de "Kahoot!" puede seguir siendo utilizada como aliada para destruir mitos y falsas creencias. Creo firmemente que la gamificación va a ser un recurso muy utilizado por parte del profesorado si volvemos a vernos forzados a impartir docencia a través de la pantalla de nuestro ordenador personal.

BIBLIOGRAFÍA

AVILÉS PALACIOS, L.: "La perspectiva de género como técnica jurídica e instrumento necesario para una justicia igualitaria", en AA.VV.: *Análisis de la Justicia desde la perspectiva de género*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2018.

AVILÉS PALACIOS, L.: "Una mirada crítica y feminista del derecho de acceso a la justicia", en AA.VV.: *Análisis de la Justicia desde la perspectiva de género*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2018.

BARONA VILAR, S.: "La necesaria deconstrucción del modelo patriarcal de justicia", en AA.VV.: *Análisis de la Justicia desde la perspectiva de género*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2018.

CALABRESE, L.: "Internet como espacio de juego: del game a la gamificación", *Lúdicamente* N° 7 *Juego, formación y escuela*, vol. 4, núm. 7, 2015.

DALMASES MUNTANÉ, A.: "Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE", *ELE en Red*, núm. 4, 2017.

GUTIÉRREZ-SOLANA JOURNOUD, A.: "La invisible perspectiva de género del TJUE en asuntos que afectan exclusivamente a las mujeres: generalidad frente a especificidad", en AA.VV.: *Justicia con ojos de mujer. Cuestiones procesales controvertidas* (dir. por K. ETXEBARRÍA ESTANKONA, I. ORDEÑANA GEZURAGA, G. OTAUZA ZABALA), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2018.

MARTÍNEZ GARCÍA, E.: "Análisis de la justicia procesal desde la perspectiva de género", Proyecto de investigación, Segundo ejercicio de Cátedra inédito defendido en la Universidad de Valencia, 2018.

MOYA FUERTES, M. M., CARRASCO ANDRINO, M. M., JIMÉNEZ PASCUAL, A., RAMÓN MARTÍN, A., SOLER GARCÍA, C., VAELLO LÓPEZ, M. T.: "El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual "Kahoot!", *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, 2016.

SÁNCHEZ I PERIS, F. J.: "Gamificación", *EKS*, vol. 16, núm. 2, 2015.

VÉREZ OSORIO, I. M.: "La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios", *Rastros Rostros*, vol. 18, núm. 33, 2016.

EXPLORANDO LAS POTENCIALIDADES DE KAHOOT
PARA EL APRENDIZAJE DE DERECHO PENITENCIARIO EN
EL MARCO DE LA COVID-19

*EXPLORING THE POTENTIALITIES OF KAHOOT FOR LEARNING
PRISON LAW IN THE FRAMEWORK OF COVID-19*

Cuadernos Jurídicos, pp. 184-191



Carlos
FERNÁNDEZ
ABAD

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: Tras la situación de excepcionalidad derivada de la COVID-19 y la consiguiente paralización de la actividad docente presencial, los profesores nos hemos tenido que adaptar rápidamente al nuevo escenario para garantizar que los estudiantes pueden seguir aprendiendo a través de una metodología exclusivamente online. Sin embargo, esta tarea no ha sido fácil en algunas asignaturas donde, debido a la complejidad de la materia y su elevado contenido teórico, algunos alumnos se han desmotivado ante la tesitura de contar únicamente con recursos como los manuales, las videoconferencias y los foros de discusión. Para paliar esta situación, en el marco de la asignatura Derecho Penitenciario, se puso en marcha una actividad semanal basada en la realización de un Kahoot, obteniendo resultados académicos muy positivos y una gran satisfacción por parte del alumnado.

PALABRAS CLAVE: COVID-19; modalidad de enseñanza online; Derecho Penitenciario; Kahoot.

ABSTRACT: *After the situation of exceptionality derived from COVID-19 and the consequent paralysis of face-to-face teaching activity, teachers have had to quickly adapt to the new scenario in order to ensure that students can continue learning through an exclusively online methodology. Nevertheless, this task has not been easy in some subjects where, due to the complexity of the topics and its high theoretical content, some students have been discouraged by the situation of having only resources such as books, videoconferences and forums of discussion. To alleviate this situation, within the framework of the Prison Law subject, a weekly activity was launched based on the performance of a Kahoot, obtaining very positive academic results and great satisfaction from the students.*

KEY WORDS: COVID-19; online learning; Prison Law; Kahoot.

SUMARIO.- I. EL CONTEXTO DE EXCEPCIONALIDAD DERIVADO DE LA COVID-19. LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA ONLINE.- II. LAS PARTICULARIDADES DE LA ASIGNATURA DE DERECHO PENITENCIARIO.- III. EL USO DE KAHOOT COMO INSTRUMENTO PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE.- IV. CONCLUSIONES.

I. EL CONTEXTO DE EXCEPCIONALIDAD DERIVADO DE LA COVID-19. LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA ONLINE.

El pasado 11 de marzo de 2020, la Comunidad de Madrid suspendió las clases presenciales durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2019/2020 debido a la situación de emergencia sanitaria derivada de la COVID-19. Como consecuencia, tanto los profesores como los estudiantes, nos vimos abocados a una situación de incertidumbre en la que, en un plazo muy corto de tiempo, tuvimos que adaptarnos a este nuevo contexto de excepcionalidad. En este sentido, pasar de una docencia presencial a una de tipo online se presentó como la única opción viable para continuar con el curso académico y que, de este modo, los estudiantes pudiesen adquirir las competencias básicas descritas en el itinerario formativo.

Sin embargo, esta transición no fue fácil ya que, además de realizarse en un periodo muy corto de tiempo, muchos profesores no habíamos impartido clase nunca en esta modalidad, lo que nos exigió realizar una ingente cantidad de trabajo para ponernos al día sobre cómo realizar videoconferencias, tutorías online, etc. Por su parte, algunos alumnos tampoco estaban acostumbrados a esta modalidad, lo que supuso que muchos de ellos se sintiesen especialmente desmotivados y sin las herramientas suficientes para seguir el desarrollo de la asignatura de una forma óptima. A todo ello, además, hay que añadirle la situación de tensión que se vivió durante estos meses, lo que se tradujo en grandes cotas de ansiedad que dificultan en gran medida el rendimiento académico.

El objetivo principal de esta comunicación, en estos términos, no es otro que exponer la estrategia docente que, como Profesor de la asignatura de Derecho Penitenciario, puse en marcha durante los meses que duró el confinamiento con la finalidad de que los estudiantes no se desanimaran y alcanzasen el máximo rendimiento académico posible. Para ello, este texto se divide en dos partes diferentes: en primer lugar, se exponen las particularidades de la enseñanza del Derecho Penitenciario y se enfatiza la necesidad de adoptar un enfoque específico para impartir esta asignatura en modalidad online; en segundo lugar, se examinan

• **Carlos Fernández Abad**

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Penal de la Universidad Rey Juan Carlos
carlos.abad@urjc.es

las potencialidades de la aplicación "kahoot" para fomentar el aprendizaje de esta asignatura.

II. LAS PARTICULARIDADES DE LA ASIGNATURA DE DERECHO PENITENCIARIO.

La asignatura de Derecho Penitenciario se ubica en el segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado en Criminología ofertado por la Universidad Rey Juan Carlos. Se trata de una materia obligatoria compuesta por 60 Créditos ECTS que se divide en once temas diferentes: 1) El sistema de penas en el Código Penal; 2) La determinación de la pena; 3) El Derecho Penitenciario; 4) La relación jurídico-penitenciaria; 5) Establecimientos penitenciarios; 6) La clasificación penitenciaria; 7) El tratamiento penitenciario; 8) El trabajo penitenciario; 9) Relaciones con el exterior; 10) El régimen disciplinario; 11) Jurisdicción penitenciaria y sistema de recursos. Todos ellos, por su parte, tienen un elevado contenido teórico.

Sin embargo, ateniendo a la distinción realizada por la literatura especializada entre la «cárcel legal» y la «cárcel real»¹, esta asignatura busca complementar los contenidos teóricos aludidos anteriormente con una dimensión más práctica que está esencialmente referida a examinar cómo se manifiestan estos elementos en la realidad carcelaria. Para ello, las dos clases semanales son divididas en una sesión teórica y en otra práctica: mientras que en la primera se aborda el tema a través de una clase magistral, en la segunda se estimula la conversación colectiva con los estudiantes, empleando para ello una lectura que sirve como punto de partida para iniciar la discusión. En referencia al sistema de evaluación, esta se divide en tres pruebas diferentes: a) por una parte, un examen tipo test compuesto por 40 preguntas donde los errores restan y que representa el 60% de la asignatura; b) por otra parte, la realización de tres casos prácticos que tienen un peso total del 30%; c) y, por último, el 10% restante de la asignatura se correspondería con la participación activa del estudiante, no siendo esta entendida en ningún caso como la simple asistencia a clase.

Con la situación de emergencia sanitaria derivada de la COVID-19, esta metodología tuvo que ser rápidamente adaptada a una modalidad exclusivamente online. En este sentido, para poder cubrir las competencias básicas de la asignatura, se diseñó una estrategia docente basada en dos pilares principales: en primer lugar, los contenidos teóricos descritos más arriba fueron abordados en clases magistrales de una hora y media a través de la aplicación informática TEAMS. En ella, se utilizó como principal recurso docente los materiales de la asignatura creados previamente en Power Point. Por otra parte, para estimular el debate y la

1 RIVERA BEIRAS, I.; *La cuestión carcelaria: historia, epistemología, derecho y política penitenciaria*, Ediciones del Puerto, Buenos Aires, 2006.

adquisición de conocimientos prácticos, se creó un foro de discusión en Moodle con una periodicidad semanal para discutir los elementos más importantes de cada tema, así como para comentar las lecturas que previamente habían sido colgadas en el Aula Virtual.

En este contexto, tras la previa modificación extraordinaria de la Guía Docente, el sistema de evaluación previsto se adaptó de la siguiente manera: en primer lugar, el examen -correspondiente al 50% de la asignatura- se mantuvo tal y como estaba previsto inicialmente, con la salvedad de que ahora, en vez de realizarse de manera presencial, se haría a través del Aula Virtual. En este sentido, con la finalidad de ofrecer la mayor fiabilidad posible, se planificó un examen de 40 preguntas en el que la navegación sería secuencial y el orden de las preguntas y respuestas sería aleatorio. Por otra parte, los casos prácticos no planteaban ningún problema ya que, con anterioridad a la pandemia, estos ya se entregaban por el Aula Virtual y, por tanto, no hubo que realizar ninguna modificación. En lo que se refiere de forma específica a la participación activa, con un peso total del 10%, esta comenzó a valorarse esencialmente a través de la intervención de los estudiantes en los diferentes foros de discusión creados a tal efecto.

Dentro de este marco, la adaptación de la asignatura a una modalidad exclusivamente online no planteó ningún problema adicional. Además, como los materiales docentes ya habían sido creados con anterioridad, estos fueron subidos al Aula Virtual para que los estudiantes pudiesen seguir mejor la asignatura y, sobre todo, para que pudiesen preparar el examen con la antelación suficiente. Sin embargo, debido a la complejidad de esta prueba, era necesario establecer algún tipo de mecanismo que, pudiendo ser llevado a cabo exclusivamente de modo online, permitiese a los alumnos trabajar estos contenidos teóricos de la mejor forma posible y evitar que estos se desmotivasen. Para ello, de una manera en cierta forma experimental, se realizó una actividad semanal a través de cuestionarios creados en la aplicación Kahoot.

III. EL USO DE KAHOOT COMO INSTRUMENTO PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE.

Kahoot es una plataforma que, de un modo gratuito, permite crear cuestionarios de evaluación. Su funcionamiento es muy simple: en primer lugar, el profesor crea un cuestionario a través de su cuenta en la página web. En este sentido, la plataforma permite realizar un gran número de ajustes que, entre otras cuestiones, se refieren al tiempo de respuesta, las opciones posibles de respuesta, etc. Una vez creado, este cuestionario debe ser guardado en la cuenta del Profesor, existiendo la posibilidad de realizar modificaciones posteriores. En segundo lugar, en el momento de ejecutar el cuestionario, únicamente debe

pulsarse el botón de “Play”, generándose automáticamente un número específico de identificación. Los estudiantes, por su parte, únicamente tienen que acceder a la página web de Kahoot -o, alternativamente, a través de la aplicación- y teclear este número, debiendo cumplimentar su nombre. A continuación, ya se puede iniciar el cuestionario, que funciona como una suerte de concurso en el que, de manera secuencial y con un tiempo determinado, los estudiantes tienen que contestar las preguntas con la máxima rapidez posible, obteniendo una serie de puntos en función de si la respuesta es correcta y el tiempo que han tardado en responder. Finalmente, cuando todas las preguntas han sido contestadas, la aplicación muestra la clasificación y los puntos obtenidos por cada estudiante. A pesar de que esta aplicación también tiene una versión “Premium” que tiene asociadas mayores funcionalidades, conviene advertir que con la modalidad gratuita es suficiente para llevar a cabo la actividad que se describe a continuación.

Bajo estos parámetros -y, sobre todo, con la finalidad de preparar a los estudiantes para el examen de una manera más amena que potenciase su motivación-, se creó un Kahoot de forma semanal para ser jugado después de cada videoconferencia realizada a través de TEAMS. En este sentido, la operación era muy sencilla: simplemente, se trataba de enviar a través del chat el número del Kahoot a los estudiantes y compartir la pantalla. Estos Kahoot, por su parte, se componían de 20 preguntas muy parecidas en su estructura a las que se realizarían en el examen. Mientras que algunos de estos Kahoot eran monotemáticos -es decir, las preguntabas únicamente se referían al tema que acaba de ser visto en la videoconferencia-, otros se componían por preguntas de todo el temario, siendo su finalidad principal repasar los diferentes contenidos abordados. Después de cada pregunta, se señala cuál era la opción correcta y, en caso de que algún estudiante hubiese marcado alguna opción incorrecta, se ofrecía una explicación de por qué esta estaba mal. Una vez realizado el cuestionario, los estudiantes podían ver la puntuación total que habían sacado y, de este modo, valorar su conocimiento actual sobre la asignatura. Adicionalmente, también se realizó un último Kahoot una semana antes del examen que, estando compuesto por cuarenta preguntas, tuvo como principal objetivo realizar una suerte de simulacro del examen final.

En términos generales, la actitud que los estudiantes mostraron ante esta herramienta fue especialmente positiva. En este sentido, según señalaron reiteradamente, el uso de Kahoot no solo les ayudaba a repasar y preparar la materia, sino que, además, permitía hacerlo de una forma amena y divertida, lo que contribuía a potenciar su motivación. Si en los primeros Kahoot era común que los estudiantes fallasen aproximadamente un tercio de las preguntadas realizadas, rápidamente fueron mejorando sus respuestas, llegando en muchas ocasiones a tener la totalidad de las preguntas.

La realización de estos Kahoot, por su parte, tuvo un efecto claro en la preparación de los estudiantes de cara al examen final. De los 56 alumnos del Grado en Criminología que se presentaron, no solo aprobaron todos ellos, sino que, además, las calificaciones finales de la asignatura -no únicamente del examen- fueron excelentes: dos Matrículas de Honor, 9 sobresalientes, 39 notables y 6 aprobados. Por otra parte, la experiencia de los estudiantes con la asignatura, según se desprende de la Encuesta de Valoración Docente, también fue especialmente positiva, calificando la asignatura con un 4,63/5.

IV.CONCLUSIÓN.

La emergencia de la COVID-19 ha supuesto que los profesores nos tengamos que adaptar a un contexto incierto donde la modalidad de enseñanza online se presenta como una posible solución para garantizar que los estudiantes puedan adquirir las competencias descritas en las Memorias del Grado. Sin embargo, debido a la complejidad y elevado contenido teórico de algunas asignaturas, existe el riesgo de que los estudiantes se puedan desmotivar. Por este motivo, el empleo de herramientas como Kahoot, tal y como se ha puesto en evidencia en el apartado anterior, ofrece numerosas potencialidades para enfrentar el desafío que supone la enseñanza universitaria en estos tiempos de incertidumbre.

BIBLIOGRAFÍA

RIVERA BEIRAS, I.; *La cuestión carcelaria: historia, epistemología, derecho y política penitenciaria*, Ediciones del Puerto, Buenos Aires, 2006.

ANÁLISIS DAFO DEL MÉTODO ASINCRÓNICO EN LA
DOCENCIA NO PRESENCIAL

*SWOT ANALYSIS OF THE ASYNCHRONOUS METHOD IN
DISTANCE EDUCATION*

Cuadernos Jurídicos, pp. 192-203



Ángel María
BALLESTEROS
BARROS

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La presente comunicación examina desde la matriz DAFO el análisis interno (fortalezas y debilidades) y externo (oportunidades y amenazas) de la aportación del método asincrónico a la innovación docente basada en la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza académica no presencial.

PALABRAS CLAVE: Método asincrónico; análisis DAFO; docencia no presencial.

ABSTRACT: *This communication examines from the SWOT matrix the internal (strengths and weaknesses) and external (opportunities and threats) analysis of the contribution of the asynchronous method to teaching innovation based on the application of new technologies to distance education.*

KEY WORDS: *Asynchronous method; SWOT analysis; distance education.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. ANÁLISIS DE VARIABLES INTERNAS.- I. Fortalezas.- A) Gestión autónoma del tiempo.- B) Aprendizaje colaborativo (blended learning).- C) Construcción del proceso cognitivo.- 2. Debilidades.- A) Menor grado de interacción.- B) Formación en e-learning.- C) Aprendizaje activo.- III. ANÁLISIS DE FACTORES EXTERNOS.- I. Oportunidades.- A) Almacenamiento y acceso a recursos digitales.- B) Seguimiento del proceso de aprendizaje (learning analytics).- C) Retorno de la inversión en menor tiempo.- 2. Amenazas.- A) Brecha digital.- B) Literacidad crítica.- C) Protección de la propiedad intelectual.- IV. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN.

La suspensión de la docencia presencial durante el estado de alarma derivado del COVID ha provocado problemas de adaptación a las circunstancias de los métodos tradicionales de enseñanza en las universidades presenciales. La recomendación de la UNESCO¹ de utilizar la plataforma de aprendizaje en línea (campus virtual) para seguir facilitando el aprendizaje de los estudiantes a distancia ha puesto de manifiesto la necesidad de potenciar la aplicación de las nuevas tecnologías a la docencia, lo cual implica la innovación de la metodología y de los recursos didácticos.

La modalidad de *e-learning* puede seguir un método exclusivamente síncrono o asíncrono, o bien seguir un modelo de aprendizaje híbrido o combinado², incluso con la docencia presencial. En la asignatura que impartimos (Derecho internacional privado), hemos optado por aplicar un modelo de aprendizaje combinado tras la suspensión de la docencia presencial durante el estado de alarma derivado del COVID.

El aprendizaje asincrónico es una modalidad diferida en el tiempo que consiste en un sistema de gestión de la enseñanza virtual a través de una plataforma educativa alojada en un campus virtual³, en el cual no hay interacción en tiempo real entre el profesor y los estudiantes, sino que el material docente ha sido creado con anterioridad (tiempo pasado) con la intención de estar disponible en cualquier momento (tiempo presente o futuro).

1 UNESCO: *El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*, 2020. Fuente: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones>.

2 AMBJOERN, L.: "Combinando el aprendizaje asincrónico a través de una plataforma educativa y la enseñanza presencial para el desarrollo de la competencia conversacional", *Revista Electrónica de Didáctica*, núm. 20, 2010, pp. 11-26, p. 12.

3 Del inglés *Learning Management System* (p. ej. Blackboard, WebCT, Moodle)

• Ángel María Ballesteros Barros

Profesor de Derecho Internacional Privado de la Universidad de Cádiz
angel.ballesteros@uca.es

La presente comunicación examina desde la matriz DAFO el análisis interno (fortalezas y debilidades) y externo (oportunidades y amenazas) de la aportación del método asincrónico a la innovación docente basada en la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza académica no presencial, desde la experiencia del autor de la comunicación.

II. ANÁLISIS DE VARIABLES INTERNAS.

I. Fortalezas.

A) *Gestión autónoma del tiempo.*

El método asincrónico permite mejorar los procesos de *e-learning* a través de la razonable adecuación de los recursos didácticos puestos a disposición del alumnado con una gestión autónoma del tiempo dedicado al aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Desde la perspectiva de la enseñanza, el profesor puede elaborar los materiales docentes offline, para después alojarlos en la plataforma educativa.

Desde la perspectiva del aprendizaje, la descarga de los contenidos didácticos y actividades a realizar por el estudiante están disponibles en todo momento online, lo cual le permite una adecuada optimización del tiempo dedicado al estudio. En definitiva, el método asincrónico permite incrementar la flexibilidad en el proceso de aprendizaje en comparación con los modelos convencionales de educación⁴.

B) *Aprendizaje colaborativo (blended learning).*

Las nuevas tecnologías de información y comunicación asincrónica estimulan la interactividad, la innovación y el desarrollo asociativo de procesos cognitivos, para lo cual el docente debe diseñar un entorno de aprendizaje funcional y facilitar la cooperación del estudiante en el proceso de aprendizaje⁵.

Un ejemplo de este sistema que permite la metodología combinada es la denominada aula invertida (Flipped Classroom)⁶ en la que los alumnos descargan los materiales docentes previamente a la clase, de manera que durante la misma se facilite la cooperación para interactuar y realizar actividades de forma participativa

4 TAIT, T., & MILLS, R. (EDS.): *The Convergence of Distance and Conventional Education Patterns of flexibility for the individual learner*, Routledge, 1999.

5 CALZADILLA, M.E.: "Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación", *Revista Iberoamericana de educación*, vol. 29, núm. 1, 2002, pp. 1-10.

6 ABAD-SEGURA, E., & GONZÁLEZ-ZAMAR, M.D.: "Análisis de las competencias en la educación superior a través de Flipped Classroom", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, núm. 2, 2019, pp. 29-45.

(debate, resolución de dudas, casos prácticos, etc) Otro ejemplo sería el trabajo por proyectos.

C) Construcción del proceso cognitivo.

Para los autores partidarios de la teoría fundamentada sobre la construcción del conocimiento online, el cumplimiento del rol por parte del profesor en la mediación pedagógica resulta clave en el proceso cognitivo de aprendizaje online⁷. En ese sentido, la correcta elaboración y selección de los materiales docentes alojados en la plataforma educativa pueden mejorar el desarrollo de los contenidos y objetivos vinculados a la metodología docente de la asignatura. En nuestro caso, la elaboración de presentaciones de las lecciones con el programa Prezi alojadas en la plataforma de Moodle mejoró el proceso cognitivo por parte de los alumnos.

2. Debilidades.

A) Menor grado de interacción.

La calidad de la formación virtual y de los contenidos descargados de una plataforma de *e-learning* universitario está determinada en gran parte por la naturaleza de la interacción profesor-estudiante, que en el caso de los *Entornos Virtuales de Aprendizaje* (EVA) tiene lugar a través de herramientas de comunicación asíncrona y síncrona, como los foros y los chat⁸. A este respecto, una de las debilidades del método asíncrono frente al síncrono es la menor interacción simultánea con el profesor para resolver dudas o establecer una comunicación inmediata.

No obstante, para algunos autores el método asíncrono permite superar este hándicap por las posibilidades de interacción y comunicación realizadas a través de un blog o un foro de debate, cuya permanencia rompe las limitaciones de tiempo y espacio que se dan en una clase presencial⁹.

B) Formación en e-learning.

Resulta evidente que el método asincrónico requiere de unas habilidades y capacidades técnicas para el desarrollo adecuado de la docencia virtual. Para el

7 TORRES GORDILLO, J. J.: *El análisis de la comunicación asincrónica en la formación a través de internet*, tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 2006.

8 MONTANERO, M., LUCERO FUSTES, R., & RODRÍGUEZ, D.: "Análisis del discurso síncrono y asíncrono en entornos virtuales de aprendizaje universitario", *Revista de Investigación en Educación*, núm. 11 (2), 2013, pp. 243-256, esp. p. 244.

9 MARCELO GARCÍA, C., & PERERA RODRÍGUEZ, V.: "Aprender con otros en la red. El análisis de los foros de debate como espacio de comunicación asincrónica", *Bordón. Revista de pedagogía*, 2004, vol. 56, núm. 3-4, pp. 533-558; TOBAR ESPARZA, A., LOZADA YAÑEZ, R., & MALDONADO GABILÁNEZ, C.: "Herramientas colaborativas asincrónicas en el proceso de enseñanza", *Dominio de las Ciencias*, vol. 3, núm. extra 1, 2017, pp. 439-453, esp. p. 451.

profesorado se hace necesaria la adquisición de conocimientos suficientes para la elaboración de los materiales docentes en la plataforma virtual y la gestión de las comunicaciones electrónicas con el alumnado¹⁰, al igual que adquisición de habilidades en el proceso de mediación pedagógica¹¹.

En cuanto a los estudiantes, también se requiere de una formación específica en e-learning para optimizar la obtención de resultados exitosos en el aprendizaje asincrónico y el correcto tratamiento de la información contenida en los materiales digitales alojados en la plataforma educativa.

C) *Aprendizaje activo.*

El método asincrónico, para su éxito académico, exige que el alumnado participe de manera efectiva en el proceso de aprendizaje activo¹². Los estudiantes deben aprender a reflexionar sobre el objeto de aprendizaje en sus tres dimensiones: reflexión descriptiva, comparativa y crítica¹³. Sin embargo, lo que resulta ser una ventaja se puede convertir en una debilidad. Sin ese esfuerzo participativo, el método asincrónico no puede funcionar, pues para que cumpla su función de método docente virtual requiere de la colaboración del alumnado.

III. ANÁLISIS DE FACTORES EXTERNOS.

I. Oportunidades.

A) *Almacenamiento y acceso a recursos digitales.*

La utilización de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia virtual ofrece multitud de oportunidades en el método asincrónico de enseñanza. El almacenamiento masivo de recursos digitales de los MOOC (Massive Online Open Courses)¹⁴ permite el fácil acceso a las herramientas necesarias para el seguimiento online de la docencia online sin límite de participantes.

Los materiales docentes alojados en el sistema de gestión del aprendizaje virtual a través de una plataforma educativa (Blackboard, WebCT o Moodle) permiten la enseñanza asincrónica desde cualquier dispositivo electrónico. La

10 REGINA LÓPEZ, S.: *La formación del profesorado de educación superior para la enseñanza mediada en entornos virtuales*, Universidad de Extremadura, 2017.

11 CARNEIRO LEÃO, M. B.: "Multiambientes de aprendizaje en entornos semipresenciales", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 23, 2004, pp. 65-68.

12 HUBER, G. L.: "Aprendizaje activo y metodologías educativas", *Revista de educación*, núm. extra I, 2008, pp. 59-84.

13 JAY, J. K. & JOHNSON, K. L.: "Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, 2002, pp. 73-85.

14 HOLLANDS, F. & TIRTHALI, D.: *MOOCs: Expectations and Reality*, Center for Benefit-Cost Studies of Education Teachers College, Columbia University, 2014.

realidad aumentada que supone internet permite el acceso a recursos digitales multimedia y aumenta las posibilidades de creación de contenidos atractivos para el aprendizaje online¹⁵.

B) Seguimiento del proceso de aprendizaje (*learning analytics*).

El método asincrónico permite el seguimiento del proceso de aprendizaje (*learning analytics*)¹⁶ a través del análisis individualizado o colectivo de los datos generados durante el desarrollo de la docencia virtual por parte del alumnado (número de accesos, materiales revisados, participaciones en foros, etc)¹⁷. Se basa en el uso de Big Data y el análisis de la Educational Data Mining (EDM) que consiste en obtener datos analizables a fin de facilitar investigaciones posteriores o bien con objetivos comerciales futuros¹⁸.

C) Retorno de la inversión en menor tiempo.

Si bien es cierto que la implantación de la enseñanza virtual a través de una plataforma de docencia a distancia requiere de una importante inversión económica por parte de las instituciones universitarias, el coste-beneficio se equilibra y el retorno de la inversión se produce en un corto periodo de tiempo. Impartir los contenidos y materiales docentes a través de las redes incrementa las posibilidades de éxito académico en el proceso de aprendizaje universitario. A ello se une que la explotación de una plataforma educativa (Blackboard, WebCT o Moodle) de forma masiva repercute en la recuperación de la inversión inicial.

2. Amenazas.

A) Brecha digital.

La principal amenaza para el método asincrónico viene representada por la denominada "brecha digital", en sus dos acepciones: (i) la de la ausencia o limitación de acceso a las herramientas digitales y las tecnologías de la información y la comunicación, (ii) la falta de una adecuada alfabetización digital, esto es, la falta

15 NÚÑEZ MARTÍNEZ, J.: "Mitos y realidades de la educación virtual (*E-learning*) de carácter asincrónico. Su aplicación en cursos de Derecho y Ciencia Política", *Revista de Derecho UNED*, núm. 6, 2010, pp. 369-392, esp. 383-385.

16 AVIV, R., ERLICH, Z., RAVID, G. & GEVA, A.: "Network Analysis of Knowledge construction in Asynchronous Learning Networks", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 7, núm. 3, 2003, pp. 1-23.

17 DE LA IGLESIA VILLASOL, M^a. C.: "Learning Analytics para una visión tipificada del aprendizaje de los estudiantes. Un estudio de caso", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, núm. 1, 2019, pp. 55-87.

18 BAKER, R.S. & INVENTADO, P.S.: "Educational data mining and learning analytics", en LARUSSON, J. A., & WHITE, B. (EDS), *Learning Analytics: From Research to Practice*, Springer, 2014, pp. 61-75.

de formación o capacitación para la adquisición de aquellas competencias básicas que debe poseer el individuo para el uso normalizado de las nuevas tecnologías¹⁹.

La falta de acceso a las TICs o la ausencia de habilidades técnicas para el e-learning suponen una amenaza para el cumplimiento de los objetivos perseguidos con el método asincrónico, si bien comparte idéntica problemática con el método síncrono. Como factor de dificultad añadido, la pandemia del COVID ha puesto aún más de manifiesto esta brecha digital para la enseñanza virtual²⁰.

B) *Literacidad crítica.*

En un concepto educativo amplio, la "literacidad crítica" puede definirse como el proceso de comprensión lectora consistente en la construcción de una representación del significado de un texto, a partir de una matriz socio-cognitiva que está condicionado por las concepciones existentes en una comunidad²¹.

En el ámbito del campus virtual, la literacidad digital incrementa este problema, no solo por la falta de formación sobre e-learning, sino por el correcto acceso y uso de las plataformas educativas o la incompatibilidad de recursos digitales derivada de la multiplicidad de software y hardware²². Un correcto proceso de aprendizaje basado en el método asincrónico requiere como presupuesto la adecuada comprensión de las herramientas tecnológicas aplicadas a la enseñanza virtual.

C) *Protección de la propiedad intelectual.*

Por último, el ciberplagio supone una evidente amenaza para la protección de la propiedad intelectual de los materiales docentes alojados en las plataformas educativas que van a ser utilizados o reutilizados en un método de enseñanza asincrónico. El hecho de que los contenidos digitales sean susceptibles de descarga desde el campus virtual facilita la copia o el plagio de los mismos por parte de los alumnos o de terceros. Para evitarlo, se hace necesario un correcto sistema de seguridad de acceso y descarga de las plataformas educativas y la adopción de medidas de protección de los derechos de autor por parte del personal docente, lo cual viene por otro lado dificultado por la propia naturaleza de internet como foro universal y su falta de localización en el espacio y en el tiempo.

19 MAYA ÁLVAREZ, P.: "La brecha digital, brecha social. Los recursos humanos en el desarrollo y la capacitación a través del aprendizaje digital (elearning)", *Gazeta de Antropología*, vol. 24, núm. 2, artículo 45, 2008, p. 1.

20 CABRERA RODRIGUEZ, L.: "Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 13, núm. 2, 2020, pp.114-139.

21 ARCE, L. C.: "La literacidad crítica en la universidad. Análisis de una experiencia", *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, núm. 18, 2013, pp. 93-102.

22 LEA, M.: "The 'university', 'academic' and 'digital' literacies in e-learning", en GOODFELLOW, R., & LEA, M.: *Challenging E-Learning in the University. A literacies perspective*, McGraw-Hill, 2007, pp. 70-89.

IV. CONCLUSIONES.

Para obtener una conclusión, debemos confrontar las variables analizadas. De acuerdo con el "análisis CAME", las debilidades hay que corregirlas (C), las amenazas hay que afrontarlas (A), las fortalezas hay que mantenerlas (M) y las oportunidades hay que explotarlas (E).



Fuente: <https://foda-dafo.com/>

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos afirmar que el método asincrónico permite aportar un mayor número de innovaciones a la enseñanza virtual que las que presenta el método sincrónico. Desde esta perspectiva, entendemos que los desafíos (combinación de debilidades y oportunidades) y los riesgos (combinación de fortalezas y amenazas) expuestos respecto al método asincrónico pueden superarse con un mayor grado de interacción entre docente-alumno, una adecuada formación en e-learning y una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mayor flexibilidad y autonomía en la gestión del tiempo y las ventajas que presenta el método asincrónico frente al sincrónico en el proceso de aprendizaje colaborativo (blended learning) pueden favorecer la construcción del proceso cognitivo del alumno y una mejor asimilación de los contenidos docentes alojados en las plataformas educativas en un entorno virtual.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD-SEGURA, E., & GONZÁLEZ-ZAMAR, M.D.: "Análisis de las competencias en la educación superior a través de Flipped Classroom", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, núm. 2, 2019.

AMBJOERN, L.: "Combinando el aprendizaje asincrónico a través de una plataforma educativa y la enseñanza presencial para el desarrollo de la competencia conversacional", *Revista Electrónica de Didáctica*, núm. 20, 2010.

ARCE, L. C.: "La literacidad crítica en la universidad. Análisis de una experiencia", *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, núm. 18, 2013.

AVIV, R., ERLICH, Z., RAVID, G. & GEVA, A.: "Network Analysis of Knowledge construction in Asynchronous Learning Networks", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 7, núm. 3, 2003.

BAKER, R.S.& INVENTADO, P.S.: "Educational data mining and learning analytics", en LARUSSON. J. A., & WHITE, B. (EDS.), *Learning Analytics: From Research to Practice*, Springer, 2014.

CABRERA RODRÍGUEZ, L.: "Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 13, núm. 2, 2020.

CARNEIRO LEÃO, M. B.: "Multiambientes de aprendizaje en entornos semipresenciales", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 23, 2004.

DE LA IGLESIA VILLASOL, M^a. C.: "Learning Analytics para una visión tipificada del aprendizaje de los estudiantes. Un estudio de caso", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, núm. 1, 2019.

HOLLANDS, F. & TIRTHALI, D.: *MOOCs: Expectations and Reality*, Center for Benefit-Cost Studies of Education Teachers College, Columbia University, 2014.

HUBER, G. L.: "Aprendizaje activo y metodologías educativas", *Revista de educación*, núm. extra 1, 2008.

JAY, J. K. & JOHNSON, K. L.: "Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, 2002.

LEA, M.: "The 'university', 'academic' and 'digital' literacies in e-learning", en GOODFELLOW, R., & LEA, M.: *Challenging E-Learning in the University. A literacies perspective*, McGraw-Hill, 2007.

MARCELO GARCÍA, C., & PERERA RODRÍGUEZ, V.: "Aprender con otros en la red. El análisis de los foros de debate como espacio de comunicación asincrónica", *Bordón. Revista de pedagogía*, vol. 56, núm. 3-4, 2004.

MAYA ÁLVAREZ, P.: "La brecha digital, brecha social. Los recursos humanos en el desarrollo y la capacitación a través del aprendizaje digital (elearning)", *Gazeta de Antropología*, vol. 24, núm. 2, artículo 45, 2008.

MONTANERO, M., LUCERO FUSTES, R., & RODRÍGUEZ, D.: "Análisis del discurso síncrono y asíncrono en entornos virtuales de aprendizaje universitario", *Revista de Investigación en Educación*, núm. 11 (2), 2013.

NÚÑEZ MARTÍNEZ, J.: "Mitos y realidades de la educación virtual (E-learning) de carácter asincrónico. Su aplicación en cursos de Derecho y Ciencia Política", *Revista de Derecho UNED*, núm. 6, 2010.

REGINA LÓPEZ, S.: *La formación del profesorado de educación superior para la enseñanza mediada en entornos virtuales*, Universidad de Extremadura, 2017.

TAIT, T., & MILLS, R. (EDS.): *The Convergence of Distance and Conventional Education Patterns of flexibility for the individual learner*, Routledge, 1999.

TOBAR ESPARZA, A., LOZADA YÁÑEZ, R., & MALDONADO GABILÁNEZ, C.: "Herramientas colaborativas asincrónicas en el proceso de enseñanza", *Dominio de las Ciencias*, vol. 3, núm. extra 1, 2017.

TORRES GORDILLO, J. J.: *El análisis de la comunicación asincrónica en la formación a través de internet*, Universidad de Sevilla, 2006.

UNESCO, *El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*, 2020. Fuente: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones>.



SIMULACIÓN DE PLEITOS MERCATORIOS Y
COMPETICIONES DE DERECHO MERCANTIL DURANTE
EL ESTADO DE ALARMA DERIVADO DEL COVID-19: UNA
HERRAMIENTA INNOVADORA PARA LA ADQUISICIÓN DE
COMPETENCIAS*

*SIMULATION OF LAWSUITS AND COMPETITIONS OF BUSINESS
LAW DURING THE STATE OF EMERGENCY DERIVED FROM
COVID-19: AN INNOVATIVE TOOL FOR THE ACQUISITION OF
COMPETENCES*

Cuadernos Jurídicos, pp. 204-217

* Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación de Excelencia del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad "Desafíos del regulador mercantil en materia de contratación y competencia empresarial: diagnóstico y propuestas de solución" (Ref. DER2017-85652-P), del que son Investigadores Principales los Profs. Drs. Luis María Miranda Serrano y Javier Pagador López.

Antonio
CASADO y
Pedro Mario
GONZÁLEZ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La metodología conocida como “método del caso” permite anticipar la experiencia que va a vivir el alumnado una vez que acabe su periplo académico. En este contexto se enmarca la experiencia docente que el Área de Derecho Mercantil de la Universidad de Córdoba ha puesto en marcha en las distintas asignaturas que imparte y que, a modo de cadena, concluye con la participación del alumnado matriculado en la asignatura “Contratación mercantil y Derecho Concursal” en la Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil Moot Madrid. La particular situación que se ha presentado tras la crisis sanitaria y la posterior declaración del estado de alarma ha obligado a modificar las actividades inicialmente planteadas para acercarlas al alumno a través de medios telemáticos. Los resultados evidencian que este modelo educativo es efectivo y que su potencial posibilita extender el abanico de actuaciones docentes mediante el recurso a medios telemáticos. No en vano, permite al alumnado adquirir destreza en el manejo de los distintos instrumentos jurídicos directamente utilizados para la resolución de los conflictos surgidos en el tráfico jurídico empresarial. Ello estimula el razonamiento y la argumentación jurídica para la resolución de problemas mercantiles.

PALABRAS CLAVE: Método del caso; abogado; árbitro; juez; juicio.

ABSTRACT: *The methodology known as the “case method” allows us to anticipate the experience that the students will live once their academic journey ends. In this context, the teaching experience that the Commercial Law Area of the University of Córdoba has implemented in the different subjects it teaches concludes with the participation of the students enrolled in the subject “Commercial Contracting and Bankruptcy Law” in the International Competition of Arbitration and Commercial Law Moot Madrid. The particular situation that has arisen after the health crisis and the subsequent declaration by the state of emergency has forced the activities initially proposed to be modified to bring them closer to the student through electronic means. The results show that this educational model is effective and that its potentials allow the range of teaching activities to be extended through the use of telematic tools. Not in vain, it allows students to acquire skills in handling the different legal instruments directly used to resolve conflicts arising in business legal traffic. This stimulates reasoning and legal argumentation for solving legal problems.*

KEY WORDS: *Case method; lawyer; arbitrator; judge; trial.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. EL MÉTODO DEL CASO.- III. LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO MERCANTIL: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA CONCRETA.- IV. INCIDENCIA DE LA DECLARACIÓN DEL ESTADO DE ALARMA POR COVID-19 EN LA PUESTA EN MARCHA DEL MÉTODO DEL CASO.- V. RESULTADOS.

I. INTRODUCCIÓN.

Según ORTEGA Y GASSET, la Universidad ideal es aquella que sintetiza las siguientes tres misiones: la formación de buenos técnicos, del espíritu humano y de investigadores¹. Siguiendo esta idea, debemos cuestionarnos acerca de la enseñanza del Derecho en la Universidad y, en particular, preguntarnos cómo ha de enseñarse el Derecho y para qué. En respuesta a estas preguntas, esencialmente, son dos los caminos que pueden recorrerse. Por un lado, se puede sostener que las enseñanzas jurídicas deben tender a la formación de técnicos del Derecho. Pero, por otro, también puede procurarse la formación de juristas capaces de obtener posteriormente una preparación profesional especializada, aunque no supeditada originalmente a una práctica concreta.

No obstante lo anterior, es innegable que en la actualidad los egresados llevan a cabo tareas muy diferentes. Estas actividades van desde el ejercicio libre de la profesión, hasta la prestación de servicios en el seno de la Administración Pública, pasando por el mundo de la empresa, la judicatura, la diplomacia o la dación de fe pública. De ahí que los estudios de Derecho deban ser capaces, como mínimo, de brindar al alumnado una formación jurídica general que le permita en el futuro poder enfrentarse a cualquiera de las opciones profesionales que tiene a su disposición.

Sin embargo, conformarse con este objetivo es poco exigente. Por este motivo, la enseñanza del Derecho ha de tener por misión, a nuestro modo de ver, la formación de juristas. Esto significa que la instrucción de los estudiantes debe ser una formación íntegra que exija el conocimiento de las distintas materias

1 ORTEGA Y GASSET, J.: *Misión de la Universidad*, Biblioteca nueva, Madrid, 2007.

• **Antonio Casado Navarro**

Profesor de Derecho Mercantil (acreditado a Profesor Contratado Doctor) de la Universidad de Córdoba
d82canaa@uco.es

• **Pedro Mario González Jiménez**

Contratado FPU de la Universidad de Córdoba
d12gojip@uco.es

integrantes de la Ciencia del Derecho. Debe evitarse con ello que la división de la materia objeto de estudio en distintas ramas o disciplinas jurídicas, cuya finalidad es únicamente pedagógica, derive en la formación de compartimentos estancos, que obstaculicen la natural interconexión existente entre ellas.

En consecuencia, ha de rechazarse esa visión del Grado en Derecho que lo identifica con una especie de programa de formación profesional. La meta de la enseñanza jurídica consiste en dotar al alumnado de una base sólida, de unos conocimientos generales del Derecho y de unas técnicas específicas, que les permitan comprender el ordenamiento en su conjunto y aplicar en cada caso la norma correcta. En oportunas palabras de FERNÁNDEZ DE BUJÁN, ha de pensarse que “las enseñanzas del Plan de Estudios de Derecho deben dirigirse a formar cabezas y no a llenar cabezas, a formar y no sólo a informar. Se trata de enseñar a navegar, y no de pretender ilusoriamente dar a conocer el vastísimo e inalcanzable mar-océano legislativo, que sin orillas nos invade”².

Ahora bien, lo expuesto no debe llevarnos a concluir que la Universidad tiene que desentenderse de la formación profesional del alumnado del Grado en Derecho. Y ello por cuanto que la sociedad en la que vivimos requiere de una progresiva especialización y división de funciones. El sistema económico reclama nuevas capacitaciones y nuevos conocimientos, ante los que la Universidad no puede quedarse inerte. En efecto, si la Universidad no responde de manera adecuada a las demandas sociales será, indudablemente, una institución abocada al fracaso³.

Para cumplir con la exigencia que el momento histórico actual impone, consideramos que una metodología adecuada para enseñar aquello que el jurista ha de saber es la conocida como “método del caso”. Este enfoque didáctico, además, no debe ponerse en cuestión por circunstancias docentes excepcionales, como la declaración del estado de alarma derivado de la crisis sanitaria del COVID-19. Antes bien, se muestra como un método idóneo para alcanzar los objetivos aquí señalados, ya que puede adaptarse sin problemas a un contexto de formación telemática o a distancia gracias a las TICs. De este modo, los autores de este capítulo pretenden exponer su experiencia docente en la aplicación del método del caso durante una situación tan particular como la que nos ha tocado vivir. Para ello, en primer lugar, se desarrollará en qué consiste este método docente [infra, apartado II]. Después, se explicará cómo se ha puesto en práctica este método en las distintas asignaturas impartidas [infra, apartado, III] Y, finalmente, se dará cuenta de la incidencia que las restricciones impuestas como consecuencia de

2 FERNÁNDEZ DE BUJÁN, F.: *La reforma de los estudios de Derecho*, Dykinson, Madrid, 1992, p. 39.

3 Sobre el diálogo Universidad-Sociedad vid. HEIDEGGER, M.: *La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-34. Entrevista de Spiegel*. (Estudio preliminar, traducción y notas de RAMÓN RODRÍGUEZ), Tecnos, Madrid, 1989, p. 8.

la declaración del estado de alarma derivado del COVID-19 ha tenido en esta metodología docente [infra, apartado IV]. Todo ello culminará con la exposición de los resultados alcanzados al finalizar el curso académico [infra, apartado V].

II. EL MÉTODO DEL CASO.

Esta experiencia docente, de origen anglosajón, persigue ampliar lo aprendido por el alumnado del Grado en Derecho mediante el desarrollo de las habilidades necesarias para el ejercicio de ciertas profesiones jurídicas. Se trata, básicamente, de una metodología que consiste en simular pleitos mercantiles, por lo que se presenta como un recurso eficaz y estimulante para conectar las distintas materias del ordenamiento jurídico y despertar el interés de los alumnos. Su objetivo general no es otro que anticipar la experiencia que va a vivir el alumnado una vez finalice su trayectoria académica.

A través de esta metodología docente se aporta al discente un conjunto de destrezas fundamentales. En esencia, este tipo de ejercicios y actividades se orientan a la consecución de una serie de objetivos, entre los que destacan: la mejora de la oratoria y la retórica; el perfeccionamiento en el manejo de los textos legales, de la bibliografía jurídica y de las resoluciones judiciales; y la adquisición de las capacidades necesarias para la redacción de escritos legales y la cumplimentación de formularios.

Asimismo, esta metodología docente conduce a la adquisición de una serie de competencias especiales que resultan imprescindibles para el jurista. Entre ellas, pueden destacarse: a) la concreción del problema jurídico que el supuesto de hecho plantea; b) la determinación de la normativa que resulta de aplicación al caso concreto; c) la fijación y el desarrollo de los argumentos tanto a favor como en contra de las diferentes posiciones de los intereses en conflicto; d) la redacción de los distintos escritos requeridos en todo procedimiento judicial o arbitral; e) el conocimiento del iter procesal necesario para conseguir la solución al caso; y, por último, f) la exposición oral de la defensa de las distintas posiciones jurídicas objeto del litigio o del debate. Todo ello gracias a la experiencia de vivir por vez primera un pleito, un procedimiento arbitral o el trámite de transacción del procedimiento judicial.

En definitiva, este método supone poner en valor todos los conocimientos teóricos adquiridos en las enseñanzas ordinarias. No se trata, por tanto, de un simple experimento de clase práctica, sino de algo más ambicioso: conseguir que los estudiantes sean capaces de interiorizar lo aprendido, de ponerlo en conexión con la realidad extrauniversitaria y con otras disciplinas conexas. Y es que, a menudo, el alumnado ve el aula alejada de la realidad. Por este motivo, es

necesario buscar métodos alternativos a la enseñanza tradicional del Derecho, que se despeguen de la exposición unidireccional de la teoría. Es lo que ocurre con el método del caso, que pone al discente frente a la resolución y representación de juicios y procedimientos arbitrales.

No obstante, es cierto que su adecuada ejecución exige, como contrapartida, una fuerte implicación por parte de la totalidad de los integrantes del Grupo Docente: tanto del profesorado funcionario y contratado, como de aquellas personas que, como colaboradores, auxilian la labor docente ofreciendo su experiencia (jueces, abogados, expertos independientes, etc.). En efecto, la puesta en marcha de una actividad de esta índole requiere, lógicamente, el auxilio y la supervisión del profesorado en todos los momentos cruciales del pleito o del debate: formulación de la demanda (o memorándum de la parte demandante en el procedimiento arbitral), contestación a la demanda (o memorándum de la parte demandada en caso de procedimiento arbitral), redacción de la sentencia, defensa oral de las alegaciones, refutación de argumentos, consideraciones finales, etc. Pero, además, para la consecución de estos objetivos, como es natural, se hace necesaria la realización de una doble labor de asesoramiento. De un lado, la del profesorado que explica las distintas instituciones jurídicas objeto del pleito o del debate; y, de otro, la del personal colaborador que asesora principalmente sobre cuestiones procedimentales y de forma, sin perjuicio de alguna ilustración sobre la interpretación que, a su juicio, ha de darse a algunas de las normas jurídicas.

III. LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO MERCANTIL: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA CONCRETA.

La experiencia docente que a continuación se presenta cuenta con vocación de permanencia. No en vano, la apropiada consecución de los objetivos prefijados requiere del desarrollo continuo de actividades prácticas. De ahí que la idea que subyace en este método sea la concatenación de actividades, curso tras curso. Ello con la finalidad de que las capacidades fomentadas vayan adquiriéndose y consolidándose a medida que el alumnado va superando cursos en el Grado. Por este motivo, las distintas actividades no forman compartimentos estancos, sino que se trata de una cadena de ejercicios fuertemente interrelacionados. De esta forma, el discente puede servirse de los conocimientos adquiridos en los cursos que va superando para afrontar las actividades en los cursos venideros.

En lo que atañe a la metodología en el ámbito concreto de la enseñanza del Derecho mercantil, el empleo del método del caso puede dividirse en función de las materias concretas que integran esta rama del Derecho. Ahora bien, la amplitud de este sector normativo y las limitaciones temporales propias de los cursos académicos nos obligan a limitar los ámbitos concretos en que ha de desarrollarse

este método. En coherencia con las líneas de investigación desarrollados por el Grupo Docente, en esta experiencia hemos tomado en consideración cuestiones propias de los sectores del Derecho de la competencia, del Derecho de sociedades, de la contratación mercantil y del Derecho de defensa de los consumidores y usuarios. El propósito, en suma, no es otro que celebrar varios pleitos y debates mercatorios para los alumnos que cursan las distintas asignaturas en que se divide la enseñanza del Derecho mercantil.

La puesta en práctica de esta experiencia docente exige, en primer lugar, proceder a la correspondiente distribución de tareas. Para ello, en cada uno de los cursos se forman varios grupos de trabajo a modo de bufetes específicos, bien para la llevanza de todos los trámites legales necesarios para la celebración de un pleito, o bien para la confrontación en un torneo de debate.

En segundo lugar, los distintos grupos de trabajo son tutorizados por un profesor del Grupo Docente, que se encarga de guiarlos en la llevanza del litigio en cuestión, tanto desde la perspectiva sustantiva como desde la vertiente procesal, y en la formación de los argumentos y contraargumentos del debate. En este cometido se presta especial atención a la adquisición de destrezas en el manejo de bases de datos de doctrina, jurisprudencia y legislación, ya que se trata de habilidades que en la actualidad han de reputarse cruciales para el desempeño de profesiones jurídicas.

Por último, tiene lugar una puesta en común, esto es, la simulación de un juicio mercantil, con la exposición de las alegaciones de las partes y la lectura de la sentencia judicial, o la celebración de un torneo de debate. En caso de la simulación de juicios, los alumnos comparecen ante sus compañeros provistos de las togas, a fin de conferir al acto la solemnidad necesaria para infundir en los alumnos participantes el ánimo de que su trabajo ha sido serio y se aproxima bastante al que cotidianamente realizan los profesionales. Como es evidente, estamos ante el momento culmen de esta experiencia, puesto que el alumnado se sumerge completamente en la función asignada.

Las actividades concretas que se llevan a cabo para poner en práctica este modelo educativo dependen del grado de maduración de los conocimientos jurídicos del grupo. Se trata de ir aumentando gradualmente el nivel de exigencia de los ejercicios conforme el alumnado va avanzando de curso. En las siguientes líneas, se exponen las distintas actividades realizadas en función del grupo en cuestión y del nivel de maduración de conocimientos:

1ª. La celebración de un pleito específico relativo al Derecho de la competencia desleal y propiedad industrial, destinado al alumnado matriculado en la asignatura "El empresario y su estatuto jurídico". Su objetivo fundamental es profundizar en

los conocimientos sobre varias instituciones jurídico-mercantiles: la marca notoria, la vulgarización de la marca, la obligación de uso de la marca, la confusión tanto marcaria como desleal y el aprovechamiento de la reputación ajena. Igualmente, esta actividad tiene como finalidad adicional ahondar en las relaciones existentes entre el Derecho marcario y la normativa represora de la competencia desleal.

2ª. La realización de un ejercicio práctico destinado a los alumnos que cursen la asignatura “Derecho de sociedades”, consistente en el desarrollo de un juicio relativo a un conflicto que pone en relación la normativa societaria con la materia estudiada en la asignatura anteriormente cursada (“El empresario y su estatuto jurídico”). En particular, se trata de la simulación de un pleito en el que se dirime la problemática relativa a la coexistencia entre denominaciones sociales y signos distintivos confundibles. Mediante esta actividad práctica, el alumnado se introduce en el conflicto relativo a la determinación y diferenciación de la naturaleza jurídica entre signos distintivos y denominación social, sus funciones, requisitos registrales y conflictos. Esta actividad concluye con un debate acerca de la adecuación de los mecanismos jurídicos de conexión entre la normativa marcaria y la regulación de la denominación social, así como sobre la necesidad de un cambio normativo en esta materia y, en su caso, su contenido.

3ª. Para el alumnado que cursa la asignatura “Contratación mercantil y Derecho Concursal” la experiencia docente desarrollada consiste en la participación de un grupo de alumnos en la Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil Moot Madrid, habida cuenta que su contenido versa sobre contratación mercantil internacional. Ahora bien, para dar cabida a todos los alumnos de esta asignatura, se celebra, con carácter previo, un pleito sobre contratación mercantil internacional, que sirve de procedimiento de selección para aquellos que finalmente participarán en el Moot Madrid. Esta experiencia concluye con la formación del grupo de alumnos seleccionados y su participación activa en este evento.

4ª. Finalmente, se lleva a cabo la celebración de un procedimiento arbitral de resolución de conflictos en el ámbito de la protección jurídica de los consumidores, destinado a los alumnos de la asignatura optativa “Derecho de los consumidores”. Así, se da a conocer la realidad práctica vivida en las Juntas Arbitrales de Consumo y se profundiza en la dinámica propia de la resolución alternativa de conflictos a través del recurso al arbitraje. En esta actividad se aborda, concretamente, la solución extrajudicial de un conflicto clásico de consumo. En particular, uno de los casos que tradicionalmente se llevan a cabo en esta sede se refiere a la problemática derivada del incumplimiento de contratos de servicios telefónicos.

Junto a lo descrito anteriormente, el modelo educativo sobre el que versan estas líneas se complementa con otras actividades de carácter práctico que contribuyen al acercamiento del discente a la realidad viva del Derecho. Y, en este

sentido, intentamos que el alumnado implicado en este método docente pueda asistir al Juzgado de lo Mercantil de Córdoba, al Registro Mercantil, así como a diversos despachos de abogados, dado que todo ello puede servir, a nuestro juicio, como un importante elemento motivador. Igualmente, en el marco de estas actividades se incluye la visita a nuestra Facultad de representantes de organismos oficiales tales como la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia, la Oficina Española de Patentes y Marcas y la Junta Arbitral de Consumo del Ayuntamiento de Córdoba. La finalidad perseguida con estas visitas no es otra que la de acercar al alumnado la realidad vivida en el seno de estas organizaciones y las impresiones de estos expertos y profesionales sobre el funcionamiento de estas instituciones y sobre las principales cuestiones jurídico-mercantiles que se abordan en ellas.

IV. INCIDENCIA DE LA DECLARACIÓN DEL ESTADO DE ALARMA POR COVID-19 EN LA PUESTA EN MARCHA DEL MÉTODO DEL CASO.

Como es sabido, el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, declaró el estado de alarma en España como consecuencia de la crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19. Se trata de una enfermedad infecciosa de alcance global provocada por el virus SARS-CoV-2.9. Causa síntomas similares a los de la gripe, si bien en aquellos casos más graves puede producir neumonía, síndrome de dificultad respiratoria aguda, sepsis y choque séptico, lo que en última instancia puede ocasionar incluso la muerte. Aunque en la actualidad se están desarrollando numerosos tratamientos y vacunas prometedoras, aún no existe tratamiento específico.

Con el objetivo de prevenir el colapso del sistema sanitario y reducir la preocupante tasa de contagio, el Decreto por el que se declaró el estado de alarma limitó seriamente la libertad de circulación de los ciudadanos españoles (art. 7 RD 463/2020) e impuso la docencia no presencial en todos los niveles educativos, incluido el universitario (art. 9 RD 463/2020). Esto supuso que el profesorado tuviera que adaptar toda su planificación docente, pensada para una docencia presencial, a otra con un marcado carácter online o a distancia. Y ello prácticamente sin preaviso. De modo que la transformación de la labor docente que se venía promoviendo poco a poco en la última década se vio fuertemente impulsada por las circunstancias excepcionales. Así, ciertas prácticas en el aula se evidenciaron inadecuadas para este tipo de formación, claramente en auge. No obstante, otras demostraron su utilidad más allá de la impartición de una "clase tradicional". En este último elenco de casos podríamos ubicar a las actividades basadas en el método del caso expuestas en el apartado anterior.

En efecto, las actividades señaladas no se vieron canceladas o sustituidas por la declaración del estado de alarma del RD 463/2020. Antes bien, una simple

adaptación de medios (que no de fines) bastó para mantener la metodología defendida en estas páginas. No en vano, el desarrollo que actualmente presentan las TICs nos ha posibilitado sin demasiados obstáculos esta transformación. Ciertamente es que el profesorado debe aprender a manejar estos recursos digitales, lo que puede llegar a no ser sencillo, especialmente para el docente más veterano. Sin embargo, una vez que alumnado y profesorado se familiarizan con el empleo de estos medios electrónicos, el desarrollo de la actividad puede ser incluso más eficaz y eficiente. De hecho, hoy existe una clara tendencia hacia el teletrabajo para ganar agilidad en la resolución de problemas y poder compatibilizar vida profesional y personal. Por esta razón, la realización de las actividades propuestas por medios telemáticos puede presentar, además, una ventaja añadida. Y es que el alumnado que se involucre en esta experiencia y se la tome en serio puede estar más preparado para un entorno laboral real que aquel que se mantenga al margen. Ello pivota en torno a la coordinación en línea de los distintos miembros del grupo de trabajo, al manejo de plataformas para trabajar a distancia, al mayor autoaprendizaje, etc.

Sobre la base de lo anterior y de la experiencia vivida, podemos concluir que es posible realizar una versión online o a distancia de las actividades planteadas, pensadas inicialmente para una docencia presencial. De este modo, ha bastado con la sustitución de la presentación de documentos en formato físico por una presentación telemática, así como con la realización de las fases orales por videoconferencia en lugar de reunir a todos los participantes en una sala física determinada. De igual modo, las explicaciones del profesor y de los distintos colaboradores se han llevado a cabo a través de video en diferido, videoconferencia e incluso chat como cualquier clase teórica. Para esto, el equipo docente cuenta con numerosos recursos a su alcance, si bien quizás lo más interesantes han sido Moodle y Microsoft Team.

Además, las plataformas enumeradas (Moodle y Microsoft Team) han permitido hacer subgrupos (cada uno de los equipos) dentro de un grupo grande (todos los matriculados en una asignatura). Asimismo, facilitan las tareas de subir archivos multimedia, abrir chats, hacer videoconferencias e incluso permiten tener un control exhaustivo y fiable de la fecha y hora en la que se presenta una determinada tarea. Esto hace que la presentación de una demanda, una contestación a la demanda o cualquier otro documento relacionado con la simulación de casos pueda ponerse a disposición del evaluador sin ningún tipo de problema. Puede afirmarse, por tanto, que la realización en línea de tipo de actividad es plenamente viable. Prueba de ello es el hecho de que este año la Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil Moot Madrid se ha llevado a cabo íntegramente a distancia, y no por ello ha dejado de ser una experiencia sumamente útil y recomendable para el alumnado.

Es cierto, empero, que no puede negarse el hecho de que la actividad pierde parte de su encanto. Efectivamente, la simulación de pleitos por medios telemáticos desprende esta actividad de cierta solemnidad y puesta en escena que con total seguridad sirve para motivar al alumnado. Sin embargo, también es verdad que la adaptación de la metodología defendida en la presentación de las distintas asignaturas, así como la realización de actividades tan completas deja la sensación en el alumnado de que la docencia no es improvisada y que puede aprender y sumergirse en el ejercicio profesional incluso confinado en su propia casa. Por este motivo, estimamos que los alumnos participantes en esta experiencia docente online han finalizado las asignaturas de Derecho Mercantil, por lo general, con buenos o muy buenos resultados.

V. RESULTADOS.

En cuanto a los resultados, se hace necesario destacar que este modelo educativo afecta tanto al alumnado como al profesorado. En cuanto al alumnado, este modelo permite suministrarle las destrezas necesarias para el manejo de los distintos instrumentos jurídicos, incluidos aquellos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías, directamente utilizados para la resolución de los problemas y conflictos surgidos en el tráfico jurídico empresarial (manejo de bases de datos). Ello conlleva, como es obvio, una pretensión más ambiciosa: estimular el razonamiento y argumentación jurídicos para la resolución de problemas mercantiles. Esto es, pensar y hacer pensar.

Pero, además, este modelo educativo cuenta con la virtualidad de ser extraordinariamente útil para los propios profesores del área de Derecho Mercantil, en la medida en que les aleja del planteamiento tradicional de la lección magistral, introduciendo innovaciones pedagógicas que redundan muy favorablemente en un mejor desarrollo de la docencia y de la formación de los estudiantes.

La incorporación del conocido como método del caso en la enseñanza del Derecho puede ser de utilidad para todas las materias jurídicas que, junto a su peso teórico o dogmático, tienen un componente práctico importante. Y ello por cuanto que los alumnos no sólo necesitan de los oportunos conocimientos para interpretar los textos jurídicos, sino que también precisan de las destrezas necesarias para redactar en su integridad los distintos escritos legales que constituyen el sustrato necesario para el desarrollo de las labores propias de los profesionales del Derecho. Asimismo, los estudiantes necesitan llevar a cabo ejercicios que potencien sus capacidades oratorias, hablando y defendiendo en público difíciles posiciones y argumentaciones jurídicas. Finalmente, se estima muy conveniente que los alumnos salgan de las paredes de la Facultad, en busca de los materiales y de los formularios necesarios para iniciar las actividades propias

de la práctica jurídica. En suma, los diversos alumnos que participan en estas experiencias cuentan con una oportunidad única de acercarse a la realidad que se esconde tras las diversas instituciones jurídico mercantiles.

En particular, ha de destacarse el excelente nivel de preparación con el que finalizan el Grado aquellos alumnos que llegan a participar en el Moot Madrid, lo que implica, a su vez, la realización exitosa de todas las actividades propuestas. Muestran una extraordinaria madurez, así como una capacidad de investigación y adaptación al problema jurídico planteado que difícilmente podría observarse en un alumno que únicamente ha recibido clases magistrales. Sin el ánimo de sustituir a estas últimas, puesto que son esenciales para una buena formación en Derecho, sí que consideramos que la simulación de pleitos mercantiles puede ser un buen complemento a la docencia más tradicional. Prueba de ello son los más que satisfactorios resultados obtenidos por aquellos alumnos que, sobre la base de su experiencia en estas simulaciones, han defendido este curso su TFG.

Lo anterior, además, no decae en tiempos de pandemia ni ante restricciones a la movilidad y a la reunión como las impuestas como consecuencia de la declaración del estado de alarma. Antes bien, ha sido posible realizar una adaptación en el desarrollo de las actividades que no es más laboriosa que cualquier otra que se haya de llevar a cabo en una enseñanza online, como la evaluación, la impartición de clases, la resolución de dudas, etc. No en vano, puede ser una estrategia inteligente para el fomento de cursos de experto online, másteres a distancia o, en suma, para una formación permanente telemática que cada vez va ganando más terreno a la tradicional y que puede ser una muy buena forma de atraer al alumnado internacional y a aquel que se encuentra ya en el ejercicio de la profesión pero que necesita o desea una ampliación o actualización de conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO VENDRELL, T.: "Las herramientas de aprendizaje y de formación de los "moots" y en particular del vis moot (The willem C. vis International commercial arbitration moot) y del moot Madrid (competición internacional de arbitraje y derecho mercantil)", en AA.VV.: *Innovación docente y ciencia jurídica* (dirs. MIRÓ LLINARES, F. y PÉREZ JUAN, J. A.), Aranzadi, Cizur Menor, 2017.

FERNÁNDEZ BUJÁN, F.: *La reforma de los estudios de Derecho*, Dykinson, Madrid, 1992.

HEIDEGGER, M.: *La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-34. Entrevista de Spiegel*. (Estudio preliminar, traducción y notas de RAMÓN RODRÍGUEZ), Tecnos, Madrid, 1989.

JOSHI JUBERT, U.: "Experiencias con el método caso-problema", en AAVV.: *74 experiencias docentes del Grado en Derecho* (coords. por TURULL RUBINAT, M. y ALBERTÍ ROVIRA, E.), Octaedro-ICE, Barcelona, 2016.

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

LÓPEZ GÜETO, A.: "El método del caso aplicado a la enseñanza del derecho romano", *Docencia y Derecho*, núm. 12, 2018.

LUCENA MOYA, M^a. O. y JIMÉNEZ FORTEA, F. J.: "Las simulaciones de procesos en el aprendizaje del Derecho", en AA.VV.: *Innovación docente y ciencia jurídica* (dirs. MIRÓ LLINARES, F. y PÉREZ JUAN, J. A.), Aranzadi, Cizur Menor, 2017.

OLANO ESPINOSA, C.: "El método del caso", *Economist & Jurist*, vol. 16, núm. 122, 2008.

ORTEGA Y GASSET, J.: *Misión de la Universidad*, Biblioteca nueva, Madrid, 2007.

RUIZ RESA, J. D.: *Innovación docente y nuevas tecnologías: El derecho en la economía del aprendizaje*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017.

SOLETO MUÑOZ, H.: "La enseñanza del derecho procesal a través del método del caso", en AA.VV.: *Docencia en derecho y proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad* (coord. por PILLADO GONZÁLEZ, E.), Dykinson, Madrid, 2017.



LA DIGITALIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN DERECHO ANTE EL COVID-19*

EDUCATIONAL DIGITIZATION IN LAW BEHIND OF COVID-19

Cuadernos Jurídicos, pp. 218-229

*El presente trabajo se ha realizado en el marco de los siguientes proyectos de investigación: Proyecto de Investigación: "Sensibilización del Alumnado y fomento de la proyección social de la Sostenibilidad desde el empleo de herramienta innovadoras de internacionalización curricular: Consolidando el Grupos RISPINES de Innovación Docente", ref. RISPINES-LAB PIE 19-153, de la Universidad de Málaga, dir. María Luisa Gómez Jiménez; Proyecto de Innovación Docente "Juega y aprende: la ludoteca jurídica", con referencia UV-SFPIE_PID20-1355995, dirigido por el prof. Dr. Pedro Chaparro Matamoros; y Proyecto de Innovación Docente "Implementación del blog jurídico on-line en el proceso de enseñanza-aprendizaje digital", con referencia UV-SFPIE_PID20-1354279, dirigido por el prof. Dr. José Carlos Pedrosa López.

María CHIARA
y Belén
ANDRÉS

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: Los efectos del COVID-19 se están haciendo notar en España y están teniendo un impacto significativo en el sector educativo. A medida que iba avanzando el curso 2019/2020, la pandemia cambiaba la forma de entender las relaciones entre el profesorado y el alumnado convirtiendo las clases magistrales de modalidad presencial en un formato virtual. Este hecho ha conducido a que las universidades se hayan visto en la necesidad de adaptar su plan de estudios, ante los nuevos retos que planteaba el mercado, a una velocidad vertiginosa. Por todo ello, el presente estudio se centra en dar a conocer cómo desde el Grado en Derecho, tanto en la vertiente pública como en la privada, se ofrecen nuevas oportunidades para el desarrollo de las clases de enseñanza superior ante las circunstancias extraordinarias suscritas. Estas técnicas servirán para reflexionar sobre cómo afrontar los siguientes cursos académicos desde esta experiencia primigenia y con vistas a los resultados obtenidos.

PALABRAS CLAVE: Educación; Derecho; innovación docente; tecnología; COVID-19.

ABSTRACT: *The effects of COVID-19 are being felt in Spain and are having a significant impact on the education. During the 2019/2020 academic year, the pandemic changed the way of understanding the relationships between teachers and students, turning face-to-face classes into a virtual format. This fact has led to the need for universities to adapt their study plan to the new challenges posed by the market, at breakneck speed. For all these reasons, this study focuses on making known how from the Degree in Law, both in the public and private aspects, new opportunities are offered for the development of higher education classes in the face of the extraordinary circumstances. These techniques will serve to reflect on how to face the following academic courses from this original experience and with a view to the results obtained.*

KEY WORDS: *Education; Law; educational innovation; technology; COVID-19.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. LA (R)EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN.- III. LA INMINENTE ADAPTACIÓN TECNOLÓGICA DEL MODELO EDUCATIVO ANTE EL COVID-19.- 1. Acomodo de lo presencial a lo virtual en los estudios de Derecho Privado.- 2. Experiencia docente ante la necesidad de nuevos métodos en Derecho Público.- 3. La digitalización del sistema de evaluación.- 4. Resultados de la transformación del plan de estudios.- IV. CONCLUSIÓN.

I. INTRODUCCIÓN.

La crisis sanitaria del COVID-19 ha impulsado una transformación de la docencia sin precedentes. Ante tales circunstancias, las universidades se han visto compelidas a adecuar, a una velocidad vertiginosa, los diferentes sistemas clásicos de docencia presencial hacia un nuevo horizonte que es el que apuesta por el formato virtual. El dinamismo con el que han actuado los maestros/as para lograr ajustar las nuevas exigencias educativas: mediante el empleo de los medios digitales, la correlativa reducción o modificación de las guías docentes, etc., ha sido fundamental para poder garantizar la finalización del curso académico con éxito. Para lograr estos objetivos, desde el Grado en Derecho, tanto en su vertiente pública como privada, se han propuesto nuevas herramientas de innovación docente que nos llevan hoy a abrir el debate acerca de los resultados obtenidos. Esta situación no se presenta como un hecho puntual. Las novedades, que se plantean en este campo, hacen que tengamos que repensar el actual modelo educativo con vistas a la nueva situación a la que nos enfrentamos. El escenario que propone el próximo curso académico, se convierte en más exigente. Por ello, analizaremos nuevas estructuras comunicativas que permiten la mejora educativa a nivel global, tales como: la inteligencia artificial, el *blockchain*, el internet de las cosas, etc., y señalaremos algunos aspectos que siguen dificultando dicha evolución, como la brecha digital.

II. LA (R)EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN.

La nueva situación, que presentan las aulas, ejemplifica la importancia de la revolución tecnológica como mecanismo de adaptación de las clases de la

- **María Chiara Marullo**

Profesora Ayudante Doctor en Derecho Internacional Privado (acreditada a Profesora Contratada Doctora)
Universitat Jaume I de Castelló
marullo@uji.es

- **Belén Andrés Segovia**

Doctora en Derecho, Universitat de València
belen.andres@uv.es

modalidad presencial al escenario virtual. Para poder efectuar dicha acción la evolución tecnológica, que se ha desarrollado en los últimos tiempos, permite adecuar las necesidades educativas a un escenario incierto como es el que presenta la pandemia. La Cuarta Revolución Industrial, también conocida como la Revolución 4.0, ha abierto un nuevo marco técnico que permitirá desarrollar estrategias comunicativas emergentes que darán paso a metodologías docentes antes desconocidas o, en su caso, poco empleadas por los docentes, en general de universidades públicas y respecto a aquellos a los que la brecha digital afecta en su plenitud. La opción de llevar a cabo clases presenciales se ha convertido, desde tiempos remotos, en la vía adoptada por el profesorado con carácter preferente. Sin embargo, las opciones que nos ofrece la digitalización unidas a las nuevas necesidades que plantea el mercado y el contexto sanitario provocan que se materialice lo que se conoce como una (r)evolución de la educación. Esta tendencia trae como consecuencia que aumente el uso de materiales docentes y la impartición de las clases prácticas a través de formatos cada vez más virtuales. La sensación de equipo, las relaciones humanas entre estudiantes y su interacción con el profesorado ha cambiado notablemente, tornándose más distante, desde el aspecto físico, y más cercana desde la sede *online*.

Este hecho plantea una serie de ventajas e inconvenientes que se han puesto de manifiesto en el transcurso del curso académico 2019/2020 y que dan cuenta de la transformación que ha experimentado el sector de la educación en los últimos tiempos. Tal es así, que, al inicio del curso escolar, y en el periodo que comprendía el primer cuatrimestre, la docencia impartida por las universidades públicas españolas eran, en su gran mayoría, de carácter presencial. No sucede del mismo modo con el segundo cuatrimestre, donde se han visto en la necesidad de aplicar nuevas estrategias relegando lo clásico a la nueva realidad virtual. De este modo, se han generado nuevos retos hasta entonces desconocidos y que constituyen los aspectos negativos de la presente situación. Entre ellos, podemos citar, la denominada *brecha digital*. Existe un determinado colectivo, que con carácter general lo constituyen las personas de avanzada edad, que ven en el nuevo escenario una serie de dificultades de adaptación a la que se deberán enfrentar con carácter inminente. No hacerlo, supondría el cese de su actividad debido a la dificultad de acceso de sus alumnos a través de otros medios. Si bien es cierto que en la actualidad se apuesta por una modalidad de educación híbrida entre lo presencia y lo virtual, en muy pocos casos queda descartada la opción *online* como solución única, con la que deberán convivir un gran número de docentes. Dadas estas circunstancias, se hace cada vez más necesario que se apuesta por una educación basada en el manejo de los nuevos medios con el fin de impedir cualquier injerencia externa o que suponga una posible barrera de entrada a grandes profesionales que han dedicado su carrera académica al Derecho y no así, a los aspectos que convienen a la técnica. Por otro lado, otra de las dificultades que

plantea, encontramos la frialdad que supone el *distanciamiento social entre docentes y alumnos* marcados por los terminales móviles que nos ayudarán o facilitarán la comunicación. La interacción entre docente y alumnado se ve intensificada cuando estos se encuentran en la modalidad presencial, donde la posibilidad de compartir opiniones con el resto de compañeros o con quien imparte la lección es mucho más sencilla y directa.

Otra de las dificultades, que plantea este sistema, se basa en los *potenciales errores informáticos* existentes. El aumento del uso de las redes de telecomunicaciones pone sobre la mesa uno de los problemas clásicos de este sistema, la escasez de espectro radioeléctrico. Debido a que los datos no son ilimitados, la red es compleja y dispone de una estructura determinada, ante el empleo de varios dispositivos de la misma red de comunicación, al mismo tiempo, puede generar un colapso que lo haga inaccesible. La solución a este problema la ofrecen las redes de nueva generación 5G. Se trata de un sistema de transmisión de la información: ultra-fiable, de baja latencia, de mayor velocidad, con un mayor ancho de banda, con alta densidad de dispositivos conectados, recursos de computación en red, comunicación en tiempo real y virtualización de infraestructuras de red, que afectará a las diferentes infraestructuras. De este modo, se permite adaptar los diferentes dispositivos a internet y otros medios, con el objeto de poder lograr transportar los datos con mayor eficacia que lo hicieran los modelos anteriores. Además, este sistema, permitirá procesar una gran cantidad de datos en un lapso temporal más bajo. Todos estos elementos hacen que las diferentes autoridades públicas y las empresas que vean a este nuevo sistema de red no sólo deseen apostar por ella sino que además será considerado como una oportunidad con la que poder enfrentar el cuarto desafío suscrito en los Objetivos de Desarrollo Sostenible marcados por la Organización Nacional de las Naciones Unidas, que dice así “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (véase, dicho fragmento, en la página web oficial de las Naciones Unidas, a propósito de los objetivos de Desarrollo Sostenibles. En concreto, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>. Fecha de última consulta: 07.09.2020).

Pero a su vez, abre la puerta a un nuevo escenario donde no dejan de existir oportunidades de mejora de la calidad educativa. Así, encontramos una formación más: accesible, habilidades tecnológicas antes desconocidas, una mayor adaptación a las necesidades planteadas por los consumidores que, para el caso concreto, son los potenciales estudiantes, existencia de una mayor variedad de recursos docentes, una enseñanza más personalizada y cercana, con contenidos más flexibles y adaptativos. Pasemos a analizar pues, algunos de ellos. En relación a la *formación más accesible*, podemos identificar como el alumnado y el profesorado encuentran en el sector universal de las telecomunicaciones una herramienta

muy útil con la que poder hacer frente al sistema educativo. Los costes de desplazamiento se ven disminuidos ante tales circunstancias al poder realizar una conexión desde cualquier punto del globo. A tales circunstancias, deberá sumarse que la posibilidad de obtener estos dispositivos constituye una garantía que las administraciones y los operadores de telecomunicación ponen a disposición de los usuarios. En consecuencia, la acción que supone poder obtener una formación basadas en contenidos en red podrá considerarse un aspecto muy positivo para poder ampliar nuestras capacidades cognitivas y seguir con la asiduidad propia de las clases.

Por otro lado, respecto a la *adquisición de habilidades tecnológicas* vendrá influenciada por la velocidad con la que vayan desarrollándose los nuevos medios. No resulta baladí recordar cómo, con el transcurso del tiempo, los medios que permiten la comunicación se tornan cada vez más complejos, facilitando la conexión, el acceso a los contenidos y la interpretación de los mismos, pero con el coste que supone la necesidad de establecer un aprendizaje continuado sobre los mismos sin los cuales perdería la utilidad para la que fueron creados. Es por ello necesario, apostar por un sistema de alfabetización mediática con la cual poder lograr que tanto los docentes como el alumnado hagan de los soportes, que surgen de la Cuarta Revolución Industrial, un mecanismo que les permita avanzar en sus estudios y no una barrera de acceso a los mismos.

Siguiendo con los aspectos positivos enunciados, podemos señalar la *proliferación de nuevos contenidos educativos*. La apuesta por los nuevos soportes y la digitalización abre un amplio abanico de recursos con los que poder hacer frente a las clases del Grado en Derecho. Tal amplitud, ha sido puesta de manifiesto por textos legales donde señalan la necesidad de abordar, desde el Derecho, cualquier injerencia existente sobre los contenidos que surgen de la digitalización y que emanan de nuevas estructuras de prestación de estos servicios mediando el sistema de contenidos lineales y no lineales. Véase así, como la Directiva (UE) 2018/1972 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2018, por la que se establece el Código Europeo de las Comunicaciones Electrónicas, apartado 9 donde se indica que “Los procedimientos y condiciones para restringir la libertad de prestación y recepción de servicios de comunicación audiovisual deben ser los mismos tanto para los servicios lineales como para los no lineales”. Con esto queremos incidir en como desde Europa se están detectando un crecimiento de las nuevas estructuras comunicativas que tendrán cabida en varios escenarios sociales, de los que no queda exento el sector de la comunicación.

El aumento de estos recursos llevará parejo un mayor pluralismo de los medios de comunicación. Dicho en otros términos, un aumento de los soportes supondrá un incremento correlativo de contenidos y materiales informativos que se puedan

prestar. Este hecho trae como resultado mayores opciones para que los docentes puedan ofrecer materiales a sus estudiantes. Un claro ejemplo de esta estructura, conectada con las innovaciones que propone la Cuarta Revolución Industrial, la observamos de la técnica conocida como *gamificación*. Por esta estrategia debemos entender, la posibilidad de llevar a cabo una nueva modalidad de aprendizaje basadas en el juego y aplicadas al sistema educativo-profesional con el fin de optimizar: alguna habilidad, conocimientos o, en su caso, los resultados planteados por el docente al alumnado. Un ejemplo es el que ofrece la aplicación *HP Reveal*, cuya estrategia de aprendizaje se basa en escoger una imagen y asociarla, mediante una *app*, a un vídeo que previamente ha preparado el docente con contenidos relacionados con el temario. El usuario, al acercar su dispositivo móvil a la imagen, podrá adquirir los conocimientos necesarios para comprender la actividad que se propone de forma: original, didáctica y adaptada a los nuevos tiempos. Todo ello, junto a múltiples ejemplos que surgen en las aulas potenciados por la evolución tecnológica de los medios, permitirá acercarnos a las necesidades que plantea la educación del futuro sin descuidar: la calidad, la accesibilidad y la importancia de los contenidos presentes en las modalidades más clásicas.

III. LA INMINENTE ADAPTACIÓN TECNOLÓGICA DEL MODELO EDUCATIVO ANTE EL COVID-19.

Uno de los aprendizajes que han surgido de este nuevo escenario social, económico y político que plantea el COVID-19 es la existencia de un sistema educativo clásico que descuidaba las oportunidades que ofrecía la revolución tecnológica. Para comenzar la exposición debemos advertir que todo estudiante dispone de una asignatura básica que deberá ofrecerse con carácter primigenio respecto a la lección que se desea impartir o, en su caso, aprender. Nos referimos, en este punto, a lo que se conoce como técnicas de estudio. Entre los desafíos a los que se han enfrentado los alumnos en el curso académico 2019/2020 podemos citar la necesidad de adaptar su sistema de aprendizaje a nuevas metodologías y estrategias que no se encontraban previstas al inicio del curso. Asentar estas bases resultará sumamente importante puesto que, si no se dominan, el esfuerzo y el tiempo que se inviertan para dominar y comprender los temas que desea transmitir el profesor, darán lugar a una desmotivación y, en consecuencia, el esfuerzo empleado para transmitir el conocimiento será escaso o, en su caso, nulo. Conocer las necesidades del alumnado y las herramientas que ofrecen las universidades, en cada una de sus sedes, permitirá dotarnos de la información necesaria para gestionar, de la forma más eficaz posible, el objeto de estudio.

Con esta experiencia se pretenden explicar algunos 'trucos' que permitirán despertar el interés del alumnado ante un escenario que induce al abandono momentáneo de su interés si el alumno detecta que el discurso es lineal o no le

genera una cierta motivación. Esto no significa que las propuestas que se analicen en este punto puedan ser extensibles a todos los grupos. Como bien podemos adivinar, cada estudiante dispone de unas inquietudes determinadas hacia el tema que se expone y no siempre son coincidentes con el resto de compañeros. Esto genera una desigualdad que cada usuario deberá seleccionar para poder lograr que las técnicas propuestas sean más adecuadas a su personalidad y al tipo de clases que desea impartir. Algunas de las propuestas que formularemos de dicha experiencia sorprenderán puesto que tienen por objeto combinar el hábito de estudio en una diversión. También se deberán seleccionar estrategias para cuidar que el alumno siga cultivando su interés por aprender y no desarrolle su desinterés por la asignatura. Entre las mejoras que se debía incorporar, a la nueva forma de entender las clases a través de medios digitales, pasaba por *modular la velocidad de la voz* del docente y de las preguntas del alumnado ante posibles interrupciones de la red y garantizar una mayor comprensión de las lecciones. La mayoría de estudiantes de enseñanzas universitarias disponen de una forma de expresar sus planteamientos a un ritmo particular que se deberá reducir en el formato virtual para garantizar que no colisionen los comentarios que se deseen expresar. En este caso, sea cual fuere la velocidad resultante, siempre la tendencia será a aumentarla, bien porque el alumno se ha perdido en algún momento de la lección, bien porque surgen dudas sobre un tema determinado, o el profesor insta a los alumnos para que expresen sus opiniones sobre un tema. Por ello, se deberá tener un especial cuidado en este aspecto con el fin de que las clases puedan desarrollarse de una forma coherente y organizada en todos los grupos.

Señalado este aspecto, que surge al transformar la docencia a través de la digitalización, procedemos a indicar algunas experiencias prácticas que se han desarrollado en dos universidades públicas españolas de reconocido prestigio. De su expresión, se intentará dar a conocer algunas técnicas desarrolladas en el Grado en Derecho, en los últimos meses, que permitirán dar a conocer nuevos mecanismos de desarrollo de las clases virtuales, o híbridas, que surgen en ante las emergentes necesidades que plantean los mercados, tras el inicio de la pandemia. Para poder ejecutar con éxito esta acción, trataremos de abordar en primer lugar, la práctica llevada a cabo en la Universitat Jaume I de Castelló, en concreto, en el Departamento de Derecho Privado, con carácter general, y en la asignatura de Derecho Internacional Privado, con carácter especial. Tras este sucinto análisis, abordaremos la experiencia que surge en una de las clases de la Universitat de València, en el doble grado de ADE y Derecho, en el Área de Derecho Público, en concreto en la asignatura de Derecho Administrativo I. Ambas experiencias pretenden poner de relieve una misma realidad adaptada a dos vertientes diferenciada en el ámbito de las Ciencias Jurídicas y que persiguen un fin común, una educación óptima para quienes apuestan su futuro y confían su educación en estas universidades.

I. Acomodo de lo presencial a lo virtual en los estudios de Derecho Privado.

Para hacer frente a esta emergencia sanitaria, las Universidades han adoptados, en tiempos muy cortos, medidas drásticas en el ámbito educativo comprometiéndose a ofrecer una docencia y evaluaciones online durante el segundo semestre del curso 2019/2020; mientras que los profesores han tenido que apoyarse en medios digitales, reduciendo y modificando los contenidos teóricos de las asignaturas y diseñando actividades específicas para el alumnado. Tras la aplicación en la Universitat Jaume I de un Plan Digital para guiar la estrategia de transformación digital en todos sus ámbitos, que establece medidas relacionadas con la crisis sanitaria COVID-19 y las recomendaciones sobre la docencia en línea, en el Departamento de Derecho Privado hemos llevado a cabo una serie de medidas para desarrollar nuestra asignatura, adaptando los contenidos educativos modificando el plan de docencia y el sistema de evaluación. El área de Derecho Internacional Privado del Departamento de Derecho Privado de la UJI, hemos decidido impartir las clases a través del *Google meet*, eligiendo materiales interactivos, como por ejemplo, los materiales ofrecidos por los profesores de Millennium DIPr (más información <http://www.millenniumdipr.com/>). De esta forma, hemos podido diseñar unas actividades prácticas online. En relación al examen final, en la evaluación hemos modificado los parámetros de puntuación estableciendo una evaluación continua del semestre (20 puntos) y una prueba final de desarrollo problemas y casos prácticos de Derecho Internacional Privado.

2. Experiencia docente ante la necesidad de nuevos métodos en Derecho Público.

Por su parte, la convergencia tecnológica se ha convertido en una fórmula muy atractiva para poder impartir clases del Derecho Público, máxime si nos encontramos ante la necesidad de mantener un confinamiento. Procedemos pues a señalar, algunos de los aspectos, desde la experiencia, que han marcado las clases de la asignatura de Derecho Administrativo I del doble Grado en ADE y Derecho, en la Universitat de València y que han permitido desarrollar las clases, con optimismo y eficacia, adecuándolas al contexto actual. Para poder abordar el nuevo escenario comunicativo y adaptar las clases a los cambios que surgen de las nuevas herramientas digitales y que las universidades ponen a disposición de los docentes debemos señalar la importancia que adquiere la *comprensión de la nueva guía docente* que se propone. El primer aspecto que se debe proporcionar al alumnado es cómo quedará diseñado el esquema sobre: el desarrollo de las clases, sistemas de evaluación, como surgirá una apuesta decidida por estas tecnologías y como se ejecutaran las tutorías. Por lo que respecta a las enseñanzas teóricas, existe una clara evolución del sistema tradicional de clases presenciales -con el que se había desarrollado la asignatura en el primer semestre- y la modalidad

virtual -con la que se tuvo que dar continuidad a la docencia, teniendo en cuenta el estado de alarma decretado por el Gobierno de España-. Por su parte, las enseñanzas prácticas, constaba de un total de tres actividades: una *presencial*, que tuvo lugar en el primer cuatrimestre; una que comenzó siendo *presencial* y acabó convirtiéndose en *virtual* dado el avance de la pandemia; y, por último, una *virtual*, que constaba de una práctica sobre el acto administrativo que debían colgar en el Aula Virtual. Para poder incentivar el interés del alumno, se propuso una actividad adicional que requería de una cierta innovación y se materializaría a través de los medios tecnológicos, un *escape room en Derecho Administrativo*. La prueba consistía en la ejecución de un conjunto de actividades basadas en la gamificación y en otras estrategias propias del avance de las nuevas tecnologías, para lograr que el alumnado, mediante técnicas educativas basadas en el juego, pudiera aprender algunos conceptos generales propios de la asignatura. Por último, el sistema de tutorías, se desarrolló mediante la plataforma *Blackboard Collaborate Ultra*, que permitía impartir las clases desde un formato virtual accesible, a todos los alumnos, a través del Aula Virtual.

3. La digitalización del sistema de evaluación.

Aunque, como hemos señalado, ha existido una labor de progresión y adaptación de los métodos de estudio en los programas docentes, en el transcurso del curso académico, uno de los aspectos que más preocupaban al alumnado, ante la nueva situación, consistía en cómo se iba a llevar a cabo el *sistema de evaluación*. Este aspecto, resulta muy relevante debido a que, en muchas ocasiones si no se gestiona bien, los alumnos finalizan su formación sin haber entendido parte de la asignatura, empleando todo su esfuerzo a memorizar un temario que al día siguiente olvidarán. Incluso en la esfera universitaria muchos estudiantes invierten su tiempo y no consiguen alcanzar el máximo rendimiento por no dominar la asignatura al no comprender los aspectos básicos que la configuran. Baste citar como ejemplo, la exposición de un caso práctico expuesto en clase con unos datos y el mismo caso con otros datos numéricos el día del examen. El alumnado que no presta atención a su contenido y no dispone de competencias básicas para su resolución, se ha llegado a dar el caso que replique el supuesto primigenio con la idea de dar a conocer al docente que domina la materia siendo la conclusión obtenida que, el alumnado ha invertido su tiempo en memorizar, pero no en aprender. Parecen términos similares, pero son en muchos casos divergentes y contrapuestos. Por ello, conociendo estos aspectos que surgen del aprendizaje, resultará muy importante determinar el sistema de pruebas y ponderación para poder observar, desde la distancia marcada por la enseñanza *online*, si el alumno está capacitado para la superación de la asignatura.

Para poder afrontar esta realidad optamos por la existencia de tres ítems necesarios para ejecutar la evaluación: dos exámenes escritos -marco teórico- y la resolución de un caso -marco práctico-. Respecto a los exámenes, se realizó un parcial en el mes de enero, previo a que se adoptaran medidas relacionadas con la pandemia, que pasará a obtener en el cómputo de la evaluación final una ponderación del 50% sobre la nota final. Debemos advertir que este punto, contiene la realización de casos programados en clase y el examen teórico realizado en relación a conceptos claves de la asignatura sin los cuales, la superación del curso académico no sería posible. Debemos señalar en este punto, que la asignatura de Derecho Administrativo se comprende de dos partes: la primera parte que se cursa en el segundo año de carrera y la parte dos que se realizará en el tercer año. Es importante por ello, que los conceptos básicos estén muy bien asentados. Conociendo e interpretándolos acorde a como se desarrollan resultará más fácil afrontar su aplicación práctica en cualquier materia cotidiana en la que la administración esté presente. Véase, expropiación forzosa, sanciones administrativas, concesiones, etc. Tras tratar este punto, debemos indicar que el 50% que corresponde a la evaluación restante, lo compone el desarrollo de pregunta teórica, entre las impartidas durante el periodo del confinamiento y que constituye un aspecto más fáctico de la asignatura (que obtendrá un valor del 25% sobre la calificación final) y una actividad práctica sobre cómo aplicar o redactar un recurso de los estudiados en clase (cuya superación podrá obtener hasta un 25% de la nota final). Queremos subrayar que este sistema de evaluación no debe entenderse como un decálogo de obligaciones. Cada docente podrá juzgar si las técnicas y recomendaciones se amoldan al objeto de la materia que se desea estudiar. Baste citar como ejemplo, con vistas a la asignatura de Derecho Administrativo, que la primera parte es más teórica, en la que se pretenden asentar los conocimientos básicos de la materia, mientras que la segunda parte es más práctica, por lo que será más sencillo desarrollar un mayor número de ejercicios prácticos.

4. Resultados de la transformación del plan de estudios.

Estudiadas algunas de las características de dos modelos de docencia aplicadas en el confinamiento procedemos a dar cuenta de alguno de los resultados obtenidos. En consecuencia, podemos señalar, que las asignaturas de Derecho Público y Derecho Privado no tienen por qué estudiarse de una determinada manera, al igual que un estudiante inquieto y activo no es igual a uno reposado. Por eso, en el momento de establecer los trucos mnemotécnicos propuestos, si un docente detecta que no resulta adecuado, no hay razón alguna para llevarlo a la práctica. Por ello, es interesante que anunciemos, cuáles han sido los principales resultados obtenidos de la aplicación práctica de estas técnicas a las asignaturas de Derecho Internacional Privado y Derecho Administrativo I en el transcurso del

presente curso académico que ha venido marcado por el COVID-19. En relación a las clases magistrales *online*, podemos decir que se ha mantenido el mismo número de estudiantes que en las clases presenciales, alrededor de un 60%. No se han detectados problemas o incidencias especiales y el formato de clase se ha mantenido similar a las clases impartidas de forma presencial. En relación a las clases prácticas, hemos tenido un relevante incremento en la participación de los estudiantes. Entre ellos, un 40% ha superado excelentemente las clases prácticas, mientras que el 60% de manera satisfactoria. El alto número de participación demuestra que estas actividades se desarrollan mejor en un contexto digital ya que los estudiantes tienen más tiempo y mayor flexibilidad para poder estudiar los casos prácticos. Por lo tanto, hemos decidido que también de cara a los próximos cursos, las clases prácticas podrían seguir este mismo formato. Finalmente, en relación al examen final, podemos decir que un mayor número de estudiantes ha aprobado la asignatura. Un dato que refleja también el interés y el compromiso de los estudiantes con las actividades prácticas


IV. CONCLUSIÓN.

Aprender es una labor que todos, en algún momento de nuestra vida, realizaremos. Esta acción no finaliza en las aulas de los colegios, institutos, academias y universidades, sino que podrá encontrarse en diversas facetas de la vida que, con el advenimiento de nuevos tiempos, requerirá de constantes adaptaciones. En este sentido, la sociedad nos exige que nos encontremos cada vez más dispuestos a adquirir nuevos conocimientos que guardan relación con el empleo de soportes digitales. Esta situación no siempre es sencilla, la necesidad de llevar a cabo: una alfabetización mediática, acceso a nuevos soportes antes inimaginables, la apuesta por nuevos sistemas de evaluación que sean fiables, la garantía de una motivación y la prestación de una dedicación al aprendizaje adecuada, así como la supresión de las barreras territoriales, se convierten en algunos de los desafíos futuros que deberán afrontar los docentes en su camino. Del cuidado de todos estos aspectos dependerá que estudiar o aprender se convierta un camino hacia el crecimiento personal. No debemos olvidar en este punto, que el deseo de mejora o también denominado perfeccionamiento personal constituye uno de los mayores impulsos del ser humano. Para incentivarlos, existe una gran oferta de oportunidades para la enseñanza que se dan a conocer a través de las páginas webs universitarias, así como otras localizaciones menos oficiales como son: redes sociales, periódicos, anuncios, etc. También, las universidades programan cursillos destinados al conjunto de la comunidad universitaria con el fin de acomodarse a nuevos métodos y tecnologías y, de este modo, facilitar el empleo de las diferentes plataformas. En suma, la adaptación de la digitalización a la educación ante el COVID-19 permite aunar las necesidades personales de los miembros que componen una estructura universitaria y, de este modo, ampliar las diferentes ciencias del saber y de la cultura.

«GOOGLE MEET» COMO HERRAMIENTA DE APOYO AL
APRENDIZAJE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

«GOOGLE MEET» SUPPORT TOOL LEARNING IN UNIVERSITY
EDUCATION

Cuadernos Juridicos, pp. 230-239



David
CARRIZO
AGUADO

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La estimulación en el aprendizaje acciona el interés de los alumnos por la materia impartida, pues no hay que olvidar que el docente, desde un primer momento, se convierte en un modelo a imitar por el alumnado. De este modo, tenemos la obligación de ser creativos para lograr alentar al conjunto de nuestros estudiantes, pues el buen docente debe tener sensibilidad para ayudar a potenciar el conocimiento de los diferentes sujetos que componen el aula, confortando la comunicación entre sus integrantes, ayudando a que aprendan unos de los otros, identificar sus inquietudes y problemas e, intentar guiarles para encontrar soluciones y desarrollar sus capacidades. En definitiva, poseemos la misión de aprovechar las herramientas que disponemos, tales como Google Meet, para valernos de su aplicación en el aula virtual con un enfoque pedagógico y utilizar e integrar la tecnología a los contenidos curriculares.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza online; lección magistral; feedback; tendencias tecnológicas; habilidades digitales.

ABSTRACT: *Stimulation in learning triggers the interest of students in the subject taught, since it must not be forgotten that the teacher, from the outset, becomes a model to be imitated by the students. In this way, we have the obligation to be creative in order to encourage all of our students, since good teachers must have sensitivity to help enhance the knowledge of the different subjects that make up the classroom, comforting communication between its members, helping to They learn from each other, identify their concerns and problems, and try to guide them to find solutions and develop their capacities. In short, we have the mission of taking advantage of the tools we have, such as Google Meet, to use their application in the virtual classroom with a pedagogical approach and to use and integrate technology into the curricular content.*

KEY WORDS: *Online education; master lesson; feedback; technological trends; digital skills.*

SUMARIO.- I. A MODO DE INTRODUCCIÓN: INCURSIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO 4.0.- II. LA PUESTA EN ACCIÓN DEL GOOGLE MEET.- I. OBSERVACIÓN PRELIMINAR.- 2. OPERATIVIDAD PRÁCTICA.-III. ¿ASUMIMOS COMO DOCENTES LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE VÍAS DIGITALES?.- IV. APRECIACIONES FINALES.

I. A MODO DE INTRODUCCIÓN: INCURSIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO 4.0.

Las TICs están transformando muchas de las áreas de la vida social y personal, cambiando la cultura y las ideas de nuestra sociedad y, por ende, las aulas. Los valores y modelos educativos son, cada vez más, propuestos y consumidos por adultos, niños, niñas y jóvenes a través de la Red¹.

Si bien, en los últimos años, los avances tecnológicos han abierto la posibilidad de que la práctica y planificación docente se ejercite a través de herramientas digitales. Las TICs se convierten en un instrumento encaminado a fortalecer la relación entre profesor/alumno y a facilitar la participación, deliberación y colaboración entre los mismos².

Se puede inferir que la innovación docente en la era de la información esta intrínsecamente unida al dominio de las TICs³. Desde este prisma, las reflexiones sobre la revolución educativa tecnológica se centran en considerar que esta supone una transformación significativa e implica un cambio en la concepción de la enseñanza, que repercute en la práctica educativa y que tiene una finalidad: la mejora de la calidad del aprendizaje.

A este respecto, la innovación no es un fin, sino un medio para mejorar la calidad y conseguir los objetivos que se proponen los centros educativos. De este

-
- 1 FRIERO PADÍN, P.: "La realidad digital en las aulas ¿beneficio o perjuicio?" en DIEZ GUTIÉRREZ, E. J. y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, J. R. (coords.): *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, Octaedro, Madrid, 2020, pp. 967-977.
 - 2 CARRIZO AGUADO, D. y ALONSO GARCÍA, M^a. N.: "Métodos de planificación y práctica docente con herramientas digitales ¿Desencuentro con el Reglamento Europeo de Protección de Datos?", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 19, 2019, pp. 11-23.
 - 3 PÉREZ DE LA FUENTE, O.: "Una experiencia de innovación docente con nuevas tecnologías para aplicación del modelo Bolonia desde la Filosofía del derecho", *Revista de Educación y derecho*, núm. 9, 2013, versión on-line.

• David Carrizo Aguado

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Internacional Privado
Universidad de León
dcara@unileon.es

modo, no implica necesariamente una creación, pero sí un cambio que conlleva mejoras en la calidad de la enseñanza basadas en una intervención deliberada⁴.

Sin lugar a dudas, las TICs se convierten en un instrumento encaminado a fortalecer el interés de los alumnos por las tareas docentes que pueden experimentar mejoras a través de estas tecnologías que facilitan su intervención, el acceso a la información y las relaciones de colaboración. Su inclusión en el proceso de enseñanza debe promover la creatividad, la expresión personal y contribuir a la formación de una sociedad civil informada, participativa, crítica y seria. Por ende, la universidad debe ser capaz de integrar el desarrollo tecnológico para hacer más fácil e inmediata la consecución de sus objetivos.

Una percepción inicial se puede sintetizar en la prolija situación que se deriva de la irrupción de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. De esta manera, las TICs contribuyen a fomentar la estimulación del interés de los estudiantes que, en ocasiones puede verse lastrado por la desidia, desembocando en participaciones erráticas, esporádicas o carentes de compromiso. Igualmente, facilita la rapidez de sus flujos informativos y de sus inmediatas respuestas que pudieren surgir a la sombra de la ausencia de reflexión sobre las que se cimientan. También, fortalecen ciertos aspectos de control ante eventuales síntomas de debilidad del anonimato de quien lo ejerce, la irresponsabilidad que le acompaña y las dudas sobre la neutralidad de los buscadores y de la información desde la que se formulan los posicionamientos. En suma, a los aspectos positivos se le pueden enfrentar sombras que exigen cautela y medida en ese reto digital que es inevitable⁵.

Evidentemente, valorar los aspectos positivos y negativos de estos recursos tecnológicos se entiende solo si la tecnología es una ayuda, un complemento o un refuerzo del sistema educativo que contribuya a fortalecer el aprendizaje. El reto es convertir a las TICs en herramientas útiles para la creación de entornos diferentes para el aprendizaje y la comunicación entre los participantes en la acción formativa. Para el cumplimiento de este fin se requiere una participación activa de todos los agentes, para así evitar que estas herramientas se conviertan en un mero vehículo para la distribución de mensajes.

4 DE PABLOS PONS, J. y JIMÉNEZ CORTÉS, R.: "Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, núm. 2, 2007, p. 20.

5 NOGUERA FERNÁNDEZ, A.: "Reflexionando sobre las TIC: ventajas y peligros de las TIC en la docencia del derecho" en CERRILLO I MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCÍA, A. M. (coords.): *Buenas prácticas docentes en el uso de las TIC en el ámbito del derecho*, Huygens, Barcelona, 2013.

II. LA PUESTA EN ACCIÓN DEL GOOGLE MEET.

I. Observación preliminar.

Google Meet, incorporado en el pack de aplicaciones de Google para profesionales, es la aplicación de videoconferencias de Google, para navegadores web y dispositivos móviles, enfocada al entorno laboral y que sustituye a la vetusta Google Hangouts⁶.

Dado el aumento en su utilización a causa de la docencia telemática originada por la pandemia de la COVID-19, se recomienda planificar sesiones de corta duración, especialmente las primeras, puesto que requerirán un nivel preliminar tanto para el profesorado, así como para los estudiantes.

2. Operatividad práctica.

La puesta en funcionamiento se articula de la siguiente forma: el profesor y los estudiantes se conectan al mismo tiempo a una web que permite al docente hablar, mostrar una presentación -PowerPoint, Prezi, Emaze...-, dibujar y escribir, o mostrar el funcionamiento de cualquier programa de su ordenador. Asimismo, los estudiantes pueden oír y ver el contenido emitido por el profesor. Al impartir estas clases es conveniente que coincida con el horario estipulado que tiene atribuido la asignatura, para evitar solapamientos.

Los códigos de reunión son contraseñas únicas que se crean para cada video-llamada. Se trata de un método seguro, ya que solo los usuarios que dispongan del código tendrán acceso a las reuniones. En esta interfaz principal, también aparecerá una lista con las reuniones que el usuario tenga programadas a través de Google Calendar.

Para emitir audio es necesario un micrófono. Aunque los ordenadores portátiles suelen tener micrófono integrado, se recomienda utilizar auriculares que tengan su propio micrófono. Puede ser suficiente conectar al ordenador los auriculares con micrófono que podemos tener para el teléfono móvil.

Asimismo, un gran número de participantes, hasta 250, pueden beneficiarse de la video clase y sin límite de duración. En cualquier caso, existen ciertas preocupaciones en cuanto a la seguridad y confiabilidad de este tipo de herramientas y en lo que se refiere a las personas que podían ingresar a las reuniones online. Acertadamente, Google Meet ofrece a los creadores de las llamadas un mayor

6 Las herramientas que se derivan de Google deben ser concebidas como soporte a la enseñanza, *exempli gratia*, Google Classroom y Moodle: vid. BEL OMS, I. y BEL PÉREZ, M.: "Aceptación de las TIC en el ámbito educativo: Google vs Moodle", en VALLET BELLMUNT, T. M. y MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, M^a. T. (coords.): *Google suite para la educación cooperativa: II jornadas de innovación educativa DIMEU*, Universitat Jaume I, 2019, pp. 67-84.

control, pues pueden aprobar las peticiones de acceso efectuadas, eliminar o silenciar a participantes.

III. ¿ASUMIMOS COMO DOCENTES LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE VÍAS DIGITALES?

La integración de las TIC en la función docente conjuga los contenidos disciplinares, la didáctica y las aplicaciones digitales en un contexto determinado bajo el abanico de las competencias disciplinares, tecnológicas y pedagógicas⁷. En este marco, el concepto de competencia implica todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido de que el individuo ha de saber hacer y, saber estar para el ejercicio profesional⁸.

Tenemos que partir de la base que, la preparación de los profesores para usar las tecnologías digitales en las prácticas educativas no es tarea fácil, pues incluso tras asistir a programas de asimilación, en ocasiones, seguimos con grandes dudas acerca de qué hacer para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos. No conviene olvidar que una nueva generación de estudiantes, la denominada generación Y, ha emergido como consecuencia de los cambios estructurales en el contexto de globalización de la Educación Superior y del desarrollo social y tecnológico. Se caracterizan por ser nativos digitales, muy diversos social y culturalmente, conectados y a la vez solitarios, inmersos en una situación de crisis económica, más inmaduros y dependientes, pragmáticos en sus estudios y con una gran capacidad para obtener información⁹.

En este proscenio de actuación, ciertamente, solo un saber firme de los agentes educativos podrá ayudar a cumplir con éxito la función social en la que estamos involucrados. Los planes de formación de profesores ganan, en este contexto de desarrollo tecnológico, una importancia que merece la pena considerar, no solo con el objetivo de comprender cómo han respondido a los retos y a la extensión de su influencia, sino también, con el fin de poder determinar cuáles son los modos

7 CEJAS LEÓN, R. y NAVIO GÁMEZ, A.: "Las competencias del profesorado universitario que asiste a formaciones TIC. El caso de la Universitat Autònoma de Barcelona", en ROIG-VILA, R. (coord.): *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Octaedro, Barcelona, 2016, pp. 1547-1555.

8 Entre otras, pueden citarse tales como, capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje; seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; la alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; relacionarse constructivamente con los alumnos; acompañamiento a los estudiantes; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; implicarse institucionalmente, al respecto, vid. CONTRERAS CÁZAREZ, C. R.: "Investigación de las competencias digitales y uso de tecnologías en la práctica del profesor universitario", en ROIG-VILA, R. (coord.): *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, Octaedro, Barcelona, 2019, pp. 104-112.

9 Existe una revolución en las comunicaciones con una cada vez más masiva presencia de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza superior, que conlleva un rápido incremento del conocimiento sobre el cómo se aprende de una manera efectiva: vid. RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: "Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel", *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 2, 2015, pp. 91-124.

más adecuados para una efectiva preparación de los profesores en la utilización regular de las tecnologías digitales incardinadas bajo el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario¹⁰.

Las técnicas y recursos didácticos son imprescindibles en dicho proceso, de modo que, el apoyo o ayuda del profesor es vital para garantizar el éxito de las actividades online para todos los estudiantes¹¹. Las TICs forman parte de nosotros de manera extensible, hasta el punto que, han provocado cambios a nivel cultural, en la manera de comunicarnos, han roto las fronteras del espacio-tiempo y producido variaciones sustanciales en cómo accedemos y consumimos información¹². No podía ser de otra forma que todo ello afectara de manera implacable al ámbito educativo, especialmente, en la imperante y urgente necesidad de una renovación de la formación del profesorado de manera permanente y a lo largo de toda la vida académica¹³.

De esta suerte, la universidad debe garantizar que sus docentes tengan los conocimientos necesarios en el uso de las TICs para la enseñanza, ya que el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes en la universidad depende, mayoritariamente, de si el profesorado está capacitado y manifiesta un nivel de dominio adecuado¹⁴.

Así las cosas, el rol del docente universitario cambia con el uso de las nuevas tecnologías, que se convierten en facilitadores del aprendizaje. Los docentes y estudiantes interactúan en un nuevo espacio educativo que se adapta a sus intereses y posibilidades personales. Con todo, la incorporación de inéditas tecnologías produce preocupación entre los docentes universitarios, pues crea

-
- 10 Se trata, en la práctica, de explorar las tecnologías disponibles, profundizando su conocimiento sobre cómo usarlas al servicio del aprendizaje, en particular, un aprendizaje profundo y significativo, y ponderar diferentes posibilidades de integración de esas mismas tecnologías en sus prácticas lectivas: Vid. ALBUQUERQUE COSTA, F.: "Tecnologías digitales e innovación en prácticas y procesos educativos", en VALLET BELLMUNT, T. M. y MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, M^a. T. (coords.): *Google suite para la educación cooperativa: II jornadas de innovación educativa DI/MEU*, Universitat Jaume I, 2019, pp. 29-48.
 - 11 CUADRADO GARCÍA, M., MONTORO PONS, J. D. y RUIZ MOLINA, M. E.: "E-learning y satisfacción del estudiante universitario. Un estudio empírico", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 52, núm. 6, 2010.
 - 12 Las nuevas tecnologías deben asumirse como un elemento dentro del patrón de trabajo del docente, por lo tanto, deben ser semilleros donde nacen inmensos descubrimientos básicos y fundamentales para la sociedad, porque su responsabilidad es la búsqueda incansable de la excelencia mediante el desarrollo de la capacidad creadora para generar innovación científica y tecnológica: Cfr. LEAL, L., ORTIGOZA, J. y CEGARRA CONDE, J.: "Las nuevas tecnologías y el nivel de competitividad en los docentes universitarios", *Télématique: Revista Electrónica de Estudios Telemáticos*, vol. 9, núm. 1, 2010, pp. 47-75.
 - 13 AGREDA MONTORO, M., HINOJO LUCENA, M^a. A., RODRÍGUEZ GARCÍA, A. M. y ALONSO GARCÍA, S.: "Formación de los docentes de las Facultades de Ciencias de la Educación en TIC de la Comunidad Autónoma Valenciana", en ROIG-VILA, R. (coord.): *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Octaedro, Barcelona, 2016, p. 1490.
 - 14 DURÁN CUARTERO, M., GUTIÉRREZ PORLÁN, I. y PRENDES ESPINOSA, M^a. P.: "Propuesta de un modelo actualizado de competencia digital del profesorado: áreas, descriptores e indicadores", en ROIG-VILA, R. (coord.): *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Octaedro, Barcelona, 2016, pp. 1587-1598.

renovadas formas de interacción didáctica para las que, a veces, no hemos sido capacitados¹⁵.

IV. APRECIACIONES FINALES.

La integración de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje puede constituirse como un catalizador en la materialización de un modelo centrado en la enseñanza de los estudiantes. Sin embargo, si se pretende que favorezcan a la formación de manera integral y exitosa, tales herramientas tecnológicas deben responder a objetivos claros bajo una nueva organización curricular. Entendemos que la labor formativa va más allá de conocer el mero manejo instrumental de las herramientas tecnológicas correspondientes, por lo que abogamos por incluir en el currículo diversas estrategias orientadas a enriquecer la dinámica de enseñanza aprendizaje.

A veces, el manejo por parte del profesorado de las implementaciones tecnológicas es pobre o inexistente, así como su conocimiento de las posibles aplicaciones didácticas, por tanto, se vuelve prioritaria la formación y capacitación permanente en TIC, sin obviar que no es un cometido sencillo.

En este escenario, hallamos el Google Meet como una aplicación diseñada para dar clase por Internet, integrada en la gran mayoría de plataformas de Campus Virtual. Su inclusión permite transmitir el enlace a los estudiantes, ya que aparecerá automáticamente al crear la actividad en la asignatura virtual correspondiente. Únicamente, las personas que pueden acceder al webinar son los participantes de la asignatura. Los estudiantes ingresarán como observadores y el profesorado como presentadores. Ello permitirá al estudiante contactar vía chat, disponible desde Gmail, e iniciar la conferencia cuando el profesor disponga para así comenzar un modelo de enseñanza en-línea síncrona, esto es, profesor y alumno están presentes al mismo tiempo en el proceso de aprendizaje. Si bien, suelen surgir problemas cuando la dirección de los destinatarios no es @gmail, por ello, es conveniente grabar las sesiones. Además, puede suceder que, no todos los estudiantes puedan asistir a las clases programadas por distintos motivos ajenos a ellos (falta de recursos, necesidad de transcribir las sesiones de vídeo por cuestiones de diversidad funcional...), por esta razón, gana terreno llevar a cabo la grabación y almacenaje de la clase magistral correspondiente.

15 Las nuevas tecnologías han supuesto una gran oportunidad para dar un salto al mundo de la comunicación digital y así favorecer una interacción directa entre estudiantes y docentes: *vid.* YÁNEZ BALAREZO, S., SÁNCHEZ CALDERÓN, H. y LUCANO, S.: "Las nuevas tecnologías en el desarrollo académico universitario", *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, vol. 5, núm. 2, 2018, pp. 52-61.

BIBLIOGRAFÍA

AGREDA MONTORO, M., HINOJO LUCENA, M^a. A., RODRÍGUEZ GARCÍA, A. M. y ALONSO GARCÍA, S.: "Formación de los docentes de las Facultades de Ciencias de la Educación en TIC de la Comunidad Autónoma Valenciana", en ROIG-VILA, R. (coord.): *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Octaedro, Barcelona, 2016.

ALBUQUERQUE COSTA, F.: "Tecnologías digitales e innovación en prácticas y procesos educativos", en VALLET BELLMUNT, T. M. y MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, M^a. T. (coords.): *Google suite para la educación cooperativa: II jornadas de innovación educativa DIMEU*, Universitat Jaume I, 2019.

BEL OMS, I. y BEL PÉREZ, M.: "Aceptación de las TIC en el ámbito educativo: Google vs Moodle", en VALLET BELLMUNT, T. M. y MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, M^a. T. (coords.): *Google suite para la educación cooperativa: II jornadas de innovación educativa DIMEU*, Universitat Jaume I, 2019.

CARRIZO AGUADO, D. y ALONSO GARCÍA, M^a. N.: "Métodos de planificación y práctica docente con herramientas digitales ¿Desencuentro con el Reglamento Europeo de Protección de Datos?", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 19, 2019.

CEJAS LEÓN, R. y NAVÍO GÁMEZ, A.: "Las competencias del profesorado universitario que asiste a formaciones TIC. El caso de la Universitat Autònoma de Barcelona", en ROIG-VILA, R. (coord.): *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Octaedro, Barcelona, 2016.

CONTRERAS CÁZAREZ, C. R.: "Investigación de las competencias digitales y uso de tecnologías en la práctica del profesor universitario", en ROIG-VILA, R. (coord.): *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas*, Octaedro, Barcelona, 2019.

CUADRADO GARCÍA, M., MONTORO PONS, J. D. y RUIZ MOLINA, M. E.: "E-learning y satisfacción del estudiante universitario. Un estudio empírico", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 52, núm. 6, 2010.

DE PABLOS PONS, J. y JIMÉNEZ CORTÉS, R.: "Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, núm. 2, 2007.

DURÁN CUARTERO, M., GUTIÉRREZ PORLÁN, I. y PRENDES ESPINOSA, M^a. P.: “Propuesta de un modelo actualizado de competencia digital del profesorado: áreas, descriptores e indicadores”, en ROIG-VILA, R. (coord.): *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Octaedro, Barcelona, 2016.

FRIEIRO PADÍN, P.: “La realidad digital en las aulas ¿beneficio o perjuicio?” en DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, J. R. (coords.): *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, Octaedro, Madrid, 2020.

LEAL, L., ORTIGOZA, J. y CEGARRA CONDE, J.: “Las nuevas tecnologías y el nivel de competitividad en los docentes universitarios”, *Télématique: Revista Electrónica de Estudios Telemáticos*, vol. 9, núm. 1, 2010.

NOGUERA FERNÁNDEZ, A.: “Reflexionando sobre las TIC: ventajas y peligros de las TIC en la docencia del derecho” en CERRILLO I MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCÍA, A. M. (coords.): *Buenas prácticas docentes en el uso de las TIC en el ámbito del derecho*, Huygens, Barcelona, 2013.

PÉREZ DE LA FUENTE, O.: “Una experiencia de innovación docente con nuevas tecnologías para aplicación del modelo Bolonia desde la Filosofía del derecho”, *Revista de Educación y derecho*, núm. 9, 2013, versión on-line.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: “Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 2, 2015.

YÁNEZ BALAREZO, S., SÁNCHEZ CALDERÓN, H. y LUCANO, S.: “Las nuevas tecnologías en el desarrollo académico universitario”, *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, vol. 5, núm. 2, 2018.

RECURSOS TECNOLÓGICOS Y PLATAFORMAS
DE APOYO AL APRENDIZAJE EMPLEADOS PARA LA
ENSEÑANZA ONLINE DE LA DISCIPLINA JURÍDICA
DERECHO MERCANTIL DURANTE EL ESTADO DE ALARMA
DERIVADO DEL COVID-19

*TECHNOLOGICAL RESOURCES AND LEARNING SUPPORT
PLATFORMS USED FOR ONLINE TEACHING OF COMMERCIAL
LAW DURING THE STATE OF ALARM CAUSED BY COVID-19*

Cuadernos Jurídicos, pp. 240-253

María
SERRANO
SEGARRA

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: Presentamos una reflexión sobre la reciente experiencia universitaria acontecida en la enseñanza online de la disciplina Derecho Mercantil durante el confinamiento domiciliario general de la población decretado en el marco del estado de alarma decretado a raíz de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19. La necesaria y urgente transformación de la docencia presencial a docencia online durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2019/2020 ha tenido lugar mediante la implantación de nuevas metodologías en dichas asignaturas, la utilización de diversos recursos tecnológicos de la plataforma Moodle así como a través de la puesta en marcha de diferentes herramientas de Google. De forma excepcional y ante el escenario de confinamiento, el esfuerzo empleado en el desarrollo de buenas prácticas académicas se ha convertido también en una oportunidad para avanzar en la adquisición de competencias digitales, promover la creatividad e iniciativa del estudiantado y favorecer enfoques de aprendizaje más profundo a través de nuevas estrategias y un nuevo espacio de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza online; aprendizaje electrónico; metodología activa; recursos tecnológicos; plataformas online; innovación docente; mejora de aprendizaje.

ABSTRACT: *We present a reflection on the recent university experience in the online teaching of the discipline of Commercial Law during the general confinement of the population decreed in the framework of the state of alarm declared after the health crisis caused by the Covid-19. The necessary and urgent transformation of classroom teaching to online teaching during the second four-month period of the 2019/2020 academic year has taken place through the implementation of new methodologies in these subjects, the use of various technological resources of the Moodle platform as well as through the implementation of different Google tools. Exceptionally, and in view of the confined scenario, the effort made in the development of good academic practices has also become an opportunity to advance in the acquisition of digital skills, promote creativity and initiative among students and favour more in-depth learning approaches through new strategies and a new learning space.*

KEY WORDS: *Online teaching; e-learning; active methodology; technological resources; online platforms; teaching innovation; learning improvement.*

SUMARIO.- I. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA DERECHO MERCANTIL A TRAVÉS DE LA UTILIZACIÓN DE NUEVOS RECURSOS TECNOLÓGICOS.- I. La implantación de una nueva metodología a través de los nuevos recursos digitales.- A) La adaptación de las actividades teóricas y prácticas de Derecho Mercantil al aula virtual.- B) Las nuevas herramientas de la tutorización digital.- C) Evaluación online mediante los cuestionarios de Moodle.

I. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA DERECHO MERCANTIL A TRAVÉS DE LA UTILIZACIÓN DE NUEVOS RECURSOS TECNOLÓGICOS.

La metodología docente sufre un cambio brusco a partir del catorce de marzo de 2020 (día de la declaración del estado de alarma gubernamental en España), cambio que quedará reflejado en las adendas de las disciplinas de los distintos grados que oferta la UMH. La Universidad Miguel Hernández (UMH) ya había anunciado al profesorado que el siguiente curso académico 2020/2021 se procedería a activar un nuevo campus virtual mediante la plataforma digital Moodle, circunstancia que se tendrá que adelantar en el tiempo tras la sobrevenida situación y el consiguiente confinamiento de la población. En consecuencia, la “maquinaria docente online” se debía poner en marcha de forma inmediata para formarse y dar plena utilización a los diferentes recursos digitales que constituirían, desde esos momentos, el soporte tecnológico necesario para posibilitar la rápida transformación de sus asignaturas. Mediante este conjunto de nuevas herramientas se había de salvar el curso académico persiguiendo ante todo la calidad en la nueva docencia online y tratando de motivar a estudiantes que se mostraban entonces muy temerosos frente a una Universidad cambiante y un entorno social complejo, desconocido y repleto de incertidumbres.

I. La implantación de una nueva metodología a través de los nuevos recursos digitales.

La metodología docente va a cambiar sustancialmente, se replantea en este período convirtiéndose en innovadora y activa, modificándose el rol de la profesora que asume la necesidad de modificar su tradicional modo de transmisión del conocimiento en un nuevo escenario online mediante la puesta en práctica de nuevas tecnologías de la Educación Superior Universitaria en el desarrollo de la

• **María Serrano Segarra**

Profesora Dra. de Derecho Mercantil de la Universidad Miguel Hernández de Elche
mariass@umh.es

asignatura Derecho Mercantil. De esta forma, se impulsan los cambios propuestos por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, cuyo Preámbulo afirma que “la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no solo a un cambio estructural, sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende a lo largo de la vida”. Siguiendo esa misma línea, el último Informe Horizon, “Horizon Report Preview 2019, Higher Education Edition” reúne las tecnologías emergentes y las tendencias significativas en el contexto de la educación superior con el fin de ser adaptadas a corto, mediano o largo plazo. La metodología propuesta en este trabajo implementa durante el período Covid-19 algunas de las últimas tendencias, desafíos y desarrollos tecnológicos identificados en dicho Informe.

La innovación en la metodología docente que se produce en la disciplina de Derecho Mercantil conlleva provocar el cambio requerido por el alumnado en esos momentos críticos de la pandemia, implica replantear las asignaturas en la transmisión clásica de sus conocimientos para así romper el planteamiento habitual que, dadas las circunstancias de confinamiento, hubiera dificultado seriamente su aprendizaje. Consideramos que la puesta en práctica de metodologías activas permitirá al estudiante la consecución de competencias descritas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tal como se apuntaba en la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, entendiendo las mismas como capacidades para actuar de forma eficaz en este contexto extraordinario. La resolución de problemas, la comunicación online eficaz, la creatividad e iniciativa, la motivación, la capacidad de aprender, el entusiasmo y la responsabilidad son algunas de esas competencias que queremos plasmar mediante una nueva metodología, pues son necesarias para que el estudiantado se adecue a las nuevas exigencias provocadas por el Covid-19 convirtiendo la necesidad en una gran oportunidad para conseguir la eficacia en el aprendizaje online. Los nuevos modelos metodológicos se apoyan en herramientas tecnológicas que son indispensables para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje online y que contribuyen a la dinamización necesaria de las sesiones docentes teóricas y prácticas de la asignatura con el objeto de suplir los inconvenientes de una docencia que no debe convertirse en farragosa y tediosa por el mero hecho de ser a distancia.

Para la consecución de las nuevas estrategias metodológicas de aprendizaje activo es necesario que el rol tradicional del estudiante se modifique y que se convierta en un sujeto responsable de su propia formación durante este período académico a pesar de la distancia¹. Se parte de la idea de un alumno que

¹ IVARS NICOLÁS, B. y LARA JORNET, I.: *El aprendizaje distribuido en la formación del ciberperiodista*, 2011. Disponible en <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/182326.pdf>

adquiere un papel más activo que puede aprender significativamente y tratará de fomentar su aprendizaje autónomo². Se favorece la innovación involucrando a los estudiantes, haciéndoles reflexionar sobre aquello que están estudiando, sobre aquello que están haciendo³. Se deja atrás el rol pasivo en el que escuchaban las lecciones magistrales o presentaciones en el aula presencial. El aprendizaje activo implica un proceso en el que el/la estudiante está comprometido/a activamente en un aspecto central: resolver las tareas mediante un pensamiento de orden superior conocido como “habilidades de pensamiento de orden superior” (*higher-order thinking*) en el que se involucran habilidades más complejas como el análisis, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la síntesis creando un nuevo conocimiento de orden superior que requiere mayor procesamiento cognitivo que otros tipos de aprendizaje y que supone mayores beneficios pues se adquieren habilidades que podrán ejercitarse ante situaciones distintas. El pensamiento del EEES determina que el estudiante es un sujeto activo, procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas, por lo cual es necesario darle la oportunidad de que participe activamente en el desarrollo de los contenidos curriculares que se le pretenden enseñar. Las directrices marcadas por EEES se llevan a la práctica durante este período aun con mayor intensidad y suponen una modificación del modelo educativo clásico.

Sin lugar a dudas, los nuevos recursos digitales a utilizar para llevar a cabo este modelo metodológico desarrollan la competencia digital del estudiantado en el uso de una nueva tecnología que presenta nuevos retos a las instituciones de educación superior apareciendo con gran protagonismo en este nuevo ambiente de aprendizaje online, convirtiéndose en indispensable. Es indudable que los recursos tecnológicos no parece que vayan a sustituir de forma definitiva a las aulas tradicionales, pero que sí vienen a complementarlas y a diversificar la oferta educativa⁴. Se es consciente de que la tecnología por sí misma no mejorará necesariamente la habilidad de los estudiantes para aprender, sino que el aprendizaje significativo con el uso de herramientas tecnológicas (informática educativa) se logrará a través de la combinación de la visión y apoyo de los docentes que dominen el uso de la tecnología para el aprendizaje, haciendo énfasis en el estudiante como aprendiz activo y constructivo⁵. En este escenario, el papel de la docente se centra principalmente en la confección y organización de experiencias didácticas para el logro de estos fines⁶.

2 FERNÁNDEZ MARCH, A.: “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio siglo XXI*, vol. 24, 2006, pp. 35-56.

3 VAN DE BOGART, W. G.: *Active Learning Pedagogy, a new teaching for a new generation of teachers*, 2016, pp. 1-5. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/303881379_Active_Learning_Pedagogy.

4 SALINAS IBÁÑEZ, J.: *Innovación educativa y uso de las TIC*, Sevilla, 2008, p. 133.

5 LACRUZ, C., MORENO, F., y CARRASQUERO, W.: “La informática educativa en educación superior”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 2009, p. 118. Disponible en <http://www.globethics.net>.

6 Espinoza Silva, F.: Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 2009, p. 40. Disponible en: <https://www.globethics.net/teachers>.

Las nuevas metodologías docentes junto a los necesarios recursos tecnológicos para llevarlas a cabo que se relacionan a continuación se incorporan de forma acumulativa o alternativamente por la profesora a las distintas sesiones de docencia teórico-práctica y según las particulares necesidades de los contenidos que integran los distintos temarios. Todo ello bajo un denominador común que focaliza este inusual semestre académico: priorizar un sistema de evaluación continua que se plasmará en distintas actividades formativas propuestas a lo largo de estos meses de confinamiento.

A) *La adaptación de las actividades teóricas y prácticas de Derecho Mercantil al aula virtual.*

La clase invertida (*flip teaching* o *flipped classroom*) es un tipo de aprendizaje semipresencial o mixto (*blended learning*) que se utiliza como una de las nuevas metodologías alternativas para el apoyo a una docencia online del Derecho Mercantil convirtiendo las clases magistrales de la docencia presencial en un aula virtual dinámica. Se pretende que el estudiantado sea el protagonista de su aprendizaje desarrollando un trabajo autónomo previo y diferenciado del que se desarrollará seguidamente en el aula virtual. El/la estudiante se implica en su propio proceso de aprendizaje disponiendo de una flexibilidad en el uso del tiempo que le sea necesario para la adquisición del mismo; adquiere una mayor motivación, se favorece el trabajo en grupo a través de la tecnología (mediante su presencia virtual en los foros) y también se profundiza en la comprensión de los contenidos de las asignaturas acrecentando sus competencias digitales⁷.

Para incentivar el estudio autónomo y lograr el autoaprendizaje (*self-study behaviour in learning*), se proporcionan diferentes recursos al alumnado: grabaciones, videos, preguntas, imágenes, gráficos, estadísticas, páginas web incrustadas, documentos accesibles en bibliotecas digitales abiertas durante este período, referencias doctrinales y jurisprudenciales, etc., que se cuelgan en el campus virtual con anterioridad al inicio de cada uno de los temas previstos, facilitando de forma previa las herramientas objeto de estudio. A partir de ahí, el alumnado podrá responder a las preguntas sobre el tema planteadas a través de los "Cuestionarios" breves que ofrece la plataforma y accederá también al recurso "Foro" que también ofrece Moodle donde de modo voluntario el estudiantado interacciona con aportaciones que se van sucediendo y que se responden con prontitud por la profesora, lo que conlleva un aprendizaje más profundo de las cuestiones tratadas. De este modo, el nivel de aprendizaje aumenta y el alumnado se

7 OLIVEIRA, L.: *Flipping the classroom with multimedia resources to regulate learning pace: A case study*. Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, 2018, pp. 708-715). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/328973357_Flipping_the_classroom_with_multimedia_resources_to_regulate_learning_pace_A_case_study.

enriquece a medida que se resuelven y debaten las cuestiones objeto de discusión. Ya en el aula virtual, y tras haber preparado el alumnado estos materiales esenciales, se puede optimizar el tiempo de las sesiones docentes para abordar las cuestiones paradigmáticas del tema concreto y realizar otras actividades de carácter más práctico o experiencial. No será necesario hacer uso de la clásica clase magistral pues, como decíamos, la profesora adquiere un nuevo rol de tutora o facilitadora del aprendizaje, guiando al grupo y resolviendo sus dudas en el aula virtual a través de la herramienta de videoconferencia en tiempo real Big Blue Button, a través de la que se compartirán los conocimientos adquiridos, se impartirán los contenidos docentes oportunos y se optimizará el aprendizaje previo del alumnado. Se trata de una herramienta tecnológica de videoconferencia en tiempo real que forma parte de la plataforma tecnológica Moodle. Existen otras opciones independientes de videoconferencia como Blackboard Collaborate, que también permite agregar archivos, compartir aplicaciones y disponer de una pizarra virtual para interactuar.

En el nuevo campus virtual se han volcado, desde el inicio del estado de alarma, todos los contenidos necesarios de las asignaturas de forma que en la página principal de éstas se advierte, junto a los anuncios que refieren las implicaciones académicas que conlleva la nueva situación de pandemia provocada por el COVID-19, las guías docentes de las asignaturas de Derecho Mercantil, las adendas complementarias a las mismas, la relación del temario especificado en sus distintas unidades didácticas y temas correspondientes a lo que se añade, finalmente, los materiales objeto de consulta de forma ordenada. El alumnado adquiere así seguridad y ve disipado el temor a la distancia que experimenta en el inicio de esta nueva realidad docente que continuará hasta finalizar el curso.

Sin haber perdido ninguna sesión formativa, la docencia de la disciplina en el nuevo campus virtual se imparte a través de la herramienta digital referida, Big Blue Button. Las clases online se realizan en directo durante las franjas establecidas en los horarios oficiales de la titulación y cuentan con una elevada participación del estudiantado a lo largo de los meses de marzo, abril y mayo de 2020. Los nuevos recursos tecnológicos están pues, al servicio de unas nuevas clases o sesiones que, bajo la metodología de clase invertida, ocupan casi dos horas de duración y en las que la docente se sitúa frente a una cámara, (webcam), transmitiendo sus conocimientos a la vez que escuchando y comentando las aportaciones del alumnado. Para tratar de lograr la cercanía necesaria con éste y procurar la retroalimentación (*feedback*) tan necesaria en un entorno online, al discente se le ofrece la posibilidad de participar utilizando el recurso del chat público o activando su micrófono en tiempo real. Estos recursos permiten la interacción inmediata pretendida entre la profesora y un estudiantado que comienza a adaptarse y a participar, conforme va transcurriendo el calendario académico, en una docencia online que construye una nueva cercanía. Ello se

logra a través de diferentes propuestas en el aula virtual: se plantean cuestiones sobre el material entregado previamente o acerca de preguntas planteadas en el foro y en los cuestionarios; el alumnado obtiene respuestas sobre sus dudas; se repregunta, se plantean nuevos problemas, se provoca el debate co-creando ideas y desarrollando un pensamiento conjunto sobre los contenidos impartidos durante las sesiones docentes. La plataforma de videoconferencia sincrónica es muy útil en el aprendizaje online si bien necesita la interacción del discente, de lo contrario se convierte en una herramienta estática que no garantiza el aprendizaje que se pretende.

Las clases impartidas son grabadas y están a disposición del alumnado como una herramienta accesoria para facilitar el aprendizaje cuando el alumno justifica no haber podido estar presente. De modo que se añade una nueva metodología digital (learning from pre-record video-lectures) que posibilita el aprendizaje online el video está todo revisado.

Tienen cabida también durante este período extraordinario la utilización de otros recursos metodológicos como el aprendizaje basado en problemas (problem-based learning). Se centra en la resolución de problemas reales que se plantean al estudiante y que se proponen al alumnado para resolver, a través de la herramienta de la plataforma Moodle, "Tareas", controversias mercantiles sobre contenidos como la responsabilidad del empresario, la compraventa de empresa, la contabilidad del empresario, el contrato de sociedad mercantil o las empresas públicas. Esta metodología de aprendizaje activo pretende esencialmente capacitar a los estudiantes en aquellas habilidades necesarias para lograr su éxito en el mundo laboral mediante el planteamiento de estos problemas. El estudiante entiende sus ventajas poniéndolo en práctica, reflexiona sobre el impacto positivo que pueden tener sus conocimientos y habilidades y se involucra, con un pensamiento crítico, en la resolución de problemas mercantiles reales. Debido a la mayor dificultad que supone la resolución de los mismos, y tras las sesiones de participación y discusión celebradas en el aula virtual, la profesora utiliza un nuevo recurso digital para trasladar una motivación añadida en la resolución de dichos problemas y otorga las denominadas "Insignias" de Moodle, otra herramienta digital de la plataforma. A modo de reconocimiento visible para todo el alumnado, las insignias figurarán en el campus virtual siendo otorgadas a aquellos alumnos que resuelven los problemas de forma óptima celebrando así su logro y su progreso.

Con el fin seguir dando realidad a la evaluación continua, dar realidad a los créditos prácticos que integran la asignatura y consolidar así los conocimientos teóricos aprendidos en el aula virtual, se solicita al alumnado periódicamente la realización de determinadas prácticas mercantiles una vez finalizados los distintos temas o unidades didácticas. Estos ejercicios prácticos se muestran en el campus

virtual, cierran cada uno de los temas y se realizan a través de la herramienta “Tareas” de Moodle programando un plazo suficiente para su resolución. De esta manera, queda garantizada la adquisición de las competencias correspondientes a cada bloque del temario.

Recogiendo lo expuesto hasta ahora, estas “Tareas” o actividades prácticas se suman a las acciones anteriores objeto de evaluación continua: a) las respuestas breves de los “Cuestionarios”; b) las interacciones en el “Foro”; c) la asistencia y la participación a las sesiones del aula virtual mediante Big Blue Button; y d) las “insignias” otorgadas a las mejores resoluciones de problemas; siendo todas ellas objeto de calificación dentro de un sistema de evaluación continua, que es elegido por el 90% del estudiantado durante este período de confinamiento. De otro modo, el 10% restante accederá únicamente al examen final de la asignatura. En la mayor parte de los casos, este último porcentaje del alumnado justifica la modalidad escogida de evaluación final debido a estar sufriendo en su familia el COVID-19, circunstancia que conlleva la máxima flexibilidad del sistema. En cualquier otro caso siempre se ofrece la opción de una evaluación final con un examen final de la asignatura que constituirá el 100% de la calificación.

Por otra parte, para llevar a cabo el control de asistencia a las sesiones del aula virtual se utilizará una herramienta que programa la docente añadiendo una nueva actividad o recurso en la plataforma Moodle y que tendrá que cumplimentar el alumnado durante cada una de las sesiones impartidas en una franja horaria previamente delimitada. Las ventajas que proporciona este recurso tecnológico para chequear la asistencia veraz del alumnado a las sesiones online se multiplican respecto a los mecanismos tradicionales utilizados en el aula presencial donde se podía suplantar más fácilmente la identidad de los/las compañeros/as ausentes cuando se procedía a su control. A ello se sumaba el inconveniente añadido de la gran pérdida de tiempo que originaba su realización en los grupos de Derecho Mercantil que suelen ser numerosos y a los que también acceden de forma voluntaria estudiantes Erasmus, que, dadas las circunstancias trágicas de la pandemia, han interrumpido sus estancias y han vuelto precipitadamente a sus países de origen. Se proponen otras variadas soluciones en Attendance tracking – how to track and check attendance. Indudablemente, por el hecho de ser un recurso digital no es infalible pero sí dificulta en mayor medida la suplantación, que también se trata de evitar dirigiendo cuestiones a los distintos alumnos que aparecen registrados como participantes en la videoconferencia *online* para poder constatar su participación activa.

B) Las nuevas herramientas de la tutorización digital.

Siendo un objetivo esencial lograr la interacción con el alumnado, la tutorización presencial se transforma en digital y se mantienen los horarios que se establecieron

al inicio de curso para desarrollar las sesiones de tutoría previstas. Para ello, se programan sesiones online a través de Google calendar con la intencionalidad de poder trabajar de forma directa con cada alumno/a que lo solicite y siendo la docente consciente de que se aprende trabajando en tiempo real. Mediante esta herramienta, el/la estudiante selecciona y reserva de forma individual un intervalo de tiempo disponible en Google Calendar dentro de una franja horaria extensa preestablecida para poder contactar con la profesora mediante la herramienta digital Google Meet, por la que accede a una videoconferencia didáctica para resolver dudas y plantear cuestiones mercantiles. Este recurso digital incorpora la posibilidad de "compartir pantalla" y proporciona al alumnado, tal como se produce en las video conferencias (webinars), el acceso directo a los materiales objeto de aclaración. En otro orden de cosas, la reserva de la sesión durante media hora de tutorización digital se ha programado de modo individual pues se considera que una videoconferencia puede mantenerse de modo eficaz entre dos personas, pero si se posibilitara la participación de mas estudiantes, no podría mantenerse un diálogo entre los intervinientes y se impediría la interacción online necesaria, no posibilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

C) Evaluación online mediante los cuestionarios de Moodle.

La implantación de los campus virtuales en las universidades españolas ya venía utilizándose en mayor o menor medida por las universidades. De hecho, la plataforma Moodle sustituye durante el período de confinamiento y amplía ostensiblemente los recursos de la anterior plataforma Universite, utilizada durante años por el profesorado de la UMH, con la intencionalidad de comunicarse y compartir material con el alumnado. Sin embargo, lo que es una auténtica novedad para la Universidad presencial durante el período de confinamiento es la adopción de sistemas de evaluación online, tarea compleja sobre la que el profesorado carecía de información y recursos hasta el momento y que tuvo que emprender para prepararse ante el posible desarrollo de los mismos desconociendo la evolución que podía tener la pandemia. Por lo tanto, durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2019/2020, no sólo se transforma la metodología docente, sino que es imprescindible adaptar la forma de llevar a cabo el sistema de evaluación presencial que existía previamente a la situación de excepcionalidad provocada por el COVID-19. La evaluación presencial se adapta a una evaluación online y así se comunica al estudiantado en la adenda que completa de forma excepcional la guía docente de las asignaturas.

Se atiende a la singularidad propia de las asignaturas y se articula la evaluación de la disciplina de Derecho Mercantil manteniendo los dos sistemas de evaluación previstos en las guías docentes: el denominado "sistema de evaluación continua" y el denominado "sistema de evaluación final", primando el sistema de evaluación

continua. Los exámenes que integran dichas opciones se convertirán en este período en pruebas o exámenes online, de tipo test, frente a los anteriores exámenes presenciales. Se elige esta opción para la disciplina de Derecho Mercantil frente a los exámenes orales (que tienen lugar solamente ante la imposibilidad justificada de realizar los exámenes tipo test) o a la posibilidad de elaboración de trabajos, proyectos o portafolios.

Los exámenes se diseñan mediante preguntas de opción múltiple (tipo test o cuestionarios) a través de la herramienta de Moodle: "Cuestionarios", en los que se debe seleccionar la respuesta correcta. Para poder realizar y evaluar esta modalidad de examen, se utilizan los proveedores de servicios Aulas Moodle, de la plataforma Moodle, que permiten realizar y evaluar cuestionarios elaborando previamente un "Banco de preguntas" y observando a continuación un procedimiento para confeccionar el cuestionario que permite una amplia opcionalidad a la hora de definir y precisar los exámenes detallando sus características.

Si el estudiante ha elegido el denominado "sistema de evaluación continua", éste realizará dos exámenes: un examen parcial de carácter eliminatorio (que se suma a la obligatoria realización de las actividades de evaluación continua descritas anteriormente y cuya ejecución posibilita el acceso a dicho examen parcial) y un examen final. Ambos exámenes se plantean del mismo modo en los "Cuestionarios" generando preguntas tipo test seleccionadas de forma aleatoria a partir del "Banco de preguntas", ofreciendo tres opciones de respuesta, permitiendo un solo intento e impidiendo se pueda alterar el orden de contestación o que el alumnado pueda volver a retomar la misma pregunta una vez haya marcado la opción elegida. Se fija un tiempo limitado para responder la totalidad del examen y no se activa la opción de "Retroalimentación" para favorecer las revisiones particulares de los exámenes con la profesora y poder estimular el aprendizaje a partir de la visualización compartida y comentada de los errores.

Delimitando todas estas opciones, se tratará de evitar o minimizar el impacto de la realización de actos fraudulentos durante la realización de las pruebas y lograr la integridad académica. El examen parcial en ambas asignaturas de Derecho Mercantil representa el 40% de la calificación, mientras que el examen final supone un 60%. Ambos exámenes, en la nueva modalidad "tipo test" son inicialmente muy bien acogidos por los estudiantes si bien, con posterioridad a su ejecución, adquieren conciencia de su dificultad. El examen final correspondiente a la convocatoria de junio abarca mas temas que el anterior examen parcial y, por lo tanto, contiene mas preguntas. Ambos exámenes habrán de ser superados de forma independiente en todo caso. De otro modo, si el/la estudiante hubiera optado por el sistema de evaluación final o bien no hubiera superado el sistema de evaluación continua (por no superar el examen parcial o por no realizar

las actividades obligatorias que la conforman), realizará un examen final cuyo contenido abarcará todo el temario de la asignatura y su resultado constituirá el 100% de su calificación.

La forma de acceder y realizar estos exámenes se explicó con antelación suficiente al estudiantado para que previera el funcionamiento de las herramientas de Google Meet y del Campus Virtual de Moodle, siendo requisito indispensable para la realización de los exámenes la identificación fehaciente (visible) del estudiante. Se propuso al estudiantado que realizaran los exámenes en su portátil, ordenador de mesa (PC) o tableta (tablet) a través del Campus Virtual de Moodle mientras que la visualización correcta de los exámenes se realiza mediante el recurso de videoconferencia de Google Meet a través de la *webcam* de sus teléfonos móviles con la intencionalidad de superar la brecha digital, ya que todos los alumnos disponen de teléfonos con cámara mientras que esta posibilidad no se da en el caso de sus portátiles u ordenadores de mesa. Se solicita a los estudiantes que los dispositivos móviles deben estar orientados con determinada perspectiva de forma que la profesora pueda ver la imagen del alumno en su mesa de trabajo junto a su pantalla. En este tipo de exámenes no existe una tecnología capaz de garantizar totalmente la autoría durante la realización de las pruebas. Por ello, en aras a evitar la suplantación de la identidad de los estudiantes en la red, los nuevos recursos tecnológicos brindan además la posibilidad de utilizar SMOWL eProctoring, sistema de eProctoring y autenticación de usuarios online, diseñado para cumplir con las necesidades específicas de la formación online. La revisión de los exámenes parciales y finales online se programaron mediante el recurso tecnológico Google Calendar de modo que cada estudiante reservaba el horario de revisión conveniente dentro de una franja previamente determinada, del mismo modo que se habían llevado a cabo las tutorías online durante el cuatrimestre. Tuvieron lugar mediante videoconferencia Meet, la herramienta de reuniones en videoconferencia de G Suite by Google, y se desarrollaron compartiendo pantalla con la profesora para poder visualizar los exámenes y aprender corrigiendo los errores cometidos.

BIBLIOGRAFÍA

ESPINOZA SILVA, F.: Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 2009. Disponible en: <https://www.globethics.net/teachers> (consultado 17 abril 2020).

FERNÁNDEZ MARCH, A.: “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio siglo XXI*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia, vol. 24, 2006.

IVARS NICOLÁS, B. y LARA JORNET, I.: *El aprendizaje distribuido en la formación del ciberperiodista*, 2011. Disponible en <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/182326.pdf> (consultado 1 junio 2020).

LACRUZ, C., MORENO, F., y CARRASQUERO, W.: “La informática educativa en educación superior”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 2009. Disponible en <http://www.globethics.net> (consultado 17 abril 2018).

OLIVEIRA, L.: *Flipping the classroom with multimedia resources to regulate learning pace: A case study*. Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, 2018. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/328973357_Flipping_the_classroom_with_multimedia_resources_to_regulate_learning_pace_A_case_study (consultado 10 agosto 2020).

SALINAS IBÁÑEZ, J., *Innovación educativa y uso de las TIC*, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, 2008.

VAN DE BOGART, W. G.: *Active Learning Pedagogy, a new teaching for a new generation of teachers*, 2016. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/303881379_Active_Learning_Pedagogy (consultado 31 agosto 2020)



NUEVAS OPORTUNIDADES DE MEJORA EN LA
DOCENCIA Y EVALUACIÓN DOCENTE DERIVADAS DEL
ESTADO DE ALARMA GENERADO POR EL COVID-19*

*NEW OPPORTUNITIES FOR IMPROVEMENT IN TEACHING
AND TEACHING EVALUATION DERIVED FROM THE STATE OF
EMERGENCY GENERATED BY COVID-19*

Cuadernos Jurídicos, pp. 254-269

*Comunicación presentada en la Jornada on-line sobre Innovación Educativa, "La adecuación de la docencia presencial al Estado de Alarma derivado del COVID-19", 17 de julio 2020, organizado por la Universidad de Valencia (Grupo de Investigación Permanente "Persona y Familia"-GIUV 2013-1), y el Instituto de Derecho Iberoamericano (IDIBE).

Pilar María
ESTELLÉS
PERALTA

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: El Estado de Alarma generado por el Covid-19 supuso un confinamiento generalizado de la población española durante los meses de marzo a junio lo que supuso un cambio drástico y prolongado en el tiempo de los hábitos y formas de vida de los españoles que, obviamente se hizo extensivo a las enseñanzas en general y a la docencia universitaria en particular al eliminarse la posibilidad de la asistencia presencial de los alumnos universitarios. Todo ello trajo consigo nuevas oportunidades de mejora y evaluación docente y una nueva forma de aprendizaje de los alumnos universitarios.

PALABRAS CLAVE: Asistencia a clase; ECTS; rendimiento académico; habilidades docentes; competencias, evaluación de contenidos; Estado de Alarma.

ABSTRACT: *The State of Emergency generated by Covid-19 led to a generalized confinement of the Spanish population during the months of March to June, which led to a drastic and prolonged change over time in the habits and ways of life of the Spaniards, which obviously it was extended to teaching in general and to university teaching in particular by eliminating the possibility of face-to-face attendance by university students. All this brought with it new opportunities for teacher improvement and evaluation and a new way of learning for university students.*

KEY WORDS: *Attendance; ECTS; academic performance; teaching skills; competences, content evaluation, State of Emergency.*

SUMARIO.- I. EL CAMBIO DE PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.- 1. La enseñanza tradicional y el EEES.- 2. El nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje propiciado por el Covid-19.- **II. LÍNEAS DE ACCIÓN DE RENOVACIÓN METODOLÓGICA.-** 1. La innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el seno de una asignatura jurídica.- **III. LA IMPARTICIÓN ONLINE DE LAS SESIONES DOCENTES.-** 1. Cuestiones relacionadas con la política de protección de datos para la docencia online.- 2. Nuevo diseño de las sesiones docentes.- 3. La implementación de metodologías centradas en la enseñanza/aprendizaje.- 4. Valoración de la asistencia al aula virtual y fomento de la participación activa del alumno a través de chats y foros de la asignatura.- 5. Desarrollo de tutorías sistemáticas individualizadas y de pequeño grupo.- **IV. DISEÑO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN OFICIALES ACORDES CON LA NUEVA SITUACIÓN SANITARIA.**

I. EL CAMBIO DE PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

El Estado de Alarma generado por el Covid-19 supuso un confinamiento generalizado de la población española durante los meses de marzo a junio lo que supuso un cambio drástico y prolongado en el tiempo de los hábitos y formas de vida de los españoles que, obviamente se hizo extensivo a las enseñanzas en general y a la docencia universitaria en particular al eliminarse la posibilidad de la asistencia presencial de los alumnos universitarios. Todo ello trajo consigo nuevas oportunidades de mejora y evaluación docente y una nueva forma de aprendizaje de los alumnos universitarios. Con la finalidad de resolver los problemas suscitados por esta nueva situación sanitaria y avanzar en el conocimiento, se hace necesario un cambio de paradigma en las enseñanzas universitarias para adaptarlas a los nuevos tiempos y mejorar en el aprendizaje del alumno.

I. La enseñanza tradicional y el EEES.

Los métodos de enseñanza tradicional establecían el foco del aprendizaje en el profesor relegando al estudiante a una figura de aprendiz pasivo del proceso que no asumía la responsabilidad de su propio aprendizaje. El Espacio Europeo de Educación Superior conlleva para el profesor un proceso de renovación metodológica basado en el aprendizaje centrado en el alumno y para ello pone todo el énfasis en la persona que aprende, en el estudiante. De esta forma, los métodos de enseñanza centrados en el alumno incluyen el aprendizaje activo, en el cual los estudiantes deben resolver problemas, responder a las preguntas, formular sus propias preguntas, discutir, explicar, debatir, o crear una lluvia de ideas.

- **Pilar María Estellés Peralta**
Directora del Departamento de Derecho Privado
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"
pm.estelles@ucv.es

Este nuevo enfoque del aprendizaje del alumno requiere del mismo una actitud activa y participativa en el aula y una relegación del protagonismo del docente que debe pasar a segundo plano, pero implementando mecanismos de dirección, control y supervisión de las actividades de aprendizaje propuestas.

Así, la enseñanza centrada en el alumno incluye la formación en habilidades, en este sentido, los estudiantes aprenden a pensar, desarrollando el pensamiento crítico tras el estudio y análisis de un caso desde varios posibles enfoques o soluciones, a resolver problemas teniendo en cuenta las dinámicas reales o ficticias planteadas; a tomar decisiones en corto espacio de tiempo para poder entregar las prácticas en el tiempo asignado por el profesor; a trabajar en equipo de manera colaborativa y participativa debiendo implicarse todos los componentes del equipo en la solución final de la problemática planteada; a evaluar las intervenciones de otros compañeros o a discrepar de ellas argumentando sus posturas, a analizar los argumentos propios y ajenos y a rebatirlos; a generar hipótesis y tesis en el desarrollo de las sesiones prácticas. En definitiva, el estudiante desarrollará una serie de habilidades y competencias esenciales para el aprendizaje de la materia de la asignatura.

2. El nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje propiciado por el COVID-19.

A partir de la situación sanitaria generada por el COVID-19 que ha supuesto para la sociedad española en general y para los estudiantes universitarios, en particular, el total confinamiento domiciliario, las aulas universitarias físicas han quedado vacías; no así las aulas virtuales que se han implementado a raíz de la pandemia y que han fructificado con metodologías adaptadas a la nueva situación virtual.

En numerosos estudios previos se ha constatado que la asistencia del alumno al aula, su presencia física en las sesiones docentes, puede dar como resultado la mejora de los resultados de evaluación de los alumnos universitarios¹. Cerrada esta posibilidad por el confinamiento consecuencia del Covid-19, conviene realizar un análisis de los efectos de la docencia online y de la falta de asistencia a clase en el aprendizaje del alumno y su repercusión en el rendimiento académico de los estudiantes. El Espacio Europeo de Educación Superior conlleva para el profesor un proceso de renovación metodológica con el fin de evaluar no solo

1 GARRIDO, J.: "Clases prácticas y asistencia a las mismas por parte del alumnado. Un ejemplo en Enseñanzas Técnicas", *I Jornada sobre innovación docente y adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas*, Godel Impresores Digitales S.L., Granada, 2010, pp. 125-28, en p.128; LÓPEZ, E.: "Asistencia a Clase y Rendimiento", *Revista Española de Pedagogía*, vol. XL, núm. 155, 1982, pp. 95-102, p.100; PÉREZ, J., y GRANELL, S.: "Asistencia a clase y rendimiento académico en estudiantes de Medicina. La experiencia de la Univesidad Autónoma de Barcelona", *FEM Revista de La Fundación Educación Médica*, vol. 7. núm. 2, 2004, pp. 85-89, en p. 88, y RODRIGUEZ, C., y HERRERA, L.: "Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio del caso en una asignatura", *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13. núm. 2, 2009, pp. 1-14, en p. 9, entre otros.

los conocimientos académicos sino las destrezas y competencias adquiridas para poder alcanzar dichos conocimientos y resultados de aprendizaje. En un contexto presencial, se considera que la asistencia a clase y la participación activa de los alumnos es necesaria para un mejor desarrollo de las competencias que son medidas en los resultados del aprendizaje². El objetivo de este trabajo es el estudio del impacto de la docencia online y asistencia a través de plataformas virtuales a las sesiones docentes, el grado de absentismo y/o participación en este nuevo marco docente y su repercusión en el aprendizaje de los alumnos y en sus rendimientos y calificaciones en asignaturas jurídicas como las de Derecho Civil. Asimismo, si la introducción de nuevas fórmulas de estudio teórico-práctico mejora su aprendizaje y otras competencias o destrezas. Finalmente, analizaremos la incidencia en los resultados de las calificaciones que han supuesto las pruebas de evaluación online sin control de medios biométricos o de “proctoring”.

II. LÍNEAS DE ACCIÓN DE RENOVACIÓN METODOLÓGICA.

Para la consecución de los objetivos propuestos se actuó en las siguientes líneas de acción con la finalidad de renovar metodológicamente algunos aspectos docentes aceptando el reto de no compartir el aula presencialmente con los alumnos y aprendiendo a solventar las barreras que pudiera implicar este cambio de metodología:

I. La innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el seno de una asignatura jurídica.

Estamos viviendo unos tiempos en que los hechos se suceden de forma inesperada produciendo unos cambios drásticos en nuestra acostumbrada forma de vida y enseñanza. Estos procesos de cambio requieren una respuesta de la educación universitaria acorde a los nuevos tiempos que obligan a la universidad y a los docentes a liderar unos nuevos enfoques en la enseñanza superior haciendo uso de manera creativa de las nuevas tecnologías indispensables en esta nueva etapa educativa a la que nos enfrentamos los docentes en general, y los profesores universitarios de manera particular.

2 Para LÓPEZ, E.: “Asistencia a clase”, cit., p. 100; PAISEY C., y PAISEY, N.: “Student attendance in an accounting module-reasons for non-attendance and the effect on academic performance at a Scottish University”, *Accounting Education*, vol. 13 (1), 2004, pp. 39-53 y FLORIDO, C., JIMÉNEZ, J., y SANTANA, I.: “Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos”, *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, vol. 354, 2011, pp. 629-656, cuanto mayor asistencia del alumno al aula, mejor calificación. Asimismo, JANO, D., y ORTIZ, S.: “Determinación de los factores que afectan al rendimiento académico en la educación superior”, *XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*, Madrid, 2005, pp. 1-12, en p. 5, constatan en su trabajo que los alumnos que dicen asistir más a clase tiene una nota media sensiblemente superior a la de aquellos que dicen asistir menos. No obstante, LLIBRER ESCRIG, I., y LATORRE GUILLEM, M. A.: “Asistencia a clase en el espacio europeo de educación superior”, *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, año 32, especial núm. 12, 2016, pp. 1052-1074, en p. 1068, una asistencia a clase entre un 50%-75% no representa el poder alcanzar el aprobado en promedio.

Evidentemente, tanto para la universidad como para el profesorado y los estudiantes, la nueva situación de confinamiento supuso un reto importante que debía poner en práctica las metodologías de manera virtual y hacerlas compatibles con situaciones estresantes de encierro continuado en una vivienda con los demás miembros de la familia durante meses en lo que había que compartir espacios, dispositivos, etc. el reto ha sido importante; se exigía a los profesores que en tales circunstancias fomentaran en sus estudiantes las competencias que exige la sociedad junto a las competencias académicas de la propia asignatura, un aprendizaje autónomo y responsable en un entorno estresante y una resolución de los problemas de la materia planteados, de manera acorde con una reflexión crítica y un compromiso ético con la sociedad.

Asimismo, la innovación docente está relacionada con la obtención de nuevos conocimientos y con procesos creativos con la finalidad de que los alumnos se sientan partícipes y puedan aportar conocimientos e ideas y mejorar así su aprendizaje³. La innovación educativa, qué duda cabe, supone una mejora de las metodologías docentes y de evaluación y una renovación de las condiciones metodológicas empleadas hasta el momento⁴. Se trata de favorecer el aprendizaje del alumno, de la asimilación introspectiva de los conocimientos académicos mediante otros métodos que asimismo, le procuren una mejora de otras competencias y habilidades necesarias para su formación y proyección profesional.

En este sentido, se realizó un gran esfuerzo tanto por el docente como por el alumnado y el uso de la tecnología resultó una interesante herramienta para la innovación docente y el aprendizaje; la predisposición de los alumnos cuya edad está en el rango de los 20 años hacia el uso de las tecnologías ha supuesto un factor determinante para crear un contexto idóneo para innovar en el aula (virtual).

III. LA IMPARTICIÓN ONLINE DE LA SESIONES DOCENTES.

Ante la suspensión de las clases presenciales, debido a la pandemia y el consiguiente Estado de Alarma, decretado por el Gobierno español por Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, que obligaba a los españoles a permanecer confinados desde mediados de marzo, la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" (en adelante, UCV) procedió a la reanudación de las sesiones docentes mediante la impartición de las mismas a distancia en un entorno virtual, durante el tiempo que las autoridades públicas competentes mantuvieron el confinamiento.

3 En el mismo sentido, GROS SALVAT, B., y LARA NAVARRA, P.: "Estrategias de innovación en la educación superior. El caso de la Universitat Oberta de Catalunya", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, enero/abril, 2009, pp.223-245.

4 Vid. en el mismo sentido, GONZÁLEZ TIRADOS, R. M.: "La innovación educativa en las Universidades", *Aula Abierta*, núm. 73, 1999, p. 94.

I. Cuestiones relacionadas con la política de protección de datos para la docencia online.

Dado que el uso de un entorno de docencia virtual implica el potencial tratamiento de los datos personales de identificación, imagen, audio o comentarios en un chat en función de su configuración, de los que es responsable del tratamiento la UCV y aunque el tratamiento de estos datos se fundamenta en la ejecución del contrato de enseñanza suscrito por el alumno con la universidad y en base al interés legítimo de la UCV en poder continuar con su actividad se informó a los alumnos que las grabaciones de las sesiones docentes únicamente podrían ser utilizadas en el aula asignada al curso y durante el periodo del mismo. La descarga, difusión, distribución o divulgación de la grabación de las clases ya se compartieran con terceros, ya se tratase de otros alumnos o personal UCV, ya personas ajenas a la UCV, con el fin de respetar la normativa sobre protección de datos y, particularmente, distribución o divulgación de la grabación de las clases o su uso a través de redes sociales o servicios dedicados a compartir apuntes, se informaba que atentaba contra el derecho fundamental a la propia imagen, así como contra los derechos de protección de datos y de propiedad intelectual. Se informó de tales usos se consideraban prohibidos pudiendo conllevar sanciones disciplinarias, e incluso responsabilidades civiles o penales en caso de infracción. Asimismo, para el ejercicio de los derechos en materia de protección de datos se informaba a los alumnos de la posibilidad de enviar un correo electrónico al Delegado de Protección de Datos acompañando la fotocopia del DNI o documento identificativo equivalente. En caso de que actuara mediante representante, legal o voluntario, debería aportar también documento que acreditase la representación y documento identificativo del mismo. Y, en caso de considerar vulnerado su derecho a la protección de datos personales, se informaba de que podría interponer una reclamación ante el Delegado de Protección de Datos o, en su caso, ante la Agencia Española de Protección de Datos: www.aepd.es.

2. Nuevo diseño de las sesiones docentes.

Como profesor de la asignatura de Derecho Civil V (Derecho de Sucesiones) que se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado en Derecho hube de planificar las sesiones docentes ante la nueva situación de confinamiento para que todos los alumnos pudieran seguir la materia sin que ninguno -alumnos y profesor- estuviéramos presentes en el aula de la Facultad; ello no significó que la actividad de la UCV y la docencia quedase paralizada sino, antes bien, se implementaron medidas que nos permitieron impartir/aprender las distintas asignaturas, y en concreto la asignatura de Derecho Civil V desde la distancia que imponían las circunstancias. En este sentido, se combinaron distintos tipos de recursos para facilitar el aprendizaje durante el horario de cada asignatura

fomentando la participación más activa de los estudiantes que podían intervenir en cualquier momento durante el curso de las sesiones.

A los alumnos se les impartió igualmente dos sesiones semanales, ambas síncronas, mediante Teams siguiendo la misma programación horaria del curso (los horarios se mantuvieron en su franja para cada asignatura -los mismos que antes de la declaración del estado de alarma y pandemia-); mediante estas sesiones se pudo contactar en directo para avanzar en el estudio de la asignatura y resolver dudas teóricas, así como corregir los casos prácticos. Estas sesiones fueron grabadas para luego poderlas volver a visualizar por los alumnos, en tal sentido, se informó, según se ha indicado anteriormente, de que si algún alumno no deseaba ser grabado debía apagar su cámara. Asimismo, se informaba de cualquier alumno que participase en estas sesiones debía comportarse con corrección y respeto o podría ser expulsado de la sesión.

Una de estas sesiones síncronas se programó para la realización de prácticas en equipos (de forma virtual) de modo que al finalizar la sesión se debían subir como tarea a la Plataforma UCVnet para su corrección posterior por equipos mediante la herramienta Teams. La utilización de la herramienta tarea de la plataforma UCVnet ha sido una constante empleada en esta asignatura para el mejor aprendizaje del discente.

Asimismo, se grabaron vídeos de corta duración (píldoras) con explicaciones breves del temario para que los alumnos pudieran consultarlos en cualquier momento.

3. La implementación de metodologías centradas en la enseñanza/aprendizaje.

Habitualmente los alumnos universitarios presentan graves dificultades para la atención y la concentración, el razonamiento estructurado lógicamente; algunos son incapaces de perseverar en el esfuerzo, a gestionar la adversidad. No saben organizar su tiempo, están habituados a técnicas de trabajo muy poco eficaces, a no obtener el máximo rendimiento de las clases a las que asisten, a no trabajar diariamente en las disciplinas que cursan, salvo que se trate de “deberes” con fecha límite de entrega.

Ante este panorama y dadas las horas que los estudiantes se han visto obligados a pasar confinados en sus domicilios se ha intentado favorecer la curiosidad intelectual, el pensamiento crítico y la expresión oral y escrita tan necesaria como futuros juristas y profesionales del Derecho. Para ello, se ha pensado en la necesidad de fomentar la lectura comprensiva y el uso de técnicas de análisis y comparativas entre distintas sociedades y legislaciones, complementadas con el uso (tan esencial hoy en día) de las nuevas tecnologías.

Dentro de la evaluación de la parte práctica de la asignatura, dotada de un 40% de la nota global de la asignatura, los alumnos han debido resolver satisfactoriamente para superar este apartado distintas prácticas reales o ficticias planteadas por el profesor en equipos de trabajo.

Asimismo, y para fomentar la lectura, tan en desuso en este sector poblacional, y la comprensión lectora se ha propuesto la actividad consistente en la lectura de la novela de John Grisham: "El testamento" (1999). Lectura con visión crítica del relato planteado por el escritor norteamericano de una ficción jurídico real acorde de la legislación americana pero que el alumno debe extrapolar y replantearla desde el punto de vista de la legislación española en materia de sucesiones.

Para ello se realizó posteriormente una evaluación de los contenidos y hechos relatados en la novela y puestos en correlación con la regulación jurídica española en materia de sucesiones con unos resultados más que aceptables.

Posteriormente, se preguntó a los estudiantes sobre la experiencia y el 80% admitieron que les resultó satisfactoria. Evidentemente, el 20% restante o no concluyó la lectura o no disfrutó de la experiencia.

4. Valoración de la asistencia al aula virtual y fomento de la participación activa del alumno a través de chats y foros de la asignatura.

La asistencia se considera presencial cuando el alumno asiste a las sesiones presenciales de la asignatura. No obstante, durante la situación provocada por el COVID-19 y el Estado de Alarma, la docencia se ha impartido de forma virtual pero síncrona, en tiempo real y con contacto directo e inmediato entre alumno y profesor aunque utilizando herramientas como Teams, Collaborate, etc.

Es difícil valorar la asistencia del alumnado a las sesiones docentes virtuales puesto que el alumno se une a la sesión, desconecta cámara y micrófono y es complejo para el profesor, pese a pasar lista, verificar que el alumno unido sigue la sesión de manera activa salvo que participe en el chat o que intervenga oralmente realizando preguntas o solicitando aclaraciones. Se trata de una herramienta de comunicación asíncrona que considero una estrategia de aprendizaje colaborativo e investigador muy interesante y adecuada⁵.

La asistencia y participación del alumno tiene asignado un 20% de la nota global de la asignatura de Derecho Civil V; no obstante, la mera presencia física del alumno no es valorada positivamente si no va acompañada de una participación

5 En el mismo sentido, VIVAS TESÓN, I.: "Enseñar y aprender en línea Derecho Civil: contextualización y experiencia en el Grado de Economía", *III Jornadas de Investigación e Innovación Docente*, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Sevilla, 2010, pp. 195-209, en p. 198.

activa demostrativa de interés por la asignatura y seguimiento del desarrollo de las sesiones. Ello cobra especial relevancia en las enseñanzas online.

Así en esta situación de confinamiento, para una mejor valoración de la participación activa del alumno en el aula virtual, se habilitaron chats y foros de la asignatura y tutorías virtuales en la que el alumno debía plantear dudas y realizar comentarios para su valoración positiva. En este sentido, se valoró positivamente que en el foro los alumnos trataran de dar respuestas a las dudas planteadas por otros compañeros, siempre bajo la supervisión del profesor. La experiencia resultó enriquecedora y fomentó activamente la participación de los estudiantes que se interrelacionaban entre sí. Ciertamente, no todas las repuestas dadas a las dudas de otros compañeros se planteaban correctamente pero sí al 85%.

La realidad es que hay alumnos que con una baja tasa de asistencia superan la asignatura dado que éstos asumen su aprendizaje de manera autónoma por lo que la asistencia presencial o virtual no empece su aprendizaje. En cualquier caso, ya sea la asistencia presencial ya virtual, no es posible afirmar de manera generalizada que la asistencia a clase es un comportamiento suficiente para superar la asignatura⁶. Lo que he podido constatar en estos meses de confinamiento es que aquellos alumnos que no podían asistir a las sesiones docentes por motivos laborales o familiares sí consultaban las mismas posteriormente al estar grabadas. Que los alumnos que compatibilizan los estudios universitarios con otras responsabilidades familiares o laborales se implican más en su aprendizaje autónomo y se constata una mayor participación activa de los mismos en las sesiones a las que pueden asistir, en los chat y foros de dudas.

5. Desarrollo de tutorías sistemáticas individualizadas y de pequeño grupo.

Con la finalidad de contrarrestar la falta de contacto directo profesor/alumno muy habitual a la finalización de las sesiones docentes en el aula, se ha fomentado y facilitado el contacto virtual con los alumnos mediante el correo electrónicos, las tutorías virtuales, los mensajes en plataforma o la participación en los foros y chats al efecto. Para ello se han suprimido los horarios restringidos de atención al alumno que abarcaban 6 horas semanales y se han ampliado a lo largo de las 24 horas del día lo que ha supuesto un gran esfuerzo para el profesor y una gran ayuda al estudiante que ha acogido esta nueva práctica muy satisfactoriamente. Se ha fomentado así el acercamiento al discente intentado contrarrestar el innegable aislamiento que provocan el uso de las tecnologías y la comunicación virtual con resultados muy positivos.

6 Vid. en el mismo sentido, LUBRER ESCRIG, I., y LATORRE GUILLEM, M. A.: "Asistencia a clase" cit., p. 1068.

IV. DISEÑO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN OFICIAL ACORDES CON LA NUEVA SITUACIÓN SANITARIA.

En el tiempo excepcional que hemos vivido, todos hemos entendido la necesidad de ser flexibles con las situaciones personales de cada alumno, pero ello no significa que se deba disminuir la calidad ni la exigencia de las evaluaciones. En este sentido, cada profesor se ha esforzado por la correcta generación de evidencias que demuestren que el alumno ha adquirido las competencias. Estas medidas no sólo han constituido una obligación de cara a las instituciones gubernamentales, sino también un deber moral con la sociedad, que espera recibir egresados capacitados para llevar a cabo sus labores profesionales.

Por un lado, a los alumnos se les ha facilitado información clara y precisa mediante la inserción en la Plataforma UCVnet de una adenda a la guía docente de la asignatura en la que se explicaba el sistema de evaluación en esta situación originada por el Covid 19 y el Estado de Alarma. En este sentido, destacar que se les clarificó suficientemente uno de los aspectos más inquietud despertaba en el alumnado como era el sistema de evaluación y las pruebas oficiales; a tal efecto, se les informó que los porcentajes para el cálculo final de nota se mantenían sin cambios, así como los diferentes ítems y los instrumentos de evaluación. En la asignatura de Derecho Civil V, lo único que se modificó fue el tipo de examen teórico-práctico a realizar (y que suponía antes y durante la pandemia un 40% de la nota global); en vez de preguntas orientadas a que el alumno respondiera de forma breve y concisa, el nuevo planteamiento de la prueba estuvo dotado de preguntas teóricas y teórico-prácticas (con micro-casos) tipo test: tres o cuatro respuestas, una sola verdadera; y asimismo, podrá combinarse con preguntas de verdadero o falso o preguntas de respuesta corta.

La evaluación de la parte práctica (40% de la nota global) se mantuvo básicamente sin cambios; en este ítem el alumno obtiene una evaluación continua de la totalidad de las prácticas realizadas durante el cuatrimestre, tanto de las que ya se comenzaron a realizar desde el inicio del cuatrimestre de forma presencial, física, en el aula como las realizadas posteriormente online y siempre en equipo: reseñar que la evaluación de cada práctica tiene lugar cuando los componentes del equipo seleccionado por el profesor en cada sesión práctica resuelven y exponen ante los demás alumnos la práctica en cuestión, tal y como la ha resuelto su equipo.

En relación con la valoración de la participación activa del alumno, que no la mera asistencia pasiva (20% de la nota global) se mantuvo el mismo sistema que antes del Estado de Alarma. Esta valoración se obtiene a través de su participación en el aula virtual, chats y foros de la asignatura y tutorías virtuales y según el número de intervenciones y la calidad de éstas.

Para la realización de la prueba teórica y dado que no se nos autorizó a utilizar técnicas biométricas o de “proctoring” que permiten ver qué tipo de comportamientos sospechosos se han producido en el alumnado durante la realización de la prueba, esto es, si no hay nadie frente a la pantalla o si hay más de una persona, si el usuario que realiza el examen es distinto al que se ha registrado, si tiene la cámara tapada o si mira hacia otra parte consultando apuntes, fuentes legislativas o bibliográficas o si ha abierto archivos en el propio ordenador que pueda consultar durante la realización de la prueba. A este respecto se han utilizado otras alternativas de control menos intrusivas que el “proctoring” para la realización de las pruebas de evaluación que no han resultado tan eficaces para el control del fraude en los exámenes y demás pruebas de evaluación.

En primer lugar, organicé el examen teórico por grupos reducidos aleatorios (entre 5 y 8 alumnos) en los que subdividí el grupo principal procurando evitar así que todos los alumnos tuvieran el mismo examen y fuera más dificultoso comunicarse entre ellos las posibles respuestas.

En segundo lugar, sólo incluí tres preguntas por página de examen e impedí volver atrás una vez se habían respondido las preguntas de una página por lo que el alumno no tendría la posibilidad de continuar realizando el examen y, al mismo tiempo, esperando respuestas de terceros a las preguntas que no sabe responder, porque no sería posible volver atrás.

En tercer lugar, tasé el tiempo de realización de la prueba; dadas las características de configuración de las preguntas de la prueba online, les concedí algo más de un minuto por pregunta teniendo en cuenta que no era posible volver atrás y que había implantado otro sistema de control.

En cuarto lugar, este sistema de control consistía en una penalización de las respuestas erróneas para evitar las respuestas aleatorias; en contrapartida, las no respondidas no penalizaban en el cómputo de la nota.

En todos ellos y utilizando la herramienta Teams, los alumnos debían desarrollar el examen teórico sin consultar fuentes bibliográficas, ni apuntes ni legislación ni contar con la ayuda de terceras personas; sí estaba permitido trasladar sus dudas al profesor durante la realización de la prueba mediante el chat privado (no del grupo) de Teams o la plataforma virtual de Moodle de la universidad (UCVnet).

La experiencia no fue nada similar a un examen presencial y tuve la sensación de que la situación, pese a las medidas que había adoptado, escapaba a mi control por varios motivos: pese a que los alumnos se habían identificado al comienzo del examen y que debían permanecer unidos a la “reunión-examen” de Teams podía

comprobar como algunos de ellos abandonaban la misma, sin justificar los posibles motivos para este comportamiento.

En cuanto a los resultados obtenidos en la evaluación de este cuatrimestre de confinamiento, en el grupo A de 41 alumnos matriculados superaron la asignatura en primera convocatoria un 58,5% frente a un 51,2% que la superaron el curso pasado 2018/19; en el grupo B de 39 alumnos matriculados superaron la asignatura en primera convocatoria un 48,7% frente a un 25,4% que la superaron el curso pasado 2018/19. Estableciendo una comparativa entre cuatrimestres del curso 2019/20, en el grupo A de 39 alumnos matriculados en la asignatura Derecho Civil IV⁷ superaron la asignatura en primera convocatoria un tan sólo un 20,5%. Téngase en cuenta que en las fechas de los exámenes oficiales de esta asignatura (enero) todavía no se había declarado la pandemia ni el Estado de Alarma y, por tanto, los exámenes eran presenciales y con estricto control por el profesorado.

En relación al número de alumnos que se han abstenido de presentarse a las pruebas oficiales resulta, asimismo, interesante el dato comparativo: Frente a un 10,2% de alumnos no presentados en el grupo A y un 18% de no presentados en el grupo B; así como de un 15,38% de no presentados en el grupo A de la asignatura Derecho Civil IV en el primer cuatrimestre, el número de alumnos no presentados tanto en el grupo A como en el B durante el segundo cuatrimestre de 2020 al que afectó la pandemia es del 0%.

En mi opinión sería conveniente que se añadieran herramientas de "proctoring" (previstas para el nuevo curso) solución a la picaresca en un entorno virtual. Se alega que el uso de estas herramientas puede afectar a la intimidad personal y familiar del alumno porque se conecta desde su caso y se permite la visualización de su entorno familiar; no obstante, solicitando el consentimiento previo del alumno al realizar la matrícula del curso el uso de estas herramientas deja de constituir una intromisión legal pues han sido autorizadas por el alumno-beneficiario. Quizás, asimismo, fuera interesante que se aprobara una norma que contemplara específicamente en qué supuestos está justificada y es exigible la identificación de los alumnos mediante la utilización de la biometría.

El proceso de revisión del examen y demás calificaciones se realizó, asimismo, online, lo que constituyó una novedad; para garantizar la privacidad de las conversaciones, se realizó por el "chat" de Microsoft Teams de manera individual con cada alumno y previa cita en una franja horaria con resultados satisfactorios. El alumno tenía la posibilidad de visualizar tanto las respuestas de su prueba como

7 Prácticamente los mismos alumnos que cursaron en el segundo cuatrimestre la asignatura de Derecho Civil V que estamos analizando.

los comentarios del profesor a cada respuesta, así como la calificación de cada pregunta y la calificación global, al tiempo que comentaba la misma con el profesor.

Por otra parte, destacar los escasos problemas técnicos que se ha podido plantear durante la realización de las pruebas de evaluación y la solución de los mismos ha sido rápida y sencilla. En el peor de los casos si el problema técnico no tenía solución inmediata, el alumno debía realizar su prueba de evaluación de forma oral en las inmediatas horas siguientes previa justificación mediante una captura de pantalla completa de su dispositivo donde se pudiera constatar el problema surgido.

En mi opinión hemos avanzado muchísimos en la utilización de herramientas de evaluación que suponen una gran ventaja en el desarrollo y evaluación de las asignaturas y materias universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

FLORIDO, C., JIMÉNEZ, J., Y SANTANA, I.: "Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos", *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, vol. 354, 2011.

GARRIDO, J.: "Clases prácticas y asistencia a las mismas por parte del alumnado. Un ejemplo en Enseñanzas Técnicas", *I Jornada sobre innovación docente y adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas*, Godel Impresores Digitales S.L., Granada, 2010.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M.: "La innovación educativa en las Universidades", *Aula Abierta*, núm. 73, 1999.

GROS SALVAT, B., y LARA NAVARRA, P.: "Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, 2009.

JANO, D., y ORTIZ, S.: "Determinación de los factores que afectan al rendimiento académico en la educación superior". *XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*, Madrid, 2005.

LLIBRER ESCRIG, I., y LATORRE GUILLEM, M. A.: "Asistencia a clase en el espacio europeo de educación superior", *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, año 32, especial núm.12, 2016.

LÓPEZ, E.: "Asistencia a clase y rendimiento", *Revista Española de Pedagogía*, vol. XL, núm. 155, 1982.

PAISEY C., y PAISEY, N.: "Student attendance in an accounting module-reasons for non-attendance and the effect on academic performance at a Scottish University", *Accounting Education*, vol. 13 (1), 2004.

PÉREZ, J., y GRANELL, S.: "Asistencia a clase y rendimiento académico en estudiantes de Medicina. La experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona", *FEM Revista de la Fundación Educación Médica*, vol. 7. núm. 2, 2004.

RODRÍGUEZ, C., y HERRERA, L.: "Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio del caso en una asignatura", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13. núm. 2, 2009.

VIVAS TESÓN, I.: "Enseñar y aprender en línea Derecho Civil: contextualización y experiencia en el Grado de Economía", *III Jornadas de Investigación e Innovación*


Docente, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Sevilla, 2010, <https://pdfs.semanticscholar.org/03fa/543d5d7a2c2a0d88261b3a509b85b78bb03d.pdf>.

**NUEVOS RETOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LA EVALUACIÓN A
DISTANCIA EN DIFERENTES GRADOS DE LA UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA***

***NEW CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION: PRACTICAL
IMPLICATIONS OF DISTANCE ASSESSMENT IN DIFFERENT
DEGREES OF THE UNIVERSITY OF VALENCIA***

Cuadernos Jurídicos, pp. 270-287

*El presente trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente "Juega y aprende: la ludoteca jurídica", con referencia UV-SFPIE_PID20-1355995, dirigido por el prof. Dr. Pedro Chaparro Matamoros y financiado con cargo a la resolución de 11 de junio de 2020, del Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València, por la cual se convocan las ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa para el curso 2020/2021.



Raquel TALÉNS
y Eduardo E.
TALÉNS

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La situación académica provocada por la pandemia del COVID-19 ha supuesto cambios drásticos en el sistema educativo presencial. Los docentes nos hemos visto obligados a modificar las metodologías utilizadas hasta el momento, debiendo de crear entornos virtuales de aprendizaje. En este sentido, la transformación digital ha pasado de ser una tendencia innovadora a ser completamente esencial. Esto ha conllevado el diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como un nuevo sistema de evaluación basado en exámenes en línea. En el presente estudio nos centraremos en esta última cuestión, ya que el gran escollo sobre la docencia virtual se ha encontrado en la adaptación de las formas de evaluación adaptadas a la nueva situación, desarrollándose pruebas a distancia a través de las herramientas tecnológicas disponibles en la UV. Además, presentaremos unas conclusiones prácticas sobre la forma de examinar a distancia en dos Grados muy dispares entre sí: Farmacia y Derecho.

PALABRAS CLAVE: Evaluación a distancia; examen; cuestionario; Derecho; Farmacia.

ABSTRACT: *The academic situation caused by COVID-19 pandemic has led to drastic changes in de classroom education system. Teachers have been forced to modify the teaching methodologies used so far, having to create virtual learning environments. In this sense, digital transformation has gone from being an innovative trend to being completely essential. This has led to the design of new teaching-learning strategies, as well as a new evaluation system based on online exams. In this study we will focus on this last question, since the great stumbling block on virtual teaching has been found in the adaption of the forms of evaluation adapted to the new situation, developing distance tests through the technological tools available in the UV. In addition, we will present some practical conclusions on distance assessment in two very different Degrees: Pharmacy and Law.*

KEY WORDS: *Online assessment; exam; quiz; Law; Pharmacy.*

SUMARIO.- I. UN NUEVO ESCENARIO ORIGINADO POR EL COVID-19: LA DOCENCIA Y LA EVALUACIÓN VIRTUAL.- II. LAS POSIBILIDADES QUE OFRECE MOODLE PARA DESARROLLAR UN EXAMEN “ONLINE”: PRINCIPALES PROBLEMAS PRÁCTICOS.- III. CUESTIONES A TENER EN CUENTA PARA REALIZAR UN EXAMEN “ONLINE” DE TIPO TEST: ESPECIAL REFERENCIA A LAS ASIGNATURAS DE CIENCIAS SOCIALES.- IV. CUESTIONES A TENER EN CUENTA PARA REALIZAR UN EXAMEN “ONLINE”: ESPECIAL REFERENCIA A LAS ASIGNATURAS DE CIENCIAS DE LA SALUD.-V. CONCLUSIONES.

I. UN NUEVO ESCENARIO ORIGINADO POR EL COVID-19: LA DOCENCIA Y LA EVALUACIÓN VIRTUAL.

La situación actual provocada por la pandemia del COVID-19 ha supuesto cambios drásticos en el sistema educativo, obligando a los docentes a modificar las metodologías utilizadas hasta el momento y a crear entornos virtuales de aprendizaje. En este sentido, la transformación digital ha pasado de ser una tendencia innovadora a ser completamente esencial. De hecho, la declaración del estado de alarma ha supuesto la adaptación de la docencia presencial universitaria a la modalidad de enseñanza a distancia. Esto ha conllevado el diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, la adaptación de las guías docentes, así como la elaboración de un nuevo sistema de evaluación basado en exámenes en línea o a distancia.

La coordinación entre los distintos profesores que comparten asignatura ha sido una labor altamente compleja durante el periodo en el que duró el estado de alarma, debiendo de adoptar nuevos criterios de evaluación sobre los conocimientos adquiridos por los alumnos, modificando las ponderaciones e, incluso, adoptando acuerdos sobre el modelo de examen. En este sentido, si bien la elaboración y el diseño de materiales didácticos y de nuevas estrategias para la docencia virtual ha supuesto un gran esfuerzo por parte del profesorado, el gran escollo pensamos que se ha encontrado en la adaptación de las distintas formas de evaluación en línea para dar respuesta a la nueva situación vivida a nivel mundial. Esto es si cabe más evidente en aquellos Grados con una gran carga docente de naturaleza práctica, dónde la evaluación del rendimiento académico ha sido algo más compleja. Presenta indudables problemas de implementación la realización de

- **Raquel Taléns Visconti**

Profesora Titular de Farmacia y Tecnología Farmacéutica
Universitat de València
Raque.talens@uv.es

- **Eduardo E. Taléns Visconti**

Profesor Ayudante Doctor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universitat de València
Eduardo.talens@uv.es

un examen en el que se deben de resolver una serie de ejercicios numéricos, con la aplicación de fórmulas matemáticas para lograr el resultado esperado.

En este trabajo no agotaremos las innumerables cuestiones que se desprenden de la transformación de la docencia presencial a la virtual, pues para ello existen otros capítulos dentro de esta obra que irán analizando cada uno de ellos. De forma más concreta, en el presente escrito lo que pretendemos es comparar los sistemas de evaluación en dos Grados radicalmente opuestos: de un lado, el relacionado con las ciencias sociales y jurídicas y, de otro lado, en las ciencias de la salud, particularmente, en farmacia. De tal forma que, sin pretender adelantar las conclusiones a las que nos llevará este breve análisis, los retos que se presentan en ambas áreas de conocimiento son distintos, por lo que la respuesta que deben de ofrecer los docentes será, igualmente, diferente. En definitiva, de todos los retos que ha supuesto la docencia “online”, nosotros nos centraremos, exclusivamente, en aportar soluciones sobre la última parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la relación de exámenes a distancia a través de Moodle o “Aula Virtual”.

II. LAS POSIBILIDADES QUE OFRECE MOODLE PARA DESARROLLAR UN EXAMEN “ONLINE”: PRINCIPALES PROBLEMAS PRÁCTICOS.

Antes de adentrarnos en las diferencias que pueden surgir en ambas disciplinas, nos centraremos en las herramientas en común y que compartimos dentro del entorno virtual de la Universitat de València. En este orden de cosas, el señalado centro de educación superior tiene, desde hace ya muchos años, una plataforma denominada “Aula Virtual” para poder interactuar con los alumnos a distancia y a través de internet. Esta aplicación informática se utiliza en todos y cada uno de los Grados impartidos por la Universitat de València y en ella se congregan alumnos y profesores en un mismo espacio virtual. Dicha herramienta se ha venido utilizando, tradicionalmente, como complemento o apoyo a las clases presenciales, que son la base de la transmisión del conocimiento en la mayoría de las universidades españolas. En este sentido, a través de Moodle, el docente solía, principalmente, poner a disposición de los alumnos los materiales de estudio (textos, presentaciones en Power Point, ejercicios prácticos, etc.). Pero no sólo, pues muchos docentes ya venían aprovechando algunas de las aplicaciones y posibilidades que presenta el “Aula Virtual”: tales como la realización de tareas que se deben de subir en dicha plataforma, la creación de foros para solventar dudas o generar debates, la realización de tests o cuestionarios de evaluación continua y otra larga serie de instrumentos de apoyo a la docencia. En cualquier caso, tal y como acabamos de avanzar, todas estas metodologías docentes eran complementarias a las clases presenciales y, en todo caso, se incardinaban dentro de la denominada “evaluación continua”.

Sin embargo, la pandemia ocasionada por el COVID-19 ha cambiado por completo el paradigma sobre la utilización de "Aula Virtual". De tal manera que dicha plataforma ha pasado de ser un método complementario a convertirse en la única fuente de transmisión del conocimiento y, por tanto, en algo esencial para poder culminar con éxito el curso académico 2019/2020 (y veremos lo que ocurre en el curso 2020/2021). En este sentido, el seguimiento de las clases en la Universitat de València se ha tenido que llevar a cabo a través de una opción nueva hasta el momento, la docencia "online". Esta se ha tenido que impartir a distancia a través una aplicación escasamente utilizada, el "Blackboard Collaborate (BBC)". Nosotros no nos detendremos en este punto, puesto que las particularidades que ofrece "BBC" a buen seguro serán abordadas en otros estudios incluidos en esta obra monográfica y, además, porque se aleja de nuestro objeto de análisis, que está centrado, exclusivamente, en los problemas que suscitan la elaboración de los exámenes. Así, enlazando con esto último, la realidad vivida con anterioridad a la pandemia del COVID-19 era la realización de los exámenes de forma exclusivamente presencial. Así las cosas, si en la "evaluación continua" el "Aula Virtual" era más o menos utilizado de forma complementaria (dependiendo del profesor), los exámenes nunca se han realizado a través de esta vía. Las pruebas finales o exámenes presenciales constituyen una práctica ampliamente extendida y claramente uniforme en la Universitat de València. No se concebía, hasta la llegada de la pandemia, que un examen fuera realizado a distancia, de forma virtual. Antes, al contrario, todas estas pruebas se llevaban a cabo en el aula, de forma escrita u oral, en presencia del profesor (que en algunos casos precisaba de la ayuda de otros compañeros para repartir las pruebas o vigilar a los alumnos durante su ejecución). En todo caso, el profesor se llevaba a casa los resultados de dichas pruebas, que posteriormente se ocupaba de ordenar, corregir y calificar.

Durante el segundo cuatrimestre del curso 2019/2020 la evaluación se ha tenido que llevar a cabo, inexorablemente, a distancia. Ello ha supuesto un importante reto para la educación superior puesto que, incluso, en la mayoría de centros educativos "e-learning", los exámenes se realizaban de forma presencial en algún lugar habilitado para tal efecto. El hecho de que los exámenes sean presenciales viene explicado, principalmente, por dos motivos: el primero para controlar que es la persona que lo realiza la que está matriculada en la asignatura; el segundo porque de esta manera se pretende evitar que los alumnos puedan copiar o extraer información de cualquier medio no habilitado por parte del profesor. El objetivo perseguido por esta exigencia de presencialidad es bien simple: asegurar que la persona matriculada ha estudiado y reúne los conocimientos suficientes y las competencias necesarias para superar la asignatura y, además, otorgarle una calificación numérica concreta en virtud de los resultados obtenidos (a los que se deberá sumar la evaluación continua o demás apartados para obtener la calificación final en la asignatura). Pese a ello, en las pruebas presenciales el ingenio

de algunos alumnos se agudiza con la finalidad de intentar defraudar, al tratar de maximizar el resultado en función del escaso esfuerzo realizado, es decir, que intentan de alguna manera copiar u obtener las respuestas a través de otro medio. Pues bien, todo esto se acentúa cuando la prueba final se hace desde cualquier lugar escogido por el alumno, pero sin vigilancia por parte del profesorado.

A nadie se le escapa que el hecho de hacer pruebas de evaluación final de forma virtual conlleva la consecuente posibilidad de que los alumnos puedan activar mecanismos para conseguir cierto éxito minimizando esfuerzos en lo que a estudio se refiere. A tales efectos, es posible que un concreto alumno tenga en su casa algún familiar especializado en esa rama de conocimiento. Por su parte, no cabe perder de vista que en el momento en el que se realizaron los exámenes el confinamiento no era total, por lo que ya era posible que las personas salieran de sus domicilios de una forma más o menos intensa. Por este motivo, es más que probable que en algunos casos se lleven a cabo "exámenes comunitarios", es decir, que más de dos personas se reúnan un mismo espacio, de forma presencial, para ayudarse mutuamente a la hora de contestar el examen. Por supuesto, esto mismo también puede efectuarse a través de las redes sociales y demás instrumentos tecnológicos (llamadas telefónicas, conversaciones grupos de Whatsapp, etc.). Por lo demás, de lo que no cabe ninguna duda es que los alumnos van a tener a su disposición y mientras realizan la prueba todos los materiales de estudio y, además, acceso a internet para buscar la solución a algunas de las preguntas planteadas (sea en el propio ordenador, en el teléfono o en la "tablet"). En consecuencia, uno de los mayores inconvenientes que cabe sortear a través del diseño de los exámenes virtuales es, precisamente, evitar, en la medida de lo posible, que las respuestas puedan alcanzarse fácilmente a través de cualquiera de estos mecanismos que con toda probabilidad serán efectuados por los alumnos.

Pero el tema de que los alumnos puedan copiar no es, ni mucho menos, el único de los problemas que suscita este nuevo escenario de evaluación de los conocimientos a distancia. El otro gran inconveniente que vemos en este punto viene representado por la propia tecnología. Aquí la cuestión a tener en cuenta consiste en prever los posibles errores en la red y demás contrariedades informáticas que puedan surgir durante el desarrollo del examen. En este sentido, hay que ser conscientes de que existe un elevado número de alumnos que se disponen a efectuar un examen a la misma hora. Por probabilidad, puede existir alguna persona concreta que en ese momento tenga problemas de conexión a la hora de realizar el examen. Por este motivo, el profesor también debe tener en cuenta estas vicisitudes, diseñando un plan alternativo para dar respuesta a todos los fallos que se puedan ocasionar en el desarrollo del examen en su fecha y hora oficiales.

La plataforma de Moodle o “Aula Virtual” ofrece interesantes alternativas para examinar de forma “online”. De lo que se trata es de adaptar todas estas opciones a cada asignatura concreta y a los objetivos que se pretenden alcanzar en cada una de ellas. Esto variará bastante en función de la disciplina o área de conocimiento, puesto que los métodos de evaluación pueden ser muy distintos entre sí. Con todo, la amalgama de pruebas que ofrece Moodle es bastante amplio, pudiendo utilizarse, entre otras: un examen oral a través de “BBC”; habilitar una tarea que el alumno debe de realizar en Word y colgar posteriormente en dicho formato, o bien en PDF; la realización de un examen escrito mientras se tiene la cámara web conectada (esta opción, aunque se ha utilizado en otras universidades, no fue recomendada en nuestra Universidad); pruebas escritas que posteriormente cabe escanear; preguntas cortas; o bien un test o cuestionario con varias alternativas posibles. Sin perjuicio de que puedan combinarse varios métodos, existe cierto consenso en admitir que las pruebas objetivas tipo test son una solución bastante fiable en estos casos. Aunque tal y como tendremos ocasiones de ver en el siguiente epígrafe no son pocas las cuestiones que cabe tener en cuenta para poder llevar a cabo una prueba tipo test “online” fiable. Para ello, el “Aula Virtual” dispone de una herramienta denominada “cuestionario” que permite, a su vez, elegir entre diversas fórmulas, por lo que será el profesor el que deberá de elegir cuál de todas ellas es la que más le convence.

III. CUESTIONES A TENER EN CUENTA PARA REALIZAR UN EXAMEN “ONLINE” DE TIPO TEST: ESPECIAL REFERENCIA A LAS ASIGNATURAS DE CIENCIAS SOCIALES.

De todas las alternativas que han sido señaladas anteriormente, para preservar ciertas garantías en el ámbito de las ciencias jurídicas, parece que una buena solución pasa por realizar un examen tipo test con preguntas de opción múltiple.

Para realizar un cuestionario, lo primero que hay que hacer es, en nuestra opinión, hacerlo en un Word, es decir, plantear las preguntas con sus respectivas respuestas en dicho software. Recomendamos poner la respuesta correcta siempre en el primer apartado, por lo que más adelante comentaremos. Posteriormente, hay que transformar el archivo en cualquiera de los modelos compatibles con Moodle (pues este no admite Word). Desde esta última aplicación se puede cargar un banco de preguntas dentro de una carpeta que podemos denominar de la forma que consideremos. En ese momento, ya existirá en “Aula Virtual” un banco con las preguntas y respuestas que hemos preparado previamente en Word y transformado en algún archivo compatible (Aiken, GIFT, Moodle XML, etc.). Las preguntas del cuestionario también se pueden ir poniendo una a una desde el propio Moodle, pero el proceso en este caso es bastante más lento, por

lo que entendemos que es mejor prepararlas primero en formato Word y más tarde cargarlas en "Aula Virtual" a través de un archivo compatible.

Por lo que respecta a la materialización de las preguntas para el test "online", son varios aspectos los que nos gustaría destacar:

Respecto del número de preguntas, no existe un criterio uniforme, pero parece aconsejable que se sitúen, más o menos, entre 20 y 30.

Por lo que se refiere a las respuestas, consideramos que solamente debe de existir una que sea la correcta, para evitar de este modo mayores confusiones.

Respecto de su redacción, entendemos que debe de quedar suficientemente clara, evitándose en todo momento frases enrevesadas o cualquier tipo de circunloquio que pueda hacer dudar al alumno sobre qué es lo que se está preguntando exactamente. Repárese que el docente no va a estar vigilando el examen ni tampoco disponible para contestar las eventuales dudas acerca de lo que se pretende decir con la pregunta en cuestión.

El número de respuestas posibles por pregunta debería de ser 4. Obviamente, un cuestionario de verdadero o falso o con escasas respuestas posibles favorecería una contestación aleatoria por parte del alumno, con muchas probabilidades de acierto. Desaconsejamos que el cuestionario "online" sea de verdadero o falso. Con 4 respuestas es más que probable que evitemos que se conteste sin saber la pregunta, siendo un número lo suficientemente prudencial y ampliamente utilizado en la práctica para asegurar que la respuesta correcta pueda ser conocida por el alumno.

Siguiendo con el tema de la aleatoriedad (comúnmente denominado "hacer la quiniela"), cabe plantearse si las respuestas mal contestadas restan puntos en el examen o no. Evidentemente, si las respuestas erróneas no restan puntuación, un alumno avezado contestará a todas las preguntas, incrementándose la probabilidad de que alguna de ellas la acierte al azar. Por su parte, si las mal contestadas sí que descuentan, entonces tendremos más certeza que el examen mide mejor los conocimientos, porque normalmente la que no se conozca con seguridad se dejará en blanco (siendo esta decisión neutra, es decir, que ni suma ni resta puntuación). En el caso particular de un examen "online" a través del "Aula Virtual", nos inclinamos por apostar por un tipo test dónde las respuestas mal contestadas resten, pues no cabe perder de vista las facilidades que los alumnos pueden tener a la hora de buscar respuestas en los materiales o en el apoyo de terceras personas. Ahora bien, este sistema de penalización debe de ser ciertamente proporcionado. Así, por ejemplo, para un examen con 4 posibles respuestas en las que sólo una es la

correcta, cada pregunta mal contestada restará 1/3, o lo que es lo mismo, cada respuesta bien contestada debe de equivaler a 3 preguntas mal respondidas.

En último término, en cuanto al modo de preguntar, en nuestra opinión, deberían de realizarse preguntas teórico-prácticas y no meramente teóricas, o cuanto menos, directamente sacadas de un texto o material de estudio.

Siguiendo con esta última idea, no debemos perder de vista que el alumno realiza el examen en su domicilio (o en cualquier otro emplazamiento) y que, además, tiene la posibilidad a su alcance de los materiales de estudio. Este hecho desaconseja que las preguntas formuladas sean meramente teóricas. Cuando el examen es presencial y no existen materiales delante, solamente opera la memoria del alumno, basada en el estudio y el proceso de aprendizaje llevado a cabo. Pero en el examen "online" la cosa cambia, por los problemas que ya hemos comentado anteriormente. Por este motivo, por ejemplo, en el ámbito jurídico, no es deseable que una pregunta sea muy directa, en el sentido de que se pueda extraer fácilmente de los apuntes o del manual de referencia, ni que contenga las mismas expresiones que las previstas en un concreto precepto legal. En nuestra opinión, cabe huir de este tipo de preguntas, toda vez que son fácilmente respondidas sin necesidad de estudio previo, simplemente con tener los materiales delante. Por esto motivo, consideramos que son preferibles las preguntas que se basen en un pequeño caso práctico o en un supuesto de hecho determinado, redactado de forma clara y con la finalidad de estimular que los alumnos piensen primero cuál es la institución concreta sobre la que se le está preguntando para, posteriormente, elegir la respuesta correcta. No sería algo muy diferente a lo que se podrían encontrar más adelante en su desarrollo profesional, donde al hilo de una situación jurídica cabe aportar una respuesta que dé solución al caso. No obstante, el carácter más o menos práctico de las preguntas va a depender de la concreta asignatura, pues algunas tienen más virtualidad en la práctica profesional que otras. Pero, en todo caso, cabe huir de preguntas directamente extraíbles de los materiales de estudio sin que se produzca una mínima reflexión por parte del alumno.

Volviendo de nuevo sobre Moodle, una vez que ya están volcadas las preguntas con las respuestas cabe generar un cuestionario. Esto puede hacerse de forma muy sencilla desde las opciones que ofrece el "Aula Virtual". Una vez generado el mismo cabe ir indicando las opciones y las preferencias en relación con el examen. De entrada, hay que volcar sobre dicho cuestionario el banco de preguntas que previamente hemos creado en el "Aula Virtual". En este sentido, entendemos que hay una cosa muy importante: el banco de preguntas debe de ser lo suficientemente amplio como para que a cada alumno le salgan preguntas que, como mínimo, no sean las mismas para todos ellos. En este punto, cuantas más preguntas hayan,

mejor. Pero de lo que no nos cabe duda es que no basta con limitarse al número de preguntas que luego se va a poner en el cuestionario, pues de lo contrario, todos tendrán exactamente el mismo examen, por lo que se incrementa la posibilidad de que en determinados casos la prueba no sea individual sino colaborativa. Junto con ello, además, entendemos que es necesario que las preguntas sigan un orden aleatorio, es decir, que no aparezcan en el mismo orden. Lo mismo cabe predicar sobre las respuestas dentro de cada pregunta, ordenándose que salgan de forma aleatoria. Esto se puede hacer muy fácilmente estableciendo dicha aleatoriedad desde el "Aula Virtual". De esta manera, intentaremos conseguir que el examen sea respondido de la forma más individual posible. Esto enlaza con lo que ya comentamos previamente respecto del hecho consistente en que las respuestas correctas aparezcan en el apartado primero, puesto que el sistema las altera automáticamente y de forma individual a cada alumno. De este modo, en el examen original realizado en Word evitamos marcar la respuesta correcta en letra "negrita", "cursiva", "subrayando" o bien en otro color; trasladando esto al banco preguntas y generando un enorme conflicto al dar las respuestas en el propio cuestionario. Por ello, como respuesta correcta siempre se marcará la primera, otorgando a la misma la puntuación correspondiente y aplicando el porcentaje de resta sobre las otras tres, siendo que, el sistema informático las alterará a la hora de ejecutar el cuestionario individual de cada alumno.

Siguiendo con la elaboración de cuestionario, en el mismo se puede poner la nota sobre la que se quiere que se puntúe, es decir, la calificación máxima. En este sentido, en función del peso que tenga la evaluación continua en una determinada asignatura, la puntuación máxima del test se puede poner sobre 10 puntos, o bien, directamente, sobre la cuantía que represente el examen en relación con la nota final. De este modo, dado que la aplicación informática realiza de forma automática todos los cálculos pertinentes, nuestra recomendación es que la puntuación máxima del cuestionario coincida con el porcentaje que este represente sobre la nota final de la asignatura. De tal suerte que Moodle calculará la calificación obtenida en el test sobre la puntuación que se le pretende dar, teniendo en cuenta el número de preguntas planteadas y con la consecuente penalización sobre las contestadas de forma errónea.

Otra cuestión importante en relación con el cuestionario consiste en determinar la hora de inicio y final del mismo, puesto que la prueba debe durar un tiempo concreto. La duración del test deberá de ir en función del número de preguntas realizadas y hay que intentar ajustarlo para que exista el tiempo suficiente para que los alumnos puedan leerlas con atención, pero no conceder demasiado, ya que esto facilitaría el recurso a buscar en los materiales o por internet y, en definitiva, a copiar. Así, por ejemplo, para un número de preguntas que oscile entre 20 o 25 podría resultar proporcionado dejar un lapso temporal

de unos 60 minutos. Seguramente, si ese mismo examen fuera presencial se puedan dejar alrededor de 90 minutos -como máximo, salvo que hubiera que realizar muchas fórmulas o cálculos-, así se podrán releer las preguntas, pero esto no parece que sea prudente en el examen virtual: primero, por lo que ya hemos anticipado en relación con la posibilidad de copiar; y, segundo, por lo que diremos más adelante sobre la opción de no retorno sobre las preguntas ya contestadas.

Continuando con la duración del examen, es posible que algún alumno tenga dificultades para entrar al cuestionario en la hora de apertura del mismo. Por este motivo, recomendamos alargar la hora final unos 15-20 minutos -aproximadamente-, para poder dar solución a este eventual problema. Ello no significa que la duración de la prueba individual sea de 75-80 minutos. Cada alumno, desde el momento en el que inicia el test, dispondrá de 60 minutos por delante (o la duración establecida), pero el cuestionario estará abierto un tiempo extra para poder acoger a personas que hayan tenido problemas de conexión a la hora de acceder o que durante la prueba se les caiga el sistema informático.

Otra de las cuestiones clave del cuestionario es determinar si dentro del mismo cabe retorno o no, es decir, si a los alumnos se les permite navegar libremente por las preguntas o bien cuando contesten ya no puedan retroceder. En un examen presencial, el alumno puede repasar el examen cuantas veces quiera y contestarlo conforme a su criterio, empezando por el principio o por el final sin limitación alguna. Ahora bien, esto no parece que sea lo más aconsejable en el caso de un examen tipo test virtual. Esto es así porque si se concede la posibilidad de navegar con libertad incrementamos la probabilidad de que puedan volver sobre una serie de preguntas que puedan resolver por cualquier vía no deseable (esperar contestación por un grupo de Whatsapp, mirar en los apuntes, en internet o por cualquier otro medio). Sin embargo, dar la orden de que cada vez que se pase a la siguiente pregunta no se pueda volver atrás nos parece un tanto exagerado, pues ni si quiera se le da la opción al alumno de pensar mínimamente. Ante este problema, desde estas líneas proponemos una solución ecléctica o intermedia. En este sentido, "Aula Virtual" permite la opción de que en la pantalla puedan verse a la vez un número de preguntas con sus respectivas respuestas. Por ello, nuestra propuesta es que se escoja esta opción, ordenando que en la pantalla aparezcan 4 o 5 preguntas a la vez. De esta manera el alumno puede contestar en el orden que quiera a esas 4 o 5 preguntas, dejando en "stand by" alguna sobre la que tenga dudas. Además, puede ser interesante que esa selección de bloques se haga de una forma ordenada, es decir, por unidades temáticas y con algún sentido lógico. Cuando los alumnos pasen al siguiente bloque no debería de haber retorno al grupo de preguntas anterior, de esta manera evitamos el problema que hemos mencionado previamente.

Una vez que se ha terminado el tiempo de realización del examen se abren otra serie de interrogantes que entendemos que resulta necesario despejar. El primero de ellos pasa por considerar de qué forma se envían las respuestas. En este sentido, opinamos que cabe ordenar a la aplicación que las respuestas se envíen de forma automática una vez finalizado el tiempo, de lo contrario, podría suceder que un alumno despistado una vez terminada la prueba y antes de hora se le olvide transmitir las respuestas, o bien, que una vez concluido la misma se quede sin enviarlas. Por este motivo, si una vez superado el tiempo se envían directamente todas las respuestas contestadas nos aseguramos que los resultados de todos los alumnos llegan a la aplicación.

Otro aspecto fundamental que cabe tener en cuenta una vez concluido el cuestionario es que, desde nuestro punto de vista, no cabe, en ningún caso, dar la solución, es decir, que los alumnos puedan ver las respuestas, es decir, si se les permite una retroalimentación inmediata o diferida. Podría valorarse si se les da o no el resultado total obtenido, es decir, la nota. Sobre este punto entendemos que cabe mayor libertad de elección. En este sentido, si se les da la calificación obtenida ya la sabrán y, si no, se les puede facilitar en un corto espacio de tiempo a través de una comunicación personal o colgando un documento en "Aula Virtual" donde aparezcan las mismas, para no contribuir al desasosiego que esto les pueda generar. Consideramos en todo caso que, de una forma u otra, la nota se les debe de notificar con prontitud. No cabe pensar en otro escenario puesto que "Aula Virtual" corrige de forma automática por el profesor y solamente hay que transmitir este resultado a los alumnos. Con todo, de lo que no nos cabe ninguna duda es que las respuestas concretas no se deben de mostrar. Para ello hay una opción a la hora de elaborar el cuestionario que evita que las respuestas correctas puedan verse al finalizar el examen. Entendemos que esto es fundamental, sobre todo, en primera convocatoria, puesto que de lo contrario los alumnos pueden hacer un acopio de preguntas con sus respectivas respuestas correctas y sistematizarlo, dejando sin contenido el test de recuperación y obligando a elaborar otro banco de preguntas "ex novo". Además, si se facilitan las respuestas, los alumnos presumirán que ninguna de esas saldrá en el examen de recuperación, pudiendo hacerse cábalas para limitar el ámbito de estudio. De tal forma que, si no se muestran las respuestas correctas y hemos realizado un amplio banco de preguntas cuya selección es aleatoria, podemos repetir la misma operación en el examen de recuperación preservando ciertas garantías en cuanto a su utilidad real. Por lo demás, los alumnos siempre tendrán derecho a saber sus contestaciones en la revisión del examen, momento en el que podrán preguntar sobre las que tengan dudas y siempre de manera individual.

Esto conecta con la parte final de la evaluación del examen, cual es abrir una revisión con anterioridad a la calificación final de la asignatura. Si tradicionalmente

esto se hace de forma presencial, en esta ocasión se tendrá que realizar virtualmente. Para ello, el profesor debe de poner un día y una hora concreta, notificando este extremo a todos los alumnos a través del correo electrónico. Para organizar mejor dicho evento parece deseable que los alumnos interesados que quieran revisar sus calificaciones manifiesten su intención por correo electrónico. De esta manera, el profesor habilitará una sesión de “BBC” pudiendo ordenarlos por franjas horarias. En dicha revisión, el alumno y el profesor pueden permanecer con la cámara activada y los micrófonos encendidos interactuando en tiempo real y debatiendo sobre todo aquello sobre lo que se precise.

Una vez concluida con la revisión cabrá fijar las notas definitivas completando la oportuna acta en tiempo y forma. En el caso en que los servicios administrativos permanezcan cerrados esto se llevará a cabo a través de la firma electrónica o bien a través de cualquier otro medio que habilite al efecto la universidad en cuestión. En el caso de la Universitat de València, si no existía posibilidad de firmar electrónicamente, el acta se cerraba desde la Secretaría de la respectiva Facultad, quedando el docente obligado a su firma manual más adelante. En cualquier caso, en ambos supuestos la nota se subía en el expediente de los alumnos, culminándose con ello el proceso de calificación.

IV. CUESTIONES A TENER EN CUENTA PARA REALIZAR UN EXAMEN “ONLINE”: ESPECIAL REFERENCIA A LAS ASIGNATURAS DE CIENCIAS DE LA SALUD.

Coincidiendo con todo lo expuesto en epígrafes anteriores, en este apartado se destacan las diferencias principales que se ponen de manifiesto en otras áreas de conocimiento, como es el caso de las ciencias de la salud y, en concreto, en Grados impartidos en la Facultad de Farmacia, donde cobra gran relevancia la vertiente práctica. De hecho, salvo escasas excepciones, las asignaturas que se imparten en estos grados incluyen, dentro de su programación docente, prácticas de laboratorio e informática. Por ejemplo, la asignatura de Tecnología Farmacéutica I, de 12 créditos ECTS, incluye más de 3 créditos de prácticas. Además, las horas consideradas como teóricas requieren de la resolución de ejercicios numéricos como parte del contenido de los distintos bloques temáticos. Según lo expuesto, la configuración de un examen a distancia capaz de evaluar todas las competencias que deben adquirir los alumnos durante su formación resultaba extraordinariamente compleja. De nuevo, una buena coordinación entre los distintos profesores que comparten asignatura, sumada a la realizada entre las diferentes asignaturas que definen el Grado ha sido una labor altamente compleja y decisiva para abordar el reto docente al que nos hemos visto abocados.

Volviendo al tipo de examen, el consenso en el Grado en Farmacia fue también la utilización de la herramienta cuestionario, con comportamiento al azar de las preguntas, pero con posibilidad de navegación libre (para dejarles volver atrás si dudaban y se dejaban alguna sin responder). Esta posibilidad, según hemos comentado, tiene varios inconvenientes, sobre todo la mayor facilidad para copiar, pero se compensó publicando una única pregunta por página y acotando al máximo el tiempo (aproximadamente 50 preguntas en 60 minutos). Previamente, se creó también un banco de preguntas exportándolas a Moodle en formato compatible desde una plantilla Word. Además, ante la posibilidad mencionada de que ocurrieran problemas de conexión, dividimos el examen en dos cuestionarios de 30 minutos cada uno, comenzando a contar el tiempo desde que se conectaban los alumnos para su realización.

Respecto al tipo de preguntas empleadas en el cuestionario, en la plataforma existen distintas alternativas que se pueden preparar y cada una resultará más útil en función de los conocimientos y competencias adquiridos por el estudiante que se pretendan evaluar. Obviamente, las particularidades de cada asignatura hacen que no todas sean igual de útiles. Si bien las más comunes son, sin duda, las preguntas de tipo "opción múltiple" (en las que coincidimos plenamente con lo descrito en los epígrafes previos). De hecho, preparamos preguntas teórico-prácticas de opción múltiple con 4 opciones y solo una única respuesta correcta, que en caso de errar penalizaban un 33%. En nuestro caso, y dado el elevado número de preguntas del cuestionario, también utilizamos alguna cuestión de tipo "verdadero/falso". El principal inconveniente de este tipo de pregunta es que no permiten penalizar la respuesta incorrecta, aunque se pueden elaborar como una pregunta de opción múltiple con dos posibles respuestas (verdadero o falso). Así es como se hizo, penalizando un 50% la respuesta errónea, para evitar favorecer respuestas aleatorias. Obviamente, un cuestionario equilibrado en cuanto al tipo de preguntas es el más adecuado.

Existen otras opciones para elaborar preguntas quizás menos utilizadas, como las de "emparejamiento", que permiten emparejar palabras tras un enunciado por medio de desplegables con las posibles respuestas, es decir, se selecciona la respuesta correcta a partir de una lista de posibilidades. La puntuación es proporcional al número de correctas. Este tipo de cuestiones es más complejo, difícil de elaborar y calcular la calificación del cuestionario.

Existe también la opción de utilizar preguntas tipo "descripción" o "ensayo" que son las típicas cuestiones tipo desarrollo, y que "online" tienen algunas limitaciones que han sido ya comentadas con anterioridad y, además, no se puede pasar el "antiplagio" ni se corrigen automáticamente.

Otra posibilidad son las preguntas tipo “respuesta corta”, que permite dejar espacio para escribir una o pocas palabras. Moodle puede corregir automáticamente en función de “palabras clave” que previamente hayamos establecido. Sin embargo, la corrección falla si la palabra no es exactamente igual a la “palabra clave” definida.

La pregunta tipo “numérica” sigue esta misma idea, pero con números. Permite una respuesta numérica (con posibilidad de especificar las unidades) que es calificada comparándola con distintas respuestas modelo. En este caso, los parámetros para calcular el número son siempre constantes. La pregunta tipo “calculada” tiene un aspecto igual que la numérica, pero la diferencia es que los parámetros del problema pueden hacerse variar gracias a un “comodín” entre exámenes, es decir, Moodle selecciona los números aleatoriamente de un conjunto que nosotros establecemos previamente, con lo que se evita que sea el mismo ejercicio para todos los alumnos. Moodle obtiene solución mediante una fórmula que se debe incluir.

La plataforma también permite otras opciones más complejas y menos utilizadas y conocidas por el profesorado como son las de “arrastrar y colocar en el texto”, “arrastrar y colocar en la imagen”, “arrastrar y colocar en los marcadores”, “respuestas anidadas (Cloze)” o “seleccionar las palabras que faltan”.

Volviendo al mayor reto planteado al inicio de este epígrafe, la gran dificultad a la que nos enfrentamos a la hora de elaborar un examen a distancia consiste en la evaluación de los ejercicios numéricos que forman parte del contenido de los distintos bloques temáticos. No entraremos a mencionar la evaluación de las prácticas de laboratorio, pues se establecería un debate que escapa del contenido de este capítulo.

A modo de ejemplo, en la Figura 1 se muestran los ejercicios que formaron parte del examen del 2º parcial, primera convocatoria, de la asignatura Tecnología Farmacéutica I. El primer ejercicio se trata de una fórmula en la que los alumnos tienen que calcular la cantidad correcta a utilizar de cada componente en la formulación en función de las distintas cuestiones planteadas, por lo que la respuesta no es un único valor numérico. El segundo ejercicio consiste en calcular la fecha de caducidad de un medicamento, para lo que los estudiantes deben calcular varias constantes de degradación y utilizar distintas fórmulas. Todo ello descarta la posibilidad de utilizar las preguntas tipo “numérica” y “calculada” mencionadas con anterioridad. De tal forma que ninguna de las posibilidades que ofrecía el “Aula Virtual” llegaba a dar respuesta a los conocimientos y competencias que pretendíamos evaluar.

TECNOLOGÍA FARMACÉUTICA I. SEMINARIOS 2º Parcial

Nombre:

Apellidos:

Grupo:

1. Se deben preparar 30 cápsulas de amoxicilina y ácido clavulánico. Cada una de las cápsulas contiene las siguientes cantidades de principio activo y excipientes:

Ácido clavulánico..... 1,5g
Amoxicilina..... 1 g
Sacarina..... 0,8g
Lactosa.....csp 10g

Sin embargo, se ha cometido un error y se han utilizado 300g de lactosa en lugar de la cantidad prescrita. Responder a las siguientes cuestiones (5 pts):

- ¿Qué cantidades de los demás componentes deberán añadirse a la formulación errónea con tal de repararla?
- ¿Qué cantidad total de fórmula se obtendrá y cuántas cápsulas se podrán elaborar con la mezcla final producida una vez corregido el error?

Justificar la respuesta con los cálculos pertinentes.

2. Se han realizado estudios de envejecimiento acelerado de un antibiótico en condiciones isotérmicas a 4 temperaturas diferentes (70, 60, 50 y 40°C) con objeto de obtener información sobre su posible comercialización y registro en forma de jarabe. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

70°C → Kd= 0.875 meses
60°C → al cabo de 9 días, su concentración efectiva se reduce un 7% respecto a la inicial
50°C → t_{1/2}= 10 meses
40°C → Kd= 0.016 meses

¿Cuál será su fecha de caducidad a temperatura ambiente (25°C) si un lote del jarabe se prepara el 2 de Febrero de 2016? (5 pts).

Justificar la respuesta con los cálculos pertinentes.

Figura 1. Ejercicios que formaron parte del examen del 2º parcial, primera convocatoria, de la asignatura Tecnología Farmacéutica I.

Ante esta dificultad, decidimos lanzar la pregunta con los ejercicios propuestos como "tarea". Los alumnos debían de resolverlos, hacer una foto y subir el archivo al "Aula Virtual". Podían resolverlos a mano o utilizando algún programa informático. Para evitar de alguna manera que pudieran compartir la resolución del ejercicio con otros compañeros, se incluyó la frase "Justificar la respuesta con los cálculos pertinentes", de forma escrita (añadiendo notas y aclaraciones junto al ejercicio) o locutada (un audio o vídeo justificando su respuesta) que debían subir al "Aula Virtual" junto a la tarea en tiempo y forma. Es decir, nuestra idea era que no valía solo con mostrar los números a los que llegaban tras resolver los ejercicios, sino que debían explicar los cálculos que hacían y el desarrollo, razonando sus respuestas. De esta forma no servía de nada copiar y podíamos llegar a comprobar si el ejercicio lo habían entendido o no.

Así, junto a la "tarea", se les dio todas las instrucciones a los alumnos. No se limitó el formato, pero se recomendó PDF para el archivo con números y mp3 o mp4 para los vídeos o audios. Se indicó que se iban a admitir dos archivos como máximo y que no se iban a aceptar entregas por correo electrónico (al ser un examen oficial debía quedar constancia en el "Aula Virtual"). Además, para que tuvieran la posibilidad de familiarizarse con lo que se les iba a exigir el día del examen, unas semanas antes se lanzó un cuestionario y se habilitó, también, una "tarea" de prueba para que practicasen la subida de archivos.

¿Cuál fue el problema? Durante el examen estuvimos los profesores conectados en "BBC" por si surgía alguna incidencia de conexión o cualquier cuestión que

pudiéramos solucionar. Todo fue muy bien durante los cuestionarios, pero tuvimos numerosas incidencias con las “tareas”. Sus principales problemas fueron:

a) Tal y como se ha mostrado en la Figura 1, la “tarea” contenía dos ejercicios y se indicó que sólo podían subir dos archivos. No se limitaron las posibilidades, así que podían ser uno el audio/vídeo y los dos ejercicios en un único archivo, o un solo archivo haciendo un vídeo mostrando y explicando los ejercicios.... Sin embargo, varios alumnos no tuvieron esto en cuenta.

b) El “Aula Virtual” permite subir archivos de máximo 250MB. Algunos estudiantes tampoco tuvieron esto en cuenta y no podían subir el vídeo/audio.

c) El tiempo también fue un factor limitante. Varios alumnos se quejaron de no haber tenido tiempo suficiente para realizar la prueba propuesta y subir los archivos al “Aula Virtual”.

No obstante, si bien la mayoría de alumnos realizaron sus tareas sin incidencias, en la forma y el tiempo establecido, estuvimos muchas horas en “BBC” tratando de solventar los problemas de varios de ellos (que como ya hemos mencionado, en su mayoría fueron debidos a no leer bien las instrucciones dadas). En nuestra opinión, sería necesario que el “Aula Virtual” proporcionara alternativas más cómodas para evaluar este tipo de actividades y, por supuesto, basándose en nuestra propia experiencia, trabajar más con los alumnos este tipo de entrenamientos y asegurarse que todos leen y entienden las normas del examen (qué se les va exigir, no solo en contenido, sino también en forma y tiempo).

Por último, un breve comentario respecto a la dificultad que encontramos en la corrección y cálculo de la calificación final. Respecto a la evaluación, las “tareas” deben corregirse a mano, lo que supone además de la revisión numérica, escuchar y visualizar todos los vídeos/audios que formaban parte de la prueba, todo ello teniendo en cuenta que tenemos grupos de alrededor de 85 alumnos. Por lo que respecta a la calificación, en el caso de los cuestionarios la nota se calcula de forma automática y resulta fácil configurarla en el “Aula Virtual” ponderando por el peso que tenga esa parte de la asignatura. Sin embargo, nosotros teníamos que tener en cuenta la calificación de los cuestionarios, más la de las tareas, sumado a las de las prácticas de laboratorio e informática. Al final recurrimos al cálculo en una hoja Excel. En definitiva, sería muy útil disponer de herramientas o posibilidades más cómodas que permitieran o al menos facilitaran este tipo de evaluación y calificación de carácter más práctico en un contexto a distancia como el actual.

V. CONCLUSIONES.

Llegados a este punto, pasaremos a enumerar las principales conclusiones que se desprenden de nuestra ponencia:

1ª) La exigencia sobrevenida de impartir docencia y evaluar a los alumnos de forma virtual ha supuesto nuevos retos para los profesores que estamos acostumbrados a la presencialidad.

2ª) El "Aula Virtual" permite evaluar las competencias y conocimientos de los alumnos de múltiples formas, proporcionando herramientas que ya estaban disponibles y que no siempre eran conocidas ni utilizadas.

3ª) Para decidir acerca del sistema de evaluación más adecuado hay que analizar una serie de factores que muchas veces son inherentes a la propia disciplina o área de conocimiento concreta, pues no será lo mismo examinar en Grados de ciencias de la salud que en ciencias sociales, ni en diferentes asignaturas dentro de cada disciplina.

4ª) Por lo demás, también habrá que tener en cuenta las garantías que puede ofrecer cada herramienta de evaluación en Moodle, su funcionamiento, su mecánica y ajustarla a las necesidades de cada asignatura.

5ª) Una vez escogida la modalidad de examen hay que explorar y conocer en profundidad la herramienta informática en cuestión, para poder consignar las órdenes más apropiadas e intentar preservar la integridad de los resultados obtenidos, buscando que sea lo más parecido posible a una prueba presencial comparable.

6ª) En el ámbito jurídico, quizás lo más recomendable sea una prueba objetiva basada en preguntas de opción múltiple, dando la opción de Matrícula de Honor a una eventual intervención oral. Por su parte, en el Grado en Farmacia se hace necesario alternar esta prueba tipo test con la resolución de casos o problemas numéricos, con los consecuentes inconvenientes que esta opción supone en un escenario virtual.

AJUSTES SOBREVENIDOS EN LA DOCENCIA A
PROPÓSITO DE DOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN ON LINE

*ADJUSTMENTS IN TEACHING REGARDING TWO ONLINE
EVALUATION SYSTEMS*

Cuadernos Juridicos, pp. 288-303

Cristina LÓPEZ
SÁNCHEZ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: El objeto de este trabajo consiste en la descripción y comparación entre dos sistemas distintos de evaluación de los estudiantes que, a raíz de la declaración del estado de alarma a causa de la COVID-19, fueron añadidos de forma sobrevenida en las guías docentes de las asignaturas en las que se han llevado a cabo. A lo largo de estos meses los docentes hemos adaptado la docencia universitaria, tutorías y sistema de evaluación a las nuevas circunstancias, por lo que en este trabajo nos proponemos no solo describir, sino también valorar los aspectos positivos y negativos, además de reflexionar acerca de las cuestiones más controvertidas que han resultado de aplicar un sistema integral de evaluación continua en la asignatura “Derecho de la Comunicación” del Grado en Comunicación Audiovisual, y un sistema parcial de evaluación continua con pruebas online de evaluación a través de la plataforma Moodle, en la asignatura “Derecho Civil II” del doble Grado en Derecho y Administración de Empresas, ambas de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

PALABRAS CLAVE: Sistemas de evaluación; evaluación continua; plataforma Moodle; experiencias docentes.

ABSTRACT: *The aim of this work relate to the description and comparison between two different evaluation systems of the students that, as a result of the declaration of the alarm state due to the COVID-19, were added in a supervening way in the teaching guides of the subjects in which they have been carried out. Throughout these months, teachers have adapted university teaching, academic tutoring and evaluation system to the new circumstances, so in this paper we propose not only to describe, but also to assess the positive and negative aspects, as well as to reflect on the most controversial issues that have resulted from applying a system of continuous assessment in the subject “Communication Law” of the Degree in Audiovisual Communication, and a partial system of continuous evaluation with online assessment tests through the Moodle platform, in the subject “Civil Law II” of the double degree in Law and Business Administration, both from the University Miguel Hernández of Elche.*

KEY WORDS: *Evaluation systems; continuous evaluation; Moodle platform, teaching experiences.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN. EL PORQUÉ DE DOS PROPUESTAS DIFERENTES.- II. CARACTERÍSTICAS DE CADA METODOLOGÍA Y SISTEMA DE EVALUACIÓN.- III. RESULTADOS OBTENIDOS.- IV. VENTAJAS E INCONVENIENTES.- V. REFLEXIONES FINALES. DE “ALUMNOS” A “ESTUDIANTES”.

I. INTRODUCCIÓN. EL PORQUÉ DE DOS PROPUESTAS DIFERENTES.

El viernes 13 de marzo de 2020, unos minutos antes de las 16:00 horas, todo el personal de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) recibía un correo electrónico con un comunicado oficial sobre medidas de última hora procedente del Excmo. Sr. Rector Mgfco. Juan José Ruiz Martínez, donde se informaba de que ese mismo día, a las 15:30 horas, el Presidente del Gobierno había comunicado la aprobación para el día siguiente, por el Consejo de Ministros, del Real Decreto por el que se establecería el estado de alarma en todo el territorio nacional¹. Debido a las limitaciones a la libertad de circulación que este estado conllevaba, nos informaba de que a partir de su entrada en vigor todas las instalaciones de la Universidad permanecerían cerradas hasta nuevo aviso.

Asimismo, con el fin de minimizar las consecuencias de la emergencia social y sanitaria a la que estábamos asistiendo, se hacía saber que en las próximas horas se remitirían los protocolos de actuación para todo el personal ya que la situación estaba siendo tan cambiante que lo más prudente era posponer para un momento posterior la comunicación de cualquier otra instrucción a nuestro personal. Por último, se nos pedía a todo el cuerpo docente un esfuerzo para poder mantener unos niveles aceptables de calidad docente, empleando los medios técnicos que nos ponían a disposición para docencia online. En concreto, durante ese fin de semana desde el Servicio de Infraestructura Informática y el Servicio de Innovación y Planificación Tecnológica de la propia Universidad se prepararon los accesos identificados de cada asignatura con un acceso directo a una sala de Google Meet en la que podía entrar el profesor y el alumnado y, desde el Vicerrectorado de Estudios, se nos enviaron unas Instrucciones centradas sobre todo en la docencia online, fundamentalmente mediante videoconferencia en Universite o en Campus Virtual UMH (Moodle).

¹ Nos referimos al Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.

Por difícil que pueda parecer, el lunes 16 de marzo, es decir, con tan solo un fin de semana de por medio para ajustar la docencia, los profesores de la Universidad Miguel Hernández teníamos en cada una de nuestras asignaturas un acceso directo para la docencia online de forma síncrona a través de Google Meet. Fueron unas horas de mucha incertidumbre, ya no solo por la repercusión en términos de salud de lo que estábamos viviendo, que era mucha, sino también y por lo que ahora nos interesa, porque nadie nos había enseñado a ser profesores online y casi de la noche a la mañana nos encontrábamos ante el reto de utilizar una herramienta nueva y adaptar nuestra metodología y nuestras guías docentes a las nuevas circunstancias².

Efectivamente, si los profesores universitarios hemos sabido adaptar nuestra docencia al Plan Bolonia y a las nuevas exigencias que conllevaba en aras de conseguir que nuestros estudiantes aprendieran a aprender y asimilasen mejor los contenidos³, ahora nos enfrentábamos a otro reto. Fiel reflejo de ello es lo que se ha producido durante estos meses pasados, donde tuvimos que pasar a ser docentes en línea de un día para otro, mientras que la formación que recibimos de nuestros maestros en las aulas distaba mucho de lo que ahora debíamos improvisar.

En este sentido, los distintos Departamentos y Facultades empezaron a reaccionar con una celeridad muy destacable. En concreto, el Departamento de Ciencia Jurídica de la UMH publicó, a partir de las directrices que nos llegaban desde el Vicerrectorado de Estudios, un Protocolo de actuación que circuló el domingo entre todos sus profesores, con el objeto de unificar criterios y trazar unas líneas maestras de actuación.

Dichas directrices o Protocolo de actuación, que se impulsaron a modo de recomendación, pretendían facilitar la tarea de nuestro profesorado y estudiantado a la hora de afrontar la impartición de la docencia online. Ese protocolo constaba fundamentalmente de unas directrices generales relativas a la metodología y de unas directrices específicas en relación con el cronograma, el material docente, las tutorías, los correos electrónicos y la sugerencia de algunas herramientas metodológicas online como Trivinet o Brainscape, de muy fácil uso y que permitirían al estudiante asimilar mejor los contenidos⁴.

2 Ahondan en esta idea BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SAIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria en entornos virtuales*, Narcea, Madrid, 2008, pp. 60 y ss.

3 COLL, C.: *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 1988, pp. 131-142. DOI: 10.1080/02103702.1988.10822196.

4 Véase <https://www.trivinet.com/>. Se puede consultar una experiencia en LÓPEZ MAS, P. J./CREMADES GARCÍA, P./ESTEVE GIRBES, J./LÓPEZ RICHART, J./LÓPEZ SÁNCHEZ, C./MORENO MARTÍNEZ, J. A./ORTIZ FERNÁNDEZ, M./VERA VARGAS, R. M.: "El uso de Trivinet para promover el aprendizaje de contenidos jurídico-civiles jugando al Trivial online", en AA.VV.: *Redes-INNOVAESTIC 2020. Libro de actas*, Universidad de Alicante, ICE (coord. por R. ROIG-VILA y edit. por J.M. ANTOLÍ MARTÍNEZ/R. DIEZ ROS), 2020, C4670, disponible en <https://web.ua.es/es/ice/redes-innovaestic2020/documentos/libro-de-actas-2020.pdf> (consulta de 31/08/2020).

Teníamos claro que a pesar de lo excepcional de la situación debíamos procurar que el alumnado alcanzase la capacitación prevista en las guías docentes. Nos enfrentábamos a ello sin saber si debíamos dar una solución transitoria –pues quizá en un par de semanas se podía regresar a las aulas–, o algo más definitivo, hasta final de curso, si bien es cierto que al principio nos resistíamos a pensar que llegásemos a tanto. Asimismo, el profesorado involucrado en la docencia online debía tener presente que el estudiantado no podía estar solo, sino que debía sentirse acompañado permanentemente durante todo este período.

De ahí que fuera necesaria una tarea de planificación y coordinación por parte del profesorado, con el consiguiente esfuerzo de adaptación de su docencia a esta modalidad de enseñanza. Podíamos seguir trabajando con Universite (la plataforma docente que se venía utilizando en la UMH), los Blogs docentes, o el Campus virtual (Moodle), e incluso los profesores que participan cada año en el Programa PLE ofrecido por la Universidad Miguel Hernández podían utilizar los vídeos docentes que habías grabado y editado⁵.

En cuanto a las directrices específicas que, a modo de pautas de actuación comunes para el profesorado, trazamos desde el Departamento de Ciencia Jurídica, destacan las siguientes:

a) Publicar cuanto antes un anuncio informando a los estudiantes de cómo se iba a proceder a lo largo de las semanas.

b) Proporcionar al estudiantado una planificación, esto es, un cronograma, para que pudieran organizar los trabajos, las horas de estudio, clases, tutorías, etc. El profesor debería indicar si en el horario habitual de clase se iba a conectar a través de las herramientas habilitadas para explicar la lección o resolver dudas, que era lo más aconsejable y lo que en su inmensa mayoría hizo todo el profesorado, o si iba a proporcionar vídeos de clases grabadas e ir contestando dudas a través del correo.

Véase <https://www.brainscape.com/>. Esta herramienta se ha puesto en práctica, entre otros, por MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N./BERENGUER ALBALADEJO, C./BUSTOS MORENO, Y./EXTREMEIRA FERNÁNDEZ, B./LÓPEZ MAS, P./LÓPEZ SÁNCHEZ, C./MÚRTULA LAFUENTE, V./ORTIZ FERNÁNDEZ, M./RAMOS MAESTRE, A./RIBERA BLANES, B.: "La plataforma Brainscape para el autoaprendizaje y la autoevaluación de Regulación jurídico-civil del Turismo: las e-flashcards", en AA.VV.: *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, Volumen 2019 (coord. ROSABEL ROIG-Vila y edit. por J. M. ANTOLI MARTÍNEZ/A. LLEDÓ CARRERES/N. PELLIN BUADES), Universidad de Alicante, ICE vol. 2019, disponible en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/99180/1/Redes-Investigacion-Innovacion-Docencia-Universitaria-2019-58.pdf> (consulta de 31/08/2020).

5 El programa PLE-UMH es una iniciativa del Vicerrectorado de Estudios de la Universidad Miguel Hernández de Elche, cuyo objetivo es promover la generación de recursos audiovisuales en abierto para estimular el aprendizaje del estudiantado UMH cursando estudios en grados o másteres oficiales UMH, así como la integración de estos recursos audiovisuales en la página web de material de la asignatura, dentro del Campus Virtual Moodle de la UMH o en el Campus Universite UMH. La última convocatoria tuvo lugar por Resolución Rectoral de la Universidad Miguel Hernández 01413/2020 Elche, 04/09/2020, por la que se publica la Convocatoria del Programa PLE-UMH 2020/2021.

c) El material docente debía ofrecerse al alumno de forma dosificada y, por tanto, con la debida regularidad; es decir, en consonancia con la planificación prevista en el cronograma. No era aconsejable proporcionarla toda de una sola vez, sino que era preferible programar un día a la semana para la subida del material, de forma paulatina.

d) El profesor debía ofrecer al estudiantado sesiones de tutoría que se podrían llevar a cabo a través de correo electrónico o a través de una clase virtual.

e) Los profesores debían responder los correos de los alumnos dentro del plazo de 48 horas. Su pronta respuesta sería una clara manifestación de la profesionalidad y de la implicación de cada docente con sus asignaturas.

f) Se aconsejaba que el profesor elaborase un documento (PDF) que contuviera, de un modo sistemático y claro, una guía de cada lección donde se detallasen los aspectos a tener en cuenta.

A partir de ahí cada profesor debía ajustar la docencia a sus grupos, puesto que cada uno tenía unas necesidades, sobre todo en atención al Grado en que se impartía la docencia. En nuestro caso, el ajuste era doble al estar impartiendo clase en dos asignaturas diferentes, de dos Grados distintos: "Derecho Civil II" del Doble Grado en Derecho y ADE y "Derecho de la Comunicación" en el Grado en Comunicación Audiovisual. Ambas asignaturas de 6 ECTS pero con un programa y unos contenidos distintos.

Lo cierto es que a día de hoy hacer referencia a la necesidad de haber hecho ajustes sobrevenidos o haber llevado a cabo adendas en las guías docentes de las distintas asignaturas, no es decir nada nuevo. Pero hace unos meses sí lo era y mucho ya que los profesores en un tiempo record tuvimos que adaptar nuestras clases, tutorías y sistema de evaluación a las nuevas circunstancias.

De ahí que con esta comunicación se pretenda describir y comparar dos sistemas distintos de evaluación que, a raíz de la declaración del estado de alarma con ocasión de la COVID-19, fueron instaurados de forma sobrevenida. A lo largo de estos meses los docentes hemos adaptado la docencia, tutorías y sistema de evaluación a las nuevas circunstancias, por lo que pretendemos no sólo describir, sino también y, sobre todo, valorar, los aspectos positivos y negativos, e incluso reflexionar acerca de las cuestiones más controvertidas que han resultado de aplicar un sistema de evaluación continua al 100% en la asignatura "Derecho de la Comunicación" del Grado en Comunicación Audiovisual, y un sistema de evaluación continua al 40 % con realización de pruebas online de evaluación a través de la plataforma Moodle que suponía el 60% en la asignatura "Derecho

Civil II” del doble Grado en Derecho y Administración de Empresas, ambas de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

No podemos concluir esta introducción sin una justificación acerca del porqué de dos propuestas diferentes. Tal y como apuntábamos en un momento anterior, lo primero con lo que nos enfrentamos fueron los temores de dar el paso hacia la docencia online. Con carácter general los docentes nos hemos mostrado reticentes con la docencia online, aduciendo razones como la incertidumbre, el miedo a lo desconocido, o el hecho de que supone más esfuerzo y complejidad para el profesor. Con todo, nos sobran razones para llevar a cabo esa adaptación, ese paso de la docencia tradicional a la docencia a través de las nuevas herramientas informáticas y recursos tecnológicos, en concreto, porque con ello podíamos ayudar a nuestros estudiantes en estos momentos tan inciertos, además de que adquirimos nuevas competencias docentes, abrimos nuevas posibilidades y mejoramos nuestro grado de satisfacción personal⁶.

Una vez superados esos temores, nos dispusimos a hacer los ajustes necesarios y, teniendo en cuenta tanto las recomendaciones de la Vicerrectora de Estudios como el tipo de estudiantes al que nos dirigíamos, consideramos que, a partir de lo que ahora no consideramos más que prejuicios, a los estudiantes que algún día ejercerían como abogados no podíamos suprimirles la prueba de evaluación, el examen, mientras que con los estudiantes cuya salida profesional en ningún caso sería la de abogado o jurista, sí que podíamos experimentar de otra forma. Para el primer caso, si los porcentajes de evaluación a comienzo de curso se habían establecido en el 30% evaluación continua y 70% examen, ahora pasaron al 40% de evaluación continua y 60% examen. Y, en el caso del Grado en Comunicación Audiovisual pasaron del 65% examen y 35% evaluación continua, al 100% evaluación continua, por las razones antes aducidas⁷.

II. CARACTERÍSTICAS DE CADA METODOLOGÍA Y SISTEMA DE EVALUACIÓN.

Todo profesor universitario debería contar con recursos suficientes para estimular al alumnado y contribuir a su aprendizaje. En los tiempos actuales la docencia que se imparte en las aulas de nuestras Universidades ha cambiado bastante con respecto a la docencia que se impartía hace algunos años. Efectivamente, la cultura de Bolonia apuesta no solo por un cambio estructural

6 En sentido parecido, BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SAIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria*, cit., pp. 61.62

7 Con el sistema pleno de evaluación continua buscábamos “un cambio metodológico que situase al alumnado en el centro del proceso educativo”, vid. el Decálogo de orientaciones para el docente virtual en el EEES, en ALONSO DÍAZ, L./BLÁZQUEZ ENTONADO, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica*, Narcea, Madrid, 2012, p. 25.

sino también por un cambio en las metodologías docentes⁸, si bien es cierto que, dado que los profesores actuales en su día recibimos unas enseñanzas basadas prácticamente en las clases magistrales, ello ha requerido de los acomodos oportunos⁹. Sin duda estos meses han supuesto una oportunidad para dar cuenta de la capacidad de adaptación y de resiliencia del profesorado universitario.

Una vez situados en contexto resulta fácil comprender que era necesario modificar las guías docentes que se habían aprobado en Consejo de Departamento en septiembre de 2019 de cara al curso 2019/2020. De ahí que todo el profesorado debía redactar una adenda (o apéndice) a la guía docente (y previamente contactar con los estudiantes para informarles lo antes posible) donde se especificasen los cambios más importantes en la docencia y en la evaluación de la asignatura.

Esta adenda cumplía una doble función. En primer lugar, permitía concretar en cada asignatura los criterios generales aprobados para toda la Universidad respecto a la adaptación de la docencia al formato no presencial para este segundo cuatrimestre: cambios introducidos en la metodología docente y el sistema de evaluación aplicables en este periodo de excepción (de acuerdo con las Reflexiones del Ministerio de Universidades, de 4 de abril de 2020, sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020, así como el Acuerdo de REACU de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada por el COVID-19). Y, en segundo lugar, había que hacer público y oficializar el cambio de procedimiento evaluador y los criterios que lo condicionaban, garantizándose el procedimiento de seguimiento de las titulaciones por los sistemas internos de garantía de la calidad y por las Agencias Evaluadoras.

En nuestro caso, tanto en la asignatura de “Derecho Civil II” como en la de “Derecho de la Comunicación”, partimos de los mismos parámetros. En concreto, en relación con las clases de teoría, se previó que la docencia se impartiría en directo en las franjas establecidas para la asignatura en los horarios oficiales de la titulación, con la participación del estudiantado y para ello se echaría mano de la herramienta Google Meet. En aras de atender mejor las necesidades de los estudiantes se grabaron las sesiones y después de cada clase se fueron poniendo a su disposición a través del Campus Virtual.

8 FORTES MARTÍN, A.: “Bologna o la supernova. La ‘explosión’ del proceso de Bologna y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje”, *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, núm. 4, 2009, pp. 30-39.

9 LÓPEZ SÁNCHEZ, C.: “Actualidad y Derecho: cómo mejorar la comprensión del Derecho civil a través de las noticias”, en AA.VV.: *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (COORD. por M. T. TORTOSA YBÁÑEZ./J. D. ÁLVAREZ TERUEL/N. PELLÍN BUADES), 2015, pp. 1087-1098, disponible en <http://hdl.handle.net/10045/49235> (consulta de 10/07/2020).

Por otro lado, en lo que se refiere a las clases prácticas, se realizaron prácticas individuales y colectivas no presenciales, bien durante el horario de clases a través de la plataforma Google Meet, o bien cada estudiante desde su domicilio. Todas las prácticas grupales fueron enviadas al profesorado a través de correo electrónico (o del apartado “tareas” del Campus Virtual cuando eran individuales), que las corregía una a una o facilitaba las contestaciones correctas.

Por último, en cuanto a las tutorías, unas se realizaron, a petición del estudiantado, a través de la herramienta Google Meet, en horario acordado por profesor-estudiante, mientras que otras tuvieron lugar a través del correo electrónico, respondiendo en cualquier caso a todas las dudas planteadas. Además, el contacto con los delegados de cada grupo fue más directo, si cabe, que en condiciones normales.

Lo anterior en cuanto a criterios generales. Pero descendiendo a cada una de las dos asignaturas podemos decir que, tenían en común que en ambos casos se diferenciaba entre alumnos de evaluación continua y alumnos de evaluación no continua, pero se establecieron algunas diferencias entre ellas.

Así, en la asignatura “Derecho de la Comunicación”, en el caso de los alumnos de evaluación continua se valoraron las prácticas y trabajos (individuales y en grupo) realizados a lo largo del cuatrimestre con el 100% de la nota. A su vez, las prácticas y participación en clase suponían el 70%, mientras que el trabajo escrito que individualmente debía realizar cada estudiante suponía el 30% de la nota global.

Además, para asegurarnos de que los estudiantes asimilaban unos mínimos contenidos, se estableció que para aprobar la asignatura debían obtener al menos una nota global de 5 puntos y no se podía aprobar la asignatura sin una nota mínima en cada parte. Es decir, la nota final sería el promedio ponderado de las prácticas y participación en clase (7 puntos) y el trabajo (3 puntos), siempre que se superase la calificación de 4 puntos (sobre 10) en ambas partes.

Siguiendo con la misma asignatura, “Derecho de la Comunicación”, pero refiriéndonos ahora a los Alumnos de evaluación no continua, se haría un examen final no presencial que supondría el 100% de la nota, en formato de preguntas tipo test. Además, se previó un examen de contingencia (que básicamente consistía en una prueba oral ante un tribunal a través de Google Meet) para los casos en los que por problemas técnicos o de otra índole no se pudiera realizar el examen tipo test.

No dispusimos lo mismo para la asignatura “Derecho Civil II”. En este caso, en lo que respecta a los alumnos de evaluación continua, la calificación final estaba compuesta por dos partes:

a) un examen final no presencial (que suponía el 60% de la nota final) en formato preguntas tipo test. Para poder mediar con las prácticas se debía obtener en el examen final una nota mínima de 4 puntos sobre 10. No obstante, se ofrecía la posibilidad de hacer un examen parcial, también tipo test, que sería eliminatorio siempre que se aprobase (suponiendo el 30% de esa nota)¹⁰.

b) Prácticas (cuya puntuación equivalía al 40% de la nota final).

Por su parte, los alumnos de evaluación no continua debían hacer un examen final no presencial (que suponía el 100% del total de la nota), también en formato de preguntas tipo test y con la previsión, al igual que en el caso de “Derecho de la Comunicación”, de un examen de contingencia, cuando por problemas técnicos) o de otra índole no se pudiera realizar el examen tipo test.

III. RESULTADOS.

Además del interés mostrado por los alumnos en uno y otro caso, sin duda lo que más nos ha hecho reflexionar han sido los resultados obtenidos. Si tuviésemos que resumir en una palabra los resultados obtenidos en la asignatura “Derecho Civil II” diría que han sido mediocres, peor que otros cursos. Mientras que en “Derecho de la Comunicación” ha sucedido justo lo contrario, han sido los mejores resultados obtenidos desde que impartimos docencia en dicha asignatura. En el primer caso alguien podría aducir que los estudiantes se han podido copiar de sus propios apuntes; mi sensación es que no, porque durante la realización de la prueba online tenían encendidas sus cámaras, si bien es cierto que nunca se puede estar del todo seguro con los exámenes online. En concreto, los resultados han sido los siguientes:

“Derecho Civil II”: cero suspensos; 7 aprobados; 31 notables; cero sobresalientes; cero matrículas de honor.

“Derecho de la Comunicación”: cero suspensos; 7 aprobados; 48 notables; 2 sobresalientes; 2 matrículas de honor.

¹⁰ El examen constaba de 20 ó 30 preguntas tipo test y se configuró en modo secuencial, es decir, el estudiante solo podía avanzar hacia adelante, sin posibilidad de retroceder, y sin que restasen las preguntas mal contestadas. Cada pregunta tenía cuatro opciones de respuesta y podíamos ver a los estudiantes, pero no grabarles, a través de Google meet, habiendo organizado unos 30 estudiantes como máximo por sala.

Con esos datos es fácilmente constatable cómo en el segundo caso se han obtenido calificaciones más altas con los dos sobresalientes y las dos matrículas de honor referidas.

IV. VENTAJAS E INCONVENIENTES.

Una vez finalizado el curso observamos cómo cada una de las dos experiencias presentaba ventajas e inconvenientes, si bien es cierto que no estaban equilibradas. De este modo, y por lo que a “Derecho Civil II” se refiere, entre las ventajas o puntos a favor del sistema seguido no podemos destacar ninguno es especial, estábamos ante un sistema bastante tradicional. En todo caso, y por buscar algo positivo, es destacable que al haber examinado a los estudiantes a través de preguntas tipo test, la corrección de exámenes fue más rápida, al ser automática. Los test son una herramienta laboriosa de diseñar, pero permiten una corrección rápida que, cuando se cuenta con un número elevado de estudiantes, resulta de gran ayuda para el docente. Asimismo, tienen la ventaja de ser objetivos, en tanto que hay una respuesta correcta y fallar en ella implica una calificación determinada¹¹. Para ello utilizamos los cuestionarios de Moodle, que constituyen una herramienta compleja y muy interesante para realizar pruebas objetivas en línea, siendo uno de los módulos más potentes de la plataforma, al permitir jugar con una serie de variables de configuración que pueden hacer de los test un eficaz instrumento de evaluación formativa y continua. Para diseñar correctamente el test el profesor previamente ha de reflexionar acerca de qué dificultades debe ofrecer, como se va a evaluar, etc.¹². Con todo, si esto puede considerarse una ventaja, no hay que desconocer que para los que nos iniciábamos en esta herramienta por primera vez, ha supuesto un esfuerzo considerable hasta dominarla, esfuerzo que confiamos poder rentabilizar en los cursos venideros¹³.

En cuanto a los aspectos negativos que nos hemos encontrado en esta asignatura, han sido mayores en número que los positivos. En concreto, tuvimos algunos problemas técnicos el día del examen, dado que algunos estudiantes no tenían suficiente velocidad de descarga o les falló la red. De ahí que se hubiera

11 ALONSO DÍAZ, L./BLÁZQUEZ ENTONADO, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica*, Narcea, Madrid, 2012, p. 149.

12 ALONSO DÍAZ, L./BLÁZQUEZ ENTONADO, F.: *El docente*, cit., p. 150.

13 Una prueba objetiva, también conocida como cuestionario o test, “es básicamente una herramienta de evaluación que consiste en un conjunto relativamente amplio de preguntas formuladas de modo concreto que el alumno habrá de responder mediante una respuesta concisa, que puede ser, trazar una x en una casilla que presenta una diversidad de opciones, subrayar un término, escribir una letra o un número, o, en el caso de la virtualidad, hacer clic en un elemento concreto, etc.”. La diferencia más obvia con respecto de una prueba de ensayo es que, mientras que en el ensayo el estudiante debe redactar y expresar con sus propias palabras la respuesta, en el test el alumno generalmente debe tomar una decisión entre distintas alternativas que se le presentan. En el examen escrito o prueba de ensayo el estudiante pasa la mayor parte del tiempo escribiendo, pero en el test es fundamental pensar y reflexionar detenidamente sobre las una las opciones presentadas. ALONSO DÍAZ, L./BLÁZQUEZ ENTONADO, F.: *El docente*, cit., pp. 148-149.

previsto un examen de contingencia. Además, como ya poníamos de manifiesto, ello ha supuesto un considerable esfuerzo por parte del profesorado para amoldar sus exámenes y, en cualquier caso, hemos tenido que corregir las prácticas que nos iban enviando los estudiantes, la mayoría de ellas realizadas en grupo ya que, gracias a las nuevas tecnologías y las redes de comunicación han podido trabajar desde la distancia. Otro aspecto de cariz negativo lo ha sido el escaso número de tutorías, probablemente porque al tratarse de un sistema parecido al sistema tradicional, los estudiantes pocas veces han contactado con el profesorado, lo que ha conllevado que ante la ausencia de presencialidad en las aulas, haya habido poco contacto con el estudiantado. Con todo, desde nuestro punto de vista el aspecto más desventajoso es que a pesar de que aprobaron todos los estudiantes matriculados, las notas no fueron altas, siendo la nota máxima de 8,5 puntos.

Por otro lado, refiriéndonos ahora a la asignatura “Derecho de la Comunicación”, los obstáculos más llamativos son que hemos tenido que corregir en exceso, pues todas las semanas se entregaban prácticas y, además, tuvimos que buscar un tema distinto para cada uno de los estudiantes (sesenta en total). Además, Y el trabajo del profesor se vio incrementado porque además de la corrección de prácticas y trabajos, tuvo que programar muchas tutorías con cada uno de los estudiantes.

En cuanto a los puntos más favorables, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que en este caso los estudiantes han estado más motivados que otros años, mostrando un interés considerable que sin duda ha permitido una mayor y mejor asimilación del contenido de la asignatura. Es destacable que tienen la sensación de haber aprendido cosas útiles, lo cual se ha visto favorecido por el enfoque que se le ha dado a la asignatura y al sistema de evaluación. Además, con las prácticas y, sobre todo, con el trabajo individual que tenían que enviar, han podido experimentar cómo hacer un Trabajo Fin de Grado pues, en cierto modo, podemos decir que les ha servido de ensayo, tratándose como se trata de estudiantes de tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual. Y ello porque se les facilitaron unas normas de estilo y forma, se les pidió un esquema antes de empezar a escribir y solo cuando ese esquema estaba consensuado con el profesor (cada estudiante tenía un tema diferentes) se podía empezar a hacer el trabajo. Por último, al contrario de lo que sucedía en la otra asignatura, en este caso las notas han sido más altas, fruto de esa motivación e implicación a la que aludíamos líneas arriba.

V. REFLEXIONES FINALES. DE “ALUMNOS” A “ESTUDIANTES”.

Los datos obtenidos tras la puesta en práctica de esta doble experiencia nos conducen a ahondar en la diferencia que existe entre alumnos y estudiantes, como vamos a poner de manifiesto a partir de ahora. Mientras en la asignatura de

“Derecho Civil II” hemos trabajado con alumnos, en el caso de “Derecho de la Comunicación” lo hemos hecho con estudiantes.

No en vano, para la transformación de la metodología docente universitaria es muy importante que el profesorado entienda la importancia de la diferencia y el cambio de rol entre alumno y estudiante. Hablamos de “estudiantes” para referirnos “a los y las discentes que mantienen unas pautas de funcionamiento fundamentadas en la autonomía y la madurez. Estas actitudes difícilmente se darán en el alumno tradicional, el cual está “conformado” desde un tamiz jerárquicamente dependiente de la acción docente¹⁴.

Los “estudiantes” mantienen unas pautas de funcionamiento basadas en la autonomía y la madurez, que difícilmente se darán en los “alumnos” tradicionales. El paso del “alumno” tradicional al “estudiante” constituye un proceso evolutivo, sin que se trate de conceptos contrapuestos ni exclusivos de la docencia online. Los “alumnos” en sentido tradicional tienen una actitud reactiva, escasa implicación en el propio aprendizaje, escasas metas propias más allá de la superación de asignaturas o cursos, escasa reflexión sobre las propias actitudes, destrezas y estrategias para aprender, se mueven en un entorno competitivo, sus destrezas son principalmente memorísticas, aplican estrategias relacionadas principalmente con un aprendizaje dirigido y, en definitiva, crean un perfil personal y profesional limitado, ajeno a la formación continua. Frente a ello, los “estudiantes” presentan una actitud proactiva, dan muestras de una clara implicación con su propio aprendizaje, establecen para sí mismos metas propias más allá de la superación de asignaturas, tienen conciencia de las actitudes, destrezas y estrategias propias, se mueven en un entorno colaborativo, se caracterizan por poseer destrezas relacionadas con la comunicación y la búsqueda, selección, producción y difusión de información y conocimiento, aplican estrategias relacionadas con un aprendizaje autónomo y crean un perfil personal y profesional afín a la formación continua y al aprendizaje durante toda la vida¹⁵.

En nuestro caso, como apuntábamos, la actitud de los discentes ha sido muy diferente y ello ha supuesto para nosotros un aprendizaje y una apertura de mente hacia un sistema de evaluación que teníamos relegado a un segundo lugar. Hemos sido conscientes de las ventajas que ha supuesto la evaluación continua en la formación del estudiantado, al ir dando valor a las actividades que el estudiante ha ido realizando a lo largo del curso.

Insistimos en que participar en un sistema de evaluación continua al 100% ha sido una experiencia muy enriquecedora y nos ha permitido tener una visión

14 BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SÁIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria*, cit., p. 34.

15 BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SÁIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria*, cit., p. 35

holística o global del aprendizaje, lo que ha supuesto planificar, tener presente cada mensaje, cada actividad, cada tiempo de aprendizaje, pues hasta el más mínimo detalle tiene su importancia¹⁶. Asimismo, hemos rescatado el kairós educativo, al pensar en el tiempo no como tiempo “contado”, tiempo de programación, sino como tiempo vivido; hay que vivir el tiempo del proceso de aprendizaje, un tiempo para aprender, un tiempo lleno de posibilidades que muchas veces obviamos por dejarlo para otro momento¹⁷. Ello ha supuesto que hemos podido disfrutar viendo cómo los estudiantes estaban motivados y trabajaban, lo cual ha sido muy satisfactorio, sin olvidar que tanto para estudiantes como para profesores lleva mucho más trabajo detrás que el sistema convencional.

Por último, y dado lo novedoso que el sistema de evaluación continua 100% ha supuesto para nosotros al no haberlo puesto nunca antes en práctica, preguntamos a los estudiantes por su experiencia personal. Efectivamente, resulta interesante inducir a los estudiantes a la reflexión sobre su papel en el aprendizaje, interesándose en sus actitudes, su propósito central, sus estrategias, los recursos empleados y su modo de empleo¹⁸.

Entre las respuestas que nos hicieron llegar destacaríamos -y cito textualmente- que “En lo que al sistema de evaluación se refiere, el haber llevado un sistema de evaluación continua al 100% ha influido positivamente en nosotros al no haber tenido que soportar la presión de hacer un examen final. Hemos podido adquirir los conocimientos del temario de una manera más relajada y sin el estrés de estudiar para aprobar un examen”. Estamos de acuerdo en que, aunque parezca algo reduccionista, no es exagerado afirmar que un alumno promedio aprende en función de cómo se le enseña y, de modo especial, en función de cómo se le evalúa. En efecto, la investigación sobre la forma de entender el aprendizaje por parte de los alumnos suele destacar el papel influyente de la evaluación en la misma, en el sentido de que los alumnos adaptan su conducta a la modalidad de evaluación¹⁹.

Otra respuesta recibida añadía que “Realizar el trabajo final individual teórico creo que nos ha permitido profundizar en un tema del temario y también ha supuesto una práctica para el TFG. Sin embargo, creo que es posible que una parte del alumnado no se haya leído los temas que no estaban relacionados con su trabajo, al no ser obligatorio. Nos hemos especializado mucho con nuestros trabajos porque hemos investigado exhaustivamente para llevarlos a cabo pero, quizás, el resto del temario lo hemos tocado de una manera más superficial. Aun

16 BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SÁIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria*, cit., p. 198

17 BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SÁIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria*, cit., p. 199.

18 Así, RUÉ, J.: *El aprendizaje Autónomo en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2009, p. 217.

19 RUÉ, J.: *El aprendizaje*, cit. p. 122.

así, las prácticas que se han planteado en cada tema están muy bien enfocadas al mundo audiovisual y hacen que los temas se entiendan mejor (...). Además, con el enfoque que se le ha dado a la asignatura, se ha conseguido que nosotros valoremos la utilidad que ésta tiene en nuestro futuro profesional”.

Para finalizar queremos traer a colación la valoración por el estudiantado de la docencia percibida durante el confinamiento. Según el sentir general, la docencia online nunca debería sustituir del todo a la docencia presencial, donde el trato es mucho más cercano y resulta menos dificultoso prestar atención a las clases. De ahí que lo han entendido como algo “puntual, un parche, algo momentáneo” y siguen reivindicando las bondades de la enseñanza presencial.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO DÍAZ, L./BLÁZQUEZ ENTONADO, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica*, Narcea, Madrid, 2012.

BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SÁIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria en entornos virtuales*, Narcea, Madrid, 2008.

FORTES MARTÍN, A.: "Bolonia o la supernova. La 'explosión' del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje", *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, núm. 4, 2009.

LÓPEZ SÁNCHEZ, C.: "Actualidad y Derecho: cómo mejorar la comprensión del Derecho civil a través de las noticias", en AA.VV.: *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (coord. por M. T. TORTOSA YBÁÑEZ/ J. D. ÁLVAREZ TERUEL/ N. PELLÍN BUADES), 2015, disponible en <http://hdl.handle.net/10045/49235> (consulta de 10/07/2020).

LÓPEZ MAS, P. J./CREMADES GARCÍA, P./ ESTEVE GIRBES, J./LÓPEZ RICHART, J./ LÓPEZ SÁNCHEZ, C./MORENO MARTÍNEZ, J.A./ORTIZ FERNÁNDEZ, M./ VERA VARGAS, R. M.: "El uso de Trivinet para promover el aprendizaje de contenidos jurídico-civiles jugando al Trivial online", en AA.VV.: *Redes-INNOVAESTIC 2020. Libro de actas* (coord. por R. ROIG-VILA y edit. por J.M. ANTOLÍ MARTÍNEZ/R. DÍEZ ROS), Universidad de Alicante, ICE, 2020, C4670, disponible en <https://web.ua.es/es/ice/redes-innovaestic2020/documentos/libro-de-actas-2020.pdf> (consulta de 31/08/2020).

RUÉ, J.: *El aprendizaje Autónomo en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2009.

LA APRESURADA TRANSFORMACIÓN DE LA
EVALUACIÓN PRESENCIAL EN ONLINE EN LAS
ENSEÑANZAS DE DERECHO

*THE HURRIED TRANSFORMATION OF FACE-TO-FACE EXAMS
TO ONLINE IN LAW TEACHINGS*

Cuadernos Jurídicos, pp. 304-321



Federico
ARNAU MOYA

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La pandemia originada por el Covid-19 y la declaración del Estado de Alarma en España hubo que realizar apresuradamente exámenes online en todas las universidades españolas. Estos exámenes realizados fuera de las aulas comportan un alto riesgo de fraude por los alumnos a pesar de los avances tecnológicos para prevenirlos.

PALABRAS CLAVE: Exámenes online; fraude; proctoring; Moodle; copia.

ABSTRACT: *The pandemic originated by covid-19 and the declaration of the State of Alarm in Spain had to be carried out hastily online examinations in all Spanish universities. These out-of-classroom exams pose a high risk of student fraud despite technological advances to prevent them.*

KEY WORDS: *Online examinations; examination fraud; proctoring; Moodle; cheating.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. MODIFICACIONES NORMATIVAS PARA REALIZAR EXÁMENES “ONLINE”.- III. LAS ORDINARIAS MEDIDAS DE SEGURIDAD EN LOS EXÁMENES ONLINE.- 1. Modelos de exámenes para realizar “online”.- A) Evaluación continua.- B) Exámenes finales.- 2. Medidas de seguridad con los exámenes online.- 3. Métodos de copia “online”.- A) Los equipos externos de apoyo.- B) Los monitores duplicados.- C) Grabación durante el tiempo que dure el examen.- D) Grupos de WhatsApp.- E) Los nanoauriculares.- 4. Medidas anticopia.- A) Cámaras enfocándose mutuamente y barridos aleatorios.- B) Las plataformas de proctoring.- C) Exámenes tipo test.- IV. OTROS PROBLEMAS CON LOS EXÁMENES ONLINE.- 1. Los problemas técnicos.- 2. El respeto a la normativa de protección de datos.- V. A MODO DE CONCLUSIÓN.

I. INTRODUCCIÓN.

Una de las principales consecuencias de la pandemia originada por el COVID-19 ha sido la suspensión de las clases presenciales en todos los centros educativos de España, durante el segundo semestre de 2020 tras la declaración del Estado de Alarma¹. En este trabajo voy a hacer referencia a como se vivió la experiencia en la Universitat Jaume I de Castellón, en concreto en el Grado de Derecho, donde me correspondía impartir, como profesor del área de Derecho civil, la asignatura DRI020 Derechos Reales.

Tras la suspensión de la docencia en la inmensa mayoría de centros docentes se impuso la opción de la celebración de exámenes “online” frente a su realización presencial, especialmente por la dificultad de encontrar suficiente número de aulas en las que realizar los exámenes guardando las distancias de seguridad que se requería habida cuenta que la eliminación del estado de alarma no ha supuesto el de la pandemia². Esta nueva forma de realizar los exámenes ha provocado toda una serie de problemas, especialmente con las Universidades Presenciales que son la absoluta mayoría y donde la experiencia con esta modalidad de pruebas

1 El Gobierno aprobó el Estado de Alarma el 14 de marzo de 2020 en todo el territorio español mediante el RD 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Tras seis prórrogas concluyó el 21 de junio de 2020. (<https://www.lamoncloa.gob.es/covid-19/Paginas/estado-de-alarma.aspx>). De modo que la coincidencia del Estado de Alarma y el segundo semestre de la docencia universitaria ha sido absoluta.

2 En el art. 9 del RD 463/2020, que gira bajo el epígrafe “Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación” se ordena la suspensión de la enseñanza educativa presencial en todos los centros de enseñanza incluida la universitaria. En el apartado 2º de ese precepto se establece que “Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «on line», siempre que resulte posible”.

• Federico Arnau Moya

Profesor Contratado Doctor de Derecho Civil de la Universitat Jaume I
arnauf@uji.es.

era prácticamente nula. Otro factor en contra ha sido el poco espacio de tiempo en el que hubo que adaptar al profesorado y al alumnado a un nuevo reto al que ninguno de los dos se había enfrentado hasta ese momento.

Mientras escribimos este trabajo, a mediados de octubre de 2020, las noticias del día son inquietantes en cuanto a la progresión de la que seguramente será la segunda ola del Covid-19, de modo que existe una alta probabilidad de que nuevamente haya que realizar exámenes “online”³. Así pues, el objetivo de ese trabajo no es otro que extraer el máximo de provecho de la experiencia obtenida con los exámenes de la primera oleada de la pandemia a los efectos de prepararnos para la segunda, y en el supuesto de no llegar a ella, simplemente hacer una reflexión sobre aquella nueva forma de examinar para los docentes de las tradicionales universidades presenciales.

El paso de la evaluación presencial a online ha exigido cumplir toda una serie de requisitos que van desde lo jurídico a lo técnico a lo jurídico. En primer lugar, como punto de partida, sin el cual no es posible el cambio de sistema de los exámenes, está, la adaptación de la normativa de exámenes a la nueva realidad. En segundo lugar, hay que elegir el formato que ha de tener la prueba que se tiene que realizar online. En tercer lugar, está la búsqueda de un método que garantice la máxima seguridad en la realización del examen a los efectos de evitar el fraude al efectuar la prueba fuera del alcance y vigilancia del profesorado. En cuarto lugar, está la previsión de como suplir los problemas de conexión que se pueden plantear en determinados grupos de alumnos que viven en área rurales con escasa o nula cobertura de internet. Finalmente, está la cuestión de encontrar un equilibrio entre la seguridad para evitar la temida copia del examen y el respeto de la normativa de Protección de datos.

II. MODIFICACIONES NORMATIVAS PARA REALIZAR EXÁMENES “ONLINE”.

La primera cuestión que se han tenido que plantear las universidades como consecuencia de la pandemia de la Covid-19 ha sido la fijación por los equipos de gobierno de las diferentes universidades de criterios y directrices para adaptar la docencia y evaluación de las titulaciones oficiales a la nueva situación⁴. Con carácter previo el Ministerio de Educación, con fecha 15 de abril, ya había establecido

3 Una de las noticias del día (15-10-2020) es “Macron decreta el toque de queda para París y otras ocho ciudades de 21 h a 6h” (<https://www.lavanguardia.com/internacional/20201014/484088173109/francia-confinamiento-toque-de-queda-macron-covid-19.html>).

4 En el caso de la Universitat Jaume I (UJI) su Consejo de Gobierno aprobó el 24 de abril de 2020 un “Documento de Criterios académicos y directrices para la adaptación de la docencia y la evaluación de las titulaciones oficiales de grado y máster de la Universitat Jaume I”, todo ello de acuerdo con el requerimiento del Ministerio de Universidades de 4 de Abril de 2020.

unas “Recomendaciones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del COVID-19, durante el curso 2019-2020” entre las que se encontraba la adopción de la evaluación no presencial⁵.

Una vez puesto de manifiesto la obligatoriedad de la evaluación no presencial por los equipos de Gobierno de las universidades, estas han trasladado este acuerdo a los equipos de Gobierno de sus Facultades para que hicieran las posteriores readaptaciones a las particularidades de las enseñanzas de cada centro y dentro del mismo a cada titulación para finalmente descender hasta el nivel de cada asignatura.

Así pues, en el caso de las evaluaciones no sólo se han tenido que producir variaciones en el calendario de las pruebas, sino que se han tenido que readaptar las Guías Docentes, las defensas de los Trabajos de Final de Grado (TFG), los Trabajos de Final de Máster (TFM) así como las prácticas curriculares. En estos ámbitos tan concretos como son las asignaturas, han sido las comisiones de titulación y las juntas de centro las que se han encargado del control de los cambios en la planificación y evaluación de las asignaturas de los distintos títulos. De ahí que se haya tenido que proponer un plan de contingencia por cada titulación que ha tenido que ser aprobado por las comisiones de titulación y las juntas de centro.

Los mencionados cambios de planificación y evaluación de las asignaturas, han comportado una modificación por vía de urgencia de las conocidas Guías Docentes⁶. La modificación del tipo evaluación ha supuesto que se tengan que efectuar cambios dentro del apartado “Sistema de evaluación”. En este apartado es donde se le proporciona al alumnado la información sobre la metodología de la evaluación que se utilizará en la asignatura de que se trate⁷. A su vez, dentro del mismo tenemos varios subapartados, en el primero de ellos, se hace referencia al tipo de prueba⁸. Dentro de este subapartado se contemplan dos modalidades diferentes: una prueba de examen y otra resolución de casos prácticos, también

5 https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Recomendaciones_adaptacion_universidades_CGPU.pdf

6 GARCÍA MARTÍN, A.: *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES*, Universidad Politécnica de Cartagena, 2010, pp. 3-4.: «Las guías docentes son documentos en los que se especifican todos los aspectos relevantes de una titulación universitaria o de una asignatura. Aparecen descritos los objetivos formativos, las competencias que se adquieren, el programa, la metodología, la bibliografía y el catálogo de técnicas docentes, de actividades académicas y de métodos de evaluación». Asimismo, la guía docente «Representa el compromiso del personal docente (y del departamento) sobre diferentes cuestiones, como son los contenidos, los métodos docentes y de evaluación, etc. que se irán desarrollando a lo largo de un curso. Además, es un documento público en el que se hace referencia a la estructura de una oferta académica particular, incluida dentro de un proceso mayor (la enseñanza universitaria) que también es público y por tanto sujeto a análisis y crítica».

7 GARCÍA MARTÍN, A.: *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES*, cit., p. 35, señala que el apartado de evaluación se debe de estructurar en tres subapartados en los que se especifiquen las técnicas de evaluación que se van a utilizar, los mecanismos de control y el seguimiento del aprendizaje.

8 La Guía Docente utilizada como modelo se corresponde con la asignatura DR1020 Derechos Reales del Grado de Derecho de la Universitat Jaume I (Castellón).

conocida como “evaluación continua”. En el caso de las asignaturas de Derecho civil de mi Universidad de origen, la Universitat Jaume I de Castelló, el 70% de la nota se corresponde a una prueba de examen tradicional que puede revestir la forma de examen oral o prueba escrita con preguntas a desarrollar o preguntas tipo test. El restante 30% de la nota se obtiene a partir de la resolución de casos prácticos⁹.

Las modificaciones de las Guías Docentes se han efectuado siguiendo las Recomendaciones del Ministerio de Universidades, que por motivos de urgencia sugirió por introducir breves “adaptaciones” de las citadas guías sin tener que modificarlas, a los efectos de evitar que supusieran un cambio del plan de estudios que a su vez tendría que ser revalidado¹⁰. Además, en algunas Universidades se han preparado toda una serie de Recomendaciones para la preparación de pruebas de evaluación en línea. Este tipo de prueba se realizarán, dentro de lo posible, en las conocidas Aulas Virtuales que es la forma de denominar a la conocida plataforma de enseñanza online Moodle.

Los mencionados cambios de planificación y evaluación de las asignaturas, han comportado una modificación por vía de urgencia de las conocidas Guías Docentes. La modificación del tipo evaluación ha supuesto que se tengan que efectuar cambios dentro del apartado “Sistema de evaluación”. En este apartado es donde se le proporciona al alumnado la información sobre la metodología de la evaluación que se utilizará en la asignatura de que se trate. A su vez, dentro del mismo tenemos varios subapartados, en el primero de ellos, se hace referencia al tipo de prueba. Dentro de este subapartado se contemplan dos modalidades diferentes: una prueba de examen y otra resolución de casos prácticos, también conocida como “evaluación continua”. En el caso de las asignaturas de Derecho civil de mi Universidad de origen, la Universitat Jaume I de Castelló, el 70% de la nota se corresponde a una prueba de examen tradicional que puede revestir la forma de examen oral o prueba escrita con preguntas a desarrollar o preguntas tipo test. El restante 30% de la nota se obtiene a partir de la resolución de casos prácticos.

Las modificaciones de las Guías Docentes se han efectuado siguiendo las Recomendaciones del Ministerio de Universidades, que por motivos de urgencia sugirió por introducir breves “adaptaciones” de las citadas guías sin tener que

9 GARCÍA MARTÍN, A.: *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES*, cit., p. 37, recomienda que se planifiquen varias pruebas escritas individuales (PEIs) y que el peso total de estas pruebas no supere el 80% de la evaluación.

10 El Ministerio de Universidades en la Recomendación “2. Guías Docentes”, establece que “Esta adaptación -que podría ser un documento en formato pdf que se añade al espacio virtual donde está ubicada la Guía-, concretaría en cada asignatura los criterios generales aprobados para toda la universidad para la adaptación de la docencia al formato no presencial para este segundo cuatrimestre del curso 2019-2020. De esta forma, esta adaptación informaría de la forma en que se va a acabar de desarrollar la asignatura (específicamente del sistema de evaluación y de cómo se van a realizar las tutorías).

modificarlas, a los efectos de evitar que supusieran un cambio del plan de estudios que a su vez tendría que ser revalidado. Además, en algunas Universidades se han preparado toda una serie de Recomendaciones para la preparación de pruebas de evaluación en línea. Este tipo de prueba se realizarán, dentro de lo posible, en las conocidas Aulas Virtuales que es la forma de denominar a la conocida plataforma de enseñanza online Moodle.

III. LAS MEDIDAS DE SEGURIDAD EN LOS EXÁMENES ONLINE.

I. Modelos de exámenes para realizar “online”.

A) *Evaluación continua.*

Se han previsto varios escenarios de evaluación en línea. En primer lugar, se han dado instrucciones para que la Evaluación continua que todavía está pendiente de realizar se adapte a las nuevas circunstancias. Ya he mencionado que en el caso de la Asignatura civil III la evaluación continua tiene un peso del 30% sobre la nota final. Dentro de la evaluación continua se han previsto dos modalidades de actividades: escritas y orales. Dentro de las primeras, se recomiendan los consabidos ejercicios o problemas entregables, que en el ámbito del Derecho son los famosos casos prácticos para resolver o los comentarios de sentencias. Todos estos trabajos se entregarán al profesorado a través de la actividad “Tasca” (tarea) en Moodle que permite recoger los trabajos y exámenes, y proporcionar calificaciones y retroacción de manera individual o grupal. En todas estas actividades se pueden aplicar sistemas antiplagio, en nuestra Facultat de Ciències Jurídiques i Econòmiques se utiliza el conocido programa Turnitin¹¹. No obstante, el programa sólo detecta -en su caso- si quien ha realizado el trabajo ha incurrido en plagio, pero no puede garantizar que el autor del trabajo haya sido realmente el alumno que lo suscribe. De todos es sabido que en Internet es posible encontrar anuncios de personas que se ofrecen, a cambio de precio, a realizar por encargo TFG e incluso tesis doctorales.

Dentro de las actividades escritas que integran la “evaluación continua” también se recomiendan las “Discusiones” y “Preguntas y respuestas en el “Forum” del Aula Virtual que permite la interacción asíncrona entre los participantes. En la evaluación continua también se pueden realizar actividades asíncronas, es decir de manera no simultánea o en tiempo no real en el Aula Virtual utilizando la función “Tasca” y “Taller”. En estos casos el estudiantado puede grabar sus videos con sus dispositivos o presentaciones. Lo recomendable en el aula virtual es colgar un archivo “pptx+audio” creado por PowerPoint de Microsoft. No obstante, en

¹¹ Otro conocido programa antiplagio es el Urkund.

el caso de las grabaciones, al tratarse de ficheros de gran tamaño es aconsejable compartirlo utilizando el Google Drive y enviar el link al profesor por e-mail o en el Aula Virtual.

En el caso de las actividades orales síncronas o en directo, hasta abril de 2020, se recomendaba la utilización del "Hangouts Meet" que ya ha sido sustituido por el "Google Meet", en el caso de mi universidad. No obstante, en los últimos tiempos estamos asistiendo a la proliferación en el mundo de la enseñanza de otras plataformas como Blackboard Collaborate que están ganando adeptos¹². En el caso de la utilización de la conexión en directo no hay que olvidar grabar la sesión para ofrecer la posibilidad de revisión al alumno. En estos casos el control de identidad recomendado, cuando se realiza mediante imágenes, además del consabido y necesario usuario/clave para acceder al Aula Virtual (Moodle) desde donde se va a realizar la prueba también es altamente recomendable el de mostrar el DNI a la cámara a los efectos de evitar la suplantación de identidad.

B) Exámenes finales.

En el caso de los exámenes finales, desde tiempos inmemoriales, en la universidad hemos tenido la doble división entre pruebas escritas y orales. Dentro de las pruebas escritas a su vez tenemos, el examen tipo test y el examen de desarrollo. Ambos tipos de prueba han tenido que readaptarse para su realización online. El examen tipo test por internet, cuando tiene que realizarse de manera síncrona, es decir en directo en un tiempo fijado por el profesorado, puede realizarse en la plataforma Moodle utilizando la conocida actividad denominada "Cuestionario". El examen escrito con preguntas a desarrollar también puede realizarse utilizando también el "Cuestionario" o la "Tarea" donde se colgará el examen que se habrá realizado fuera del Aula Virtual utilizando un procesador de texto como puede ser el famoso Word de Office. Esta última modalidad, si bien es factible, sin embargo, hay que descartarla por ser más difícil de controlar que la primera. Todo ello sin perjuicio de cuanto se dirá más adelante respecto de los últimos avances en seguridad para el control de los exámenes a distancia.

Las recomendaciones que se realizan a los efectos del control de identidad consisten, en primer lugar, en la utilización de usuario/clave para acceder al Aula

12 En los últimos tiempos está ganando adeptos la aplicación "Blackboard Collaborate" que es una plataforma enfocada a la parte académica del e-learning. Según VILLALÓN, R.; LUNA, M. Y GARCÍA-BARRERA, A.: "Valoración y uso de la plataforma Blackboard Collaborate en una universidad a distancia: estudio de caso sobre las prácticas declaradas de docentes del Grado de Psicología", *Digital Education Review*, núm. 35, junio 2019, pp. 271 y 279, las principales ventajas de esta plataforma, además del contacto sincrónico y bidireccional con el alumnado, a través de videoconferencia, mensajería instantánea y transmisión de voz, además permite la opción de compartir escritorio, por los que se puede visitar la web, mostrar aplicaciones y no sólo compartir archivos. También señalan la posibilidad de integrarse en entornos de aprendizaje como Moodle. Finalmente, también es posible utilizarla como generador de material asincrónico pues puede grabarse en video (MP3 y MP4) el material producido en directo. Una de las ventajas de Blackboard es que está configurada para admitir programas de *proctoring*

Virtual o incluso una segunda clave para acceder al Cuestionario. En segundo lugar, la utilización de la Webcam del programa Google Meet que se utiliza en la UJI. En tercer lugar, en algunas universidades se está utilizando programas denominados genéricamente Proctoring para el control de la realización de la prueba e incluso programas de reconocimiento facial para la verificación de la identidad de quien realiza el examen. Más adelante, analizaremos de nuevo esta cuestión de la verificación de la identidad.

En el caso de las pruebas orales. Se podrían realizar dos tipos de exámenes: El examen oral síncrono o en directo utilizando el Google Meet o programa equivalente para la enseñanza online como el mencionado Blackboard Collaborate. También es posible el Examen Oral asíncrono o en diferido que por cuestiones de su poca fiabilidad para controlar al alumnado lo descartamos. En cualquiera de estos casos, también se controlaría la identidad del alumnado mediante las herramientas de autenticación del usuario que hemos mencionado al referirnos a las pruebas escritas síncronas mediante el ordenador.

2. Medidas de seguridad con los exámenes online.

El examen o prueba escrita tiene que estar diseñada utilizando las herramientas del Aula Virtual (Moodle), como los cuestionarios o las tareas y será necesario que el profesorado los active en el momento de que empiece la prueba. También es posible que estas tareas hayan sido programadas para que se activen automáticamente llegada una fecha y hora determinada. Junto con el cuestionario el profesor tendrá que crear una sala de videoconferencias con Google Meet e invitar al estudiantado para que active la cámara de la pantalla del ordenador durante la realización de la prueba. Se recomienda utilizar la visión en modo parrilla del "Google Meet", o programa similar, para visualizar a todo el estudiantado al mismo tiempo. Como quiera que el profesor será el encargado de supervisar la actividad del alumnado durante la realización de la prueba escrita, es evidente que será inviable cualquier tipo de control cuando se examinan más de 16 estudiantes al mismo tiempo que es el número de conexiones máximas en parrilla que deja visualizar la citada plataforma. De modo que si el grupo a examinar es mayor se recomienda crear tantas salas de "Meet" con 16 personas como máximo como sea necesario, lo que requerirá tener la disponibilidad de varias personas para poder supervisar el examen en cada una de las salas. Es decir que se necesitarán tanto supervisores como "salas de examen" se hayan creado.

Es necesario informar previamente al alumnado de que durante la prueba no podrán hablar con otras personas, ni abandonar el escritorio (salir del plano de la cámara) o cualquier comportamiento que pueda interpretarse que rompe las condiciones equivalentes a las de un examen presencial hecho en un aula de la universidad. Especialmente importante es hacer saber que la sesión del examen

va a ser grabada a los efectos de posibles reclamaciones del examinando sobre el examen o para verificar que este ha incumplido las normas para la realización de la prueba. En consecuencia, el profesor tendrá que enviar con antelación a la prueba toda esa información al estudiante, y tratará de responder a las cuestiones que se generen respecto a la prueba mediante los Foros de Avisos y Noticias del Moodle a los efectos de que esa información relativa a la prueba a realizar llegue a todos los participantes del Foro. Finalmente, se recomienda que estas pruebas tengan una duración corta y por supuesto que se adapten a las personas con necesidades educativas especiales del estudiantado; tal como se recomienda en la UJI por la USE (Unidad de Diversidad y Discapacidad).

3. Métodos de copia “online”.

Muchos profesores tienen asumido que muchos de los alumnos que van a realizar las pruebas online van a intentar copiar, puesto que es imposible controlar la realización de un examen únicamente con las herramientas a las que nos hemos referido. Las redes sociales de hecho están plagadas de métodos para utilizar las típicas chuletas, pero adaptadas al entorno digital. Después de haber efectuado varias búsquedas de métodos de copia, como si fuese un alumno dispuesto a hacer trampas, estos son los métodos que más me han llamado la atención¹³. Si bien en un principio no me parecía demasiado ético proporcionar información de cómo copiar un examen, la realidad es que el conocimiento de toda esta metodología está ya tan extendida entre el alumnado que realmente lo que se está haciendo mediante este trabajo advertir al profesorado para que sepa frente a qué retos se enfrenta cada vez que realiza un examen online¹⁴.

A) *Los equipos externos de apoyo.*

La primera modalidad de copia es aquella en la que el alumno se ayuda de una o varias personas. El ayudante puede suplantar al examinando cuando las medidas de seguridad se limitan a la autenticación mediante el sistema usuario/clave. De nada sirve que este sistema incluso se realice por duplicado, tanto al entrar en el Moodle como luego para acceder a la concreta “actividad” para la realización de examen. El control limitado a la utilización de claves no aporta garantía alguna de respecto de la identidad de la persona que está realizando la prueba, de modo que cualquier persona a quien el alumno le haya cedido las claves podría

13 Es evidente que todas las páginas web consultadas carecen de rigor científico, en consecuencia, huelga añadir la dirección ninguna de esas páginas a las que se puede acceder con una simple búsqueda de Google indicando “copia examen” o combinaciones de términos similares.

14 CÁCERES VALERO, S. y MOLANO ZAMBRANO, F. A.: “Riesgo de fraude en plataforma Moodle y evaluaciones asincrónicas en la Licenciatura en Lenguas extranjeras con énfasis en inglés”, CEAD José Acevedo y Gómez (UNAD), Proyecto de Investigación, 2019, pp. 35 y 45, manifiestan que en su trabajo investigación en el que se han realizado encuestas han detectado que en un 45% de los alumnos entrevistados han admitido conocer a alguien que ha realizado fraude en la presentación de evaluaciones asincrónicas en línea en la educación superior.

estar suplantándole en la realización del examen. Los ayudantes también pueden auxiliar al alumno incluso cuando se aumentan las medidas de control, cuando se exige la conexión del alumnado con la webcam apuntando a la mesa de trabajo, cuando además se le exige que aproxime su DNI a la cámara para comprobar su identidad, así como las instrucciones para que no abandone el campo de visión de la webcam y que mantenga abierto el micrófono. En este segundo nivel de seguridad, los ayudantes si bien ya no pueden ponerse directamente a realizar el examen sí que pueden auxiliarle pasándole las respuestas desde los ángulos muertos que deje la cámara del ordenador. Además de los ayudantes o incluso en ausencia de estos, es posible que fuera del alcance de la cámara el alumno tenga toda clase de materiales con los que ayudarse, post-it's, apuntes, libros o incluso una Tablet u otro ordenador con toda la materia para consultar.

B) *Los monitores duplicados.*

Otra modalidad de copia, ya más elaborada consiste en usar dos monitores conectados al mismo ordenador modo que mientras el vigilante ve al examinando supuestamente manejando el teclado, realmente quien está haciendo el examen es otra persona -el ayudante –con otro monitor y otro ratón fuera de la vista de la webcam¹⁵. De modo que el alumnado se limita a simular que está escribiendo y leyendo la pantalla mientras que el ayudante que está fuera de la vista de la webcam está realizando el examen ayudándose con todo el material que necesite e incluso con un equipo de personas. En algunos de los programas de *proctoring* que comentaremos más adelante ya incorporan esta tecnología para monitorizar el entorno de examen del alumno utilizando al mismo tiempo la webcam de su ordenador y su móvil¹⁶.

C) *Grabación durante el tiempo que dure el examen.*

Como el alumno sabe por adelantado el tiempo que tiene que dedicar al examen, en el caso de no poder contar con ayudantes, puesto sólo aquellas personas con un determinado nivel de conocimiento de la asignatura podrán serle de utilidad, puede haber efectuado una grabación con esa misma duración simulando que está realizando el examen¹⁷. Durante el examen reproducirá el vídeo grabado, mientras que él, que se habrá convertido en invisible para su webcam, estará consultado el material que tiene encima de la mesa o incluso por vía internet para la realización del examen. Es evidente, que este alumno o bien

15 Cualquier persona sin excesivos conocimientos de informática es capaz de conectar dos pantallas a un ordenador desde el sistema de configuración de Windows. Sólo hay que entrar en Pantalla y tras elegir la opción Varias Pantallas, configurarlas como "Duplicar pantallas".

16 Este es el caso de ProctorExam que contiene la tecnología "dual view proctoring" (<https://proctorexam.com/>).

17 <https://www.xataka.com/otros/verse-obligadas-a-dar-clases-online-universidades-deberan-afrentar-nuevo-reto-hacer-examenes-internet>.

debe de contar con un cierto nivel de informática o contar con una persona que lo tenga.

D) Grupos de WhatsApp.

En el caso de que los alumnos tengan un tiempo tasado para resolver la prueba, como por ejemplo, media hora para resolver treinta preguntas y tengan conocimiento de ello con antelación, pueden repartirse la realización de las preguntas entre varias personas. Así pues, unos realizan una parte del examen, junto con su equipo de apoyo doméstico, y luego pasan las respuestas a todo el grupo.

E) Los nanoauriculares.

En todos los casos descritos el alumno puede auxiliarse de minúsculos auriculares inalámbricos también conocidos popularmente pinganillos. Hoy en día la técnica ha sido capaz de miniaturizarlos hasta tal extremo que son invisibles incluso cuando el profesor está examinando oralmente al alumno en directo en forma presencial. En Google solo hay que teclear “pinganillos” y “exámenes” y podemos comprobar la existencia de un amplio muestrario cuyos precios son asequibles para cualquier alumno, puesto que los hay a partir de los 15 euros. Estos pinganillos viene acompañados de su correspondiente micrófono incorporado que evidentemente también está miniaturizado. Toda una serie de dispositivos, dignos de una película de James Bond, se ofertan en Internet para copiar en exámenes y oposiciones, desde el “bolígrafo chuleta digital con pantalla para copiar” hasta las “gafas con cámara incorporada” que envían las imágenes del examen fuera del aula del examen y que permiten a los ayudantes del copista que puedan ver el examen y dictárselo a través de los famosos pinganillos. De manera que si toda esta tecnología puede utilizarse en los exámenes presenciales y además puede pasar desapercibido incluso con varios cuidadores controlando las pruebas, entiendo que se hace misión casi imposible en los exámenes online. No hace mucho un compañero contaba durante un examen oral pudo descubrir que el alumno al que estaba examinando oralmente a escasamente un par de metros de distancia estaba utilizando mini pinganillos porque estos empezaron a emitir ruidos extraños, probablemente porque se habían acoplado su propio móvil que estaba utilizando como receptor de los mensajes de voz que le estaba enviando un colaborador desde el exterior. La única defensa frente a estas nuevas tecnologías es la instalación de inhibidores de frecuencias en las instalaciones universitarias. No obstante, en los exámenes a distancia no cabe esta posibilidad¹⁸.

18 SÁNCHEZ-MOLINI, L.: “Derecho pide inhibidores de frecuencia para evitar que sus alumnos copien”, *La Voz de Sevilla*, 2 diciembre 2011, (https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Derecho-inhibidores-frecuencia-alumnos-copien_0_538746419.html). La Facultad de Derecho de Sevilla en el año 2011 ya solicitó al Vicerrectorado de Infraestructura la instalación en su sede de inhibidores de frecuencia para evitar que en los exámenes

4. Nuevas medidas anticopia.

A) Cámaras enfocándose mutuamente y barridos aleatorios.

El hecho de que el alumnado esté en su casa o en otro entorno alejado de la vista directa del profesor hace muy difícil evitar el engaño por parte de los primeros. La utilización de las mencionadas herramientas de autenticación (usuario/clave) como ya hemos repetido sólo verifican que la identidad del usuario en el preciso momento del inicio de la sesión de examen, pero no existe garantía alguna de que quien haya iniciado la sesión sea realmente quien manifiesta ser. Como ya hemos dicho, se puede completar con la muestra de un documento de identificación DNI, NIE o pasaporte a la webcam.

Una medida complementaria de las anteriores que se ha venido utilizando por algunos colegios durante el confinamiento ha sido la de utilizar cámaras enfrentadas. Para ello el alumnado, antes de empezar la prueba escrita online, tenía que enfocar con la cámara de su teléfono móvil el plano donde se le pudiera sentado delante del ordenador, con enfoque de la mesa de trabajo y la pantalla del ordenador y todo lo que -en su caso- quedara detrás de esta. Así pues, las dos cámaras (la webcam y la cámara del móvil) estarían enfocándose respectivamente a lo largo del examen. Además, tanto en el momento de empezar el examen, como cada diez minutos aproximadamente los alumnos tenían que hacer un barrido de 360° con la cámara del móvil para que se pudiese comprobar que no había nadie más en la habitación. Los alumnos, tras la preparación del espacio físico del examen, se tienen que conectar por videollamada de WhatsApp a uno de los diferentes grupos creados por el profesor, dentro de los cuales se encontraba vigilando el profesor auxiliado por otros profesores para cada grupo, puesto que estos no podían ser muy numerosos. De modo que el profesor puede controlar a los alumnos tanto a través del foco del móvil como el de la cámara. No obstante, todas estas medidas si bien reducen la posibilidad de la copia no la impiden en absoluto.

B) Las plataformas de *proctoring*.

Algunas universidades cuentan con plataformas de *proctoring*, que es como se define a la tecnología para vigilar de forma remota los exámenes *online*¹⁹. Se trata herramientas de vigilancia remota que -salvando las distancias, simula la labor de vigilancia del profesorado por los pasillos del aula física durante la realización de

se pueda copiar utilizando medios electrónicos. La petición se efectuó a instancias de un escrito de queja suscrito por muchos alumnos que veían perjudicados sus intereses y currículum por la competencia desleal de los "copistas electrónicos".

19 La voz *proctoring* en inglés significa vigilar un examen para que no se copie en él (to watch people taking an exam in order to check that they do not cheat). <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/invigilate?q>

la evaluación. Si bien la denominación genérica es la de *proctoring* sin embargo, se pueden encontrar diferentes plataformas con sus correspondientes nombres comerciales: Respondus LockDown Browser, ManageExam, ProctorExam Honorlock, Verificient, Proctorfree, Proctor U, Remote Proctor Now y Proctorio.

La dinámica en todas estas plataformas es similar puesto que a través de la webcam del ordenador o incluso en combinación con la cámara del teléfono móvil. Desde estos dispositivos se capta la imagen de los alumnos, quienes al inicio de prueba online tienen que enviar una fotografía suya por la webcam para verificar su identidad. También se envía imágenes del entorno del lugar donde el alumno va a realizar la prueba así como la de la mesa donde se realizará el examen para comprobar que está vacía y, de este modo, garantizar la integridad académica de la evaluación²⁰. Durante la prueba el alumnado debe limitar al máximo sus movimientos, ya que está prohibido levantarse de la silla, hacer cualquier tipo de giro brusco de la cabeza que suponga que el alumno está mirando a un lugar que no sea su mesa de trabajo o la pantalla de su ordenador. Cuando se efectúa alguno de estos movimientos es el propio programa el que avisa a profesor de que algo anormal está realizando un determinado alumno²¹.

De entre los anteriores programas hemos recabado información sobre la herramienta llamada Respondus LockDown Browser²². Se trata de un navegador personalizado que está preparado para evitar que se puedan hacer trampas mientras se realiza un examen. Los alumnos tienen que acceder a este navegador a través de un link que el propio profesor ha insertado en el programa Moodle o equivalente y lo tiene que instalar en el ordenador en el que va a realizar el examen. Mediante este navegador se accede a la intranet del curso desde donde el alumno, una vez seleccionada la casilla de exámenes, tiene que aceptar la política de privacidad del software y seguir todos los pasos con instrucciones que han sido configurados por el profesor: la activación de la cámara, enviar una fotografía del momento para que el sistema compruebe la identidad, grabar la mesa en la que se va a realizar el examen y la habitación en la que se encuentra el alumno, para comprobar que no hay ninguna otra persona más y que en la mesa no hay ningún tipo de material que pueda ser utilizado por el alumno como apuntes, libros o cualquier tipo de dispositivo electrónico.

20 <https://www.xataka.com/otros/verse-obligadas-a-dar-clases-online-universidades-deberan-afrontar-nuevo-reto-hacer-examenes-internet>.

21 PERAITA, L.: "Copiar o no copiar, el dilema de los exámenes online en casa" (ABC educación), 22-05-2020 (https://www.abc.es/familia/educacion/abci-copiar-o-no-copiar-dilema-examenes-online-casa-202005210151_noticia.html) (Consultado el 17-10-2020) señala que este sistema ha sido utilizado por la Universidad CEU San Pablo.

22 Desde esta dirección web puede comprobarse como funciona este programa. <https://servicedeskweb.udlap.mx/videotutorial-introductorio-de-respondus-lockdown-browser/>

Este programa, durante la realización del examen bloquea la utilización de cualquier otro navegador o sistema de mensajería, en realidad no nos deja salir de la aplicación hasta la finalización del examen, quedando bloqueadas multitud de funciones de nuestro ordenador como la función de cortar y pegar, además la pantalla del ordenador del alumno solo puede mostrarse en pantalla completa y no se puede minimizar hasta la finalización del examen, además el programa no nos va a dejar cambiar de ventana. Las barras de herramientas también se eliminan, así como las opciones del menú del botón derecho del ratón y así como todas las teclas de función. Este programa también va a detectar los movimientos del alumno anormales del alumno y avisará al profesor. El mismo programa va a solicitar al alumno que se ponga en posición delante de la cámara para obtener una fotografía como las del pasaporte en la que únicamente se vea la cabeza. También pide una fotografía de la tarjeta de identificación. A continuación, el programa solicita al alumno que realice un “environment check” que no es otra cosa que una grabación del entorno de la habitación para lo cual el alumno tendrá que grabar desde la cámara web del ordenador que está utilizando para el examen la habitación en la que se está realizando el examen. Un barrido de 360° mostrando la mesa de realización del examen, la parte inferior de la mesa, así como las paredes, para que pueda verse que no hay nada extraño en la habitación. Todo ello se queda grabado en el programa de Respondus. Luego, hay que entrar en el paso de reconocimiento facial. En una última fase, el programa procede a la carga del examen que ha preparado el profesor y que ha ubicado dentro del programa de Respondus.

C) Exámenes tipo test.

Después de haber analizado la alta posibilidad de la comisión de fraude en las evaluaciones realizadas telemáticamente de las que no se escaparían ni tan siquiera las pruebas realizadas desde plataformas de proctoring, nos inclinamos por pensar que el examen tipo test es el que más reduce el riesgo de copia. Estos exámenes tipo test tendrían que cumplir con los siguientes requisitos: el tiempo de respuesta tendría que ser muy breve para evitar la posible comunicación entre los que están examinándose o para hacer inviable la ayuda de terceros, no obstante, tendría que respetar un tiempo mínimo para que el alumno tuviese tiempo para la reflexión. Las preguntas han de ser de tipo secuencial con imposibilidad de volver a una pregunta anterior. Solo puede mostrarse una pregunta por página. Las preguntas tendrán carácter aleatorio de modo que el orden en que visualiza cada alumno la pregunta es diferente para cada uno de ellos. Lo anterior puede completarse con un banco de preguntas de modo que no todos los alumnos van a tener las mismas preguntas. Finalmente, el cuestionario se tiene que enviar automáticamente una vez se ha excedido el tiempo de examen.

IV. OTROS PROBLEMAS CON LOS EXÁMENES ONLINE.

I. Los problemas técnicos.

El examen se hace a «una hora determinada» y, si se cuelga la plataforma, los estudiantes pierden parte del tiempo. «Hacer las pruebas en línea produce más nerviosismo que si se hiciesen en papel, porque el papel da mucha más seguridad. En los presenciales, están el alumno y el examen, pero en los online se añade un tercer elemento tecnológico, y dependemos del ordenador y la conexión».

Entre los inconvenientes de las pruebas online está el hecho de que, según el Periódico el País, el 10% de familias españolas que no tienen Internet en casa. Pero incluso en el caso de que algunas Comunidades Autónomas han facilitados tarjetas SIM para seguir las clases, gran parte del alumnado había gastado los 40 gigas de la tarjeta con las primeras semanas de videoconferencias de modo que algunos no llegaron a los exámenes. Teniendo que recurrir a la utilización del wifi que el vecino amablemente les había ofrecido.

Un segundo problema es el de los fallos de conexión a la hora de realizar el examen, especialmente por la dificultad del alumno de demostrar al profesor el hecho del fallo de la conexión. Esta situación se ha producido en los pequeños pueblos donde la situación de la conexión por internet sigue siendo precaria. Todo ello con el agravante de que al haber coincidido la mayoría de los exámenes con el período de confinamiento al alumnado le ha sido imposible desplazarse a otra ubicación desde la que poder tener una conexión en óptimas conexiones. En aquellos casos en que ha habido comprensión por parte del profesor se ha podido repetir la prueba.

2. El respeto a la normativa de protección de datos.

Los mencionados programas de *proctoring* podrían provocar faltas de garantías sobre la intimidad del alumnado, puesto que, aunque la visión mediante la webcam, es muy limitada, sin embargo, alguien de los participantes en el control la prueba podrá ver el entorno del alumnado entorno y averiguar su identidad. El Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE) ya protestó por el hecho de que la vigilancia telemática durante la realización de los exámenes puede "atentar contra la intimidad de las personas". De ahí que sea recomendable que estos sistemas de vigilancia de exámenes no se efectúen por empresas externalizadas sino por la propia universidad y que sea esta la encargada de organizar a los supervisores. No obstante, con un mínimo esfuerzo por parte del alumnado puede poner el habitáculo donde va a realizar el examen en condiciones que no permitan su identificación, tan solo necesita apartar o incluso tapar los muebles o elementos arquitectónicos que pudiesen proporcionar pistas a terceros.

El Ministerio de Universidades ha desarrollado un exhaustivo “Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del COVID-19” para analizar las garantías que proporcionan los diferentes sistemas de control de exámenes *online*. Este informe señala tres posibles sistemas de supervisión de exámenes: el primero, y el que más dudas suscita de cara a la privacidad de los datos de los alumnos, son los programas que permiten la certificación de la autoría y la vigilancia durante los exámenes²³. Estos usan técnicas como el reconocimiento facial y el de la voz. Son los programas de *proctoring* a los que hemos hecho referencia. En segundo lugar, está la supervisión online en vivo que puede ser efectuada por el profesorado o por personas contratadas para este fin. Y finalmente están los exámenes que cuentan con menos garantías: aquellos realizados sin supervisión. En los que el alumno simplemente entra en una plataforma online con un usuario y contraseña. Sin ningún tipo de vigilancia a través de la cámara web. La única protección en este último caso puede ser la metodología de examen empleada que puede desincentivar el intento de hacer trampas. El Ministerio de Universidades da varias recomendaciones para evitar el uso de medios fraudulentos en los exámenes online. La primera de ellas es evitar preguntas que puedan responderse simplemente memorizando contenidos. Dándose prioridad a un análisis o reflexión propia.

V. A MODO DE CONCLUSIÓN.

La realización de exámenes *online* a través de la plataforma Moodle únicamente con el control que usuario/clave, es totalmente insuficiente. También nos parece insuficiente la muestra de las identificaciones a la webcam. La vigilancia en directo creando multitud de aulas también con diferentes profesores se hace difícil de gestionar. De ahí que nos adherimos a la posibilidad de utilizar los sistemas de *proctoring* puesto que permiten tener el control de los datos de identificación, vigilancia del entorno de la prueba, bloqueo de cualquier otro programa en el ordenador mientras se está realizando la prueba. Comoquiera que la plataforma de *proctoring* no es suficiente para impedir el auxilio de terceros o incluso la utilización de materiales de ayuda el único examen viable es el de la realización de exámenes tipo test, con preguntas aleatorias, sin posibilidad de revisión, con una única respuesta por página y con tiempo lo suficientemente reducido para poder evitar los intercambios de información entre quienes están realizando el examen. Otra alternativa es la realización de casos prácticos con un tiempo también tasado²⁴.

²³ https://www.uned.es/universidad/inicio/uned_uoc_solidaria.html.

²⁴ En la web Moodle podemos encontrar toda la información necesaria para crear estos cuestionarios (https://docs.moodle.org/all/es/I9/Pr%C3%A1cticas_Eficaces_en_los_Cuestionarios).

BIBLIOGRAFÍA

CÁCERES VALERO, S. y MOLANO ZAMBRANO, F. A.: "Riesgo de fraude en plataforma Moodle y evaluaciones asincrónicas en la Licenciatura en Lenguas extranjeras con énfasis en inglés, CEAD José Acevedo y Gómez (UNAD), Proyecto de Investigación, 2019. Disponible en <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/25443/famolanoz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado el 18-10-2020).

GARCÍA MARTÍN, A.: *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES*, Universidad Politécnica de Cartagena, 2010.

GUILLÉN GÁMEZ, F. D. y BRAVO AGAPITO, J.: "Autenticación facial como soporte extra en los entornos virtuales de aprendizaje para evitar el fraude académico", CEF, núm. 3 (enero-abril 2016, pp. 29 a 40).

VILLALÓN, R.; LUNA, M. y GARCÍA-BARRERA, A.: "Valoración y uso de la plataforma Blackboard Collaborate en una universidad a distancia: estudio de caso sobre las prácticas declaradas de docentes del Grado de Psicología", *Digital Education Review*, núm. 35, junio 2019 (consultado el 16-10-2020).

LA PLATAFORMA MOODLE COMO INSTRUMENTO DE
EVALUACIÓN: CRITERIOS Y CONSIDERACIONES ACERCA DE
LA CREACIÓN DE UN EXAMEN TIPO TEST

*THE MOODLE PLATFORM AS AN EVALUATION TOOL: CRITERIA
AND CONSIDERATIONS FOR THE CREATION OF A TEST-LIKE EXAM*

Cuadernos Jurídicos, pp. 322-337



Manuel ORTIZ
FERNÁNDEZ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La rápida expansión del COVID-19 ha producido una crisis sanitaria, económica y social, con unas consecuencias devastadoras. En el ámbito educativo, el confinamiento de la población para reducir la propagación del virus provocó que los distintos centros se vieran obligados a adaptar sus sistemas a modelos de enseñanza no presenciales, cuestión que no ha sido sencilla. En esta tarea, la plataforma Moodle aparece como una opción idónea, ya que permite tanto compartir recursos como realizar la evaluación de los discentes. Además, las posibilidades que ofrece son casi ilimitadas, lo cual facilita su adaptación a las distintas ramas de conocimiento. En nuestro caso, para llevar a cabo la citada evaluación, escogimos los cuestionarios con preguntas test. Para su configuración, entendemos que es esencial que se lleve a cabo con tiempo limitado y de forma secuencial para tratar de dificultar que las pruebas sean falseadas.

PALABRAS CLAVE: COVID-19; cuestionario; evaluación; Moodle; test.

ABSTRACT: *The rapid expansion of COVID-19 has produced health, economic, and social crisis, with devastating consequences. In education, population confinement to reduce the spread of the virus led to the various centers being forced to adapt their systems to non-face-to-face teaching models, which has not been straightforward. In this task, the Moodle platform appears as an ideal choice, as it allows both sharing resources and evaluating discs. The possibilities it offers are almost limitless, which facilitates its adaptation to the different branches of knowledge. In our case, to carry out the evaluation above, we chose the questionnaires with test questions. For their configuration, we understand that it is essential that it is carried out with limited time and sequentially to make it difficult for tests to be falsified.*

KEY WORDS: COVID-19; questionnaire; evaluation; Moodle; test.

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. CREACIÓN DE UN CUESTIONARIO CON PREGUNTAS TEST EN MOODLE.- 1. El banco de preguntas.- 2. Configuración del cuestionario.- 3. Incorporación de preguntas en el cuestionario.- III. CONCLUSIONES: PRINCIPALES VENTAJAS E INCONVENIENTES.

I. INTRODUCCIÓN.

La expansión del COVID-19 ha tenido unas consecuencias devastadoras en todo el mundo. Sin duda, la más relevante ha sido el elevado número de personas fallecidas. Hasta el momento, la cifra de casos confirmados entre todos los países asciende a más de veinticinco millones y la de fallecidos supera los ochocientos cuarenta y ocho mil. Además, a todo lo anterior se deben anudar los nefastos efectos económicos que la pandemia ha producido en las distintas economías nacionales. En muchos casos, los gobiernos aprobaron estados de emergencia que, entre otras medidas, conllevó el confinamiento total de la población y la consiguiente interrupción de las actividades profesionales.

En consecuencia, el ámbito educativo ha visto cómo el virus ha modificado los esquemas que se venían manejando. En esencia, el principal hecho que se ha derivado ha sido la detención de la docencia presencial en todos los niveles. Este escenario, ha obligado a que el profesorado se haya visto forzado a improvisar y a adaptar la docencia a distancia. No obstante, también ha puesto de relieve las carencias del sistema y la necesidad de que se destinen más recursos a estos fines.

En el sector universitario, cada uno de los centros ha tenido que escoger el método idóneo para impartir la docencia de forma no presencial y examinar a su estudiantado a través de procesos que, asegurando la objetividad y la calidad, permitan a los alumnos demostrar la adquisición de las competencias requeridas. Sin embargo, en algunos casos ello no ha sido sencillo y se han alzado voces en contra de este tipo de pruebas alegando, entre otros motivos, que invadían la intimidad de los examinados. Sea como fuere y al margen de estas problemáticas, lo cierto es que las universidades han procurado que se cumpla la legislación vigente y han incorporado herramientas para llevar a cabo estas actividades.

La distinción fundamental entre los exámenes realizados estriba entre aquellos que han optado por un ejercicio oral y los que han preferido llevar a cabo pruebas

• **Manuel Ortiz Fernández**
Profesor Ayudante de la Universidad Miguel Hernández
m.ortizf@umh.es

escritas o test. Además, para garantizar que, efectivamente, son los alumnos quienes realizan estas actividades, con frecuencia se ha exigido la activación de la cámara de un dispositivo y, en algún supuesto, se ha procedido a la grabación. En cuanto a las plataformas desarrollar esto último, son múltiples y variadas. Quizás las más frecuentes han sido las de Google Meet, Zoom, Hangouts, GoToMeeting, Skype o Microsoft Teams.

Por otro lado, también para efectuar los exámenes disponemos de diferentes plataformas digitales como Google Forms, Kahoot, Quizizz, ClassFlow o Socrative. En nuestro caso, escogimos Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) porque dispone de muchas funcionalidades y permite realizar distintas modalidades de prueba. En concreto, entendimos que la forma más adecuada de proceder era llevarlo a cabo a través de una prueba test con tiempo limitado y de forma secuencial. De esta forma, se asegura que el estudiante puede plasmar sus conocimientos y, al mismo tiempo, se ponen algunas trabas para evitar que se falseen los resultados de la actividad.

En las siguientes líneas, procederemos a explicar los aspectos fundamentales que, consideramos, se deben tener en cuenta a la hora de emprender esta tarea y la configuración básica de Moodle para realizar exámenes test. Obviamente, las distintas opciones variarán en función del tipo de cuestionario que vayamos a realizar y de la rama de conocimiento de que se trate, por lo que téngase en cuenta que las indicaciones que realicemos podrán sufrir variaciones si la finalidad que se pretende no coincide con la expresada. Esta exposición estará dividida en tres bloques: de un lado, nos referiremos a la creación del banco de preguntas; de otro, explicaremos la configuración del cuestionario; por último, nos centraremos en el contenido de este último, esto es, en la introducción de las distintas preguntas del test.

Además, hay que tener en cuenta que Moodle ofrece un gran número de posibilidades para elaborar los cuestionarios, lo que facilita que se adapte al nivel educativo en cuestión y al ámbito de conocimiento. En este sentido, encontramos diversos estudios acerca de la utilización de esta plataforma en distintos contextos.

II. CREACIÓN DE UN CUESTIONARIO CON PREGUNTAS TEST EN MOODLE.

I. El banco de preguntas.

En primer lugar, debemos crear un banco de preguntas a partir del cual generaremos las pruebas. Para ello, tenemos que acceder a la asignatura de que se trate y, una vez estemos en esta interfaz, seleccionar el "Menú de acciones". Tras

ello, se mostrará un desplegable con diversas pestañas y clicaremos en “Banco de preguntas”.



Figura 1. Interfaz banco de preguntas de Moodle

Esta opción presenta, en esencia, dos posibilidades. Por un lado, importar un documento con las preguntas directamente. Para esto último, el archivo deberá tener uno de los formatos que admite la plataforma, a saber, Blackboard V6+, Examview, Aiken, palabra ausente, GIFT, Moodle XML, WebCT o respuestas incrustadas (Cloze).

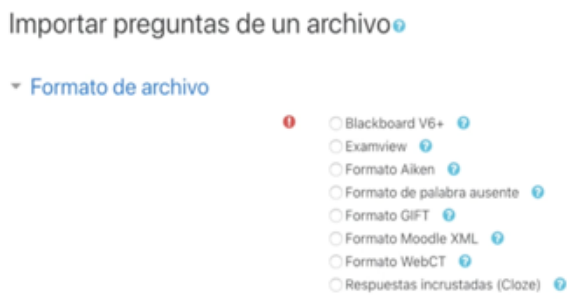


Figura 2. Formatos admitidos por Moodle para importar un archivo

Entre todos, quizás el más adecuado es el formato Moodle XML en tanto en cuanto permite importar tanto el contenido de las preguntas y respuestas como la propia categoría que se hubiera asignado, en su caso, en el anterior banco de preguntas.

Por otro lado, se pueden incorporar de forma manual lo cual es, sin duda, más costoso. Para llevar a cabo esto último, recomendamos que previamente se acuda al apartado “Categorías” y se generen tantas como se estime oportuno. Por ejemplo, se pueden hacer coincidir las categorías con los temas a examinar. Una vez ejecutado lo anterior, en la opción “Preguntas” podremos seleccionar la categoría en la que deseamos insertar la cuestión y presionaremos en “Crear una nueva pregunta”. En este punto, Moodle ofrece distintos tipos de pregunta a escoger por el profesorado tales como respuesta corta, verdadero/falso o ensayo.

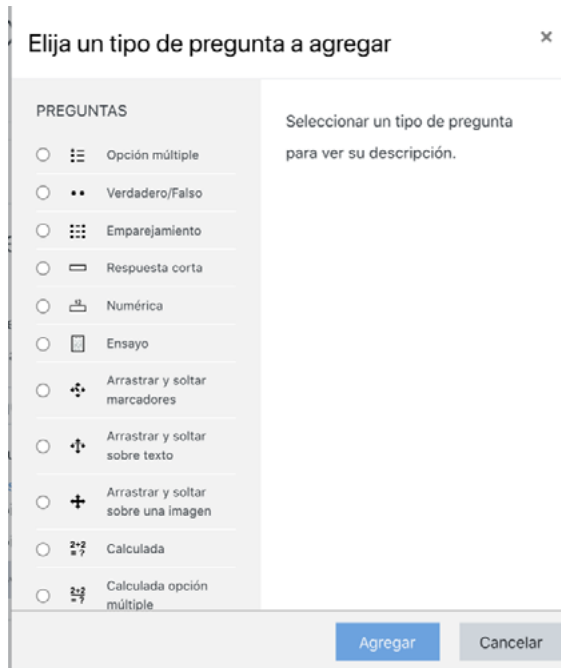


Figura 3. Tipos de preguntas en Moodle

En nuestro caso, consideramos que lo más se ajustaba a nuestras pretensiones era la “Opción múltiple”, ya que permite añadir diversas respuestas. En esta interfaz, debemos escoger el nombre de la pregunta y asignar un enunciado (que puede coincidir o no con el propio nombre). En la sección “Puntuación por defecto” dejaremos el valor 1 y, por su parte, en “¿Una o varias respuestas?” tenemos que seleccionar si se admiten varias respuestas como correctas o si, por el contrario, solamente se permite una. Desde nuestra perspectiva, esta última modalidad parece la más adecuada para el ámbito universitario (salvo excepciones). Además, la plataforma permite escoger entre varias posibilidades de numeración de las elecciones. Tras ello, debemos incorporar las distintas respuestas y, en la que sea correcta, tenemos que poner “100%” en “Calificación”. En otro orden de cosas, la parte dedicada a la retroalimentación combinada tiene como finalidad añadir *feedback* con el estudiante a través de un mensaje como “Respuesta correcta” o “Respuesta incorrecta”. El apartado “Múltiples intentos” está dedicado a la penalización por cada intento incorrecto y se pueden incorporar pistas para los estudiantes. No obstante, consideramos que, en principio, no tiene cabida esta posibilidad en las universidades y que la penalización ha de ser del 100%, esto es, que solamente se tendrá una oportunidad. Por último, en “Marcas” se pueden añadir etiquetas. Una vez dispongamos todas estas cuestiones, clicaremos en “Guardar cambios”. Este ejercicio lo repetiremos para cada una de las preguntas que queramos insertar.

2. Configuración del cuestionario.

Cuando tengamos el banco de preguntas terminado nos dispondremos a crear el examen. Para ello, debemos acudir, de nuevo, a la interfaz de la asignatura. En esta pantalla, presionamos en “Activar edición” y, posteriormente, en “Añade una actividad o un recurso”. Como se puede comprobar, son muchas las opciones que ofrece Moodle (encuestas, foros, tareas, recursos, etc.).

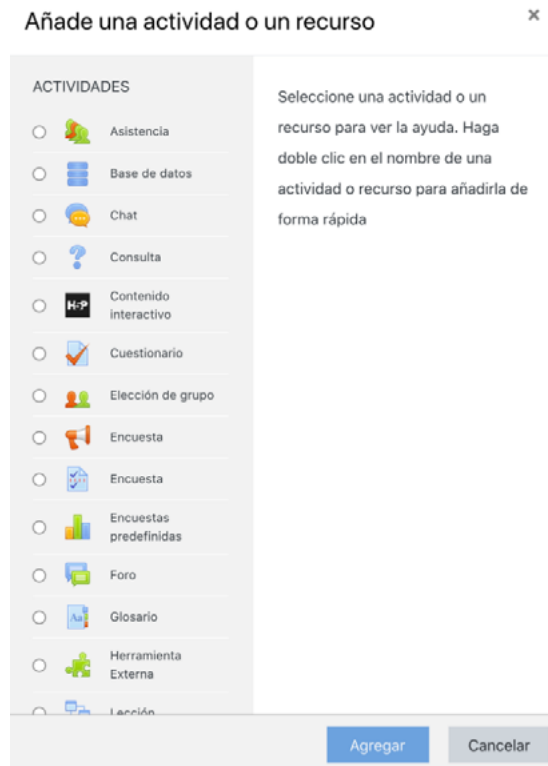



Figura 4. Algunos tipos de actividades en Moodle


En nuestro caso, clicaremos en “Cuestionario” y en “Agregar”. En este momento, tenemos que seleccionar la configuración del cuestionario. Lo primero, es añadir un nombre y, en su caso, una descripción. Más tarde, en el apartado “Temporización” estableceremos la fecha de apertura y cierre del examen, el límite de tiempo para realizarlo y el comportamiento de la plataforma cuando este último periodo concluya. Desde nuestra perspectiva, lo idóneo es que la duración del cuestionario sea la menor posible, ya que las posibilidades de que se produzca un error informático se reducen considerablemente.

Entendemos que la opción más acertada es que el envío se realice automáticamente, por dos motivos. Por un lado, porque si seleccionamos que “El envío debe hacerse antes de que el tiempo termine, de lo contrario, no se contabilizará” limitamos en exceso las posibilidades de los estudiantes. Además, parece injusto que no se compute el cuestionario de un alumno que lo ha realizado, pero no ha podido enviarlo, quizás, por un error informático. Por otro lado, porque la referida al “periodo de gracia” no ofrece ninguna ventaja. En este sentido, en las pruebas que hemos llevado a cabo con esta modalidad, los exámenes de los estudiantes que no lo remiten adecuadamente aparecen en modo borrador y la herramienta no procede a su corrección. De esta suerte, es el profesor quien, posteriormente, ha de evaluarlo manualmente. Sin embargo, con el envío automático no ocurre lo anterior, pues la plataforma revisa su contenido como si tal hecho no se hubiera producido. Asimismo, en consecuencia, también se desaprovecha una de las mayores funcionalidades de Moodle como es que, en cuestión de minutos, el alumnado pueda conocer su nota de forma automática.

▼ Temporalización

Abrir cuestionario ? 22 ▾ July ▾ 2020 ▾ 10 ▾ 00 ▾ 

Habilitar

Cerrar cuestionario 22 ▾ July ▾ 2020 ▾ 10 ▾ 30 ▾ 

Habilitar

Límite de tiempo ? 30 minutos ▾ Habilitar

Cuando el tiempo ha terminado ? El envío se realiza automáticamente ▾

Figura 5. Ejemplo de configuración de la temporalización de un cuestionario en Moodle

En otro orden de cosas, continuando con la configuración de la prueba, debemos determinar la “Calificación”. Si se quiere, es posible incorporar una calificación para aprobar. Sin embargo, entendemos que la cuestión más relevante de este punto es la dedicada a los “Intentos permitidos”. En la línea de lo que hemos mantenido hasta el momento, consideramos que ha de ser de un único intento. Por su parte, en “Esquema” seleccionaremos cómo aparecerán las preguntas en las páginas y el método de navegación. En el primer supuesto, entendemos que lo más correcto es que, en cada una de las páginas se muestre una sola pregunta, ya que facilita la ejecución del cuestionario. En el segundo caso, consideramos que la opción más ajustada a lo que buscamos es que se realice de forma “Secuencial”. A diferencia del método libre, la misma no permite que los estudiantes puedan retroceder a las cuestiones anteriores y aseguramos que las distintas preguntas

se contesten de forma ordenada. Además, de algún modo, disuade a los alumnos con intenciones fraudulentas.

Por otro lado, en el apartado dedicado al “Comportamiento de las preguntas” tenemos que escoger si las preguntas se ordenarán al azar y el propio funcionamiento de las mismas. En nuestro caso, optamos por responder afirmativamente a la primera cuestión y por la “Retroalimentación diferida”. Esta última implica que no exista ninguna suerte de *feedback* hasta que los estudiantes envíen el examen. No obstante, existen varias posibilidades, como la “Retroalimentación inmediata” (en la que los alumnos conocerían el resultado de cada pregunta en cuanto la contesten) o el modo interactivo con varios intentos (si se busca que dispongan de varias oportunidades).

The image shows a screenshot of the Moodle questionnaire configuration interface. It is organized into three main sections, each with a dropdown arrow on the left:

- Calificación**:
 - Categoría de calificación: Sin categorizar (dropdown menu)
 - Calificación para aprobar: (empty text input field)
 - Intentos permitidos: 1 (dropdown menu)
- Esquema**:
 - Página nueva: Cada pregunta (dropdown menu)
 - Método de navegación: Secuencial (dropdown menu)
 - Ver menos... (link)
- Comportamiento de las preguntas**:
 - Ordenar al azar las respuestas: Sí (dropdown menu)
 - Comportamiento de las preguntas: Retroalimentación diferida (dropdown menu)

Figura 6. Ejemplo de configuración de cuestionario en Moodle

En cuanto a las “Opciones de revisión”, en la línea de lo destacado hasta el momento, debemos quitar todas las selecciones que aparecen por defecto y únicamente habilitar los “Puntos” en “Después de cerrar el cuestionario”. De esta forma, solamente podrán conocer la calificación obtenida y, si desean ampliar o revisar alguna pregunta, tendrían que solicitárselo al docente. Sin embargo, si el profesor entiende que el estudiantado debe poder acceder a una copia de su examen, clicará también en el resto de las opciones que aparecen en el apartado “Después de cerrar el cuestionario”. En tal supuesto, se recomienda que se actualice y modifique con cierta frecuencia el banco de preguntas, pues, de otro modo, podría dar lugar a situaciones poco deseables.

Opciones de revisión

<p>Durante el intento</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> El intento <input checked="" type="checkbox"/> Si fue correcta <input checked="" type="checkbox"/> Puntos <input checked="" type="checkbox"/> Retroalimentación específica <input checked="" type="checkbox"/> Retroalimentación general <input checked="" type="checkbox"/> Respuesta correcta <input type="checkbox"/> Retroalimentación global 	<p>Inmediatamente después de cada intento</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El intento <input type="checkbox"/> Si fue correcta <input type="checkbox"/> Puntos <input type="checkbox"/> Retroalimentación específica <input type="checkbox"/> Retroalimentación general <input type="checkbox"/> Respuesta correcta <input type="checkbox"/> Retroalimentación global
<p>Más tarde, mientras el cuestionario está aún abierto</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El intento <input type="checkbox"/> Si fue correcta <input type="checkbox"/> Puntos <input type="checkbox"/> Retroalimentación específica <input type="checkbox"/> Retroalimentación general <input type="checkbox"/> Respuesta correcta <input type="checkbox"/> Retroalimentación global 	<p>Después de cerrar el cuestionario</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El intento <input type="checkbox"/> Si fue correcta <input checked="" type="checkbox"/> Puntos <input type="checkbox"/> Retroalimentación específica <input type="checkbox"/> Retroalimentación general <input type="checkbox"/> Respuesta correcta <input type="checkbox"/> Retroalimentación global

Figura 7. Configuración de opciones de revisión para que el estudiantado solamente acceda a la calificación obtenida

En otro orden de cosas, debemos seleccionar la configuración de la “Apariencia” del cuestionario y elegir si se muestra la imagen del usuario, los decimales del examen y de las preguntas y si aparecen los bloques durante los intentos. A nuestros efectos, optamos por que se exhibiera una imagen pequeña, que los decimales fueran dos (en ambos casos) y que no aparecieran los bloques. Por su parte, en las “Restricciones extra sobre los intentos” se pueden establecer algunas medidas de seguridad ulteriores como la petición de contraseña o de una dirección de red. Quizás estas posibilidades son excesivas y baste con anudar la seguridad del navegador, es decir, que el cuestionario se abra en una ventana emergente a pantalla completa con alguna seguridad JavaScript. El apartado dedicado a la “Retroalimentación global” lo dejaremos por defecto.

En “Ajustes comunes del módulo” añadiremos la disponibilidad del cuestionario y, en su caso, el modo de grupo. Si marcamos “Mostrar en la página del curso” los estudiantes podrán visualizar el examen en campus virtual, pero no acceder a su contenido hasta el momento marcado en la temporización. Por el contrario, si se oculta, no aparecerá en la página de la asignatura. En el campo “Restricciones de acceso”, las posibilidades son, de nuevo, múltiples, pudiendo anudar limitaciones de finalización de actividad, de fecha, de calificación, de grupo o de perfil de usuario e, incluso, un conjunto de varias de ellas. En nuestro caso, escogimos la opción de fecha y añadimos dos restricciones: “desde” que coincide con el inicio del cuestionario y “hasta” que se refiere a la finalización del mismo. A pesar de que esta última no es necesaria y que es una reiteración con lo señalado en la temporización, entendemos que es adecuado insertarla porque se muestra a los estudiantes y permite que conozcan un dato muy relevante del examen. Por último, en “Finalización de actividad” pondremos que no se indique la misma y en

“Marcas” no realizaremos, en principio, ninguna selección. Tras ello, clicaremos en “Guardar cambios y regresar al curso”.

3. Incorporación de preguntas en el cuestionario.

Hasta el momento, hemos creado un banco de preguntas y hemos configurado el examen. En este punto, por tanto, debemos dar contenido al mismo y escoger las cuestiones que queremos incluir. Para ello, en la interfaz de la asignatura clicaremos en la prueba que hemos generado y, posteriormente, en el “Menú de acciones” señalaremos “Editar cuestionario”. Como se observa, encontramos un apartado dedicado a la “Calificación máxima” y la posibilidad de reordenar las preguntas al azar. En el primer supuesto, tenemos que indicar la nota que el examen representa en la asignatura. En el segundo supuesto, si entendemos que lo más adecuado es que las cuestiones aparezcan aleatoriamente, activaremos esta opción.

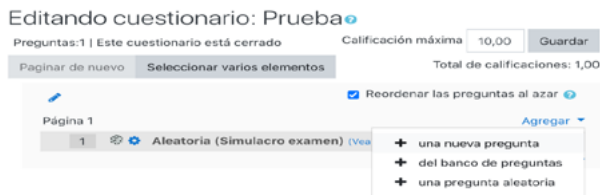


Figura 8. Interfaz de edición de cuestionario en Moodle

Una vez realizado lo anterior, clicaremos en “Agregar” para añadir las preguntas. En este sentido, aparecen tres posibilidades: añadir “una nueva pregunta” de forma manual, escoger una del banco de preguntas, o insertar “una pregunta aleatoria”.

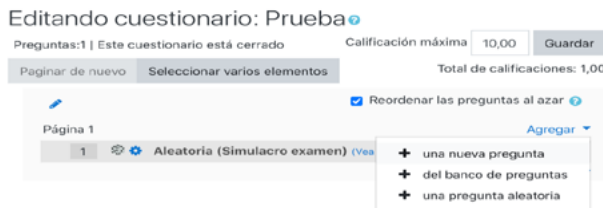


Figura 9. Opciones para agregar preguntas en un cuestionario Moodle

A nuestros efectos, elegimos esta última y anudamos un número proporcional de cuestiones de cada una de las categorías (temas). Para llevarlo a cabo, debemos señalar la categoría que deseamos y el “Número de preguntas aleatorias” que entendamos oportuno y clicar en “Agregar pregunta aleatoria”. No es necesario establecer la calificación de cada una de las preguntas, ya que la plataforma lo calcula automáticamente en función del total de cuestiones y la nota máxima indicada. Cuando hayamos concluido, presionaremos “Guardar”. Además, Moodle

permite que se previsualice el cuestionario para que, en su caso, el docente pueda comprobar que todos los extremos incluidos son los correctos.

III. CONCLUSIONES: PRINCIPALES VENTAJAS E INCONVENIENTES.

Como se ha podido comprobar, la herramienta es muy intuitiva y es relativamente sencillo realizar un cuestionario en Moodle. En nuestro caso, la misma fue implementada en la asignatura Derecho Civil I del doble grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas y el nivel de satisfacción ha sido muy alto tanto para los docentes como para el estudiantado. Lo cierto es que dispone de un gran número de funcionalidades y posibilidades¹ que permiten que el profesor genere la actividad que desea con las características que entienda como óptimas.

En este sentido, algunos autores² destacan que, a pesar de que los *Learning Management Systems* (LMS) o Aulas virtuales “se concibieron como una herramienta que además de permitir el desarrollo de cursos a través de Internet, se están utilizando ampliamente para mejorar el proceso de aprendizaje, principalmente en países desarrollados, encajando con un modelo educativo más flexible y ubicuo”. En este ámbito, Moodle ofrece “facilidades para la difusión de información, la interacción, el debate entre los estudiantes y el brindar realimentación por parte de los docentes”. Los beneficios, por tanto, son múltiples y recomendamos, sin duda, su uso. Además, la propia plataforma corrige los exámenes de forma automática³ y permite que los alumnos conozcan su calificación escasos minutos después de finalizar la prueba. Igualmente, parte de la doctrina apunta que los cuestionarios son una buena herramienta para motivar al estudiantado a trabajar la asignatura⁴.

No obstante, la utilización de esta herramienta plantea retos y problemáticas todavía por resolver y “aún se requieren esfuerzos importantes para mejorar su

- 1 Sobre la creación de cuestionarios de autoevaluación, vid. SAÍZ MANZANARES, M. C./QUEIRUGA DIOS, M. A./MARTICORENA SÁNCHEZ, R./ESCOLAR LLAMAZARES, M./ARNAIZ GONZÁLEZ, A.: “Cuestionarios de e-autoevaluación y e-feedback: una aplicación en Moodle”, *European Journal of Health Research*, núm. 3º, vol. 4, 2018, pp. 135-148.
- 2 LEGUIZAMÓN GONZÁLEZ, M. C./LÓPEZ LÓPEZ, E. N.: “Moodle, una herramienta para mejorar la educación universitaria”, en AA.VV.: *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*, Adaya Press, Eindhoven, 2018, p. 1167.
- 3 En este sentido, destacan BLANCO, M./GINOVART, M.: “Los cuestionarios del entorno Moodle: su contribución a la evaluación virtual formativa de los alumnos de matemáticas de primer año de las titulaciones de Ingeniería”, *RUSC*, núm. 1º, vol. 9, 2012, pp. 172 que “una de las ventajas de las evaluaciones automáticas mediante cuestionarios es que los profesores ganamos un tiempo que podemos dedicar a otros aspectos del proceso de aprendizaje”.
- 4 VERDÚ MONLLOR, F.J.: “Cómo diseñar otros cuestionarios Moodle con preguntas aleatorias en las asignaturas de matemáticas”, en AA.VV.: *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (coord. por M. T. TORTOSA YBÁÑEZ/S. GRAU COMPANY/J. D. ÁLVAREZ TERUEL), Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación, 2016, p. 1608. En esta misma línea, indican BLANCO, M./GINOVART, M.: “Los cuestionarios”, cit., p. 172 que “Los cuestionarios de Moodle, en tanto que herramientas interactivas y dinámicas, tienen un impacto sobre la actitud del profesorado y del alumnado respecto a la evaluación asistida por ordenador”.

incorporación en la educación superior, con estímulos y estrategias dirigidas a los docentes para invertir el tiempo y esfuerzo adicional que se requiere para su uso, así como la realización de procesos de cualificación en el uso didáctico y comunicacional de esta herramienta, de tal manera que se oriente a promover la motivación hacia el autoaprendizaje, la generación de conocimiento, el trabajo en red y el desarrollo de las habilidades necesarias para vivir en un mundo cada vez más competitivo y cambiante. Para la incorporación educativa de herramientas como Moodle, es ideal y muy importante contar con el acompañamiento tecnopedagógico en el diseño de los ambientes de aprendizaje que se desarrollen, la exploración de estrategias y técnicas didácticas guiadas a través un modelo de integración que permita adelantar procesos sistemáticos de mejora, que lleven a los docentes a lograr la innovación en el aula y, sobre todo, más centrados en el aprendizaje⁵.

En otro orden de cosas, en los exámenes realizados en las asignaturas de nuestra área acompañamos este cuestionario de un sistema de visionado del alumnado a través de la herramienta Google Meet. El funcionamiento de la misma es muy elemental, ya que cada cuenta de correo Gmail dispone de un acceso directo. Así, podemos clicar en “Iniciar una reunión” y se creará una sala. Tras ello, solamente debemos compartir con los estudiantes el enlace que se encuentra en el apartado “Detalles de la reunión” situado en la parte inferior izquierda de la pantalla. No obstante, ha de tenerse en cuenta que este tipo de reuniones tiene una peculiaridad importante: una vez que la abandonemos no podremos volver a ingresar. A ello hay que sumar que algunas de las funcionalidades no estarán disponibles y no podremos, por ejemplo, silenciar o expulsar a los miembros.

Por este motivo, lo más adecuado es generar previamente el evento a través de Google Calendar e invitar a los alumnos. En esta interfaz, debemos seleccionar la opción “Añadir videollamada de Google Meet” para que se asocie a la reunión la sala. A diferencia del anterior caso, con esta modalidad siempre podremos volver a entrar en la reunión en un momento posterior y, además, al ser el propietario de la misma, se dispondrá de todas las opciones.

Asimismo, la plataforma permite que los estudiantes compartan la pantalla a indicación del docente clicando en “Presentar ahora” y presentar “Toda tu pantalla”. Por otro lado, recomendamos la instalación de algunas extensiones de Google Chrome en función de las necesidades del usuario. Algunas de las que podemos encontrar son “Nod – Reactions for Google”, “Asistencia en Meet” o “Google Meet Attendance”. No obstante, entre todas las posibilidades, es especialmente interesante “Google Meet Grid View”, ya que permite visualizar todos los asistentes en formato rejilla, lo cual facilita la vigilancia del examen.

5 LEGUIZAMÓN GONZÁLEZ, M. C./LÓPEZ LÓPEZ, E. N.: “Moodle, una herramienta”, cit., p. 1167.

Por último, en nuestro caso, decidimos no grabar el examen por distintos motivos. Sin embargo, si el docente desea realizarlo solamente deberá presionar en "Grabar la reunión". Sería muy recomendable que, con carácter previo a llevarlo a cabo, el profesorado informe a los estudiantes acerca de este hecho y de la normativa de protección de datos.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO, M./GINOVRT, M.: “Los cuestionarios del entorno Moodle: su contribución a la evaluación virtual formativa de los alumnos de matemáticas de primer año de las titulaciones de Ingeniería”, *RUSC*, núm. 1º, vol. 9, 2012.

GONZÁLEZ CABALLERO, A.: “El uso de los cuestionarios Moodle para aprender la prioridad de operaciones”, *Números: Revista de didáctica de las matemáticas*, núm. 75º, 2010.

LEGUIZAMÓN GONZÁLEZ, M. C./LÓPEZ LÓPEZ, E. N.: “Moodle, una herramienta para mejorar la educación universitaria”, en AA.VV.: *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*, Adaya Press, Eindhoven, 2018.

MORENO GUERRERO, A. J.: “Propuesta didáctica: Curso Moodle para la Formación Profesional básica”, en AA.VV.: *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*, Adaya Press, Eindhoven, 2018.

SÁIZ MANZANARES, M. C./QUEIRUGA DIOS, M. A./MARTICORENA SÁNCHEZ, R./ESCOLAR LLAMAZARES, M./ARNAIZ GONZÁLEZ, A.: “Cuestionarios de e-autoevaluación y e-feedback: una aplicación en Moodle”, *European Journal of Health Research*, núm. 3º, vol. 4, 2018.

SÁNCHEZ PAVÓN, I./MARTÍN HERRANZ, R.: “Moodle como herramienta de gestión y evaluación en el Grado de Óptica y Optometría de la Universidad de Valladolid”, en AA.VV.: *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*, Adaya Press, Eindhoven, 2018.

URIBE SEPÚLVEDA, P. A.: “Pilotaje de la implementación de espacios virtuales de aprendizaje (EVA) en plataformas Moodle para procesos formativos de pregrado”, en AA.VV.: *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*, Adaya Press, Eindhoven, 2018.

VERDÚ MONLLOR, F. J.: “Cómo diseñar otros cuestionarios Moodle con preguntas aleatorias en las asignaturas de matemáticas”, en AA.VV.: *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios* (coord. por M. T. TORTOSA YBÁÑEZ/S. GRAU COMPANY/J. D. ÁLVAREZ TERUEL), Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación, 2016.



EL KAHOOT COMO HERRAMIENTA PARA LA
EVALUACIÓN CONTINUA ONLINE EN DERECHO
FINANCIERO Y TRIBUTARIO

*KAHOOT AS A TOOL FOR THE ONLINE CONTINUOUS
ASSESSMENT IN TAX LAW*

Cuadernos Jurídicos, pp. 338-353

Laura SOTO
BERNABÉU

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La herramienta Kahoot es un recurso informático que permite la ludificación de la docencia universitaria al tiempo que facilita la evaluación continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En un entorno de docencia online derivado de la crisis sanitaria que hemos vivido en los últimos meses, implementar Kahoot como método de evaluación continua del aprendizaje en su modalidad "Quiz" permite volver a incidir en los contenidos explicados previamente mediante la resolución de las diferentes preguntas planteadas, haciendo hincapié en por qué una de las respuestas es correcta y otras no lo son. A este respecto, en el seno de un proyecto concedido dentro del Programa de Innovación Educativa Universitaria PIEU-UMH hemos introducido el Kahoot como un elemento más del sistema de evaluación continua en la asignatura de "Sistema tributario español" del Doble Grado en Derecho y ADE, buscando el necesario equilibrio entre el desarrollo online de la docencia universitaria y el uso de las nuevas tecnologías para la explicación de contenidos teórico-prácticos.

PALABRAS CLAVE: Kahoot; docencia online; derecho financiero y tributario; evaluación continua.

ABSTRACT: *Kahoot is an ICT resource which allows the gamification of the university teaching and, the same time, eases the continuous assessment during the teaching and learning process. In an online teaching environment due to the health crisis we are living, introducing Kahoot as a continuous assessment method allows to insist in some of the subject matters explained. By solving the different questions raised, it is possible to emphasise why some options are correct and others are not. In this regard, within a teaching innovation project granted by the Miguel Hernández University, we have introduced Kahoot as an additional element of the continuous assessment system in the subject "Sistema tributario español" of the Double Degree in Law and Business. The purpose of this project is to find the adequate balance between the online teaching at the University and the use of ICT to explain theoretical and practical subject matters.*

KEY WORDS: *Kahoot; Online teaching; Tax Law; Continuous assessment.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. LA UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO ELEMENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ONLINE.- III. EL USO DE KAHOOT COMO HERRAMIENTA ONLINE PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA DEL ESTUDIANTADO EN LA ASIGNATURA “SISTEMA TRIBUTARIO ESPAÑOL”.- I. Descripción del proyecto de innovación docente y metodología empleada.- 2. Desarrollo de las actividades propuestas.- 3. Evaluación de los resultados.- IV. CONSIDERACIONES FINALES.

I. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo tiene su origen en un proyecto de innovación docente concedido en el seno del Programa de Innovación Universitaria PIEU-UMH de la Universidad Miguel Hernández de Elche en el curso 2019-20. El objetivo de dicho proyecto era implementar la herramienta Kahoot como un elemento del sistema de evaluación continua de las asignaturas de “Bases Actuales del sistema tributario” y de “Sistema tributario español” del Grado en Derecho y del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas (ADE), siendo asignaturas de primer y segundo cuatrimestre del 2º curso, respectivamente.

No obstante, la situación de crisis sanitaria provocada por el COVID-19 conllevó la declaración del estado de alarma en nuestro país el pasado 14 de marzo¹. Este hecho supuso que las universidades cuya docencia se desarrollaba en modalidad presencial tuvieran que adaptarse y, en un par de días, convertirse provisionalmente en universidades con docencia en modalidad online.

De este modo, la declaración del estado de alarma afectó al desarrollo de la docencia en nuestra asignatura “Sistema tributario español” del Doble Grado en Derecho y ADE. En dicha asignatura, se combina el desarrollo de contenidos teóricos con la aplicación práctica de los contenidos previamente explicados mediante el planteamiento y la resolución de supuestos. Por ello, a raíz de la mencionada situación, debemos tener en cuenta que la metodología docente aplicada en dicha asignatura consistió en el recurso a la publicación de materiales audiovisuales en los que se explicaba el contenido teórico, al estudio de casos y a la resolución de ejercicios y problemas en línea mediante la aplicación de Google Meet.

¹ Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.

• **Laura Soto Bernabéu**

Profesora Ayudante de Derecho Financiero y Tributario
Universidad Miguel Hernández de Elche
lsoto@umh.es

Dentro de esta dinámica, se introdujo el Kahoot como método de evaluación continua del aprendizaje. Concretamente, se utilizó dicha aplicación en su modalidad "Quiz", por considerar que es la que mejor permite a los estudiantes volver a incidir en los contenidos explicados previamente mediante la resolución de las diferentes preguntas planteadas. Junto a ello, estimamos que también ayuda al docente porque, durante el desarrollo del cuestionario, permite ir incidiendo en los contenidos que han sido explicados con anterioridad.

Por ello, el propósito de este trabajo es presentar las principales conclusiones a las que hemos llegado después de introducir el Kahoot como herramienta para la evaluación continua online en la asignatura de "Sistema tributario español" del Área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad Miguel Hernández. Como veremos, nuestras conclusiones se centran en considerar que esta herramienta no solamente permite realizar un repaso dinámico de los contenidos explicados en las aulas (presenciales o virtuales), sino también plantear y resolver las dudas surgidas, generando múltiples interacciones entre el profesorado y el alumnado. Además de ello, ayuda al docente a recuperar la atención del alumnado durante el desarrollo de la sesión y, una vez finalizada la misma, le permite obtener información inmediata de los resultados de la actividad, un aspecto especialmente valioso teniendo en cuenta las ratios profesor/estudiante en las aulas universitarias.

II. LA UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO ELEMENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ONLINE.

La evaluación continua del estudiantado constituye uno de los elementos básicos del método de enseñanza en la educación superior dentro del llamado "Proceso de Bolonia", siendo el objetivo último de dicho Proceso crear un Espacio Europeo de Educación Superior para promover la movilidad y el reconocimiento académico de las cualificaciones para todos los ciudadanos de la UE.

Como señala ÁLVAREZ-ROSA, ET AL., la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha supuesto "un cambio metodológico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las esferas educativas"². Esta situación ha comportado un cambio progresivo en la metodología docente aplicada en las aulas universitarias, ya que la metodología tradicional (la lección magistral como elemento esencial en la enseñanza de las diferentes ramas del Derecho) se ha venido complementando con otros métodos docentes más innovadores mediante la utilización de recursos tecnológicos. Evidentemente, esta situación se ha visto "forzosamente" potenciada por la declaración del estado de alarma en nuestro

2 ÁLVAREZ ROSA, V., ET AL.: "La competencia digital en la universidad con la aplicación Kahoot!", en REDINE (ed.): *Innovative strategies for Higher Education in Spain*, Eindhoven, NL: Adaya Press, 2018, p. 50.

país y por la conversión de la docencia en modalidad presencial en docencia online durante los últimos meses del curso 2019-20.

Entre dichos métodos docentes innovadores basados en la utilización de las “nuevas” tecnologías destaca la gamificación o ludificación de la actividad docente. La gamificación es un término de origen anglosajón que proviene del inglés (“gamification”) y que consiste en el uso de técnicas, elementos y dinámicas propias de los juegos en entornos que son ajenos al juego. Más específicamente, siguiendo a JABER, ET AL., la gamificación o ludificación en el ámbito educativo implica “utilizar las técnicas empleadas en la elaboración de juegos para que el estudiante tenga un aprendizaje más atractivo mediante mejoras que faciliten y hagan más efectivo el proceso de aprendizaje”³.

Se trata, en definitiva, de encontrar y aplicar “nuevas formas de motivar e implicar a sus estudiantes, mejorar el proceso de adquisición de conocimientos y de evaluación, y la adquisición o mejora de nuevas aptitudes”⁴. Con carácter general, mediante el empleo de esta innovadora metodología docente se promueve el uso de las TICs; se estimula la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje; se permite al docente identificar los apartados de las unidades didácticas más complejos, o que plantean mayores dificultades para los estudiantes; y se enriquece la interacción entre el docente y los estudiantes⁵. Estos aspectos se consideran positivos en la docencia en modalidad presencial, pero entendemos que pueden ser particularmente beneficiosos en un contexto de docencia online.

Por todo lo expuesto, compartimos plenamente la opinión de VICARIO, ET AL. cuando defienden que “el juego como actividad se diferencia de otras ocupaciones en su capacidad para generar emociones positivas, promoviendo la salud y la calidad de vida a largo plazo, incrementar la atención y mejorar la eficiencia del pensamiento y la solución de problemas”. De esta forma, el juego “puede considerarse una actividad beneficiosa por sí misma que puede ser trasladada a distintos contextos de la vida”⁶.

Con este propósito, hemos centrado nuestro trabajo en el empleo de la herramienta Kahoot por permitir la incorporación de los dispositivos móviles

3 JABER, J. R., ET AL.: “Empleo de Kahoot como herramienta de gamificación en la docencia universitaria”, en *III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC. Aplicaciones Tecnológicas para la Enseñanza de las TIC (ATETIC)*, 2016, p. 225.

4 VICARIO MOLINA, I., ET AL.: *La gamificación en el aula como herramienta para la mejora de las competencias, la motivación y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de Magisterio de Zamora, Proyectos de Innovación Docente*, Memoria Final, Universidad de Salamanca, 2018, pp. 4-5.

5 GARCÍA SÁNCHEZ, M.: *Empleo de “Kahoot!” como herramienta de gamificación en la docencia de la asignatura de alergología en el Grado de Medicina*. Proyecto de Innovación y Mejora docente, Universidad de Salamanca, 2018, p. 2.

6 VICARIO MOLINA, I., ET AL.: *La gamificación en el aula*. cit, pp. 4-5.

en los procesos de enseñanza-aprendizaje presencial y online. Como señalan TABUENCA, ET AL., los teléfonos móviles representan “la única tecnología que los alumnos tienen permanentemente dentro y fuera del aula”⁷. Este hecho, unido a la posibilidad de acceso a la red inalámbrica de la Universidad o de nuestra vivienda, implica que el empleo del Kahoot como recurso docente conlleve un coste adicional mínimo, tanto para la propia Universidad como para los estudiantes. Atrás quedan aquellos tiempos en los que para aplicar este tipo de iniciativas, conocidas en el mundo anglosajón como “game-based student response systems”, era necesaria una inversión considerable para adquirir los denominados “clickers” o “keypads”⁸.

III. EL USO DE KAHOOT COMO HERRAMIENTA ONLINE PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA DEL ESTUDIANTADO EN LA ASIGNATURA “SISTEMA TRIBUTARIO ESPAÑOL”.

Kahoot⁹ es un sistema de respuesta estudiantil basado en el juego que tiene su origen en un proyecto iniciado en la Norwegian University of Science and Technology en el año 2006. Posteriormente, en el año 2012, fue cuando se desarrolló una versión comercial de dicha aplicación con el nombre Kahoot, disponible en la nube y a la que se puede acceder, en su modalidad “Quiz”, de forma gratuita¹⁰.

Una vez que se ha realizado el registro en la página web, se accede al menú principal donde se pueden consultar los cuestionarios creados por otros usuarios o crear tus propios Kahoot. En estos momentos, hay determinadas modalidades de Kahoot cuyo uso se encuentra restringido al abono de una suscripción “Premium”. Debido a que es la modalidad que mejor se adapta al sistema de evaluación y a la materia explicada en nuestras asignaturas, nuestro proyecto se centra en la aplicación de la modalidad “Quiz”, que es gratuita en su mayor parte.

Mediante esta modalidad se pueden crear cuestionarios con preguntas de respuesta múltiple de hasta 120 caracteres, a las que se puede adjuntar una imagen o un enlace a un vídeo de Youtube. Las respuestas pueden variar de 2 a 4 opciones, estando limitadas a 75 caracteres. En versiones anteriores, resultaba posible elegir dos opciones de respuesta: respuesta única o respuesta múltiple. No

7 TABUENCA, B., ET AL.: “Fomento de la práctica reflexiva sobre el aprendizaje mediante el uso de tecnologías móviles”, *RED—Revista de Educación a Distancia*, núm. 37, 2013, p. 3.

8 MOYA FUENTES, M.M., ET AL: “El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual “Kahoot””, en *XIV Jornades de Xarxes d’Investigació en Docència Universitària*, Universitat d’Alacant, 2016, pp. 1244-1245.

9 Se puede acceder a Kahoot en el siguiente enlace: <https://kahoot.com/> (Acceso el 7 de septiembre de 2020).

10 WANG, A. I: “The wear out effect of a game-based student response system”, *Computers & Education*, núm. 82, 2015, p. 220.

obstante, actualmente la opción de respuesta múltiple está reservada a aquellos usuarios que abonaron el servicio "Premium". Por último, entre las posibilidades de configuración de Kahoot se encuentra el tiempo de respuesta, pudiendo elegir entre un abanico de 5 y 240 segundos. Éste es un elemento que se debe tener muy presente durante el proceso de creación del Kahoot, ya que nos permite variar el tiempo de respuesta en función del tipo de pregunta y la dificultad de la misma.

Una vez que tenemos configurado nuestro Kahoot, éste queda almacenado en la nube y podemos acceder a él en cualquier momento desde la pestaña "Kahoots" en nuestro perfil. Este aspecto lo consideramos especialmente importante porque el tiempo invertido en la elaboración del cuestionario puede ser aprovechado para diferentes asignaturas que compartan temario e, incluso, podremos utilizar el mismo Kahoot en los cursos académicos siguientes, actualizando su contenido si fuese necesario.

A este respecto, es interesante señalar que los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las sesiones en que utilizamos un mismo Kahoot quedan archivados en ficheros diferentes que se conservan en la pestaña "Reports" y que se pueden descargar en formato Excel. En dicho documento Excel, la información aparece organizada en diferentes hojas. En la primera hoja se muestra una visión general de la prueba donde se refleja la fecha, el número de jugadores, el número de preguntas y los porcentajes de aciertos y errores. En la segunda hoja aparecen las calificaciones de cada uno de los estudiantes y en la tercera hoja se recoge un resumen de las preguntas acertadas y falladas por cada estudiante. El resto de hojas están destinadas al resumen de los resultados por cada pregunta que forma nuestro cuestionario.

Para iniciar el Kahoot, el profesorado debe tener a su disposición un ordenador y debe utilizar una aplicación que posibilite compartir la pantalla para permitir al estudiantado la visualización de las preguntas que integran el cuestionario (como, por ejemplo, Google Meet). Por su parte, los estudiantes deberán disponer de un ordenador, tableta o teléfono móvil para responder a las preguntas que se planteen. Cuando se inicia el cuestionario, seleccionaremos la opción "For virtual classrooms" y, en este punto, elegiremos si los alumnos y alumnas responden al cuestionario de forma individual o en grupos. En nuestro caso, al ser una actividad de la evaluación continua de cada estudiante realizada desde casa, hemos optado por la respuesta individual.

Una vez configuradas las opciones del juego, aparecerá un número pin que corresponde a nuestro cuestionario. Para acceder a él, los estudiantes deberán entrar en la página web www.kahoot.it e introducir dicho número. El siguiente paso será que cada estudiante introduzca su nombre en el cuestionario. De este

modo, si queremos que el Kahoot compute para aquellos estudiantes que han escogido el sistema de evaluación continua, éstos deberán introducir su nombre y su primer apellido, ya que hay limitación de caracteres.

Durante el desarrollo del Kahoot, las preguntas van apareciendo en la pantalla del ordenador de los estudiantes mediante el uso de Google Meet. En dicha pantalla, se refleja la pregunta completa, las opciones disponibles para responder a cada pregunta, el tiempo restante para responder a la pregunta y el número de respuestas que los estudiantes van seleccionando. Un ejemplo de ello puede observarse en la siguiente imagen.



Por su parte, los estudiantes visualizarán en su dispositivo electrónico una imagen similar a la siguiente captura de pantalla. En ella tendrán información sobre el número pin del juego, el número de preguntas que forman el mismo y las diferentes opciones disponibles. Para enviar su respuesta a la pregunta simplemente deberán seleccionar uno de los cuadrados de color rojo, azul, amarillo y verde que aparecen y que están asociados a cada una de las respuestas disponibles. En la parte inferior de la pantalla encontrarán información sobre los puntos que han ido acumulando a lo largo del juego.



Después de cada pregunta aparecerá la solución correcta y el número de estudiantes que han elegido cada una de las opciones proyectadas. Este resumen que se realiza después de cada pregunta nos permite volver a incidir sobre la materia explicada previamente en clase y resolver las dudas que puedan surgir respecto de la misma. Posteriormente, aparece un ranking de los cinco mejores estudiantes, en función de si han elegido la respuesta correcta y, entre los alumnos y alumnas que han respondido correctamente, quién ha respondido más rápido. La proyección de este ranking, que acumula los puntos conseguidos por cada estudiante en cada pregunta, refuerza el carácter lúdico de la actividad y entendemos que sirve para estimular el carácter competitivo de la misma¹¹.

Por todo lo expuesto, compartimos la opinión de ÁLVAREZ-ROSA, ET AL. cuando exponen que su experiencia con Kahoot les “permite afirmar que esta herramienta es eficaz en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje; a saber, prueba diagnóstico, repaso de contenidos y (auto)evaluación”¹².

I. Descripción del proyecto de innovación docente y metodología empleada.

El proyecto de innovación docente que se sitúa en el origen de este trabajo se ha desarrollado en el curso académico 2019-20 en tres asignaturas del Área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad Miguel Hernández. No obstante, debido a la temática de la jornada online en la que se encuadra el presente trabajo, vamos a centrar nuestras conclusiones en la asignatura “Sistema tributario español” del 2º curso del Doble Grado en Derecho y ADE, con 36 estudiantes matriculados, por ser una asignatura de segundo cuatrimestre y, por tanto, una asignatura en la que el desarrollo de la docencia se ha visto condicionado por la crisis sanitaria del COVID-19.

En circunstancias normales, esta asignatura se desarrolla mediante un sistema de evaluación continua en el que se valora con un 10% la participación en clase y con un 20% la realización de trabajos casos prácticos, lo que implica un 30% de la calificación final de la asignatura (3 puntos sobre 10). En cambio, a raíz de la mencionada crisis sanitaria, tuvimos que adaptarnos a un sistema de docencia online y modificar el valor de los porcentajes asignados a la evaluación continua y al examen final, siguiendo las recomendaciones del Vicerrectorado de Estudios de nuestra Universidad. De este modo, mediante una adenda a la guía docente, el seguimiento de la evaluación continua en la asignatura “Sistema tributario español” se puntuó hasta un 60% (6 puntos sobre 10) de la calificación final, teniendo en cuenta la elaboración de trabajos y casos prácticos realizados a lo

11 ÁLVAREZ-ROSA, V. (coord.): *¿Es posible gamificar las aulas universitarias?, Proyectos de Innovación y Mejora Docente*, Universidad de Salamanca, 2017, p. 29.

12 ÁLVAREZ-ROSA, V., ET AL.: “La competencia digital”, cit., p. 56.

largo del cuatrimestre de docencia, tanto los efectuados de manera presencial en el aula hasta el día 13 de marzo de 2020, como aquellos llevados a cabo de modo no presencial.

Somos conscientes de que, debido a la fragmentación de las calificaciones, en ocasiones es difícil para el estudiantado conseguir la máxima puntuación en los mencionados criterios de evaluación. En concreto, la adaptación a la docencia online ha implicado un aumento del peso de la evaluación continua, lo que ha conllevado un incremento en la carga de trabajo de los alumnos y las alumnas. Junto a ello, resulta importante destacar las dificultades a las que se enfrenta el profesorado para desarrollar una correcta valoración de las actividades realizadas a lo largo del cuatrimestre, dado el elevado número de horas de dedicación que implica el seguimiento de un sistema de evaluación continuada de los estudiantes. El sistema de evaluación continua es un sistema que conlleva un trabajo permanente, tanto por parte del estudiantado como por parte del profesorado.

El uso de la herramienta de Kahoot, una vez terminada la correspondiente explicación teórica, permite evaluar de forma rápida y dinámica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante su utilización a lo largo del cuatrimestre como un elemento de evaluación continua se consiguen dos objetivos principales. Por un lado, se fomenta y se posibilita la participación activa de cada estudiante en la asignatura y se le permite mejorar su calificación en el apartado de evaluación continua con una actividad desarrollada en el aula (virtual). Por otro lado, se permite al profesorado utilizar una herramienta fácil e intuitiva para evaluar de forma automática al estudiantado.

Con este propósito, al principio del cuatrimestre se comunicó a los estudiantes que el Kahoot sería utilizado como una herramienta de evaluación del aprendizaje dentro del sistema de evaluación continua.

2. Desarrollo de las actividades propuestas.

Una vez explicado a los estudiantes el funcionamiento de la herramienta Kahoot, se realizaron los diferentes cuestionarios. Respecto de la asignatura "Sistema tributario español" se desarrollaron dos cuestionarios Kahoot en relación con el Impuesto sobre el Patrimonio y otros dos con el Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones.

Para desarrollar estas actividades, se hizo uso del ordenador y de la herramienta Google Meet que, mediante el uso de la funcionalidad de compartir pantalla, permitía a los estudiantes ver la pregunta planteada y las distintas opciones de respuesta. Previamente, se avisó a los estudiantes que podían realizar el mismo a través de su ordenador, tableta o teléfono móvil y de que, en determinadas

preguntas era necesaria la calculadora para hallar la respuesta adecuada. Por ejemplo, en el Kahoot del Impuesto sobre el Patrimonio se incluyó una pregunta en la que los estudiantes debían de calcular la cuota íntegra del contribuyente.

3. Evaluación de los resultados.

Teniendo en cuenta la situación excepcional que estamos viviendo a causa de la crisis sanitaria del COVID-19, hemos observado un aumento en el nivel de participación de los estudiantes respecto de actividades desarrolladas en un cuatrimestre de docencia presencial.

En relación con el Impuesto sobre el Patrimonio, en el primer cuestionario realizado, que contaba con 10 preguntas, participaron 32 estudiantes y se efectuó en 21 minutos. El porcentaje de preguntas acertadas fue del 59 % y nueve estudiantes obtuvieron una puntuación inferior a 5. Por otro lado, en el segundo Kahoot participaron 28 estudiantes y se llevó a cabo en 28 minutos. Se alcanzó un 56 % de aciertos, quedando solamente seis estudiantes por debajo de 5 aciertos.

Por su parte, respecto del Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones, en el primer cuestionario realizado, que contaba con 5 preguntas, participaron 25 estudiantes y se efectuó en 14 minutos. El porcentaje de aciertos fue del 64 % y solamente seis estudiantes obtuvieron menos de 3 aciertos. En cambio, el segundo cuestionario realizado sobre esta materia estaba formado por 10 preguntas, participaron 26 estudiantes y se realizó en 34 minutos. El porcentaje de preguntas correctas ascendió al 49 % y diez estudiantes obtuvieron una puntuación inferior a 5.

Como puede observarse, el nivel de participación en la actividad propuesta en ambas asignaturas fue elevado, teniendo en cuenta el número de estudiantes matriculados era de 36. Además, el porcentaje de aciertos se situó en todos los Kahoot desarrollados menos en uno en un porcentaje superior al 50%, llegando incluso a un 64 % en uno de ellos (el cuestionario con menor número de preguntas y menor tiempo de duración). Por otro lado, el número de estudiantes cuyo resultado era inferior a 5 preguntas acertadas era minoritario, coincidiendo los datos más elevados con el primer y el último Kahoot realizados.

En este sentido, entendemos que deben valorarse diferentes condicionantes a la hora de realizar un análisis de los datos expuestos. El hecho de que los cuestionarios con mayor número de estudiantes que acertaron menos de la mitad de las preguntas coincidiera con el primer y el último Kahoot puede deberse a dos circunstancias a tener en cuenta. En el caso del primer cuestionario realizado, el hecho de que las preguntas tengan un tiempo limitado para contestar y que quien contesta más rápido obtiene mayor puntuación, junto con la novedad de la

actividad para los estudiantes, puede producir un efecto negativo en su capacidad de respuesta. Por su parte, en el supuesto del último cuestionario debemos tener presente que se realiza en una fecha muy próxima al final del cuatrimestre, en la que los estudiantes están más centrados en el período de exámenes. Además, teniendo 10 preguntas, para su desarrollo se empleó más tiempo que en el resto de cuestionarios realizados.

No obstante, consideramos que estos hechos no deben afectar a las conclusiones que más adelante expondremos sobre la eficacia de Kahoot como una herramienta de repaso de los contenidos previamente explicados en cada asignatura y nuestra opinión de que se trata de una herramienta que mejora el nivel de atención de los estudiantes y su motivación por la asignatura.

IV. CONSIDERACIONES FINALES.

Expuesto cuanto antecede, las conclusiones derivadas de nuestra experiencia en relación con la introducción de Kahoot como un elemento de evaluación continuada de los procesos de enseñanza-aprendizaje online se complementarán con los resultados de una encuesta que realizamos a los estudiantes de segundo curso del Doble Grado en Derecho y ADE, en la que participaron alrededor del 70 % de los alumnos y alumnas matriculados.

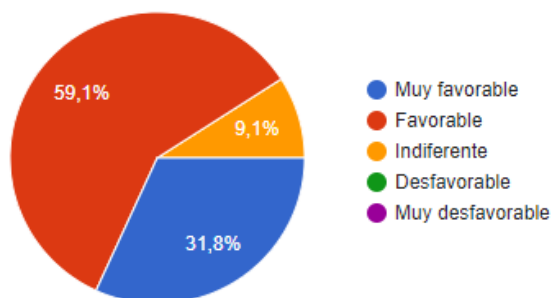
En primer lugar, pensamos que la incorporación de Kahoot nos ha permitido dinamizar la enseñanza, complementando así los métodos docentes tradicionales. El hecho de que el Kahoot se plantee como una especie de concurso, en el que siempre está presente una dosis de competición, ha ayudado a aumentar la motivación y el interés de nuestros estudiantes por la asignatura. No obstante, de nuestra experiencia podemos apuntar dos cuestiones. Por un lado, a la hora de evaluar los resultados obtenidos por los estudiantes se debe tener en cuenta el momento del cuatrimestre en el que se desarrolla la prueba en cuestión. Por otro lado, el hecho de que el Kahoot en el que se incluyó un menor número de preguntas supuso emplear menos tiempo para su realización y es en el que mejores resultados se han obtenido. De esta forma, consideramos que es posible que un menor número de preguntas ayude a mantener la atención de los estudiantes durante el desarrollo de la prueba. Es evidente que, cuanto menor sea el número de preguntas, menor será el tiempo empleado para realizar el cuestionario y mayor será la atención de los alumnos y las alumnas.

En segundo lugar, consideramos que Kahoot es una herramienta muy útil para repasar los contenidos previamente explicados por el profesorado y aumenta las posibilidades de que los estudiantes planteen determinadas dudas que surgen al hilo de la resolución de cada una de las cuestiones planteadas. Como puede

observarse de los resultados de la encuesta realizada a nuestros alumnos, el 90% considera que Kahoot es una herramienta útil de repaso de los contenidos explicados en clase.



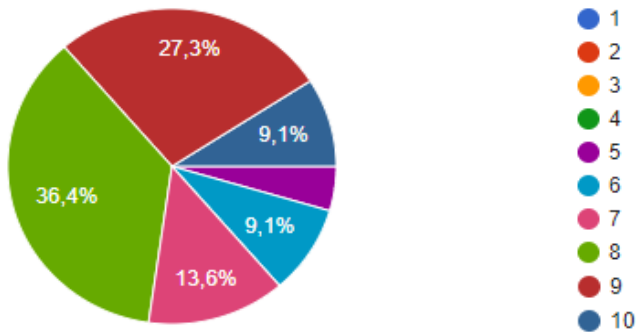
En tercer lugar, mediante el planteamiento de cuestionarios a través de Kahoot se consigue que los alumnos adopten una posición activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial y online. Así se percibe también por los estudiantes como puede observarse de los resultados de la mencionada encuesta. Además, en aquellos sistemas de evaluación continua en los que se valora la participación activa del alumnado a lo largo del cuatrimestre, el uso de Kahoot fomenta la implicación de todos los estudiantes. De nuestra experiencia podemos concluir que el empleo de Kahoot facilita la participación de aquellos alumnos que se muestran reticentes a intervenir en el aula (presencial o virtual) por vergüenza o por miedo a equivocarse.



En cuarto lugar, debe valorarse positivamente la posibilidad de obtener de forma inmediata los resultados obtenidos por cada estudiante en cada uno de los cuestionarios realizados. Junto a ello, ponemos en valor el reducido coste que implica introducir un sistema de estas características, ya que únicamente se necesita un ordenador; un proyector (en caso de docencia presencial), acceso a una red inalámbrica y que los estudiantes dispongan de un ordenador, tableta o móvil, lo que resulta habitual en la actualidad.

En quinto lugar, es preciso mencionar ciertos aspectos negativos de la herramienta Kahoot y de su introducción en la docencia universitaria. Por un lado, debe ponerse de manifiesto la limitación de caracteres tanto para plantear las cuestiones como para redactar las respuestas. Esta situación obliga a hacer un esfuerzo de adaptación de los contenidos y, en ocasiones, puede impedir un óptimo desarrollo de la actividad. Por otro lado, la limitación en el tiempo para contestar y el hecho de tener que responder correctamente lo más rápido posible para obtener una mayor puntuación puede inducir a error a nuestros estudiantes. Además de lo anterior, existe la posibilidad de que se produzcan problemas de conexión a internet antes o durante el desarrollo de la prueba mediante Kahoot, lo que nos impediría su desarrollo.

Finalmente, consideramos oportuno hacer referencia a que el 72,8 % de los estudiantes encuestados ha valorado la utilidad de la herramienta Kahoot con una puntuación de entre 8 y 10. De esta manera, estimamos que queda reflejado el amplio grado de satisfacción de los estudiantes con el empleo de las nuevas tecnologías en las aulas y de la apuesta del profesorado por ludificar los procesos de enseñanza-aprendizaje presencial y online. Esta puntuación, unida a la valoración positiva de la herramienta Kahoot por parte del profesorado, nos invita a continuar en este camino.



BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ-ROSA, V. (coord.): ¿Es posible gamificar las aulas universitarias?, Proyectos de Innovación y Mejora Docente, Universidad de Salamanca, 2017.

ÁLVAREZ-ROSA, V., ET AL.: "La competencia digital en la universidad con la aplicación Kahoot!", en REDINE (ed.): *Innovative strategies for Higher Education in Spain*, Eindhoven, NL: Adaya Press, 2018.

GARCÍA SÁNCHEZ, M: *Empleo de "Kahoot!" como herramienta de gamificación en la docencia de la asignatura de alergología en el Grado de Medicina*, Proyecto de Innovación y Mejora docente, Universidad de Salamanca, 2018.

JABER, J.R., ET AL.: "Empleo de Kahoot como herramienta de gamificación en la docencia universitaria", en *III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC*. Aplicaciones Tecnológicas para la Enseñanza de las TIC (ATETIC), 2016.

MOYA FUENTES, M. M., ET AL.: "El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual "Kahoot"", en *XIV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària*, Univeritat d'Alacant, 2016.

TABUENCA, B., ET AL.: *Fomento de la práctica reflexiva sobre el aprendizaje mediante el uso de tecnologías móviles*, RED—Revista de Educación a Distancia, núm. 37, 2013.

VICARIO MOLINA, I., ET AL.: *La gamificación en el aula como herramienta para la mejora de las competencias, la motivación y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de Magisterio de Zamora*, Proyectos de Innovación Docente, Memoria Final, Universidad de Salamanca, 2018.

WANG, A. I: "The wear out effect of a game-based student response system", *Computers & Education*, núm. 82, 2015.



EL MODELO DE CASOS TEÓRICO-PRÁCTICOS COMO
FORMA DE EVALUACIÓN FINAL NO PRESENCIAL A TRAVÉS
DE MOODLE: EXPERIENCIAS TRAS EL ESTADO DE ALARMA
DERIVADO DEL COVID-19

*THE THEORETICAL-PRACTICAL CASE MODEL AS A FORM OF
FINAL NON-PRESENTIAL EVALUATION: EXPERIENCES AFTER THE
ALARM STATUS DERIVED FROM COVID-19*

Cuadernos Jurídicos, pp. 354-367

María
GONZÁLEZ
MARIMÓN

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: El estado de alarma derivado de del COVID-19 ha obligado a adaptar repentinamente los métodos tradicionales de la docencia en Grado. De los muchos retos que ha planteado esta inesperada situación, sin duda, la adaptación de los exámenes finales de la asignatura al método no presencial ha constituido una de las mayores dificultades de la transición a la docencia no presencial. En esta comunicación se presenta la experiencia de la asignatura de Grado de Derecho Internacional Privado. En esta materia, el método más frecuentemente utilizado para el examen final de la asignatura es la resolución de casos teórico-prácticos. Este método ha resultado adaptarse más que satisfactoriamente a la evaluación final no presencial, puesto que permite la evaluación de los conocimientos del estudiante mediante las condiciones técnicas disponibles en la plataforma moodle. En esta comunicación se explica cómo se ha adaptado la evaluación, así como los resultados finalmente obtenidos, no siempre coincidentes con las expectativas inicialmente previstas por el docente. Esta experiencia nos permitirá reflexionar sobre las fortalezas y retos de este método con el objetivo de que sirva de guía para futuras experiencias de docencia no presencial y, en última instancia, pueda extrapolarse a otras disciplinas.

PALABRAS CLAVE: Evaluación no presencial; Moodle; modelo de casos teórico-prácticos; innovación docente; Derecho Internacional Privado.

ABSTRACT: *The state of alarm derived from the COVID-19 has forced to suddenly adapt the traditional methods of teaching in the University Degrees. Of the many challenges that this unexpected situation has posed, without a doubt, the adaptation of the final exams to online methods has been one of the greatest difficulties in the transition to face-to-face teaching. This paper presents the experience on the Private International Law subject. The most frequently used method for the final exam of the subject is the resolution of theoretical-practical cases. This method has been found to be more than satisfactorily adapted to the online final evaluation, since it allows the evaluation of the student's knowledge using the technical conditions available on the Moodle platform. This communication explains how the evaluation has been adapted, as well as the results finally obtained, which do not always coincide with the expectations initially set by the teacher. This experience will allow us to reflect on the strengths and challenges of this method with the aim of serving as a guide for future online teaching experiences and, ultimately, it can be extrapolated to other disciplines.*

KEY WORDS: *Online evaluation; Moodle; theoretical-practical case model; teaching innovation; Private International Law.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO DEL GRADO EN DERECHO.- I. La asignatura de Derecho Internacional Privado.- 2. Método tradicional del examen de la asignatura de DIPr: resolución de casos teórico-prácticos.- A) Breve explicación del método.- III. LA ADAPTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO A LA DOCENCIA NO PRESENCIAL.- I. Distintas posibilidades para la realización de un examen no presencial.- 2. La adaptación de la tipología de casos teórico-prácticos a la evaluación no presencial.- Experiencias extraídas tras el estado de alarma declarado debido al COVID-19.- A) La adaptación de la formulación de los casos teórico-prácticos.- B) Herramientas del aula virtual Moodle.- a) La herramienta de "tarea".- b) La herramienta de cuestionario con preguntas abiertas tipo ensayo.- 3. Experiencias extraídas tras el estado de alarma declarado debido al COVID-19.- A) Expectativas del docente.- B) Resultados observados.- IV. REFLEXIONES FINALES.

I. INTRODUCCIÓN.

El estado de alarma derivado de del COVID-19 ha obligado a adaptar repentinamente los métodos tradicionales de la docencia en Grado. De los muchos retos que ha planteado esta inesperada situación, sin duda, la adaptación de los exámenes finales de la asignatura al método no presencial ha constituido una de las mayores dificultades de la transición a la docencia no presencial. En esta comunicación se presenta la experiencia de la asignatura de Grado de Derecho Internacional Privado. En esta materia, el método más frecuentemente utilizado para el examen final de la asignatura es la resolución de casos teórico-prácticos. Este método ha resultado adaptarse más que satisfactoriamente a la evaluación final no presencial, puesto que permite la evaluación de los conocimientos del estudiante mediante las condiciones técnicas disponibles en la plataforma *Moodle*. En esta comunicación se explica cómo se ha adaptado la evaluación, así como los resultados finalmente obtenidos, no siempre coincidentes con las expectativas inicialmente previstas por el docente. Esta experiencia nos permitirá reflexionar sobre las fortalezas y retos de este método con el objetivo de que sirva de guía para futuras experiencias de docencia no presencial y, en última instancia, pueda extrapolarse a otras disciplinas.

II. LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO DEL GRADO EN DERECHO.

I. La asignatura de Derecho Internacional Privado.

La presente comunicación está centrada en la asignatura de Derecho Internacional Privado impartida en el tercer curso del grado en Derecho de la

• **María González Marimón**

Personal Investigador en Formación (FPU) de Derecho Internacional Privado de la Universidad de Valencia
maria.gonzalez-marimon@uv.es

Universitat de València. La asignatura, aunque desarrolla conceptos estudiados en cursos anteriores del grado, es cierto que sigue una lógica muy particular, sólidamente anclada a la resolución de casos prácticos. Sin detenernos excesivamente en el objeto y la lógica de la concreta disciplina, basta constatar al hilo de esta comunicación que, en la evaluación de la asignatura, al igual que en otras disciplinas jurídicas, más que la mera memorización de conocimientos teóricos, es imprescindible que el estudiante identifique la norma aplicable y sepa aplicarla correctamente al caso concreto que se le presenta. Por este motivo, en esta asignatura se suele buscar un examen final que compruebe no solo los conocimientos teóricos adquiridos por el estudiante, sino que el estudiante sepa aplicarlos en la práctica¹.

2. Método tradicional del examen de la asignatura de DIPr: resolución de casos teórico-prácticos.

En este contexto, en la asignatura de Derecho Internacional Privado, entre otras modalidades posibles, se ha instaurado una modalidad de examen que combina cuestiones teórico-prácticas. Y se incide en el punto de que las combina, ya que no se va a tratar de un examen, por ejemplo, con dos partes, una teórica y otra práctica. Este método consiste en el que el estudiante, al enfrentarse a un caso práctico, debe demostrar que conoce los conceptos teóricos que le permitirán resolver dicho caso.

A) Breve explicación del método.

La metodología de examen basada en la resolución de casos teórico-prácticos consiste, básicamente, en la formulación de casos prácticos para su resolución aplicando los conocimientos teóricos del estudiante. Es decir, en vez de formular una pregunta teórica, se plantea un caso sencillo para que el estudiante demuestre sus conocimientos teóricos pero aplicados a dicho caso concreto. Por ejemplo, si se quieren evaluar los conocimientos del estudiante en relación con los foros de competencia judicial internacional del Reglamento Bruselas I bis, hay dos opciones. En primer lugar, se puede plantear en teórico que el estudiante enumere y explique los foros de competencia judicial internacional del Reglamento Bruselas I bis. En segundo lugar, también es perfectamente posible diseñar un supuesto de hecho sencillo, por ejemplo, un contrato internacional, y a partir de éste preguntar que tribunal sería internacionalmente competente en dicho caso concreto, por supuesto, con su debida fundamentación jurídica. Esta segunda opción sería la que se está presentando, con las características siguientes: elaboración de un caso práctico, corto, sencillo, planteando un problema estudiado en la asignatura. Los

¹ Sobre la innovación docente en la disciplina de Derecho Internacional Privado, véase, entre otros: CEBRIÁN SALVAT, M. A. y LORENTE MARTÍNEZ, I. (dirs.): *Innovación docente y Derecho Internacional privado*, Comares, Cizur Menor, 2019.

estudiantes, sin material a su disposición, deben resolver el problema dando la solución al caso concreto, pero a su vez, demostrando sus conocimientos teóricos en la materia, justamente, por la mencionada ausencia de material.

III. LA ADAPTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO A LA DOCENCIA NO PRESENCIAL.

La crisis sanitaria provocada por el COVID-19 y la consecuente declaración del estado de alarma han supuesto un cambio repentino en el modelo tradicional de impartición del grado en Derecho en su modalidad presencial. De la noche a la mañana, se tuvo que adaptar la metodología docente a una modalidad no presencial forzada por la situación. Sin duda, de los múltiples retos e interrogantes que ha generado esta situación, una de las principales preocupaciones se materializó cuando se confirmó que también la evaluación final de las asignaturas de grado debía realizarse en la modalidad no presencial². Si ya se generaron retos con la transformación de la docencia a la modalidad no presencial, con los recursos existentes en casa de cada docente, la realización de los exámenes finales de forma no presencial supuso un gran desafío para el sistema universitario.

De esta manera, de un examen presencial tradicional, realizado individualmente en un aula vigilada y sin material, se debía plantear un examen no presencial que, no obstante, fuera capaz de asegurar unas garantías mínimas de control y seriedad.

I. Distintas posibilidades para la realización de un examen no presencial.

Ante esta situación, se plantearon distintas alternativas para la realización de los exámenes finales de forma no presencial. Por un lado, el examen oral es una opción relativamente fácil de adaptar a la modalidad no presencial, a través de una videoconferencia, por ejemplo, con *Blackboard*. Por otro lado, los exámenes escritos debían realizarse dentro de las posibilidades que nos ofrece el aula virtual de *Moodle*. En cuanto al formato, se barajaron distintas opciones: desde un examen tipo test con respuestas cerradas, hasta un examen de desarrollo, pasando por un examen de preguntas cortas. Respecto al contenido, la dificultad surgía en la realización de un examen teórico con garantías, es decir, pudiendo comprobar que el estudiante realmente tenía los conocimientos teóricos requeridos. Por este motivo, la incorporación de cuestiones prácticas o de reflexión ha sido un aspecto a considerar particularmente relevante en este tipo de exámenes.

2 Sobre la evaluación no presencial véase, entre otros: ESTEBAN GARCÍA, L. y ESTÉVEZ A. F.: "Evaluación online de las competencias académicas en la Docencia Universitarias presencial", en AAVV.: *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGIA 2018: libro de actas*. 20, 21 y 22 de marzo 2018, AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo, 2018; AAVV.: "Integración de métodos de evaluación de e-learning en estudios de grado de carácter presencial", en ROIG-VILA, R. (ed.): *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018.

2. La adaptación de la tipología de casos teórico-prácticos a la evaluación no presencial.

De entre las distintas opciones presentadas, en la asignatura de Derecho internacional privado se descartó la realización de un examen oral puesto que era una opción contemplada en la guía docente. Tampoco se consideró adecuado la realización de un examen meramente teórico, principalmente, por dos motivos de peso. En primer lugar, la asignatura de Derecho Internacional privado se orienta desde una perspectiva teórico-práctica desde el inicio del curso. En segundo lugar, como decíamos, con las condiciones existentes era sumamente difícil garantizar que los contenidos teóricos reflejados en un examen de estas características eran, realmente, los conocimientos teóricos adquiridos por el estudiante en cuestión.

Todas estas razones llevaron a mantener la tipología de examen anteriormente presentada, la resolución de casos teórico-prácticos. Fundamentalmente, se trata de una tipología conocida por los estudiantes. Efectivamente, los estudiantes están familiarizados con esta tipología de examen desde el inicio del curso, hasta el punto de que el examen parcial realizado en enero ya presentaba tales características de resolución de casos teórico-prácticos sin material. Además, esta combinación de teoría y práctica permite un control mucho más exhaustivo de los conocimientos reales del estudiante que realiza el examen no presencial.

A) La adaptación de la formulación de los casos teórico-prácticos.

Ahora bien, obviamente, dicha tipología debió adaptarse a las nuevas condiciones existentes en la realización del examen no presencial. En este sentido, se realizaron ciertos cambios en el diseño de los casos teórico-prácticos.

Mientras que en el modelo de examen presencial se realizaba sin ningún material, en el nuevo modelo se presupone que los estudiantes tienen a su disposición todos los materiales. Efectivamente, las condiciones del examen no permiten controlar adecuadamente si los estudiantes en sus casas están consultando la legislación, manuales o cualquier otro material. En consecuencia, la configuración de los casos teóricos-prácticos se modifica ligeramente. Se plantean casos más largos y complejos.

A su vez, se formulan preguntas más complejas, buscando no una mera respuesta teórica, si no que el estudiante demuestre que maneja y entiende la asignatura. Para ello, se formulan tanto preguntas prácticas como preguntas teóricas más específicas destinadas a que el estudiante encuentre la información entre la abundante legislación y materiales. Por último, para intentar suplir la falta de un control presencial de la realización del examen, el tercer factor fundamental es el tiempo. Efectivamente, se plantean casos teórico-prácticos con un tiempo

para su resolución muy ajustado. Con ello, se pretende evitar, en la medida de lo posible, que los estudiantes busquen la respuesta a través de los múltiples medios que tienen a su disposición, ya sea buscando la respuesta en internet o sus materiales, ya sea contactando con otras personas conocedoras de la respuesta.

B) *Herramientas del aula virtual Moodle.*

Para la realización de la evaluación final no presencial son necesarios una serie de medios tecnológicos que permitan configurar el examen no presencial. La opción seguida en la Facultat de Dret de la Universitat de València ha sido emplear los recursos disponibles a través del aula virtual Moodle³.

a) La herramienta de “tarea”.

Una de las opciones posibles es habilitar los casos teórico-prácticos a través de la herramienta de tareas del aula virtual. La herramienta tarea permite al docente recolectar trabajos de los estudiantes, y posteriormente, revisarlos y proporcionarles retroalimentación, incluyendo calificaciones. Los estudiantes están facultados para enviar el archivo, en nuestro caso, un documento, en distintos formatos. No obstante, la tarea no requiere, necesariamente, el envío de un archivo, si no que también se puede configurar para que los estudiantes escriban directamente el texto dentro de la plataforma. El docente desde la plataforma configura durante cuánto tiempo se dispone para realizar la tarea.

La ventaja principal que posee esta herramienta es el fácil manejo, tanto para el profesor como para los estudiantes. Efectivamente, esta herramienta es utilizada a lo largo del curso recurrentemente. El profesor ya es conocedor de la forma de habilitar una tarea, requiriendo un nivel bajo de conocimientos técnicos a tal efecto. Basta con introducir el texto con las instrucciones a seguir y limitar la duración de la misma. Por su parte, los estudiantes se sienten cómodos con esta herramienta ya que simplemente tienen que adjuntar las respuestas en un documento Word, o preferiblemente, pdf, pudiendo haber trabajado previamente en sus dispositivos como habitualmente tengan costumbre. Una segunda ventaja que presenta esta herramienta es la posibilidad de activar, dentro de la misma, una herramienta antiplagio que nos ofrece el propio sistema. Por tanto, si se activa esta opción, una vez entregados los exámenes, se comprueban automáticamente los porcentajes de plagio de cada examen, facilitando enormemente la detección de posibles plagios por parte de los estudiantes. Desincentivando, en consecuencia, este tipo de prácticas.

3 Para más experiencias sobre el Moodle véase FUENTES AGUSTÍ, M. Y VALDIVIA VIZARRETA, P.: “Aportación del Moodle-UAB en la evaluación del estudiante universitario: Reflexiones desde la praxis docente”, en AAVV.: *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018: libro de actas. 20, 21 y 22 de marzo 2018*, AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo, 2018.

En contraposición, como principal desventaja nos encontramos el escaso margen que nos da la plataforma para controlar la realización del examen por parte de los estudiantes, más allá, por supuesto, de la mencionada herramienta anti-plagio. Nos referimos en este punto al control durante la realización del ejercicio. En este sentido, el docente se limita a subir el examen a través de una tarea al aula virtual, y antes de la finalización del tiempo estipulado, el estudiante debe adjuntar su respuesta. Sin embargo, durante la realización del examen el profesor no puede poner trabas a los estudiantes para dificultar que consulten materiales o hablen entre ellos. En este punto, como a continuación veremos, es ciertamente más interesante la herramienta de cuestionario.

En definitiva, la herramienta de tareas del aula virtual de *Moodle* es un mecanismo sencillo que ha podido ser utilizado para la realización del examen final en unas circunstancias excepcionales como las generadas debido al estado de alarma declarado debido a la crisis sanitaria del COVID-19. Su principal ventaja es, precisamente, su sencillez, tanto para docentes como estudiantes, junto con la posibilidad de activar una herramienta anti-plagio. Sin embargo, esta herramienta presenta retos para a la hora de asegurar un control durante la realización del examen por parte de los estudiantes. Condiciones que tan solo pueden ser restringidas, en esta herramienta, mediante una exigente limitación del tiempo y una mayor complejidad de las preguntas planteadas.

b) La herramienta de cuestionario con preguntas abiertas tipo ensayo.

Una segunda alternativa para diseñar el modelo de examen de casos teórico-prácticos a través de aula virtual Moodle es la utilización de la herramienta de cuestionario. Esta modalidad permite configurar distintos tipos de cuestionarios, y, de hecho, es el utilizado para realizar los exámenes tipo test, opción por la que se han decantado una gran parte de docentes. Sin embargo, la plataforma, además de esta opción, permite configurar distintos tipos de cuestionarios con preguntas tanto abiertas como cerradas. De esta manera, es perfectamente posible la configuración del examen que estamos buscando, basado en casos teórico-prácticos.

Esta herramienta se considera más adecuada para la configuración de una evaluación que debe tener una valoración y una calificación objetiva, como es el caso de un examen final, y ello porque tiene más posibilidades para controlar la realización del examen por parte de los estudiantes.

En primer lugar, a través del cuestionario es posible limitar el tiempo por cada pregunta, de forma que se pueda ajustar mejor el tiempo de que disponen los estudiantes para resolver cada pregunta en función de su dificultad y/o extensión. De esta manera, se puede controlar más exhaustivamente cómo van avanzando

los estudiantes en la realización del examen. En esta línea, también es posible configurar que, una vez resuelta una pregunta y pasado a resolver la siguiente, no sea posible retroceder.

En segundo lugar, una de las principales ventajas de los cuestionarios es la posibilidad de configurar preguntas aleatorias. Esta modalidad permite que las preguntas del examen vayan apareciendo aleatoriamente en los respectivos exámenes de cada estudiante, y, por tanto, que no todos los estudiantes vayan realizando el examen a la vez y en el mismo orden. Para ello, se debe crear, previamente, un banco de preguntas en el aula virtual. Dentro de este banco de preguntas es posible nivelar las preguntas en función de la parte del temario que queremos que sea o de su dificultad. Por ejemplo, podemos configurar dentro de la pregunta del examen, varios supuestos de competencia judicial internacional, que presentarán hechos diferentes, pero que estarán pensados para tener un mismo nivel de dificultad. Igualmente, estos casos podrán tener preguntas similares, pero no iguales.

La finalidad de esta modalidad es que no todos los estudiantes realicen el mismo caso práctico, sino que, por ejemplo, de 50 estudiantes, se planteen 10 casos similares pero no iguales. Así solo 5 estudiantes, que el sistema selecciona aleatoriamente, estarán realizando el mismo examen, por lo que se complica, considerablemente, la capacidad de que se comuniquen entre ellos para resolverlo conjuntamente. En definitiva, esta posibilidad de plantear casos prácticos de igual dificultad que son distribuidos entre los estudiantes aleatoriamente permite un control mucho mayor sobre la realización del examen, asegurando que cada estudiante ha resuelto el caso por sus propios medios, al menos, en relación con el resto de estudiantes de la asignatura. Por desgracia, es fácilmente imaginable que, si todos los estudiantes se enfrentan al mismo caso, puedan resolverlo conjuntamente o pasándose los unos a los otros información por cualquier medio tecnológico. De esta forma, es mucho más complicado que se ayuden mutuamente, ya que, al encontrarse con supuestos de hecho diferentes, sumado al estricto límite de tiempo, cada estudiante probablemente se centrará en la resolución del caso más que en buscar a que compañero le ha tocado un caso idéntico, información que tampoco tienen a su disposición.

A pesar de las importantes ventajas expuestas respecto de esta herramienta, no hay que dejar de mencionar ciertas limitaciones técnicas. Por un lado, esta modalidad no tiene disponible la posibilidad de aplicar un programa anti-plagio sobre las respuestas de los estudiantes. Esto, sin duda, es una limitación de la plataforma, quizá porque los cuestionarios están más pensados para formatos tipo test. Ciertamente, se trata de una cuestión que se podría corregir en un futuro mediante la introducción en la plataforma de tal opción. Por otro lado, una segunda

limitación importante es la mayor complejidad técnica, en este caso, sobre todo para el docente. Efectivamente, la elaboración de un cuestionario, y, además, de un cuestionario con preguntas aleatorias, requiere que el docente adquiera unos conocimientos técnicos más elevados que los necesarios, por ejemplo, para la elaboración de una tarea. Igualmente, los estudiantes están menos familiarizados con esta herramienta, por lo que pueden encontrar dificultades durante la realización del examen. Sobre todo, debido a que, en este sistema, las respuestas se introducen en el propio espacio habilitado en la plataforma, y no subiendo un archivo. Es en este punto en el que se pueden producir ciertas incidencias técnicas, ya que muchos de los estudiantes pegan la respuesta en el recuadro después de haberla elaborado en otro documento. No obstante, esta cuestión tiene fácil solución, por ejemplo, realizando un simulacro previo al examen para que los estudiantes se familiaricen con la herramienta.

Por las razones expuestas, se considera que la herramienta de cuestionario con preguntas aleatorias es la más adecuada, de los medios actualmente disponibles, para la realización del examen final no presencial. El elemento determinante para defender esta postura es que la herramienta ofrece un control mucho más exhaustivo de la elaboración del examen. En efecto, esta herramienta permite mantener el formato clásico de la asignatura, las preguntas en formato de casos teórico-prácticos, y a su vez, simulando, de la forma más garantista posible, las condiciones de un examen presencial. Sobre todo, permite restringir la posibilidad de que los estudiantes resuelvan conjuntamente las preguntas de un examen, por ser iguales e ir en el mismo orden. La plataforma, al distribuir aleatoriamente entre los estudiantes casos previamente configurados de similar dificultad, permite evaluar sus conocimientos individuales, garantizando, al menos, que no se haya realizado un examen "grupala".

En esta línea, se defiende el modelo de resolución de casos teórico-prácticos como un modelo factible para la evaluación final no presencial. Aunque es cierto que muchos docentes han afirmado que el método más garante es el tipo test con preguntas aleatorias y el tiempo muy limitado, la resolución de casos teórico-prácticos se presenta como una alternativa sólida para aquellas disciplinas que se adapten mejor a esta metodología que a un tipo test.

3. Experiencias extraídas tras el estado de alarma declarado debido al COVID-19.

Tras la experiencia de la evaluación final no presencial extraída del estado de alarma provocado por la crisis sanitaria del COVID-19, se pueden compartir las siguientes valoraciones personales.

La experiencia de examen no presencial se llevó a cabo en dos grupos del grado en Derecho, en ambos casos, en la asignatura de Derecho Internacional

privado. El examen se realizó tanto respecto a la parte general – para aquellos que no superaron el examen parcial del primer cuatrimestre – y la parte especial – segundo cuatrimestre. En este primer punto ya se encuentra un primer obstáculo, y es el relativo al examen de la parte del primer cuatrimestre. Respecto a esta parte, ya se había realizado un examen siguiendo el modelo de casos teórico-prácticos, con las habituales condiciones de presencialidad, vigilancia y realización del examen sin materiales. La mayoría de los estudiantes, pues, tenían ya la nota correspondiente al primer cuatrimestre siguiendo estos parámetros. A ello hay que sumarle que, en el caso del primer cuatrimestre, los porcentajes de la evaluación final se mantuvieron intactos, es decir, 70% examen final 30% evaluación continua. Por tanto, al diseñar un examen no presencial, se consideró como un aspecto esencial intentar mantener los estándares respecto al anterior examen realizado, para no provocar un agravio comparativo entre los estudiantes de un mismo grupo. Respecto al segundo cuatrimestre no existía tal problema, ya que desde la declaración del estado de alarma se habían preparado para la resolución de ejercicios en la modalidad online, y, además, se había cambiado el porcentaje de la nota (50% examen 50% evaluación continua).

A) Expectativas del docente.

Frente a esta situación, se plantea un examen no presencial en los términos señalados, esto es, en la resolución de una serie de casos prácticos, para que, a través de ellos, demuestren el conocimiento de los conocimientos teóricos correspondientes, así como su correcta aplicación en la praxis. Para ello, se presupone que los estudiantes tienen a su disposición todo el material, y, en consecuencia, se complican los supuestos de hecho, así como algunas de las preguntas. Todo ello viene complementado por una estricta limitación del tiempo.

Frente a este tipo de examen, se debe tener presente que las expectativas del docente, incluso podría decirse, los criterios de evaluación se ven modificados. De entrada, los conocimientos teóricos, por sí solos, no van a tener prácticamente valor. Es evidente que, en una tipología no presencial, en la que no se está controlando a los estudiantes por cámara, incluso con dicho control, es muy fácil que un estudiante consulte a través de cualquier dispositivo una definición o unas características o aquello que estipula un determinado precepto. Consecuentemente, que en una respuesta de un examen aparezca el contenido teórico, sin más, no nos aporta ninguna indicación sobre los verdaderos conocimientos del estudiante en cuestión. Por este motivo, se puede afirmar que el docente no va a darle el mismo valor en la calificación a la teoría.

Más allá de la teoría, la respuesta del estudiante se va a valorar más en función de otras competencias y habilidades como podría ser la capacidad de argumentación, justificación de la respuesta o redacción. También la correcta

aplicación de la teoría al caso concreto y la justificación de tal aplicación adquieren una gran relevancia.

B) Resultados observados.

No obstante, los resultados observados no siempre han mostrado las expectativas mencionadas. Una parte de los estudiantes si resolvió los exámenes siguiendo los estándares señalados. Sin embargo, otra parte importante de los estudiantes no resolvió los exámenes siguiendo las expectativas apuntadas. Muy sorprendentemente, se encontraron respuestas sin justificar y poco elaboradas, copia literal de preceptos legales, respuestas sin ninguna relación con lo estudiado en la asignatura (copiado de internet), y deficiencias importantes en la redacción.

Todo ello apunta a que un porcentaje relevante de estudiantes no entendieron las nuevas condiciones de la realización del examen, puesto que no supieron adaptar sus respuestas a esta modalidad no presencial. El razonamiento del docente es controlar y garantizar la realización del examen en las condiciones más similares posibles a un examen presencial. Sin embargo, se es consciente en todo momento que la modalidad no presencial no permite garantizar que los estudiantes no estén consultando el material. En consecuencia, se plantea un modelo de examen de resolución de casos teórico-prácticos que permita valorar los conocimientos del estudiante en dichas condiciones, buscando no solo una respuesta teórica, que seguramente haya sido consultada en el momento por el estudiante, sino que dicha respuesta vaya acompañada por otras competencias y habilidades, como la capacidad de argumentación jurídica. No obstante, muchos estudiantes ni siquiera han realizado un intento de elaborar sus respuestas al nivel esperado. Ello nos lleva a concluir que los estudiantes están acostumbrados a los exámenes teóricos presenciales basados en la memorización, y no tanto a otro tipo de evaluación en la que quizá adquieran más relevancia otro tipo de criterios de evaluación.

IV. REFLEXIONES FINALES.

La experiencia de evaluación final no presencial impuesta debido al estado de alarma por el COVID-19 ha permitido constatar que la resolución de casos teórico-prácticos es una buena herramienta para la evaluación final de la docencia no presencial. Permite valorar adecuadamente los conocimientos de los estudiantes teniendo en cuenta las condiciones que confluyen en un examen no presencial. En consecuencia, se considera una alternativa adecuada a otras formas de examen como el tipo test, cuando así lo recomiende la asignatura, como es el caso del Derecho Internacional Privado.

No obstante, se ha constatado, igualmente, la existencia de importantes retos, tanto en general para la evaluación no presencial, como con carácter específico para el modelo de resolución de casos teórico-prácticos. Con carácter general, se deben seguir mejorando las condiciones técnicas para una evaluación no presencial con garantías, es decir, con un adecuado control sobre la identidad de los estudiantes y las condiciones en las que están realizando el examen. Con carácter específico, el método de resolución de casos teórico-prácticos a través de aula virtual, ha demostrado exigir en las respuestas de los estudiantes una serie de competencias y habilidades más allá de los conocimientos teóricos. En este modelo de examen las respuestas teóricas no nos ofrecen información sobre los conocimientos del estudiante. A pesar de esta exigencia lógica, los resultados han mostrado que muchos estudiantes no han sabido aportar ese mayor grado de elaboración de la respuesta y argumentación que es exigible en estas circunstancias. Los estudiantes siguen acostumbrados a la memorización y a la resolución de cuestiones teóricas como forma de evaluación final de la asignatura. Paralelamente, se han detectado deficiencias en la búsqueda de la información y en el manejo de los medios técnicos. En consecuencia, más allá de que sea necesario volver a un escenario de no presencialidad, esta experiencia ha permitido detectar una clara necesidad en la impartición de la docencia en el grado en Derecho. Se debe fomentar este tipo de competencias y habilidades en mayor medida, ya que van a ser la base de su futuro profesional.

BIBLIOGRAFÍA

CEBRIÁN SALVAT, M. A. Y LORENTE MARTÍNEZ, I. (dirs.): *Innovación docente y Derecho Internacional privado*, Comares, Cizur Menor, 2019.

ESTEBAN GARCÍA, L. y ESTÉVEZ A. F.: "Evaluación online de las competencias académicas en la Docencia Universitarias presencial", en AAVV.: *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018: libro de actas. 20, 21 y 22 de marzo 2018*, AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo, 2018.


FUENTES AGUSTÍ, M. Y VALDIVIA VIZARRETA, P.: "Aportación del Moodle-UAB en la evaluación del estudiante universitario: Reflexiones desde la praxis docente", en AAVV.: *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018: libro de actas. 20, 21 y 22 de marzo 2018*, AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo, 2018.

AA.VV.: "Integración de métodos de evaluación de e-learning en estudios de grado de carácter presencial", en ROIG-VILA, R. (ed.): *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018.

LA EVALUACIÓN ONLINE DURANTE EL ESTADO DE
ALARMA DERIVADO DEL COVID-19 DE LA ASIGNATURA
DERECHO DE LA UNIÓN EUROPEA. UNA EXPERIENCIA
POSITIVA Y PROMETEDORA

*THE ONLINE EVALUATION DURING THE STATE OF ALARM
FOLLOWING THE COVID-19 OF THE SUBJECT EUROPEAN UNION
LAW. A POSITIVE AND PROMISING EXPERIENCE*

Cuadernos Jurídicos, pp. 368-383



Eduardo
JIMÉNEZ
PINEDA

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: Esta comunicación aborda las modificaciones introducidas en la evaluación de la asignatura Derecho de la Unión Europea como consecuencia de la entrada en vigor del estado de alarma en respuesta a la pandemia creada por la propagación del COVID-19. Así, se exponen los cambios realizados en el sistema de evaluación continua, con el cambio al formato online de las sesiones de repaso, y la introducción de múltiples tipos de prácticas a computar en la parte de la calificación atribuible a la evaluación continua. Por otra parte, se desarrollan los nuevos medios de examen llevados a cabo, mediante la introducción de un formato mixto de exámenes, tipo test y respuesta corta, y la previsión de exámenes orales para determinados casos de aspiración a la máxima calificación o supuestos de imposibilidad técnica. Por último, se coligen las virtudes que estas alternativas de evaluación, a pesar del marco en el que se han ejecutado, han demostrado, llegándose a considerar su mantenimiento en escenarios de plena presencialidad.

PALABRAS CLAVE: Evaluación virtual; combinación de métodos de evaluación; evaluación continua; Derecho de la Unión Europea; exámenes tipo test; exámenes de pregunta corta.

ABSTRACT: *This contribution deals with the changes introduced in the evaluation of the subject European Union Law following the entered into force of the state of alarm in response to the pandemic triggered by the COVID-19 propagation. As such, the contribution explains the main changes done in the system of continuous evaluation, with the revised sessions turned online, and the introduction of several kind of exercises to be counted in the continuous evaluation's part. On the other hand, the new means of exam are developed, with the new mixt exam format, test and short answer, and the possible oral exams in some specific cases of students looking for a high qualification or cases of informatic problems. Finally, the virtues and pros of these alternatives of evaluation are highlighted, even though this difficult situation, arising out the possibility of the maintenance of these alternatives even in cases of presental lectures.*

KEY WORDS: *Online evaluation; mixture of the kinds of evaluation; continuous evaluation; European Union Law; test exams; short answer exams.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. EVALUACIÓN CONTINUA.- I. La sesión de “repaso”.- 2. Medios complementarios de evaluación continua.- A) Comentarios técnico-jurídicos de cuestiones de actualidad.- B) Análisis de resoluciones judiciales de relevancia.- C) Preparación de colecciones normativas.- D) Resultados.- III. LOS DISTINTOS MEDIOS DE EXAMEN.- 1. Durante el escenario de presencialidad.- 2. Durante el periodo de confinamiento subsiguiente al estado de alarma.- IV. CONSIDERACIONES FINALES.

I. INTRODUCCIÓN.

Esta comunicación pretende poner de manifiesto las enseñanzas más destacables de la experiencia consistente en la evaluación online o virtual de la asignatura Derecho de la Unión Europea, durante la vigencia del estado de alarma derivado de la situación de crisis sanitaria provocada por el COVID-19.

Como es sabido, durante la segunda semana del mes de marzo el Gobierno de España aprobó el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaraba el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Dicho estado de alarma, derivado del COVID-19, dio lugar a una situación de excepcionalidad y a una alteración sin precedentes en la vida cotidiana que la Universidad, como parte y reflejo de la sociedad en la que se inserta y a la que vertebra, ha padecido, produciéndose un indudable impacto en la docencia que en ella se imparte y, más concretamente, en los modos y medios para el desenvolvimiento de la docencia universitaria.

Desde un primer momento, la docencia de la asignatura Derecho de la Unión Europea, que, junto con el profesor Miguel García García-Revilla, me encontraba impartiendo en el tercer curso del Grado en Derecho de la Universidad de Córdoba, con un carácter hasta entonces íntegramente presencial, pasó a desarrollarse de modo íntegramente virtual, siguiendo los cambios en los criterios de docencia aprobados por el Consejo de Gobierno de dicha universidad el 14 de marzo del presente año.

Precisamente, incidiendo directamente en los sistemas de evaluación durante el estado de alarma que se abordan en esta comunicación, también el Consejo de Gobierno de la Universidad de Córdoba estableció, el 14 de abril de este año, una serie de adaptaciones en los criterios de evaluación originariamente previstos

• Eduardo Jiménez Pineda

Contratado Predoctoral FPU en el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Córdoba
eduardo.jimenez.pineda@uco.es

en la guía docente de la asignatura. Principalmente, cabe destacar el cambio con arreglo al cual, en caso de recurso a un examen como instrumento de evaluación, se recomendaba que “su ponderación en la calificación final no superase el 40%” y, “en cualquier caso, su ponderación no podr[í]a ser mayor del 50%”.

A la luz de las modificaciones en los criterios de evaluación obligatoriamente fijadas por la Universidad en la que se imparte la asignatura, procedimos a realizar, dentro de los criterios de evaluación, un nuevo reparto en los porcentajes asignados a cada elemento de evaluación que quedaron distribuidos como sigue: 50% de la calificación atribuido al examen; 25% de la calificación aplicable al estudio de casos; y, 25% de la calificación computable en atención a las eventuales exposiciones orales.

No obstante, a la hora de considerar estos criterios, debemos matizar que no se llevó por nuestra parte una aplicación estricta y exclusivamente matemática, mecánica, de dichos porcentajes, sino una valoración final de conjunto, global y comprensiva, sobre la trayectoria del alumno en el seguimiento, estudio y reflexión de la asignatura, de modo que, atendiendo en esencia a los citados porcentajes, se realizó una valoración ponderada de la trayectoria y de los méritos generales del alumnado en aquellos apartados a lo largo del cuatrimestre, considerando su evolución en el aprendizaje progresivo de la materia.

II. EVALUACIÓN CONTINUA.

Una vez realizada la contextualización introductoria anterior, nos centraremos en este epígrafe en el sistema de evaluación continua que se seguía en la asignatura y en su afectación como consecuencia de la situación de confinamiento y de la consiguiente docencia virtual necesaria.

En este sentido, con anterioridad a la situación de excepcionalidad, durante el periodo de un mes en el cual la docencia se desarrolló presencialmente, conforme a los paradigmas habituales, veníamos empleando un sistema de evaluación continua que, lógicamente, pretendía fomentar la participación activa del alumnado, su implicación en la asignatura, un seguimiento efectivo del temario y, en suma, consolidar su aprendizaje y la adquisición de los conocimientos expuestos de manera paulatina.

Asimismo, otro objetivo prioritario del sistema de evaluación continua era ofrecer al profesorado elementos de juicio bastantes, teniendo en cuenta múltiples parámetros, que se fueran obteniendo a lo largo del curso, de tal suerte que le permitieran calificar mejor, con mayores fundamentos, al alumnado.

Así, consideramos que la evaluación, sin renunciar al elemento fundamental que constituye el examen, como instrumento para valorar el conocimiento de la materia objeto de estudio, debe aspirar a una evaluación de conjunto, comprensiva, que permita, además de comprobar el grado de conocimiento de la materia en un momento dado (el examen), conocer el esfuerzo progresivo del alumnado, mediante la realización de otro tipo de ejercicios o pequeñas pruebas susceptibles de valoración. Entre estos últimos, hemos desarrollado o incorporado, como consecuencia de la situación de confinamiento impuesta por el estado de alarma, los instrumentos o métodos de evaluación que se expondrán a continuación.

I. La sesión de “repaso”.

Este primer método de evaluación continua consiste, fundamentalmente, en la realización -renglón seguido a la impartición de cada una de las lecciones del programa- de un “repaso” conjunto del tema expuesto, en el cual los protagonistas son los propios alumnos.

Esta sesión de repaso o, más propiamente, de evaluación continua, inmediatamente posterior a cada lección, consiste en la síntesis del tema expuesto por el profesor quien, siguiendo el índice del mismo, realiza preguntas al alumnado sobre aspectos concretos de la asignatura para que, voluntariamente, pueda dar respuesta a dichas cuestiones en atención a las explicaciones de clase y al estudio que, previamente, han debido acometer.

Como hemos adelantado, los objetivos de esta sesión de repaso, principal elemento constitutivo del sistema de evaluación continua, son fomentar el estudio continuado de la asignatura por parte del alumnado, a lo largo del cuatrimestre y no centrado en las fechas específicas previstas para los exámenes, valorar positivamente a aquellos alumnos que hayan intervenido correctamente en estas sesiones y, en fin, asentar y fijar los conocimientos expuestos lección a lección, pudiendo los alumnos, además de responder a las preguntas, plantear dudas sobre aspectos que hayan quedado poco claros o que se hayan abordado con un menor detenimiento.

A este repaso conjunto y participativo dedicábamos, con anterioridad a la situación de confinamiento provocada por el COVID-19, la hora semanal de grupos medianos que, desde la implantación del Plan Bolonia, está asignada semanalmente a las asignaturas con un determinado número de créditos. Pues bien, la situación de confinamiento forzoso, que motivó que algunas de las clases se subiesen al aula virtual como grabaciones respondiendo a la fórmula de lecciones magistrales, no nos impidió continuar con estas sesiones, dado que las considerábamos

enormemente positivas para el aprendizaje del alumnado y para el seguimiento de su evolución por parte del profesorado.

En consecuencia, trasladamos estas sesiones de repaso, principal elemento de juicio de la evaluación continua, al formato de videoconferencias, a través de las herramientas tecnológicas recomendadas por la Universidad, que se concertaban y anunciaban previamente en el aula virtual y que, insistimos, tenían lugar después de cada tema, a razón, aproximadamente, de una sesión cada dos semanas¹.

A pesar de los recelos iniciales que despertaba el desarrollo de una sesión participativa por medio de videoconferencia, el alumnado respondió muy positivamente a las mismas y, a mayor abundamiento, participó, incluso, más activamente y con mejores resultados que en las sesiones presenciales. Entendemos que la razón de esta mayor participación en el formato virtual podría radicar en el mayor peso que se atribuyó, precisamente, a la evaluación continua.

2. Medios complementarios de evaluación continua.

Por otra parte, además de las sesiones virtuales de repaso que comenzamos a realizar a raíz de la entrada en vigor del estado de alarma, consideramos otros elementos de evaluación en aras a ponderar la parte de la calificación atribuible a la evaluación continua. Nos referimos a aquellos ejercicios, actividades o, más comúnmente denominados, “prácticas”, que incorporamos para coadyuvar e incentivar que el alumnado, que voluntariamente lo solicitase, pudiese contar con unos mayores elementos valorativos correspondientes a la evaluación continua.

En nuestro caso, consideramos como prácticas únicamente la realización de presentaciones orales con carácter breve (unos minutos), en las que los alumnos que quisiesen podían realizar una exposición sintética, reflexiva y crítica. A pesar de que se trataba igualmente de fomentar la oralidad, una cualidad esencial en el desenvolvimiento profesional del jurista al que se pretende instruir, se permitía al alumnado el empleo de recursos escritos, tales como diapositivas, documentos, etc., que, no obstante, no se debían entregar al profesor y que tenían la finalidad, exclusivamente, de servir de apoyo o complemento a las presentaciones orales.

Los tipos de “prácticas” que se sometieron a la consideración del alumnado, además de aquellas otras que puntualmente planteasen al profesor y que pudieran tener sentido e interés para el estudio de la materia y el desarrollo de la docencia, fueron, esencialmente, tres, para cuyo desarrollo se puso a disposición del

1 GALLEGO, M. J., GÁMIZ, V., y GUTIÉRREZ, E.: “Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos”, *Educación XXI*, vol. 18, núm. 2, 2015, pp. 77-96.

alumnado una serie de materiales, junto con una información detallada sobre las mismas, a los que podían acceder en el aula virtual².

A) Comentarios técnico-jurídicos de cuestiones de actualidad.

En primer lugar, la formulación de comentarios técnico-jurídicos de cuestiones de actualidad y noticias relevantes atinentes a la asignatura -Derecho de la Unión Europea-, cuya calificación por el alumnado implicara un análisis riguroso desde la perspectiva de los conocimientos desplegados en las lecciones del programa y, asimismo, considerando la incidencia y aplicabilidad práctica de la noticia para el futuro de la disciplina.

A título de ejemplo, propusimos al alumnado qué investigase acerca de las competencias de la Unión Europea, de acuerdo con el Derecho de la Unión Europea que se trataba de explicar en la asignatura, en materia sanitaria. En otras palabras, fomentamos, con buena acogida, que aquellos alumnos que quisiesen tratasen de conocer cuáles eran las atribuciones de la Unión Europea, en tanto que organización internacional de integración, para gestionar, en la medida de sus competencias, la crisis sanitaria generada por el COVID-19.

En este sentido, los alumnos que aceptaron participar, investigando sobre la cuestión en primer lugar y, posteriormente, exponiendo sus consideraciones al término de una de las clases virtuales, llegaron a concluir que la salud tiene una doble dimensión en el Derecho de la Unión Europea. De un lado, como competencia compartida, en virtud del art. 4.2 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, dado que la Unión tendrá competencia compartida en “los asuntos comunes de seguridad en materia de salud pública, en los aspectos definidos en el presente Tratado”. De otro lado, como competencia de apoyo, coordinación o complemento, por cuanto, con arreglo al art. 6 del citado Tratado, la Unión ejercerá una competencia de este tipo en el ámbito de “la protección y mejora de la salud humana”.

Por consiguiente, el alumnado pudo tomar conciencia de la trascendencia capital que reviste la delimitación o deslinde de las competencias de la Unión Europea. Más allá de la posible “falta de interés” que puede achacarse al estudio de un listado de competencias, el alumnado advirtió, gracias a su implicación activa en este método de evaluación, que en función de que un ámbito material forme parte de un tipo u otro de competencias se derivan unas enormes consecuencias político-jurídicas que, como futuros graduados en Derecho, deben conocer.

² En este sentido, véase HERNÁNDEZ, J., TOBÓN, S., ORTEGA, M. y RAMÍREZ, A.: “Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos”, *Educar*, vol. 5, núm. 1, 2018, pp. 147-163.

B) Análisis de resoluciones judiciales de relevancia.

En segundo lugar, indicamos al conjunto del alumnado la posibilidad de llevar a cabo comentarios de resoluciones judiciales significativas para el desarrollo y evolución del sector del ordenamiento jurídico objeto de estudio, con la consiguiente calificación positiva a incluir en el apartado de la calificación correspondiente a la evaluación continua.

En concreto, se proponía al alumnado que realizara análisis de sentencias, principalmente, del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, que tuvieran trascendencia para el devenir del Derecho de la Unión Europea, mediante la síntesis del objeto de la disputa, las posiciones de las partes en litigio, las conclusiones del Abogado General y, en fin, la resolución dictada por este órgano judicial.

A este respecto, una de las sentencias que algunos de los alumnos comentaron fue la dictada por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea en el asunto Junqueras Vies, a propósito de la inmunidad de los miembros del Parlamento Europeo, esto es, de los europarlamentarios³. Los alumnos describieron el íter procesal, partiendo de la cuestión prejudicial que planteó, el 1 de julio de 2019, el Tribunal Supremo español, que estaba obligado a plantearla al ser el último órgano judicial nacional cuya decisión no era susceptible de posterior recurso, y analizaron las conclusiones del Abogado General, en aquel caso Maciej Szpunar, que hizo públicas el 12 de noviembre de 2019. Como se había explicado al alumnado, y los intervinientes en esta práctica recordaron, el Tribunal de Justicia sigue en la mayoría de los casos, en torno al 80%, el criterio defendido por el Abogado General en sus conclusiones generales. Este caso no fue una excepción y el Tribunal de Justicia, por medio de su Gran Sala, adoptó un criterio extensivo en la protección de los europarlamentarios, cuya inmunidad, como los alumnos pusieron de manifiesto, es, tras este *dictum* del Tribunal, muy amplia.

Conviene subrayar que las prácticas de este tipo, sujetas a evaluación y en las cuales el esfuerzo del alumno redunda en su calificación positiva, permiten así mismo conocer las principales instituciones que se abordan en la materia. Así, en este caso los alumnos pudieron advertir la evolución tan relevante que ha tenido lugar en el Parlamento de la Unión Europea. Si en un primer momento era una cámara cuya elección se efectuaba por medio de sufragio indirecto, en la actualidad constituye una de las instituciones principales de la Unión Europea, con representantes elegidos por medio de sufragio universal directo, siendo electores todos los ciudadanos de la Unión, y cuyos representantes así elegidos, los europarlamentarios, gozan de una inmunidad parlamentaria, tras la sentencia del

3 Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, Asunto Junqueras Vies (C-502/19), de 19 de diciembre de 2019.

Tribunal de 19 de diciembre de 2019, con una importante extensión interpretada mediante un criterio considerablemente garantista.

En fin, también analizaron determinados alumnos otras importantes sentencias dictadas por el Tribunal, mediante comentarios orales de extensión breve en el tiempo, que sirvieron para profundizar en aspectos de este sector del ordenamiento jurídico tales como la protección de los consumidores y usuarios, destacando el análisis que realizaron de la Sentencia de 21 de diciembre de 2016 en el célebre asunto de las conocidas como “cláusulas suelo”⁴. De este modo, el alumnado pudo percibir muy gráficamente la utilidad del Derecho de la Unión Europea y, más aún, aumentó su interés en el conocimiento del Tribunal de Justicia, como órgano judicial principal de la Unión, y de las cuestiones prejudiciales, todo ello objeto del programa de la asignatura. Asimismo, lógicamente, los alumnos que llevaron a cabo el comentario de esta sentencia, debido a la brillantez de su exposición por medios virtuales, consiguieron una calificación excelente en este medio complementario integrante de la evaluación continua.

Por último, también se propusieron, aunque en menor medida, análisis de sentencias de tribunales nacionales con trascendencia para los ámbitos competenciales de la Unión. Sin embargo, ninguno de los alumnos planteó al profesorado la realización de una práctica sobre este objeto, quizá debido a la mayor importancia que advertían en las sentencias del Tribunal de Justicia. Ahora bien, al plantear este tipo de prácticas para su consideración en la sección de calificaciones correspondiente a la evaluación continua, insistimos en que podía tener todo el sentido analizar decisiones de los tribunales nacionales interpretando normas del Derecho de la Unión bien entendido que el juez nacional es, asimismo, juez “comunitario”.

C) Preparación de colecciones normativas.

Por último, se ofreció al alumnado que así lo estimase la alternativa de confeccionar colecciones de documentos en los que resumieran la normativa aplicable a los ámbitos de competencia de la Unión, recurriendo a fuentes oficiales y empleando también los conocimientos explicados. Asimismo, y en este ámbito, se propuso al alumnado que analizaran normas nacionales de Estados Miembros que están siendo objeto, en su fase inicial, de los procedimientos de sanción por parte de la Unión Europea, conforme al art. 7 del Tratado de la Unión Europea, por la existencia de un riesgo claro de violación grave de los valores de la Unión o, más aún, de una violación grave y persistente de los valores.

⁴ Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, Asuntos acumulados C 154/15, C 307/15 y C 308/15, de 21 de diciembre de 2016.

A este respecto, un grupo de dos alumnos elaboró un dossier normativo en el que incorporaron y sistematizaron el conjunto de normas de la Unión Europea en materia de medio ambiente que, en virtud del art. 4.2 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, constituye un ámbito material objeto de competencia compartida de la Unión Europea con sus Estados Miembros.

Además, otro grupo de dos alumnos realizó una muy interesante relación, con una breve explicación, de las normas nacionales establecidas tanto por Polonia como por Hungría y que han suscitado la apertura de procedimientos de sanción en virtud de lo dispuesto en el art. 7 del Tratado de la Unión Europea. Se trataba, curiosamente, de dos alumnos del programa de intercambio Erasmus que cursaban sus estudios en la Universidad de Córdoba y que eran nacionales de aquellos Estados Miembros, motivo por el cual estaban profundamente sensibilizados con esta cuestión objeto del programa de la asignatura.

D) Resultados.

En suma, este conjunto de prácticas, que se introdujeron e implementaron con ocasión de la situación de confinamiento impuesta por el estado de alarma aprobado para dar respuesta a la crisis sanitaria creada por la propagación del COVID-19, se celebraron, lógicamente, de forma virtual y tuvieron una gran acogida entre el alumnado que, de este modo, se esforzó en la investigación sobre algunos puntos del programa que fueran de su interés, debió emplearse en exponer oralmente sus principales conclusiones y adquirió una serie de conocimientos que rebasaban el ámbito del estricto contenido del programa de la asignatura Derecho de la Unión Europea⁵.

En definitiva, el alumnado que participó activamente, una parte notablemente representativa del conjunto de matriculados en la asignatura, en el sistema de evaluación continua, por medio de las prácticas complementarias expuestas, obtuvo una calificación reforzadamente positiva en lo relativo a la calificación atribuible a la evaluación continua. De esta manera y junto con un último elemento, que expondremos más adelante, relativo a la formulación de preguntas tipo test y de respuesta corta, estuvo compuesta por múltiples y variados elementos valorativos que redundaron en una calificación de conjunto de la trayectoria en la asignatura de cada alumno.

III. LOS DISTINTOS MEDIOS DE EXAMEN.

Además de las actividades expuestas en el punto anterior, constitutivas de la evaluación continua, la calificación final de la asignatura, como expusimos, se

5 Véase BARBERA, E.: "Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación", *RED: Revista de Educación a Distancia*, vol. 50, 2016, pp. 1-13.

componía, como parte fundamental, de un examen que representaba el 50% de la nota global de la asignatura. En consecuencia, expondremos a continuación los aspectos más relevantes de las modificaciones que la situación de estado de alarma, provocado por el COVID-19, motivó en los exámenes como método de evaluación de la asignatura.

I. Durante el escenario de presencialidad.

Con anterioridad a la entrada en vigor del estado de alarma, esto es, durante el periodo de docencia íntegramente presencial, desenvuelta conforme a los parámetros docentes habituales, en la asignatura Derecho de la Unión Europea el examen final tenía atribuido un porcentaje muy significativo de la calificación final, a saber, el 80%. Debido a la importancia cuantitativa y cualitativa que, tradicionalmente, ha revestido el examen final, hasta el momento de cambio del escenario presencial al virtual se realizaba un único examen final por convocatoria.

Dicho examen revestía, lógicamente, unas particularidades distintivas que eran, fundamentalmente, las siguientes. En primer lugar, durante las explicaciones de cada lección del programa se reseñaban e indicaban al alumnado las preguntas que, de dicha lección, podrían ser objeto de examen. Esta relación de preguntas susceptibles de examen, elaborada lección a lección, daba lugar, a la finalización de la docencia, a un verdadero listado de preguntas objeto de examen, de tal suerte que el alumnado era perfectamente conocedor de las preguntas a las que debía dar respuesta en el examen y el modo en que se debían responder correctamente. Pues bien, además del citado listado de preguntas objeto de examen, acostumbrábamos a seguir un mismo modelo de examen, consistente en la fijación de un número determinado de preguntas (entre 8 y 10), para cuya respuesta -por escrito- se especificaba el espacio concreto y limitado del que se disponía. Por último, en aras a valorar la concreción, la capacidad de síntesis y el conocimiento del alumnado, se concedía un tiempo relativamente justo, de modo que el alumno contestase al examen, como máximo, en una franja de una hora de duración.

2. Durante el periodo de confinamiento subsiguiente al estado de alarma.

Pues bien, tanto el porcentaje de la calificación atribuible al examen como el método mismo del examen sufrieron alteraciones como consecuencia de la entrada en vigor del estado de alarma y la consiguiente docencia virtual.

En primer lugar, para la superación de la asignatura (con la calificación de aprobado) pasó a ser necesaria, de un lado, la superación de las dos pruebas de test y de preguntas cortas que se realizaron, respectivamente, durante el periodo de clases y en la fecha oficial de examen, y, de otro lado, la acreditación

de una asistencia habitual a clase (aproximadamente, un 40% del total de las clases virtuales). En segundo lugar, en aras a la obtención de una calificación de notable fue necesaria, además de, lógicamente, lo indicado para aprobar, conseguir una calificación mínima de notable en ambas pruebas, así como una alta asistencia a clase (en torno a un 60% de las clases) y, además, alguna participación oral en clase por medio de alguna de las prácticas expuestas. En tercer lugar, en orden a la obtención de la calificación de sobresaliente, devino necesaria tanto la superación de las dos pruebas con una nota mínima de notable alto como una alta asistencia a clase (con más de un 70% de asistencia), además, una alta participación a lo largo del curso (en los términos mencionados para la obtención del notable), y, en todo caso, la superación de un examen oral por videoconferencia, previa inscripción al efecto, en fecha posterior al examen final.

De lo anterior se deduce el cambio en el método de examen que, en lugar de un único tipo de examen escrito que se desarrollaba durante la docencia presencial, se "transformó" en varios medios de examen distintos, para los cuales se permitía, en todos los casos, la utilización del manual de la asignatura y de los materiales que los estudiantes considerasen pertinentes.

El primero de los medios de examen que se adoptó consistió en la realización de pruebas tipo test a través de los recursos ofrecidos por la plataforma Moodle. En este sentido, el listado de preguntas pasó a ser un listado de preguntas tipo test en cuya elaboración, como explicaremos, participó activamente el propio alumnado. Se realizaron dos pruebas tipo test conforme a esta fórmula, una a mediados del curso y otra con carácter final.

El segundo de los medios de examen que se desplegaron para la evaluación de la asignatura impartida fue la formulación de un examen de preguntas cortas, sumamente breves, que también se incluyeron en un listado de preguntas cortas. Con este tipo de examen, complementario a sendas pruebas tipo test, se pretendía adquirir una comprensión mejor del estudio del alumnado y, asimismo, evitar las posibles interrupciones que pudieran derivarse de la realización de un examen exclusivamente tipo test. En este sentido, se formularon una serie de preguntas cortas, con carácter inmediatamente posterior a la finalización de ambas pruebas test, para las que se asignó un tiempo tasado.

La experiencia resultante de combinar las preguntas test con las preguntas de formato corto fue gratamente positiva, dado que, tras advertir una primera impresión del estudio del alumno por medio de su resultado en la prueba test, se complementaba y ratificaba la primera aproximación a la calificación del alumno mediante sus respuestas en la parte relativa a las preguntas cortas. De este modo, la imposibilidad de convocar y celebrar un examen escrito tradicional debida al estado de alarma y al COVID-19 fue sustituida, de manera en la medida de lo

posible solvente, mediante un formato de examen mixto -test y pregunta corta- que, aunque no permite saber con tanta exactitud el grado de conocimiento de la asignatura por parte del alumno, sí que permite calificar el porcentaje del examen con elementos suficientes y razonables.

Por último, se incorporó un tercer medio de examen, el examen oral, para aquellos alumnos que, habiendo obtenido una gran calificación con arreglo a los dos medios de examen anteriores, aspirasen a obtener la máxima calificación, ya fuera sobresaliente o matrícula de honor. Hemos de poner de manifiesto que el número de aspirantes a la máxima calificación fue reducido. No obstante, consideramos, a la luz de la experiencia, que la realización de un examen oral (debido a las circunstancias excepcionales, de modo virtual) constituye un medio de examen complementario altamente pertinente a la hora de calificar a un alumno que aspira a la máxima nota. Además, esta posibilidad ha constituido un elemento diferenciador relevante, ya que el escaso alumnado que optó por esta posibilidad demostró un gran conocimiento de la materia y, satisfactoriamente, obtuvo la máxima calificación de la asignatura.

Asimismo, otro ámbito en el que se anunció al alumnado que se podría recurrir a la realización de un examen oral virtual fue el relativo a los supuestos de fallo informático, caída del sistema, caída de la red, etc. Como es sabido, el desenvolvimiento a través de las nuevas tecnologías está supeditado a eventuales fallos que, desafortunadamente, tienen lugar en ciertas ocasiones. Por ello, es obligatorio prever un medio residual, una solución excepcional, para calificar a aquellos alumnos que, justificadamente, no hayan podido realizar los exámenes test y de pregunta corta.

A mayor abundamiento, esta previsión del examen oral como medio residual permite, razonadamente, evitar posibles interrupciones derivadas de la picaresca, dado que el alumnado es consciente de que, en caso de no poder realizar la prueba test y de pregunta corta, tendrá, naturalmente, derecho a la realización del examen, pero este se desarrollará de forma oral.

Finalmente, con objeto de fomentar la implicación del alumnado en su propia evaluación, creamos un foro permanente en la plataforma Moodle, donde podían voluntariamente formular preguntas tipo test (con cuatro respuestas) sobre la materia y también preguntas encuadrables en el formato de respuesta corta. La participación del alumnado en sendos foros, planteando preguntas test (y sus respuestas) y preguntas para ser respondidas sucintamente, se ha valorado positivamente en el marco de la evaluación continua. En este sentido, el banco de preguntas tipo test y de preguntas de respuesta corta así creado por el propio alumnado ha sido una fuente relevante para la creación de las dos pruebas celebradas.

A nuestro juicio, la implicación de los propios alumnos en la creación de parte de las preguntas a las que debían enfrentarse se ha reputado como un medio muy comprensivo y dinámico de evaluación. El alumnado se ha puesto en el lugar del profesor; redactando preguntas del temario, lo que exige su previo conocimiento, y, al mismo tiempo que ha podido obtener una calificación positiva por su participación, ha ido interiorizando el temario, tanto preparando las preguntas como, incluso, realizando simulacros de examen respondiendo a las preguntas planteadas por sus compañeros que, como aliciente, podían efectivamente encontrar en el examen oficial.

IV. CONSIDERACIONES FINALES.

Esta comunicación ha tratado de poner de manifiesto las principales contribuciones que se han derivado de las modificaciones que el estado de alarma derivado del COVID-19 forzó a introducir en los porcentajes de calificación, en el sistema de evaluación continua y en los medios y métodos de examen.

La Universidad, como en cualquier otro suceso que afecta a la sociedad en la que se incardina, no ha estado ajena a la alteración sin precedentes en la cotidianeidad provocada por la pandemia. La docencia de la asignatura Derecho de la Unión Europea que nos encontrábamos impartiendo de manera presencial, devino en íntegramente virtual, con las consiguientes adaptaciones metodológicas tanto en la docencia como en la correspondiente evaluación.

La ampliación de las herramientas e instrumentos valorativos que componían el sistema de evaluación continua pre-COVID-19, con el añadido a las sesiones de repaso de la realización de exposiciones y comentarios orales de noticias de actualidad, resoluciones judiciales y normativas, así como la asignación de un mayor peso a esta parte de la calificación se han reputado como opciones muy a tener en cuenta en la docencia y evaluación futura, tanto si se desarrolla presencialmente como virtualmente o mediante un sistema mixto.

Asimismo, la introducción de un sistema de examen mixto, mitad test y mitad de pregunta corta, con la complementariedad de un posible examen oral para determinados alumnos con excelentes resultados conforme a los parámetros previos, y también para supuestos residuales de fallos informáticos y caídas telemáticas, constituye un método muy comprensivo de evaluación de conocimientos que, en adelante, será llevado a cabo en esta asignatura, con independencia de las circunstancias en las que deban desarrollarse las clases, esto es, tanto presencial como virtualmente. Además, en adelante también se involucrará al alumnado que lo desee en la redacción y preparación de preguntas

a incluir en el listado final y amplio de preguntas del que disponen los alumnos para la preparación de los exámenes.

Considero, en fin, que la combinación de los métodos de evaluación expuesta se ha demostrado como una experiencia muy positiva para calificar los conocimientos de los alumnos en esta asignatura, y muy probablemente en otras cuya docencia es responsabilidad del área de conocimiento, y, en conclusión, como una opción altamente prometedora para futuros cursos, aunque, así lo deseamos, se desarrollen sin la gran excepcionalidad que implica la vigencia del estado de alarma como respuesta a una pandemia.

BIBLIOGRAFÍA

GALLEGO, M. J., GÁMIZ, V. y GUTIÉRREZ, E.: "Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos". *Educación XXI*, vol. 18, núm. 2, 2015.

BARBERÁ, E.: "Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación", *RED: Revista de Educación a Distancia*, vol. 50, 2016.

HERNÁNDEZ, J., TOBÓN, S., ORTEGA, M., y RAMÍREZ, A.: "Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos", *Educar*, vol. 5, núm. 1, 2018.

LOS EXÁMENES ONLINE COMO VÍA DE EVALUACIÓN
DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: LA ADAPTACIÓN AL
CONTROL “A DISTANCIA”

*ON-LINE EXAMS AS A ROUTE OF ASSESSMENT OF
UNIVERSITY STUDENTS: ADAPTATION TO “REMOTE” CONTROL*

Cuadernos Juridicos, pp. 384-393



M^a. Nieves
ALONSO
GARCÍA

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La crisis sanitaria como consecuencia de la COVID-19 ha generado que nuestras Universidades se vieran obligadas a la adaptación a la enseñanza a distancia, no solo el modo de impartición de las clases presenciales sino también, en los sistemas de evaluación. Uno de los sistemas a través del cual se llevan a cabo las pruebas online es SMOWL CM, que se configura para monitorizar e identificar al estudiante continuamente a través del examen final del curso o de varios exámenes, desde el comienzo hasta el final de ellos. La innovación, unida al dominio de las TICs. no es un fin, sino un medio para mejorar la calidad y conseguir los objetivos que se proponen los centros educativos.

PALABRAS CLAVE: Evaluación; control; TICs; era digital.

ABSTRACT: *The health crisis as a consequence of the COVID-19 has generated that our Universities were forced to adapt to distance learning, not only the way of teaching face-to-face classes but also in the evaluation systems. One of the systems through which the online tests are carried out is SMOWL CM, which is configured to monitor and identify the student continuously through the final exam of the course or several exams, from the beginning to the end of them. Innovation coupled with the domain of ICTs is not an end, but a means to improve quality and achieve the objectives set by educational centers.*

KEY WORDS: *Evaluation; control; TICs; digital era.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. DIRECTRICES BÁSICAS PARA LOS ALUMNOS: LA TECNOLOGÍA COMO MEDIO DE EVALUACIÓN.- I. Principales aspectos previos al inicio del examen.- 2. Pautas a seguir el día clave: la especial importancia de su estricto cumplimiento.- 3. Principales consecuencias del incumplimiento de las normas: causas de suspensión del examen.- 4. La paradoja del control de los sistemas de evaluación: el tratamiento de los datos personales del alumno en el marco del nuevo Reglamento de Protección de Datos.- III. REFLEXIONES FINALES.

I. INTRODUCCIÓN.

La crisis sanitaria acaecida por la COVID-19 ha supuesto un importante reto para nuestras Universidades, que se vieron inmersas en un vertiginoso período de adaptación a la enseñanza a distancia. No solo el modo de impartición de las clases presenciales daba un vuelco sino también las evaluaciones.

Uno de los sistemas a través del cual se llevan a cabo las pruebas online es SMOWL CM, en las que los alumnos deben proceder a la descarga e instalación de la herramienta y a la aceptación de los términos y condiciones legales.

La realización de los exámenes online supone la monitorización de las pruebas a través de un sistema continuo de autenticación de la identidad del alumnado online que utiliza un algoritmo de reconocimiento facial automático, el cual permite verificar la identidad del estudiante y facilita la monitorización de forma continua durante el desarrollo de la prueba (registro de acciones llevadas a cabo por el estudiante y control del entorno). Los requisitos técnicos son conocidos por los alumnos con anterioridad al desarrollo de las pruebas.

La adaptación de los sistemas de evaluación a la modalidad online requiere un control añadido al profesorado que deberá velar por la vigilancia y comprobación *a posteriori* de todo el proceso de evaluación, así como valorar aquellas situaciones que puedan resultar sospechosas.

II. DIRECTRICES BÁSICAS PARA LOS ALUMNOS: LA TECNOLOGÍA COMO MEDIO DE EVALUACIÓN.

I. Principales aspectos previos al inicio del examen.

Los alumnos prepararán y organizarán con anterioridad el lugar donde realizará las pruebas evaluativas (espacio cómodo y tranquilo, con condiciones óptimas de

• M^a. Nieves Alonso García

Profesora Contratada Doctora de Derecho Constitucional de la Universidad Isabel I
Responsable de la línea de investigación Derecho y Tic englobada dentro del GIR "Tecnologías Digitales Aplicadas a las Ciencias Jurídicas y Económicas".
marianieves.alonso@uil.es

iluminación que garanticen la nitidez de la imagen y el reconocimiento facial, mesa despejada sin elementos distorsionadores, adecuada conexión a Internet, etc.).

Antes de acceder a las pruebas evaluativas, el alumno se asegurará de cumplir con todos los requisitos y los requerimientos técnicos para el adecuado desarrollo de los exámenes online (ordenador, conexión a Internet, cámara web frontal, sistema operativo Windows o Macintosh, y navegador Google Chrome o Mozilla Firefox). Resulta indispensable para la realización de este tipo de exámenes contar con los medios y será responsabilidad del alumnado disponer de todo lo necesario.

La Universidad ofrecerá la posibilidad de realizar las pertinentes pruebas técnicas de conexión y de webcam a través del Aula Virtual con anterioridad al día de la prueba.

Para el correcto desempeño de los exámenes, el estudiante deberá proceder a la descarga e instalación de la herramienta SMOWL CM y a la aceptación de los términos y condiciones legales.

Este procedimiento únicamente será necesario hacerlo una vez en el ordenador que el alumno disponga para la realización de las pruebas, y servirá para todos los procesos de evaluación online en los que participe en el futuro. Si, por cualquier razón, decide hacer las pruebas en diferentes ordenadores, deberá realizar el procedimiento de instalación de la herramienta en cada uno de ellos.

Con carácter obligatorio, una vez ejecutada la instalación de la herramienta y aceptados los términos y condiciones legales, se deberá realizar el registro de la identidad en las fechas estipuladas por la Universidad, previas a la realización del primer examen.

En dicho registro se realizarán tres fotografías (las dos primeras del rostro del alumno y la tercera del DNI). Las imágenes tomadas durante el registro serán contrastadas con las del DNI o documento de identidad con el que se matriculó en la Universidad con la finalidad de garantizar su identidad.

La Universidad ofrecerá la posibilidad de realizar un examen simulacro de la prueba final con el sistema de monitorización ya instalado para comprobar el correcto funcionamiento. Se podrá llevar a cabo a través de las aulas de pruebas y tantas veces como sea necesario.

2. Pautas a seguir el día clave: la especial importancia de su estricto cumplimiento.

El día de la prueba, el examen será habilitado en un módulo específico en el Aula Virtual de la asignatura.

Deberán tomarse en consideración para el correcto desarrollo de los exámenes los siguientes aspectos:

- El día establecido para cada examen, el alumno se conectará al Aula Virtual con un mínimo de quince minutos de antelación, habiéndose cerciorado previamente de que cumple con todos los requisitos y los requerimientos técnicos para el desempeño del examen.

- Una vez superado en diez minutos la hora de inicio del examen, no se podrá acceder a este; de igual manera, ningún alumno podrá abandonar el examen hasta no haber sido superados los primeros quince minutos.

Al acceder al examen, el alumno acepta y autoriza el derecho de uso de su imagen para propósitos de verificación de identidad y supervisión durante la realización de las pruebas evaluativas de carácter online.

Tanto el sistema de monitorización como la verificación de la identidad deberán estar habilitados durante toda la prueba. Se deberá permitir el acceso de la herramienta SMOWL CM en el ordenador para garantizar la monitorización de la prueba.

En caso de no tener activados los sistemas y no obtener registros ni del sistema de monitorización ni de la verificación de identidad, la prueba no contará con las garantías necesarias y no podrá ser evaluada.

3. Principales consecuencias del incumplimiento de las normas: causas de suspensión del examen.

En el Aula Virtual, el alumno deberá mantener la webcam encendida durante toda la prueba y deberá permanecer correctamente centrado y colocado ante ella. En ningún momento y en ninguna circunstancia, se deberá obstruir la cámara ni su campo de visión.

La prueba deberá realizarse sin ningún tipo de compañía, lo que implica que no puede haber más personas en el espacio donde se realice el examen y no deberá abandonarse el puesto de realización ni levantarse de la silla hasta su finalización.

El alumno deberá evitar usar accesorios que cubran su cara o cabeza, o que dificulten la identificación por parte del software. Algunos ejemplos son el uso de sombreros, gorros, gafas de sol, pañuelos, cascos de música, etc.

Únicamente se podrá acceder a la prueba con los materiales necesarios para el desempeño del examen online (monitor, webcam, teclado y ratón). No está permitida la duplicidad de monitores, teclados, ratones o de cualquier otro

dispositivo o elemento que pueda percibirse o interpretarse como facilitador u objeto de fraude.

En el caso de que para alguna asignatura sea preciso introducir en el aula algún instrumento auxiliar, como, por ejemplo, la calculadora, un bolígrafo, un folio en blanco, etc., será señalado previamente por el docente de la asignatura y se especificará nuevamente en la descripción del examen en el Aula Virtual. Si no se especifica esta información en el examen, es que no está permitida la utilización de ningún material complementario. El uso de dicho material podrá suponer el suspenso en la prueba.

El alumno no podrá utilizar ningún soporte de apoyo, ni físico ni electrónico (apuntes, libros, anotaciones, móviles, etc.), que no esté autorizado. Cualquier dispositivo o elemento en poder del alumno podrá ser considerado instrumento de comunicación externa en el momento del examen, lo que puede suponer la consideración de suspenso en la prueba.

No está permitido el uso de ninguna herramienta de comunicación (Skype, WhatsApp, etc.) ni de ningún tipo de software que permita el control remoto (Teamviewer, AnyDesk, etc.). Para evitar que puedan considerarse herramientas fraudulentas, es necesario que no estén ejecutándose ni en primer ni en segundo plano. Para ello, se puede proceder con la desinstalación del software.

Los teléfonos móviles y smartwatches deberán permanecer apagados y en ninguna circunstancia deberán tenerse en la mesa donde se realizarán los exámenes.

Durante toda la prueba, el alumno únicamente tendrá permitido tener una aplicación abierta: el navegador con la pestaña del Aula Virtual. Cualquier pestaña del navegador o programa anexo abierto podrán ser considerados instrumentos de comunicación, lo que supondrá el suspenso de la prueba. Asimismo, no está permitido copiar, grabar o tomar fotografías de las preguntas o respuestas de la prueba.

4. La paradoja del control de los sistemas de evaluación: el tratamiento de los datos personales del alumno en el marco del nuevo Reglamento de Protección de Datos.

El establecimiento de un sistema que permita evaluar el aprendizaje continuo del estudiante es el ámbito donde el diseño de este sistema de enseñanza tecnocrático entra en colisión con el derecho a la protección de datos de carácter personal.

La evaluación desde una perspectiva tradicional se ha concebido como una actividad final encargada de cerrar el ciclo de formación de los estudiantes y, por tanto, al margen de la actividad de aprendizaje. En cambio, en la actualidad, la evaluación, de acuerdo con las modernas teorías pedagógicas, se entiende como un proceso integrado e interrelacionado con ciclos de formación desde el momento inicial de planificación hasta la comprobación de los resultados en el cual resulta de gran utilidad el uso de plataformas docentes virtuales.

En este contexto, la entrada en vigor del 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 ha aportado luz antes los nuevos interrogantes que plantea el tratamiento de datos en el ámbito digital y los derechos de los usuarios.

Dicha norma europea ha llevado a cabo la urgente tarea que se veía reclamando a nivel comunitario para adecuar y armonizar de manera uniforme en los Estados miembros el nivel de protección de los derechos y libertades de las personas físicas por lo que se refiere al tratamiento lícito, leal y transparente de dichos datos.

En él se refleja la idea de que el tratamiento de datos personales debe estar concebido para servir a la humanidad, que el derecho a la protección de datos no es un derecho absoluto, sino que debe considerarse en relación con su función en la sociedad, lo que exige en su regulación mantener el equilibrio con otros derechos fundamentales de acuerdo al principio de proporcionalidad.

El Reglamento como norma jurídica de Derecho comunitario posee alcance general y eficacia directa en todos los Estados miembros de la Unión, de modo que no obliga a su trasposición a nuestro Derecho interno. De ahí, que los particulares lo puedan invocar a efectos de hacer efectiva la tutela jurisdiccional ante los tribunales nacionales o comunitarios a partir del 25 de mayo de 2018 como prevé su artículo 99.2.

III. REFLEXIONES FINALES.

Las nuevas tecnologías pueden suponer una motivación y un medio para potenciar un feedback entre profesores y alumnos. Ambos sujetos deben prepararse para coexistir con la tecnología de forma armoniosa.

La innovación docente en la era de la información esta intrínsecamente unida al dominio de las TICs. Desde este prisma, las reflexiones sobre la innovación educativa tecnológica se centran en considerar que esta supone una

transformación significativa e implica un cambio en la concepción de la enseñanza, que repercute en la práctica educativa y que tiene una finalidad: la mejora de la calidad del aprendizaje. A este respecto, la innovación no es un fin, sino un medio para mejorar la calidad y conseguir los objetivos que se proponen los centros educativos. De este modo, no implica necesariamente una creación, pero sí un cambio que conlleva mejoras en la calidad de la enseñanza basadas en una intervención deliberada.

En los últimos años los avances tecnológicos han abierto la posibilidad de que la práctica docente se ejercite a través de la introducción de los MOOC (Massive Open Online Courses), el empleo de herramientas online como "Moodle", la incorporación de medios y redes sociales en la docencia o la implementación de sistemas de evaluación alternativos.

Las TICS se convierten en un instrumento encaminado a fortalecer el interés de los alumnos por las tareas docentes que pueden experimentar mejoras a través de estas tecnologías que facilitan su intervención, el acceso a la información y las relaciones de colaboración. Su inclusión en el proceso de enseñanza debe promover la creatividad, la expresión personal y contribuir a la formación de una sociedad civil informada, participativa, crítica y seria. La Universidad debe ser capaz de integrar el desarrollo tecnológico para hacer más fácil e inmediata la consecución de sus objetivos.

La principal paradoja es la aspiración a que este entorno digital sea capaz de suplir una realidad física que inste a prescindir o minimizar el papel del docente. Valorar los aspectos positivos y negativos de estos recursos tecnológicos se entiende solo si la tecnología es una ayuda, un complemento o un refuerzo del sistema educativo que contribuya a fortalecer el aprendizaje. El reto es convertir a las TICS en herramientas útiles para la creación de entornos diferentes para el aprendizaje y la comunicación entre los participantes en la acción formativa. Para el cumplimiento de este fin requiere una participación activa de todos los agentes para evitar que estas herramientas se conviertan solo el vehículo para la distribución de mensajes.

BIBLIOGRAFÍA

CALDERA SERRANO, J. y LEÓN-MORENO, J. A.: "MOOC (Massive Online Open Courses) como método plataforma educativa en el ámbito universitario", *Documentación de las ciencias de la información*, núm. 38, 2015.

CARRIZO AGUADO, D. y ALONSO GARCÍA, M^a. N.: "Métodos de planificación y práctica docente con herramientas digitales ¿Desencuentro con el Reglamento Europeo de Protección de Datos?", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 19, 2019.

DE LA HOZ DE LA HOZ, E.: "Recomendaciones de seguridad en exámenes: antes, durante y después", *RUIDERAe: Revista de Unidades de Información*, núm. 10, 2016.

DE PABLOS PONS, J. y JIMÉNEZ CORTÉS, R.: "Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, núm. 2, 2007.

DÍAZ DÍAZ, E.: "El nuevo Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea y sus consecuencias jurídicas para las instituciones", *Revista Aranzadi Doctrinal*, núm. 6, 2016.

GIMÉNEZ FERNÁNDEZ, E. M. y GELASHVILI, V.: "La honestidad de los estudiantes en los exámenes online. Una comparativa de la realización de exámenes online y presenciales", en CÁCERES TALADRIZ, C., ESTEBAN, N., GÁLVEZ DE LA CUESTA, M. C. y RIVAS REBAQUE, B. (ed.): *Competencia digital docente: una perspectiva de futuro en la Educación Superior*, Dykinson, Madrid, 2019.

NOGUERA FERNÁNDEZ, A.: "Reflexionando sobre las TIC: ventajas y peligros de las TIC en la docencia del derecho" en CERRILLO I MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCÍA, A. M. (coords.): *Buenas prácticas docentes en el uso de las TIC en el ámbito del derecho*, Huygens, Barcelona, 2013.

OLIVER CUELLO, R.: "La evaluación del aprendizaje y la plataforma docente Moodle" en CERRILLO I MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCÍA, A. M. (coords.): *Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, Huygens, Barcelona, 2010.

PÉREZ DE LA FUENTE, O.: "Una experiencia de innovación docente con nuevas tecnologías para aplicación del modelo Bolonia desde la Filosofía del derecho", *Revista de Educación y derecho*, núm. 9: versión online, 2013.

PLAZA PENADÉS, J.: "Implementando el nuevo Reglamento General europeo de Protección de Datos", *Revista Aranzadi de derecho y nuevas tecnologías*, núm. 43, 2017.

RIVERA MATA, J.: "How to Teach Online?: Recommendations for the assessment of online exams with University students in the USA in times of pandemic" *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, núm. 15, 2021.

SOCRATIVE, GOOGLE FORMS Y EXAMTIME COMO
MÉTODOS DE EVALUACIÓN ONLINE

*SOCRATIVE, GOOGLE FORMS AND EXAMTIME HOW ONLINE
EVALUATION METHODS*

Cuadernos Jurídicos, pp. 394-411



Almudena
CARRIÓN
VIDAL

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La aparición del Covid-19 y el posterior confinamiento han llevado a los docentes a la necesidad de sustituir el tradicional método de evaluación basado en la presencialidad por otros más modernos e innovadores realizados a través de internet, entre ellos, los siguientes: Socrative, Google forms y Examtime, objeto de la presente comunicación y que ofrecen numerosas ventajas no solo para los profesores, sino, también, para los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Covid-19; presencialidad; internet; Socrative; Google Forms; Examtime.

ABSTRACT: *The appearance of Covid-19 and the subsequent confinement have led teachers to the need to replace the traditional assessment method based on face-to-face with other more modern and innovative ones carried out through the internet, including the following: socrative, Google forms and examtime , which is the subject of this communication, which offer numerous advantages not only for teachers, but also for students.*

KEY WORDS: Covid-19, presence; internet; Socrative; Google Forms; Examtime.

SUMARIO.- I. SOCRATIVE.- I. Introducción.- A) Cuenta del profesor.- B) Cuenta del alumno.- 2. Prueba.- A) Respuesta múltiple.- B) Respuesta verdadero o falso.- C) Respuesta corta.- D) Ajustes y otros recursos.- 3. Carrera espacial.- 4. Pregunta final.- A) Sobre el material explicado.- B) Sobre el aprendizaje del alumno.- C) Sobre una pregunta realizada por el profesor.- 5. Informes.- 6. Ventajas.- A) Para profesores.- B) Para alumnos.- II. GOOGLE FORMS.- I. Introducción.- 2. Tipos de formularios.- A) Pregunta con párrafo.- B) Pregunta con casilla.- C) Pregunta con desplegable.- D) Pregunta con fecha.- E) Pregunta con subida de archivos.- 3. Envío de formulario.- 4. Ventajas.- A) Para profesores.- B) Para alumnos.- III. EXAMTIME.- I. Introducción.- 2. Tests.- 3. Grupos.- 4. Ventajas.- A) Para profesores.- B) Para alumnos.

I. SOCRATIVE.

I. Introducción.

Socrative es una herramienta que nace en EEUU y que poco a poco ha ido creciendo en número de usuarios, dado el aumento de la llamada “docencia virtual u online”.

Este programa se caracteriza fundamentalmente por la creación de cuestionarios que permiten conocer la respuesta de los alumnos en tiempo real a través, no sólo de ordenadores, sino también de tablets o smartphones.

Tiene dos versiones, para el profesor y para el estudiante.

A) Cuenta del profesor.

En el primer caso, se ha de crear una cuenta desde la propia app en la que, además del nombre y apellidos será necesario un usuario y contraseña para poder acceder después.

Las imágenes muestran la interfaz de usuario de Socrative. La primera captura, titulada "NUEVA CUENTA DE PROFESOR", muestra un formulario de creación de perfil con campos para nombre, apellido, correo, contraseña y confirmación de los mismos. La segunda captura, titulada "Inicio de sesión de profesor", muestra un formulario de inicio de sesión con campos para correo y contraseña, y un botón de inicio de sesión. Ambas capturas incluyen el logo de Socrative y un mensaje de bienvenida para estudiantes.

- **Almudena Carrión Vidal**
Abogada y Doctoranda de la Universidad de Valencia
madelal@alumni.uv.es

B) Cuenta del alumno.

Para el alumno, sin embargo, basta con acceder a la página y una vez dentro escribir el número de la clase que se ha asignado por el profesor en la app (en este caso ALMUDENA 7931) y su nombre.



Nada más acceder, nos encontramos con una pantalla en la que en la parte de superior (azul) aparece nuestro nombre y un número que indica el número de la clase, en la intermedia (roja) los tres tipos de prueba (prueba, space race y pregunta final) y en la inferior (verde) tres tipos de respuesta (múltiple, verdadero o falso y respuesta corta).



2. Prueba.

Si optamos por esta opción debemos seguir el siguiente orden: primero prueba, después añadir prueba y, por último, crear nueva (en la que identificaremos a la misma). Una vez hecho esto podemos optar por esas tres opciones de respuesta.

A) Respuesta múltiple.

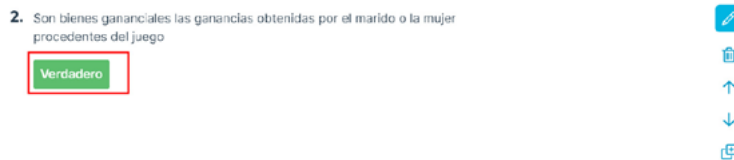
La primera, permite realizar una pregunta en la que se ha de elegir la respuesta entre varias opciones posibles, de las que sólo una es la correcta. Este tipo de

preguntas requiere un nivel de conocimiento de la materia bastante completo dado que en numerosas ocasiones las respuestas presentadas son muy similares.



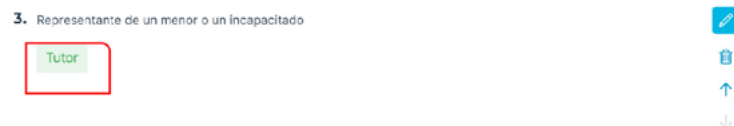
B) Respuesta verdadero o falso.

La segunda, permite realizar una pregunta y que el alumno reconozca si es verdadero o falso. Este tipo de preguntas se utilizan para valorar el nivel de comprensión de la materia explicada, unidas en ocasiones a la necesidad de justificar el porqué de esa verdad o falsedad.



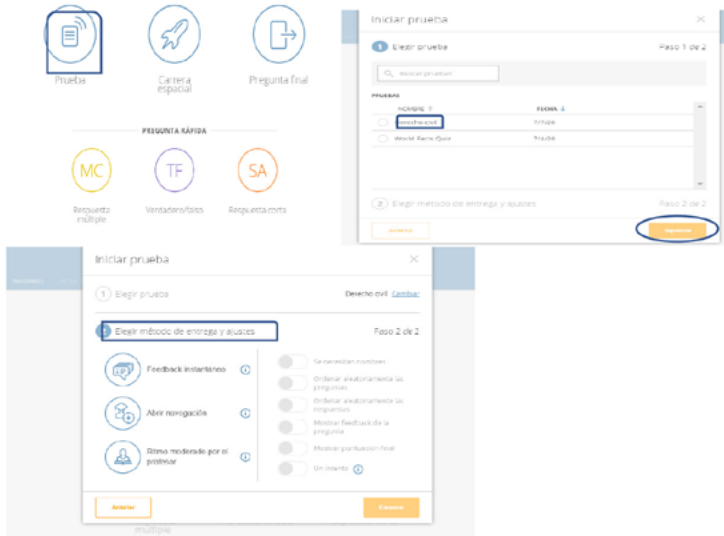
C) Respuesta corta.

La tercera, consiste en la realización de una pregunta en la que el alumno debe dar una respuesta escueta. Se utilizan estas preguntas para que sea el propio alumno el que encuentre la respuesta correcta, sin ningún apoyo escrito, dado que simplemente existe un espacio en blanco en el que deberá escribir la misma.

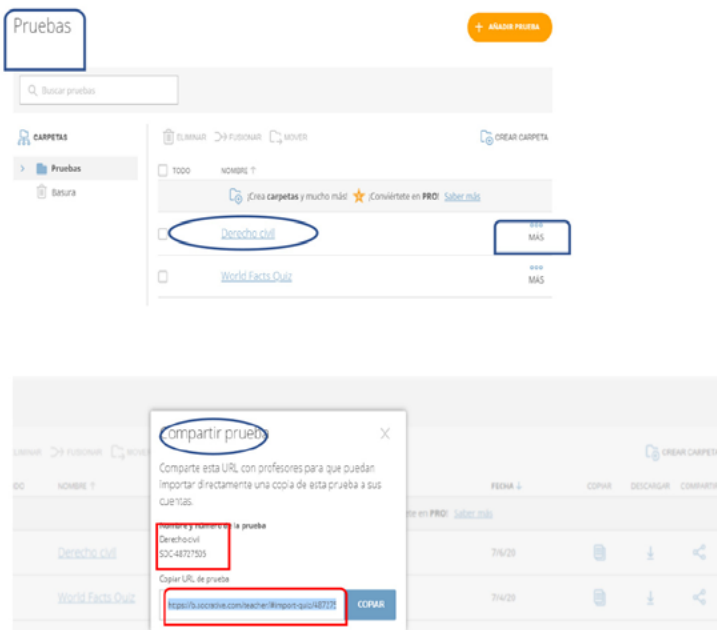


D) Ajustes y otros recursos.

Una vez realizado el cuestionario cabe la posibilidad de determinar el método de entrega y ajustes (feedback instantáneo, moderación por el profesor etc.).

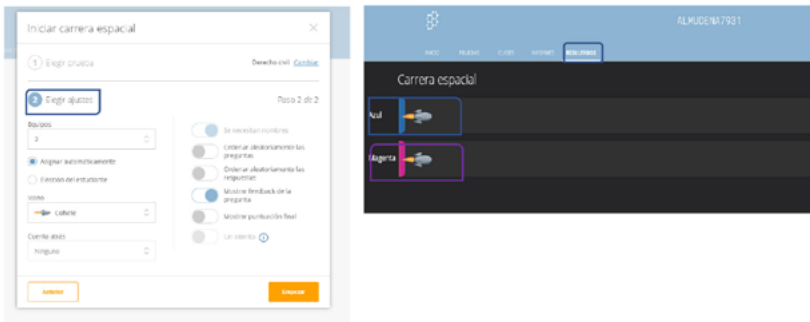


También existe la posibilidad de compartir los cuestionarios asignando para ello un identificador unívoco al mismo, de manera que quién quiera utilizarlo deberá introducir bien la referencia o bien, en su caso, el enlace creado por su autor para poder importarlo a su cuenta.



3. Carrera espacial.

Se trata de una carrera en la que se permiten crear grupos a los que se les pueden asignar diversos logotipos (cohetes, oso, abeja, nave espacial) con diferentes colores que les identifiquen y que avanzarán o retrocederán en función del acierto o no de preguntas. Esta especie de juego anima a los estudiantes a participar y competir entre ellos de forma divertida. Al igual que en el supuesto anterior se permiten diferentes modalidades de entrega y ajustes.



4. Pregunta final.

Se trata de que los estudiantes contesten tres preguntas:

A) *Sobre el material explicado.*

Se trata de realizar una pregunta a los alumnos sobre el material utilizado en clase con la finalidad de conocer si ha sido o no adecuado para explicar la materia de que se trate.

Prueba de pregunta final

VOLV

1 ¿Qué tan bien entiende el material de hoy?

¿QUÉ TAL LO HEMOS HECHO? 0/0 los estudiantes respondieron

A	Totalmente lo consiguió
B	Muy bien
C	No muy bien
D	De ningún modo

▼ MOSTRAR EXPLICACIÓN

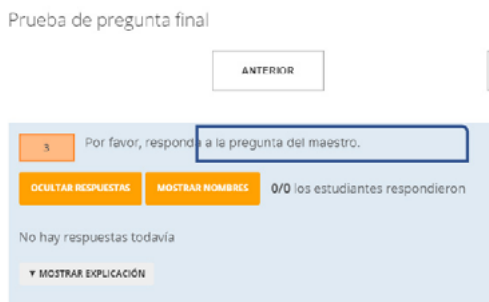
B) Sobre el aprendizaje del alumno.

Se trata de preguntar a los alumnos lo que han aprendido en clase, a fin de conocer su nivel de conocimiento general sobre la materia explicada.



C) Sobre una pregunta realizada por el profesor.

Se trata de realizar una pregunta concreta a los alumnos sobre la materia explicada en clase con la finalidad de conocer el nivel de conocimiento adquirido sobre ella (alto, medio o bajo) y así reforzar o no el mismo mediante otros recursos.



Las respuestas permiten al maestro conocer la valoración general de la clase y además se pueden descargar.



5. Informes.

Es necesario destacar la posibilidad de descargar los informes de las diferentes actividades bien, de los resultados globales (mediante Excel) o bien, individuales (pdf), incluso sólo cuando se requiera de preguntas concretas (también aquí mediante pdf).

The screenshot displays a user interface for a learning management system. At the top, there are navigation icons for 'Inicio', 'Actividad', and 'Pregunta final'. Below these are 'Actividad lista' icons for 'MC' (Pregunta múltiple), 'TF' (Verdadero/falso), and 'SA' (Pregunta corta). A table lists activities with columns for 'ID', 'NOMBRE', 'FECHA', 'USUARIO', and 'TIPO'. Two activities are visible: 'Derecho civil' and 'Ex Ticket Out'. Below the table, there are filters for 'Derecho civil - Tue Jul 07 2020' and a 'REPORTES' button. A 'Mostrar recintos' / 'Mostrar preguntas' toggle is present. A 'Crear Informes' dialog box is open, showing options to 'Enviar un correo electrónico', 'Enviar un correo electrónico a los estudiantes', and 'Descargar'. The dialog also includes a 'Mostrar recintos' / 'Mostrar preguntas' toggle and a 'Guardar en Disk' button.

ID	NOMBRE	FECHA	USUARIO	TIPO
1000	Derecho civil	7/07 1:27 PM	ALMUDENA7931	Carrera espacial
	Ex Ticket Out	7/07 1:34 PM	ALMUDENA7931	Pregunta final

6. Ventajas.

A) Para profesores.

- Posibilidad de conocer en tiempo real (feedback instantáneo) los fallos y aciertos de los alumnos e incidir más en aquellas materias que requieran refuerzos.
- Posibilidad de utilizar esos cuestionarios tanto, para conocer si han aprendido la materia ya explicada anteriormente como, la que explican en ese momento.
- Fomentar la participación, incluso la de los más tímidos, si se permite la forma anónima y la competitividad de los alumnos, sobre todo, a través de cuestionarios como la carrera espacial.
- Evitar la ardua tarea de corregir gracias a la posibilidad de generar un Excel en el que se refleje de manera individual los resultados de los alumnos.

B) Para alumnos.

- Posibilidad de aprender de manera más amena y divertida.
- Les permite actuar a la vez y competir entre ellos, especialmente en la carrera espacial.
- Permite aprender nuevos conceptos y reforzar lo ya estudiado.
- Posibilidad de realizar estos cuestionarios en casa, a través no sólo de ordenadores, sino también de tablets y smartphones.

II. GOOGLE FORMS.

I. Introducción.

Google Forms es una herramienta de Google que nos permite crear formularios y enviárselos a los alumnos por correo electrónico para su resolución lo que permite, conocer los aciertos y desaciertos de los mismos a nivel general o individual (en este caso se debe clicar primero en “configuración”, después en “general” y tras ello seleccionar la opción en “recopilar direcciones de correo electrónico”).

Por lo que respecta a las respuestas, también caben dos opciones, que el alumno conozca la puntuación tras la entrega (en caso de autoevaluación) o bien, que la conozca después (“más tarde, después de la revisión manual”).

Estas opciones aparecen si acudimos igualmente a “configuración” y después a “cuestionarios”.

Si has elegido la segunda opción, (“Más tarde, después de la revisión manual”) puedes enviar a los examinados sus resultados por correo electrónico siguiendo estos pasos:

1) Haz clic en “respuestas” y elige la pestaña de “puntuaciones” de los resultados.

2) En la sección “puntuaciones”, aparece la opción “publicar puntuaciones”. Al pulsarla, puedes elegir los usuarios a los que quieres hacerles llegar su puntuación. Recibirán un correo electrónico con la puntuación obtenida, un enlace a su examen para conocer las respuestas acertadas, falladas, correctas, y los comentarios a cada una si los has configurado al crear el examen.

2. Tipos de formularios

Como novedades podemos destacar la gran variedad de formularios ya que, además de los de respuesta múltiple, verdadero o falso y respuesta corta existen otros como:

A) *Pregunta con párrafo.*

Aquí el alumno deberá contestar a la pregunta escribiendo unas líneas (en ocasiones limitadas) para evitar que sea muy escasa o demasiado amplia la respuesta.

Formulario sin título

Descripción del formulario

ponga cuatro ejemplos de bienes gananciales y otros cuatro de privativos

Párrafo

Texto de respuesta larga

Obligatorio

B) *Pregunta con casilla.*

En ella el alumno deberá hacer clic en la casilla o casillas que considere correctas (en nuestro ejemplo únicamente una) en relación con la pregunta formulada.

son bienes gananciales

Casillas

los bienes dejados por herencia o donación a los cónyuges

las sumas que cobren de plazos vencidos de créditos pertenecientes a uno de los cónyuges

las ganancias obtenidas por el marido o la mujer procedentes del juego

Añadir opción [añadir respuesta "Otro"](#)

C) *Pregunta con desplegable.*

En ella se presenta al alumno una relación de respuestas en las que una o más pueden ser correctas (en nuestro ejemplo únicamente una).

no son cargas de la sociedad de gananciales

Desplegable

1. las deudas provenientes del ejercicio del comercio

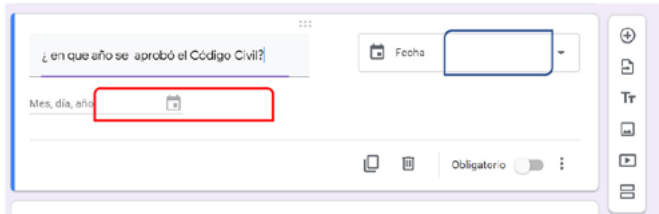
2. las deudas de juego pagadas constante el matrimonio

3. la administración ordinaria de los bienes privativos de cualquiera de los cónyuges

4. Añadir opción

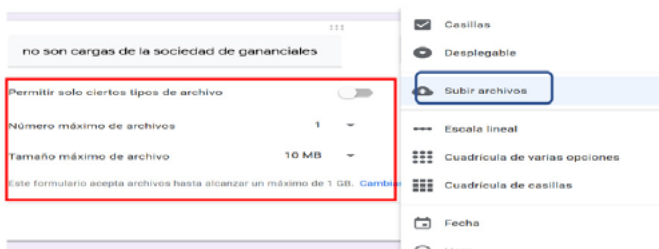
D) Pregunta con fecha.

Se trata de preguntas en las que se valora el conocimiento de fechas por el alumno, incluyéndose un desplegable en el que se ha de colocar el mes, día y año.



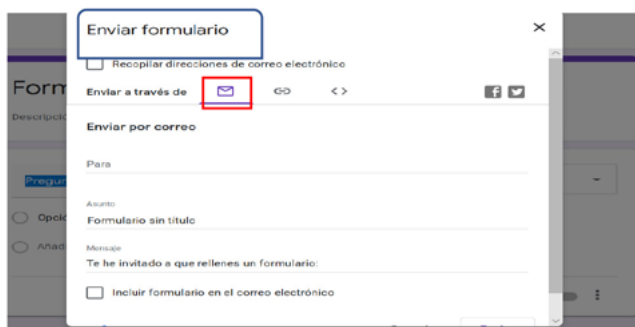
E) Pregunta con subida de archivos.

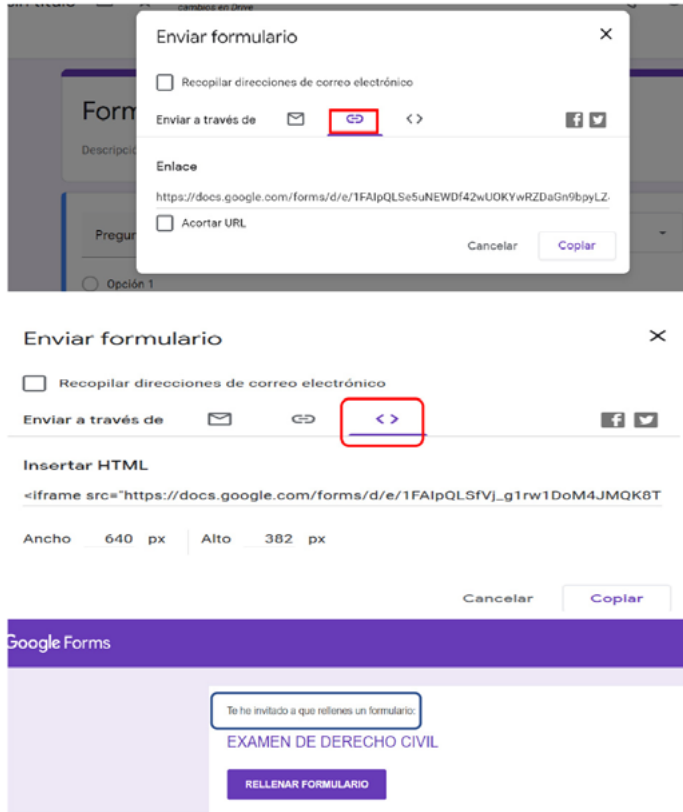
En ellas se permite al profesor añadir cualquier tipo de archivo (vídeos, imágenes...) que ilustren y ayuden al alumno a la hora de formular la respuesta, estableciéndose en la parte izquierda (color rojo) el número y tamaño máximo de los archivos.



3. Envío de formulario.

En relación al envío del formulario puede realizarse por correo, enlace o dirección HTML, recibiendo el alumno en la misma forma y procediendo a su cumplimentación para posterior envío al profesor.





4. Ventajas.

A) Para profesores.

- Permite entrar con la propia cuenta de Google.
- Permite crear formularios de diversos tipos en atención a la materia: no sólo respuesta múltiple, verdadero o falso y respuesta corta, sino también con casillas, desplegable, párrafo, fecha y hora e incluso cuadrículas y escalas lineales. Además permite subir archivos, gráficos, imágenes y vídeos que se pueden adjuntar a las preguntas.
- Permite personalizarlos mediante colores e imágenes en el icono paleta de colores
- Permite además, en ajustes recopilar direcciones, limitar a una respuesta, editar después de enviar así como ver gráficos de resumen y respuestas de texto.
- Cuenta con un icono que permite decidir si la pregunta será o no obligatoria.
- Cabe la forma anónima para conocer las dudas de aquellos más tímidos.

B) Para alumnos.

- Pueden subir archivos y adjuntarlos al cuestionario.
- Pueden participar de manera anónima.
- Estos cuestionarios les sirven para fijar conocimientos previos y aprender otros nuevos.
- Gracias a la visualización de imágenes, videos y archivos pueden responder con mayor exactitud las cuestiones.
- Gracias también a los diferentes tipos de formularios que se adaptan a las diferentes materias pueden reforzar mejor los conocimientos.
- Si realizan ellos mismos el cuestionario el profesor puede conocer si han sabido extraer las ideas clave de los temas.

III. EXAMTIME.

I. Introducción.

Es una herramienta que permite intercambiar recursos entre alumnos y profesores de manera práctica y sencilla.

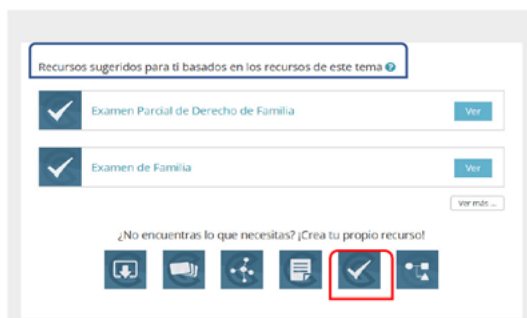
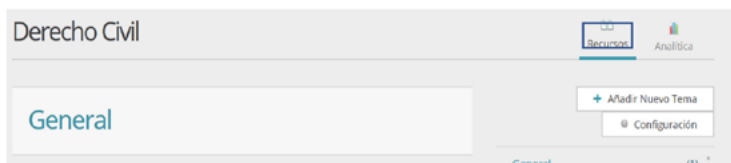
Para acceder es necesario registrarse en su página web o bien introducir la cuenta de Google o de Facebook.

A continuación, podemos visualizar diferentes opciones entre las que pasamos a destacar las siguientes:

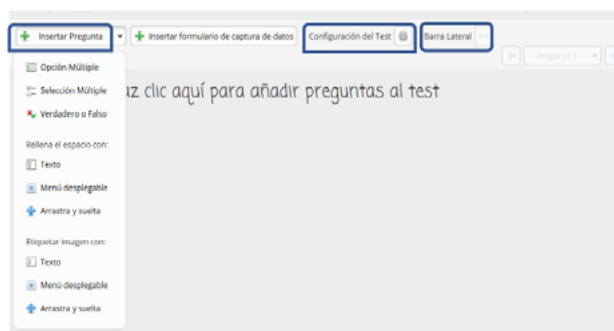
2. Tests.

Para crear exámenes pincharemos en "asignatura" y a continuación en "añadir nueva asignatura" dónde podremos poner nombre, tipo de examen e incluso icono.

A la hora de realizar estas evaluaciones se puede incluso aprovechar recursos ya existentes subidos por otros usuarios, pinchando para ello en "recursos" dónde se nos mostrarán los relacionados con la asignatura de que se trate.



En caso de querer crear nuestro propio recurso y en concreto un test clicaremos en el símbolo indicado arriba con cuadrado en rojo y comenzaremos a añadir preguntas. Si queremos crear otros recursos como diapositivas, fichas, mapa mental, apunte y diagrama clicaremos en los restantes símbolos, por el orden indicado.

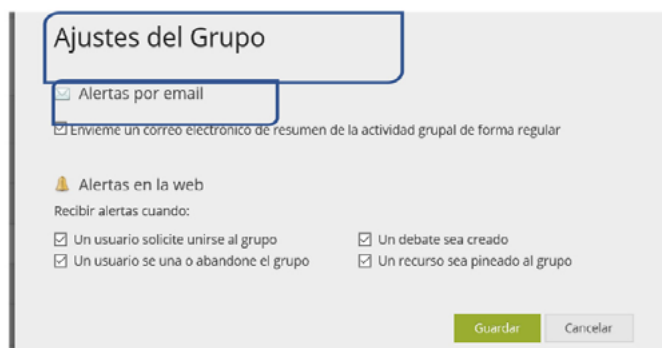


En configuración del test se ofrecen varias opciones de pregunta y de respuesta, así como de tiempo y de intentos, para adecuar el test a la materia, dificultad de las

misma y necesidad del alumno. Igualmente, si pinchamos en la barra lateral se nos ofrecen otras opciones como copiar, compartir en blog, reproducir, etc.

3. Grupos.

Cabe también la posibilidad de crear grupos de las diferentes asignaturas para debatir, compartir material, dudas, sugerencias así cómo crear alertas de entrada de nuevos miembros, abandono de los mismos, debates, nuevas actividades subidas y posibilidad de recibir regularmente un resumen de la actividad grupal.



4. Ventajas.

A) Para profesores.

- Posibilidad un mejor contacto con los alumnos a través de los grupos.
- Asegurarse de que a través de ellos reciben todo el material actualizado.
- Posibilidad de acceder a otros recursos relacionados con los temas a tratar y que ya se encuentran en la web.
- Posibilidad de acceder a numerosos recursos virtuales que facilitan el aprendizaje (fichas, mapas mentales, etc.).
- Posibilidad de que aprendan más rápida e interactivamente.

- Posibilidad de trabajar en cualquier parte a través de ordenador, tablet o móvil.

B) Para alumnos.

- Posibilidad de consultar dudas a través de los grupos.
- Posibilidad de acceder a instrumentos de estudio que permiten reforzar los conocimientos adquiridos y aprender más fácilmente otros nuevos (mapas conceptuales, apuntes, diagramas, diapositivas etc.).
- Fomenta las relaciones entre alumnos gracias a los grupos y la competitividad entre ellos.
- Permite a los alumnos aprender de manera divertida e interactiva.
- Permite a los alumnos estar al día de todo lo que se va subiendo a web.



**ADAPTACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE INNOVACIÓN
DOCENTE A LA ERA DIGITAL: LAS COMPETICIONES
ONLINE DE ESTUDIANTES***

***ADAPTING TEACHING INNOVATION TECHNIQUES TO THE
DIGITAL AGE: ONLINE STUDENT COMPETITIONS***

Cuadernos Jurídicos, pp. 412-421

*El presente trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente "Implementación del blog jurídico on-line en el proceso de enseñanza-aprendizaje digital", con referencia UV-SFPIE_PID20-1354279, dirigido por el prof. Dr. José Carlos Pedrosa López y financiado con cargo a la resolución de 11 de junio de 2020, del Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València, por la cual se convocan las ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa para el curso 2020/2021.

José Carlos
PEDROSA
LÓPEZ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La presente pandemia causada por el COVID-19 ha obligado a repensar el proceso aprendizaje-enseñanza tradicional para adaptarse a los entornos virtuales. Este escenario ha impuesto la digitalización de las actividades docentes como la única alternativa viable para garantizar la continuidad de los estudios universitarios. Las estrategias de innovación educativa han quedado restringidas al ámbito digital, y ello ha agudizado el ingenio de la comunidad académica. Las competiciones de estudiantes, que habitualmente se desarrollaban presencialmente, han tenido que adaptarse a esta situación imprevista. Este método educativo, utilizado para contribuir al desarrollo de las habilidades de los alumnos y a la adquisición de competencias profesionales, ha tenido que recurrir a las nuevas tecnologías para asegurar su viabilidad. Si bien es cierto que la era digital ha llegado para quedarse, este escenario presenta nuevas oportunidades en el ámbito de la innovación docente que beneficiarán a la comunidad académica.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente; innovación educativa; digitalización; competiciones de estudiantes online.

ABSTRACT: *The present pandemic caused by COVID-19 has forced us to rethink the traditional learning-teaching process to adapt to virtual environments. This scenario has imposed the digitization of teaching activities as the only viable alternative to guarantee the continuity of university studies. Educational innovation strategies have been restricted to the digital sphere, and this has sharpened the ingenuity of the academic community. The student competitions, which usually took place in person, have had to adapt to this unforeseen situation. This educational method, used to contribute to the development of students' skills and the acquisition of professional skills, has had to resort to new technologies to ensure their viability. Although it is true that the digital age is here to stay, this scenario presents new opportunities in the field of teaching innovation that will benefit the academic community.*

KEY WORDS: *Teaching innovation techniques; digitalization; international online competitions.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. EL OBJETIVO DE ESTA TÉCNICA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.- III. LAS COMPETICIONES ONLINE DE ESTUDIANTES COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE.- IV. ADAPTACIÓN DE LAS COMPETICIONES DE ESTUDIANTES A LA ERA DIGITAL.- I. EUCOTAX Wintercourse.- 2. Tax Moot Court Competition.- V. RESULTADOS POSITIVOS DERIVADOS DEL CAMBIO PRESENCIAL AL DIGITAL.- VI. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN.

La digitalización de las actividades docentes e investigadoras ya no es una elección, no es una alternativa que podamos rechazar si no estamos familiarizados con este ámbito, no es un fenómeno que se está implementando en el día a día como hasta ahora, la era digital ya es una realidad, y ha llegado para quedarse. Por ello, el profesorado se encuentra ante la obligación de adaptarse para que no suponga una traba a la enseñanza de calidad.

La situación causada por el estado de alarma decretado en España a raíz de la COVID-19 ha repercutido directamente en las competiciones de estudiantes. Las cuales, siempre se habían desarrollado con carácter presencial, al menos la gran mayoría de ellas, y de la noche a la mañana, han tenido que adaptarse al formato digital.

El uso de las tecnologías en la docencia es fundamental para dinamizar las aulas y mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes, mientras que, a su vez, los alumnos no sólo aprenden los conocimientos de la materia, sino que también introducen en su día a día métodos de estudio distintas de las tradicionales y dinámicas de trabajo basadas en la cooperación y proactividad¹.

Las competiciones de estudiantes son una herramienta que encajan a la perfección en el proceso de enseñanza-aprendizaje digital. Es uno de los recursos de las TIC susceptible de ser aplicado en el campo de la educación superior y resulta de gran utilidad en la enseñanza de una disciplina jurídica². Esta técnica de innovación educativa brinda a los estudiantes una experiencia de aprendizaje cooperativo, con la finalidad de reflexionar, interiorizar y comprender con mayor

1 V. en este sentido CHAPARRO MATAMOROS, P.; "La enseñanza online en los estudios universitarios", en DE VERDA Y BEAMONTE, J. R. (coord.): *La aplicación de nuevas metodologías docentes en el Grado en Derecho, Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 bis, 2016, pp. 12-13; y FANDOS GARRIDO, M.: "Formación basada en las tecnologías de información y comunicación: Análisis didáctico del proceso enseñanza-aprendizaje", Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili, 2003, p. 99.

2 CANDÍA, M.: "Incurción de las TICs en la educación superior", *Iberoamérica divulga*, 2018.

• José Carlos Pedrosa López

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Valencia
j.carlos.pedrosa@uv.es

profundidad sobre los conocimientos teóricos que previamente han adquirido durante sus estudios³.

II. EL OBJETIVO DE ESTA TÉCNICA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Las competiciones de estudiantes responden al hecho de entender la enseñanza y aprendizaje de la ciencia jurídica desde la perspectiva, sobre todo, práctica. Asumiendo que el Derecho no debe memorizarse. El alumno debe concebir que el Derecho ha de estudiarse, analizarse, deben reflexionar sobre cuestiones jurídicas, e incluso dilucidar sobre aspectos legales, normativos, doctrinales y jurisprudenciales, pero en ningún caso debe memorizarse sin ninguna otra intención. La memorización del Derecho no es más que una consecuencia directa de su aplicación práctica.

Las competiciones de estudiantes online es una técnica digital que cumple con un triple objetivo. Colabora en la transmisión del conocimiento de la materia propia del ámbito académico, pero, a su vez, tiene en cuenta los fines profesionales del alumno porque este método de aprendizaje se basa en herramientas que serán esenciales en el desarrollo de su actividad laboral. Además, esta técnica de enseñanza-aprendizaje potencia el carácter cooperativo del alumnado al basarse en la máxima “todos enseñan y todos aprenden”⁴, ya que no es posible que un estudiante obtenga el máximo beneficio si no muestra una conducta colaborativa y proactiva tanto con el profesor, como con el resto de sus compañeros.

Por tanto, las competiciones además de asentar los conocimientos teóricos propios de una materia o asignatura permiten el alumno aprender con mayor profundidad a identificar una serie de problemas y supuestos que se plantean al hilo de un caso práctico o un tema específico, a manejar la ley, consultar los manuales, buscar jurisprudencia, consultas administrativas, y cualquier otra herramienta que sea jurídicamente necesaria... Siendo el producto de todo ello el aprendizaje del correspondiente tema de una rama jurídica determinada.

III. LAS COMPETICIONES ONLINE DE ESTUDIANTES COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE.

Esta actividad docente se incardina en un conjunto de líneas estratégicas que acreditan su carácter innovador, educativo y digital.

3 PLIEGO PRENDA, N.: “El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural”, *Hekademos, Revista educativa digital*, núm. 8, 2011, p. 67.

4 GARCÍA-TORRES FERNÁNDEZ, M. J.: “Un ejemplo del uso de la web de la Agencia Tributaria como recurso docente en Derecho Tributario”, en AA.VV.: *Derecho y TIC: Últimas innovaciones docentes* (coord. por A.M. DELGADO GARCÍA, A.M; I.B. DE HEREDIA RUIZ), Huygens, Barcelona, 2018, p. 220.

La elaboración de material y estrategias de docencia virtual sustenta la razón de ser de las competencias de estudiantes online, puesto que tanto el trabajo previo y su tutorización como la propia competición se enmarcan en el ámbito digital.

En cuanto a su diseño y organización, las competencias de estudiantes se llevan a cabo a través de unas prácticas innovadoras, en las que el alumno se convierte en un agente autónomo. El alumno tiene mayor capacidad y responsabilidad para fijar sus propios límites, plazos de tiempo o método para estudiar a materia.

Las competencias de estudiantes online responden a un carácter internacional que, indirectamente, implica una difusión de las buenas prácticas docentes. Ello se debe a que la actividad en su integridad, con una alta probabilidad, se desarrolla en inglés. Este hecho garantiza una mejora de las competencias lingüísticas del alumno porque ha de interactuar con el resto de los compañeros, estudiar el tema objeto de estudio, redactar el trabajo y defender su presentación en ese idioma.

La tutorización y orientación académica y profesional es otra de las líneas estratégicas con las que se encuentra intrínsecamente relacionada esta actividad educativa. De un modo u otro, el proyecto se incardina en un proceso de tutorización y orientación por parte del profesorado al alumno con la intención de guiarlo adecuadamente en la planificación y desarrollo de su trabajo.

Asimismo, las competencias de estudiantes online suponen una clara actualización y modernización de la docencia porque potencia la autorregulación del alumnado, así como también el desarrollo de estrategias y competencias que se plasmarán durante todo el proceso.

Con todo, esta actividad docente acredita el cumplimiento de otra línea estratégica orientada a fomentar el emprendimiento y adecuación al ámbito profesional. Las competencias de estudiantes no sólo garantizan el estudio de una materia específica, sino también fomentan el desarrollo de otras habilidades y competencias transversales, tales como el trabajo autónomo, gestión del tiempo, la proactividad del estudiante, entre otras.

IV. ADAPTACIÓN DE LAS COMPETICIONES DE ESTUDIANTES A LA ERA DIGITAL.

Con la finalidad de contextualizar al lector en esta actividad de innovación educativa, en este apartado se describen dos de las más conocidas y prestigiosas competencias en Derecho tributario internacional.

I. EUCOTAX Wintercourse.

EUCOTAX Wintercourse, “International and European Universities COoperating on TAXes”, es una competición sobre Derecho tributario Internacional que reúne a 14 equipos procedentes de las siguientes universidades europeas y americanas: Corvinus University of Budapest (Hungria), Georgetown University of Washington (EEUU), Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica), University of Lodz (Polonia), Universitas Varsoviensis (Polonia), University of Osnabruek (Alemania), University of Paris I Panthéon-Sorbonne (Francia), University of Sankt Gallen (Suiza), Luiss Guido Carli (Italia), Tilburg University (Países Bajos), WU Wien (Austria), Univeristät Zurich (Suiza), Universitat de València (España)⁵.

La competición se divide en dos fases; la primera fase, consiste en el estudio y redacción de un informe por parte del estudiante sobre un tema relevante y de actualidad en la agenda fiscal internacional, dicha fase estará supervisada con tutorías virtuales constantes por parte del profesorado. La segunda fase, consiste en una competición virtual de la que forman parte más de 100 alumnos pertenecientes a las distintas universidades europeas e internacionales de reconocido prestigio.

En esta competición, actualmente adaptada al ámbito digital, se exponen los trabajos realizados y se aportan soluciones a problemas actuales. Dicha competición, además de ser una oportunidad única para que los alumnos profundicen sus estudios sobre una tema o materia específica, les permite desarrollar sus habilidades y adquirir nuevas competencias transversales, acercándoles a situaciones propias de la práctica profesional.

Esta competición ha sabido adaptarse al ámbito digital, ha modificado su modus operandi tradicional basado en la presencia física y ha establecido las bases para su ejecución online.

Todas las etapas de esta competición se han adaptado al ámbito digital sin que ello suponga una traba a la calidad y prestigio que define a esta competición.

La fase previa a la competición implica reuniones del Comité de organización para establecer los criterios de participación, selección y los temas que será objeto de estudio. La publicación y difusión del proyecto, y las entrevistas a los candidatos que componen los respectivos equipos. Estas funciones se llevan a cabo de manera online sin generar ninguna controversia.

5 Web oficial competición EUCOTAX Wintercourse:
<https://www.tilburguniversity.edu/students/studying/additional-education/eucotaxwintercourse>

La primera fase de la competición, que consiste en la elaboración de un informe sobre un tema de Tributación internacional, implica reuniones virtuales generales y comunes con los candidatos, reuniones virtuales individualizadas con los candidatos sobre el tema específico que se estudia para estudiar los problemas que pueden surgir y la resolución de dudas. La ejecución de estas actividades vía online no genera ningún impedimento para la elaboración de estos trabajos.

La segunda fase, los estudiantes presentan los trabajos ante un tribunal compuesto por profesores de las distintas universidades. Después, todos los participantes preparan un informe comparativo legal sobre las similitudes y diferencias sobre ese tema en los sistemas nacionales. Estas actividades, que tradicionalmente se han desarrollado presencialmente, han sabido hacer uso de las nuevas tecnologías y canales de comunicación online, tales como “zoom” o “blackboard collaborate ultra”, para hacer viable la propia celebración de la competición.

2. Tax Moot Court Competition.

La “International and European Tax Law Moot Court Competition”, también ha sabido adaptarse al ámbito digital. Es un concurso sobre derecho tributario internacional y comunitario en que diferentes equipos de diversos países compiten demostrando sus habilidades retóricas y de argumentación, en base a un supuesto planteado sobre las citadas materias⁶.

Su desarrollo consta de la fase escrita de un caso como tanto desde la posición del contribuyente (demanda) cómo de la administración (contestación a la demanda), y su posterior defensa oral. Ambas fases de la competición Pueden desarrollarse mediante el uso de las nuevas tecnologías garantizando el mismo nivel de calidad.

A lo largo de todo este tiempo como se han de resolver todos y cada uno de los problemas que plantea el supuesto, de forma clara y precisa. Para ello, desde el comienzo se plantea un esquema general a seguir como y se trabaja en función del mismo y de la dimensión e importancia de cada problema punto de esta forma, el trabajo conjunto y coordinado de todo el equipo es vital, para lo que se prevén Reuniones periódicas con objeto de poner en común los planteamientos que cada integrante del equipo quiera proponer y someterlos a debate. En tanto esto sea posible, se facilitan constantemente a los miembros del equipo materiales diversos sobre los que apoyar sus argumentos, desde monografías, hasta artículos de revistas especializadas o sentencias.

6 Web oficial International and European Tax Law Moot Court Competition, entre otras competiciones: <https://www.law.kuleuven.be/taxmootcourt>

La fase oral del "International and European Tax Law Moot Court Competition", tradicionalmente se ha celebrado presencialmente, sin embargo, ello no ha supuesto una traba a la adaptación online. Mediante el uso de distintas plataformas y soportes electrónicos cada equipo, al menos una vez, ha de defender la postura de demandante y la de demandado, y aquellos que sean seleccionados, pasan a semifinales. A su vez, los equipos finalistas donde preparar un caso nuevo.

V. RESULTADOS POSITIVOS DERIVADOS DEL CAMBIO PRESENCIAL AL DIGITAL.

La adaptación de estas competiciones a la era digital acredita que se acuñen como técnicas de innovación docente y educativa. La evolución de las técnicas de enseñanza, el alcance de nuevos recursos y los avances en la digitalización del día a día obligan, indirectamente, a plantear nuevas técnicas de innovación docente y a modificar técnicas tradicionales a los escenarios actuales⁷.

Las competiciones online de estudiantes, basadas tradicionalmente en el factor presencial, son un claro ejemplo de técnica de innovación docente adaptada al contexto digital. La celebración de estas competiciones mediante el uso de nuevas tecnologías y plataformas de comunicación demuestra que estas actividades son actualmente una técnica de innovación educativa⁸.

La celebración de estas competiciones vía digital no sólo acredita esta técnica como una actividad de innovación docente consolidada, sino también abre la puerta a numerosas posibilidades al alcance del profesorado. Con independencia del nivel de estudios, el profesorado puede implementar esta técnica de innovación docente a su proceso de enseñanza-aprendizaje de una determinada materia⁹.

La adaptación de estas competiciones al ámbito digital permite la organización de estas actividades a un coste muy económico, o incluso sin coste alguno. La celebración de estas actividades online permite que el profesor tome la iniciativa para organizar estas actividades.

La digitalización de esta actividad ha permitido que, con independencia de un enfoque nacional o internacional, un profesor contacte con profesores de su disciplina de otras universidades españolas o extranjeras, y elaboren un caso

7 MARTÍN-GORDILLO, M.; CASTRO-MARTÍNEZ, E.: "Educar para innovar, innovar para educar", *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 2014, p.12.

8 MOLL NOGUERA, R.: "La formación inicial docente en las TIC en el profesorado universitario: luces y sombras", en AA.VV.: *Derecho y TIC: Últimas innovaciones docentes* (coord. por A.M. DELGADO GARCÍA, A.M; I.B. DE HEREDIA RUIZ), Huygens, Barcelona, 2018, p.114.

9 PÉREZ CABRERA, M. J.: "Formación inicial e innovación docente del profesorado universitario. Dos dimensiones de una misma realidad", en AA.VV.: *Innovación educativa: perspectivas y desafíos* (coord. por ARANCIBIA MARTINI, H.; CASTILLO ARMIGO, P.; SALDAÑA FERNÁNDEZ, J.), 2018, p. 24.

práctico o establezcan unos temas de investigación sobre los que transcurrirá la competición. Posteriormente, cada uno de los profesores involucrados tendría que seleccionar a un grupo de estudiantes para que, de acuerdo con los criterios establecidos celebren la competición diseñada.

Con todo, las competiciones de estudiantes es una herramienta de innovación docente al alcance de todo el profesorado universitario. La digitalización de esta actividad permite que la organización y celebración de estas competiciones sea viable para todo el ámbito académico, incluso con independencia al carácter nacional e internacional que asuma esta actividad.

Actualmente, existen muchas competiciones, son un ejemplo a seguir, como si se desarrolla una competición entre la propia clase, al final se trata de introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje una técnica o actividad que le permite asimilar nuevas destrezas y habilidades transversales distinta de las habituales.

Además, la participación en competiciones genera un valor al alumno tanto de carácter formativo y académico como en su experiencia universitaria como en el currículum vitae.

VI. CONCLUSIONES.

La era digital es una realidad que ha llegado para quedarse, y los profesores debemos adaptarnos para garantizar una docencia de calidad. Han surgido nuevas técnicas de innovación educativa orientadas al ámbito digital y las técnicas tradicionales se han adaptado. Las competiciones de estudiantes han variado su modus operandi tradicional, cambiando el carácter presencial por su desarrollo mediante nuevas tecnologías y plataformas de comunicación digitales. Sin embargo, ello no ha supuesto un inconveniente.

Esta situación presente multitud de oportunidades tanto para el profesorado interesado en involucrarse u organizar una competición, como para el alumno. En particular, mediante esta técnica los alumnos no sólo profundizan en los conocimientos teóricos sobre un tema o materia, sino también desarrollan nuevas habilidades y adquieren competencias transversales fundamentales tanto para su formación como para su desenvolverse en el ámbito profesional.

Con todo, las competiciones online de estudiantes, de carácter nacional e internacional, deben ser incorporadas al proceso enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

CANDÍA, M.: "Incurción de las TICs en la educación superior", Iberoamérica divulga, 2018.

CHAPARRO MATAMOROS, P.; "La enseñanza online en los estudios universitarios", en DE VERDA Y BEAMONTE, J. R. (coord.): *La aplicación de nuevas metodologías docentes en el Grado en Derecho, Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 bis, 2016.

FANDOS GARRIDO, M.: "Formación basada en las tecnologías de información y comunicación: Análisis didáctico del proceso enseñanza-aprendizaje", Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili, 2003.

GARCÍA-TORRES FERNÁNDEZ, M. J.: "Un ejemplo del uso de la web de la Agencia Tributaria como recurso docente en Derecho Tributario", en AA.VV.: *Derecho y TIC: Últimas innovaciones docentes* (coord. por A. M. DELGADO GARCÍA e I. B. DE HEREDIA RUIZ), Huygens, Barcelona, 2018.

MARTÍN-GORDILLO, M.; CASTRO-MARTÍNEZ, E.: "Educar para innovar, innovar para educar", Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 2014.

MOLL NOGUERA, R.: "La formación inicial docente en las TIC en el profesorado universitario: luces y sombras", en AA.VV.: *Derecho y TIC: Últimas innovaciones docentes* (coord. por A. M. DELGADO GARCÍA e I. B. DE HEREDIA RUIZ), Huygens, Barcelona, 2018.

PÉREZ CABRERA, M. J.: "Formación inicial e innovación docente del profesorado universitario. Dos dimensiones de una misma realidad", en AA.VV.: *Innovación educativa: perspectivas y desafíos* (coord. por ARANCIBIA MARTINI, H.; CASTILLO ARMIJO, P.; SALDAÑA FERNÁNDEZ, J.), 2018.

PLIEGO PRENDA, N.: "El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural", *Hekademos, Revista educativa digital*, núm. 8, 2011.

Web oficial competición EUCOTAX Wintercourse:

<https://www.tilburguniversity.edu/students/studying/additional-education/eucotaxwintercourse>

Web oficial International and European Tax Law Moot Court Competition:

<https://www.law.kuleuven.be/taxmootcourt>

EL APRENDIZAJE SENSORIAL DURANTE LA PANDEMIA
DEL COVID-19. CÁNCIONES PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO

*SENSORIAL LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC.
SONGS FOR CLIMATE CHANGE*

Cuadernos Jurídicos, pp. 422-435

Lucía APARICIO
CHOFRÉ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: El presente artículo presenta una experiencia de innovación docente basada en la utilización del aprendizaje sensorial, a través de la música, desarrollada, durante el contexto de la pandemia del COVID-19, para la impartición de la asignatura de Cambio Climático y Riesgos Medioambientales contemplada como asignatura obligatoria en el cuarto curso del Grado de Relaciones Internacionales en la Universidad Europea de Valencia. El objetivo del proyecto "Climate Change songs" era despertar en los estudiantes una serie de estímulos y sensaciones, a través de una selección de canciones, clásicas y contemporáneas, que les permitieran aproximarse de una forma más sensorial y experiencial a los conceptos teóricos vistos durante las clases teniendo además en cuenta las especiales circunstancias de la pandemia que habían obligado a sustituir las clases presenciales por clases virtuales en remoto. De esta forma el diseño del proyecto permitió trabajar de una forma holística el contenido de la asignatura, pero en especial se utilizó para reforzar algunos conceptos clave como: la resiliencia, los riesgos ambientales, las negociaciones internacionales, la movilización ciudadana, las consecuencias del cambio climático o la necesidad de adaptación entre otros y fue valorado positivamente por los estudiantes participantes.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje sensorial; música; innovación educativa; resiliencia; cambio climático.

ABSTRACT: *The present article presents an educational innovational experience based on the use of sensorial learning, through music, developed, during the context of the pandemic COVID 19, in the Climatic Change and Environmental Risks compulsory course in the fourth year of the International Relations Degree at the European University of Valencia. The aim of the project "Climate Change Songs" was to awaken in the students a series of stimuli and feelings, through a selection of songs, classical and contemporary, that allowed them to achieve a more sensorial and experiential form to the theoretical concepts learnt during the classes, having taken into account the special circumstances of the pandemic that had forced presential classes to be substituted by virtual remote classes. The design of the project allowed us to work the content of the subject in a holistic form, but was especially used to reinforce some key concepts like: resilience, environmental risks, international negotiations, citizen mobilization, consequences of climatic change or the need of adaptation amongst others and was valued positively by the student participants.*

KEY WORDS: *Sensorial learning; music; educational innovation; resilience; climatic change.*

SUMARIO.- I. GÉNESIS Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.- II. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN.- III. CONCLUSIONES Y RESULTADOS DEL PROYECTO.- IV. MATERIALES DEL PROYECTO.

I. GÉNESIS Y JUSTIFICACIÓN.

El proyecto de innovación educativa “Climate Change songs” surge con el objetivo de tratar de contrarrestar los sentimientos de impotencia, desolación, frustración y tristeza que el contenido de la asignatura “Cambio Climático y Riesgos Medioambientales” había generado en los estudiantes durante los cursos académicos precedentes.

Tras casi un lustro impartiendo esta asignatura la docente había detectado como los estudiantes, a pesar de encontrarse en su último curso del grado, se aproximaban a la materia con un gran desconocimiento de su problemática y relevancia, aunque es conveniente señalar que en los últimos dos años su nivel de conocimiento y sensibilidad era mayor, pero a medida que se iban adentrando en el contenido de la asignatura y su repercusión para su futuro más inmediato les generaba una serie de sentimientos que podían interferir en su proceso de aprendizaje.

De esta forma, tras llevar a cabo una detenida revisión bibliográfica, en materia de innovación docente, a fin de poder seleccionar la metodología y los recursos docentes más apropiados, se pudieron extraer algunas conclusiones.

La primera fue que, en el ámbito académico de las Ciencias Sociales, y en particular de las Ciencias Jurídicas, existe una amplia experiencia en la utilización de algunas expresiones artísticas, como el cine o la literatura¹, como herramienta de aprendizaje a fin de dinamizar el estudio del derecho, que en ocasiones puede resultar bastante árido, y conectar el mismo con la realidad aumentando así el interés del estudiantado.

¹ A modo meramente ejemplificativo se pueden citar entre otros: TALAVERA FERNÁNDEZ, P.: *Derecho y Literatura*, Comares, Granada, 2006; RUIZ SANZ, M.: “La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas”, *Revista de educación y derecho*, núm. 2, 2010; RUIZ SANZ, M.: “¿Es conveniente enseñar derecho a través de cine?”, *Anuario de filosofía del derecho*, núm. 26, 2010, pp. 257-264; RUIZ SANZ, M.: “Instruir en Derecho y Cine: una apuesta entre elecciones y pasiones”, *Revista de educación y derecho*, núm. 9, 2014.

• **Lucía Aparicio Chofré**

Profesora Ayudante Dr. de Filosofía del Derecho de la Universitat de València
lucia.aparicio@uv.es

Sin embargo, más escasa resulta la utilización en este sentido de la música² como instrumento de aprendizaje en el ámbito de las Ciencias Jurídicas. Una situación que difiere de otros ámbitos educativos superiores como la educación, la historia o la enseñanza de idiomas en los que sí existen más precedentes de su utilización con notables resultados, en especial en el ámbito anglosajón y latinoamericano³.

La segunda conclusión es que la música presenta una serie de ventajas, que facilitan el interés y una mayor conexión con la generación de estudiantes de la era de Instagram y Tic-Toc. Una de sus ventajas es que son consumidores habituales de música a través de sus dispositivos móviles con acceso a internet, por lo tanto, no les resulta algo lejano o ajeno, sino una herramienta cercana y con la que están muy familiarizados. Otra es su accesibilidad y amplia oferta, mayoritariamente gratuita a través de las distintas plataformas online, que unida a su duración sin duda supone una importante ventaja en esta era de la inmediatez e instantaneidad. También la música, tanto por sus notas como por el significado de las letras de las canciones, es capaz de establecer otro tipo de lenguaje, transmitir sensaciones e impactar en el ánimo del oyente incluso con efectos terapéuticos⁴.

Así diversos autores a lo largo de la historia han reconocido las virtudes de la música en la enseñanza y en la vida en general:

Aristóteles ya defendió en su obra *Política*, libro quinto, capítulo VII “De la música como elemento de la educación”, el gran influjo que la música podía ejercer sobre las almas y como a diferencia de otras artes como la pintura su poder moral y la necesidad de hacerla entrar en la educación⁵.

Por otro lado, otros conocidos autores en el campo de la escritura, la música o la filosofía han destacado el potencial de la música como el famoso escritor Hans Christian Andersen al afirmar que “Donde las palabras fallan, la música habla”, el genial Ludwing van Beethoven que sostenía que “la música es una revelación mayor que toda la sabiduría y la filosofía” o el mismo Confucio que recordaba que “la música produce un tipo de placer sin el que la naturaleza humana no puede vivir”.

- 2 Una interesante experiencia de la utilización de la música en el ámbito jurídico es la llevada a cabo en la Universidad de Huelva por el profesor Pérez Domínguez, F.: “Derechos y canciones fundamentales: una aproximación musical al estudio de los derechos fundamentales”, *Docencia y Derecho*, núm. 13, 2019, pp. 1-17.
- 3 Entre las experiencias más destacadas en el ámbito universitario iberoamericano y anglosajón pueden destacarse como ejemplo las siguientes: Azambuja, L.: “Canção, ensino e aprendizagem histórica”, *Revista Historia Hoje*, Santa Catarina, Brasil, núm. 11, vol. 6, 2017, pp. 31-56. SINGER, A.: “Using songs to teach Labor History”, *OAH-Magazine of History*, vol. 11, núm. 2, 1997, pp. 13-16. STEVENS, R. L. y FOGEL, J. A.: “Using the music for teaching about depression great”. *The Social Studies Education*, núm. 71 (1), 2007, pp. 15-20.
- 4 Para una ampliación puede consultarse entre otros: PALACIOS, J. I.: “El concepto de Musicoterapia a través de la Historia”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 42, 2001, pp. 19-31
- 5 ARISTÓTELES.: *Política* (introducción, traducción y notas GARCÍA VALDÉS, M.), Gredos, Madrid, 1988, pp 463-477.

Así pues, una vez analizado el resultado de estas conclusiones apenas enunciadas, se estableció la pertinencia de la utilización de la música como herramienta conductora del proyecto a fin de intentar alcanzar el objetivo marcado, teniendo además en consideración el modelo educativo impulsado por la Universidad Europea de Valencia. Un modelo educativo que se basa el aprendizaje experiencial, entre otros pilares como la internacionalización, la innovación, etc, para la formación de los estudiantes, tanto en conocimientos como en competencias, alineado con las directrices fijadas por el Plan Boloña que persigue una formación de excelencia.

II. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN.

El proyecto de innovación “Climate Change songs” se desarrolló en tres fases: Una primera de análisis y estudio, que ya ha sido detallada en el epígrafe y que se llevó a cabo durante el primer semestre del curso académico 2020-2021, de octubre a noviembre de 2019.

Una segunda fase de diseño del proyecto que se realizó durante los meses de diciembre a febrero del año 2020, coincidiendo con el inicio del segundo semestre. Esta segunda fase se materializó en dos acciones concretas. Una primera consistente en la plasmación del proyecto de innovación en la Guía de Aprendizaje y en un segundo momento su explicación y divulgación entre los estudiantes al comienzo de la impartición de la asignatura.

Por lo que se refiere a su diseño se tuvieron en cuenta una serie de factores como: las características de la asignatura, la formación y el origen de los estudiantes, la temporización, los materiales a utilizar, las herramientas y canales a emplear, así como su evaluación tanto en la calificación total de la asignatura como del propio proyecto de innovación.

En cuanto a las características de la asignatura en la que se implementó se puede destacar que la materia de “Riesgos medioambientales y Cambio Climático” es un módulo obligatorio que se imparte en el cuarto curso del Grado de Relaciones Internacionales y en el Doble Grado de Derecho y Relaciones Internacionales en quinto curso. En este sentido, muchos de los estudiantes con carácter previo ya han cursado la asignatura de Derecho del Medio Ambiente. Pero además hay que resaltar que, habitualmente al darse también la posibilidad de cursarla en inglés, muchos estudiantes de otras titulaciones que están haciendo una estancia internacional deciden matricularse en la misma a lo que también hay que añadir que otros estudiantes de la Universidad Europea de Valencia que están realizando una estancia internacional en otras universidades o prácticas curriculares se les brinda la oportunidad de cursarla a distancia.

De esta forma en el presente curso académico en total había 20 estudiantes matriculados. De estos la mitad, 10 eran estudiantes internacionales provenientes de otros países como Francia, Reino Unido, Italia, Estados Unidos, Países Bajos, Bélgica, Brasil que en muchos casos estudiaban otras titulaciones como Traducción o Gestión Internacional. Sin lugar a duda, esta composición multinacional, multicultural y competencial suponía un reto añadido. Además, otros 5 de los estudiantes que cursaban la asignatura lo hacían a distancia al estar realizando prácticas curriculares o una estancia internacional.

Teniendo en cuenta estos factores se procedió al diseño de la innovación; para ello un elemento esencial fue la distribución de la carga de trabajo y dedicación dentro de la planificación de la asignatura en la que se combinan distintas metodologías docentes como: las prácticas, los seminarios, la investigación o las clases magistrales.

Teniendo en cuenta todos elementos y también la distribución de las clases presenciales previstas los martes de 12.30 a 14.30 y los viernes de 8.30 a 10.30 se determinó que se reservaría semanalmente la última media hora de clase de los viernes para la implementación de la innovación.

A tal fin se creó un apartado dentro del campus virtual, en la plataforma Blackboard, que llevaba por título “Climate Change songs”, en el que semanalmente se ubicaba la canción seleccionada o bien por el docente o por uno de los estudiantes. Habitualmente para la reproducción de la canción se procuraba que esta fuera acompañada del correspondiente video y también de la letra, para ello en buena parte de las ocasiones se recurrió a la plataforma Youtube. Un listado completo de las canciones utilizadas para el desarrollo del proyecto se puede consultar en el apartado IV de este artículo.

Para la determinación de las canciones a emplear, aunque estas se subían semanalmente, se realizó una investigación previa de selección en la que se emplearon distintos recursos como⁶: las listas de canciones temáticas sobre Cambio Climático elaboradas por el New York Times⁷ o la BBC⁸, en español por

6 Me gustaría manifestar mi especial agradecimiento al profesor LANCELOT PEDLAR por sus consejos y sugerencias de canciones fruto de su reconocida experiencia como DJ y también por la revisión de mi inglés.

7 “The Hot 10 Climate songs”, *New York Times*, 21 de mayo 2020, disponible en: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/05/21/climate/songs-about-climate-change.html> (consultado el 23 de mayo de 2020).

8 “Where are all the climate change songs?”, *BBC*, 18 de noviembre de 2015, disponible en <https://www.bbc.com/news/magazine-34844244> (consultado el 20 de diciembre de 2019)

cadena de radio como Europeafm⁹ y también la propia lista de reproducción del propio canal Youtube¹⁰, entre otras¹¹.

Una vez localizadas y analizadas las canciones en un primer momento la docente, en función de la materia y los temas tratados en clase o de actualidad seleccionaba cada viernes una canción. Una vez avanzada la implementación del proyecto y cuando los estudiantes estaban familiarizados con su dinámica se les invitó, también a ellos, a proponer canciones que debían enviar con carácter previo al docente para su valoración. Pero a este respecto hay que señalar que la iniciativa de los estudiantes en este sentido fue bastante escasa, ya que únicamente propusieron los estudiantes un par de canciones.

La segunda fase era la relativa a la dinámica para la implementación del proyecto que consistía en la audición y el visionado del video de la canción en clase, en algunos casos también se recomendaba la lectura de la letra. Después se les dejaba un espacio de tiempo a los estudiantes, de entre 10 y 15 minutos, para que reflexionaran sobre la canción.

Posteriormente se generaba un debate, en el aula o de forma virtual, sobre la canción escogida. En primer lugar, debían exponer el tipo de canción, crítica, de protesta o ensalzamiento y las emociones, ideas o inquietudes que la misma les había despertado. Después debían exponer la relación de la canción con el Cambio Climático y los conceptos clave de la materia que en la canción aparecían e incluso su relación con otras cuestiones trabajadas en el aula o presentadas por los estudiantes en sus prácticas o trabajos de investigación.

Además, ese momento, de reflexión colectiva y participativa, se aprovechaba por el docente para incidir en conceptos clave y repasar y aclarar algunos aspectos además de proporcionar a los estudiantes una visión de conjunto e interrelacionada de la materia.

En cuanto a la ejecución del proyecto hay que señalar que, aunque este se inició en el mes de febrero de 2020 de forma presencial en el aula, al cabo de un mes exactamente, el 13 de marzo, debido al inicio del estado de alarma a causa de la pandemia del COVID-19, este tuvo que continuarse de forma remota, para ello se utilizó la herramienta del *Classroom Collaborate* que permitía la impartición de las clases de forma virtual de una manera síncrona. Además, cada una de

9 “10 canciones sobre el cambio climático”, Europafm, disponible en https://www.europafm.com/noticias/musica/canciones-cambio-climatico_201912025de528000cf2b56b355d7fa5.html (consultado el 8 de enero de 2020).

10 Youtube disponible en: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLaSHX1Y3kE0yqRjnOxlp9fB-EmZbkb0qU> (consultado el 30 de octubre de 2019).

11 Lauder tan war, 11 de octubre de 2019 disponible en: <https://louderthanwar.com/top-10-climate-change-songs/> (consultado el 15 de enero de 2020).

estas sesiones de clases se grababa y los estudiantes podían volver a verla cuando quisieran a través de la plataforma *Blackboard*.

Esta modificación en el formato de las clases, de presenciales a remoto, conllevó algunas alteraciones en la ejecución del proyecto. La primera de ellas fue la imposibilidad de ver y escuchar al mismo tiempo la canción como se hacía en el aula, para intentar salvar este escollo lo que se hacía era proporcionar el link de la canción a los estudiantes a través del chat y marcar así los tiempos de la actividad para tratar de en la medida de lo posible escucharla todos de una forma síncrona. Posteriormente se creaba un grupo de trabajo para que los estudiantes pudieran reflexionar y debatir con mayor privacidad. Otro de los cambios fue que la modificación del formato de las clases que posibilitó que muchos de los estudiantes que se encontraban de estancia internacional o realizando sus prácticas pudiera asistir de forma virtual y así interactuaran con sus compañeros, aunque fuera de forma telemática en la realización de la actividad. Sin embargo, en el caso de otros estudiantes internacionales la pandemia hizo que regresaran a sus países de procedencia y por motivos familiares o laborales desistieran de seguir cursando la asignatura.

De esta forma, el proyecto "Climate Change songs", permitió trabajar algunos de los siguiente conceptos clave como la resiliencia, los riesgos ambientales, las negociaciones internacionales, la movilización ciudadana, las consecuencias del cambio climático, la necesidad de adaptación entre otros.

Por otra parte, el proyecto también permitió trabajar de forma diferente alguna de las competencias transversales incluidas en la guía de aprendizaje como la responsabilidad por ejemplo a la hora de proponer una canción y exponer los motivos de la elección ante el resto de compañeros y el docente, la iniciativa a la hora de participar en el debate, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, ya que los estudiantes no conocían de antemano la canción seleccionada semanalmente y no disponían de tiempo previo para documentarse, únicamente el tiempo de 10 o 15 minutos que se permitía de reflexión en el aula, la conciencia de los valores éticos al encontrarse íntimamente relacionada con el objeto de la asignatura y en especial con la dimensión ambiental del desarrollo sostenible y en último lugar la gestión de la información al exponer los conceptos clave e interrelacionar los conceptos estudiados.

En último lugar, por lo que se refiere a la evaluación del proyecto. En cuanto a la calificación global de la asignatura se le asignó una puntuación total de 0,5 puntos del total de la nota. Para la atribución de esta puntuación se elaboró una rúbrica de calificación, con cinco niveles de evaluación que iban desde el muy deficiente al excelente, en la que entre otros criterios se tenía en cuenta la frecuencia de la participación de los estudiantes en los debates, la calidad y fundamentación de sus

aportaciones, su capacidad crítica, la expresión oral, el respeto y la interacción con otros estudiantes a la hora de exponer sus argumentos.

III. CONCLUSIONES Y RESULTADOS DEL PROYECTO. DEL PROYECTO.

El proyecto de innovación educativa "Climate Change songs" tenía como objetivo aproximar a los estudiantes de una forma más informal y experiencial al Cambio Climático y contrarrestar una serie de sentimientos negativos que se habían detectado en cursos precedentes.

A fin de llevar a cabo la evaluación de los resultados de la ejecución del proyecto, y teniendo en cuenta la situación en la que nos encontrábamos debido a la pandemia del COVID-19 en la que resultaba imposible realizar un cuestionario anónimo de forma presencial, tal y como se había previsto al inicio del proyecto. El cuestionario inicial se sustituyó por una serie de entrevistas telemáticas abiertas con cada uno de los participantes. De esta forma a los estudiantes se les planteaban cuatro cuestiones comunes: ¿Su grado de satisfacción con el proyecto?, ¿Si había contribuido a mejorar sus conocimientos y competencias?, ¿Si recomendaría alguna modificación o señalaría alguna deficiencia?, ¿Si aconsejaba la continuidad del proyecto el próximo curso? y después ya de forma abierta proporcionaban su opinión sobre el mismo.

La mayoría de los estudiantes participantes manifestaron su satisfacción con el proyecto y recomendaron su continuidad para el próximo curso. Además, destacaron que les resultó especialmente útil e interesante en el contexto de la pandemia y la transformación de las clases de presenciales a remoto. En palabras de alguno de ellos: era un aliciente para despertarnos los viernes a las 8.30 a.m y asistir a la clase. Otra de las conclusiones que los estudiantes destacaron fue que el proyecto les despertó una serie de estímulos y sensaciones a través de las canciones que les permitieron aproximarse de una forma intuitiva y menos formal a los conceptos teóricos vistos durante las clases y que además les resultaba divertido y enriquecedor.

De esta forma se procuró realizar una selección musical que comprendiera distintos géneros musicales y también intérpretes conocidos como Michael Jackson, Miley Cirius o Paul McCartney pero en la mayoría de ocasiones, salvo excepciones, los alumnos nunca habían escuchado la canción seleccionada.

Los estudiantes también manifestaron que además les ayudó a darse cuenta de la importancia creciente del Cambio Climático en nuestra cultura, en especial en el mundo musical y educativo, y el compromiso activo de muchos de estos artistas. A este respecto hay que señalar que los participantes en el proyecto valoraron

especialmente las dos canciones seleccionadas que son iniciativas ciudadanas o de estudiantes para concienciar sobre el Cambio Climático “Bella ciao. Sing for the Climate Belgium” y “Canción por la Red Natura 2000”.






Por otro lado, destacaron como el proyecto les había permitido trabajar de una forma holística todo el contenido de la asignatura y en especial reforzar algunos conceptos clave presentando una visión de conjunto e interrelacionada de la asignatura que los estudiantes apreciaron notablemente. Y como también les había ayudado en el desarrollo de algunas competencias transversales.

En último lugar y a efectos de mejorar el proyecto de cara a su implementación para el próximo curso, la docente sugeriría la implementación de algunas mejoras. En primer lugar, obligar a los estudiantes desde el inicio del proyecto a que semanalmente propongan una canción a fin de mejorar así su iniciativa y aprendizaje colaborativo. En segundo lugar, además del debate y reflexión de los conceptos destacados en la canción en el aula, establecer como trabajo colectivo en clase para los estudiantes la conexión de éstos con una sentencia, iniciativa legislativa o gubernamental o acontecimiento, aunque sin duda esto conllevaría ampliar el tiempo de dedicación del proyecto. Y en último lugar, crear una wiki o playing list de las canciones elegidas junto con una pequeña descripción que se podría compartir con otros estudiantes de la Universidad a fin de sensibilizarles sobre el cambio climático en línea con lo establecido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible núm. 13 y 4.

IV. MATERIALES DEL PROYECTO.

Fecha	Temática	Canción	Enlace
 14 de febrero 2020	Nuevas generaciones y cambio climático	Bella ciao. Sing for the Climate Belgium	https://www.youtube.com/watch?v=XGgBtHoIO4g
 20 de febrero 2020	Conciencia medioambiental	Earth song Michael Jackson	https://www.youtube.com/watch?v=XAi3VTSdTxU&list=PLCIPLxdrNtK3eOxENsZcaKOYScDR3fa74&index=8
 3 de marzo 2020	Negociaciones climáticas internacionales	Beds Are Burning Midnight Oil	https://www.youtube.com/watch?v=aBTZOG6l6cA

 <p>6 de marzo 2020</p>	<p>Emergencia climática</p>	<p>Emergency on Planet Earth Jamiroquai</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=zuR5TYI5Qkg</p>
 <p>13-20 marzo</p>	<p>Antropoceno</p>	<p>Earth Lil Dicky</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=pvuN_WvFlto&list=PLCIPLxdrNtK3eOxENsZcaKOYScDR3fa74&index=6</p>
 <p>27 de marzo 2020</p>	<p>Calentamiento Global</p>	<p>Mother Nature - Global Warming Raftaar</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=OYyTWNdgHPE&list=PLCIPLxdrNtK3eOxENsZcaKOYScDR3fa74&index=7</p>
 <p>3 de abril 2020</p>	<p>Resiliencia</p>	<p>Resistiré, Dúo Dinámico</p>	<p>https://www.cadena100.es/musica/noticias/cadena-100-pablo-cebrian-unen-mundo-musica-resistire-2020-himno-vital-frente-coronavirus-20200401_663216</p>
 <p>7 de abril 2020</p>	<p>Estados Unidos y el cambio climático Cooperación internacional</p>	<p>Wake Up America Miley Cyrus</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=TPpiGOcUpHw</p>
 <p>24 abril 2020</p>	<p>Día del planeta</p>	<p>Blue Diminuto planeta azul, Macaco</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=soQc_uBykU</p>
 <p>28 abril 2020</p>	<p>Reducción Co2 y pandemia</p>	<p>¿Quién me ha robado el mes de abril? Joaquín Sabina</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=zC-nzOoFD6s</p>

 <p>5 mayo 2020</p>	<p>Aumento constante temperaturas y aceleración cambio climático</p>	<p>Despite Repeated Warnings, Paul McCartney,</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=5Wfuv63X0Jo</p>
 <p>8 de mayo 2020:</p>	<p>Responsabilidad y problema existencial.</p>	<p>Love song to the earth Paul McCartney, Jon Bon Jovi, Sheryl Crow, etc</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=zBEGxqJKup8</p>
 <p>15 de mayo 2020</p>	<p>Consecuencias del cambio climático y adaptación</p>	<p>All the good girls go to hell Billie Eilish</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=-PZsSWwc9xA</p>
 <p>22 de mayo 2020</p>	<p>Educación y sensibilidad Ambiental Pueblos indígenas y cambio climático</p>	<p>Pocahontas, Colors of the Wind</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=O9MvdMqKvpU</p>
 <p>22 mayo 2020</p>	<p>Conservación, protección y mitigación Red Natura 2000</p>	<p>Canción por la Red Natura 2000</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=71gQ2KU0p4A&list=PLDCB5CE5CA3E772C6&index=17</p>
 <p>26 de mayo 2020,</p>	<p>Extinción y el futuro del Cambio climático</p>	<p>The Last Day on Earth Kate Miller-Heidke</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=KhQ5seprs6s</p>

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, E.: "Positive of rap music in the classroom", *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1993.

ARISTÓTELES: *Política* (introducción, traducción y notas GARCÍA VALDÉS, M), Gredos, Madrid, 1988.

AZAMBUJA, L.: "Canção, ensino e aprendizagem histórica", *Revista Historia Hoje*, Santa Catarina, Brasil, núm. 11, vol. 6, 2017.

BBC: "Where are all the climate change songs?", 18 de noviembre de 2015, disponible en <https://www.bbc.com/news/magazine-34844244>

BENDER, R.: "Reading and Listening with Purpose: teaching Controversial Song Lyrics. Using the ELA Common Core Standards in History Social Studies", *National Council for the Social Studies. Annual Conference*, 2013.

BURROUGTS, S.: "Music and Messages from the Past: Tuning into History", *Social Studies Research and practice*, vol. 3, núm. 2, 2008.

CASTAÑEDA, C. M.: "Uso de historietas y canciones como herramientas didácticas para la enseñanza de la geografía en la educación secundaria", *Primer Congreso Internacional de Educación*, México, 2011.

CASTRO, M.: "Música y Canciones en la clase de ELE", Universidad Antonio Nebrija, *trabajo de fin de Master*, 2003.

COOPER, B. L.: "Oral history, popular music, and American railroads, 1920-1980", *The Social Studies*, 1983.

DE FREITAS LIMA, C.: "Historia por Música: apicações de un projeto de música popular e ensino de história", *Revista Historia Hoje*, Santa Catarina, Brasil, núm. 11, vol. 6, 2017.

DÍAZ ORTIZ, L.: "La música como parte del aprendizaje significativo", *Revista de música culta. Filomúsica*, núm. 88, 2008.

EUROPAFM: "10 canciones sobre el cambio climático", disponible en https://www.europafm.com/noticias/musica/canciones-cambio-climatico_201912025de528000cf2b56b355d7fa5.html.

LEE, A.: "Patrotic songs in primary school textbooks in Taiwan from 1949-1987", *Australian Journal of Music Education*, núm. 2, 2013.

LUNA GARCÍA, M. E.: "Docencia de la historia de la música como vínculo entre la historia oral y la cultura juvenil", *X Congreso nacional de investigación educativa*, 2010.

MARTÍNEZ SOLAZÁBAL, J.: *La España democrática enseñada desde la música y el humor gráfico*, Trabajo Fin de Máster Universidad de la Rioja, 2014.

MONTREAL, I. y SOBRINO, D.: "La canción de autor en las áreas de música y geografía e historia en educación secundaria. Una propuesta en torno a L'estaca", *Eufonia. Didáctica de la Historia*, Santa Catarina, Brasil, núm. 62, 2014.

NEW YORK TIMES: "The Hot 10 Climate songs", 21 de mayo 2020, disponible en: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/05/21/climate/songs-about-climate-change.html>

PALACIOS, J. I.: "El concepto de Musicoterapia a través de la Historia", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 42, 2001.

PALMER, J.: "Using songs as original sources in History and Government Classes. The Clering House", *A Journal of Educatinal Stategies, Issues and Ideas*, vol. 71, núm. 4, 1998.

PÉREZ DOMÍNGUEZ, F.: "Derechos y canciones fundamentales: una aproximación musical al estudio de los derechos fundamentales", *Docencia y Derecho*, núm. 13, 2019.

SINGER, A.: "Using songs to teach Labor History", *OAH-Magazine of History*, vol. 11, núm. 2, 1997.

STEVENS, R. L. y FOGEL, J. A.: "Using the music for teaching about depression great", *The Social Studies Education*, núm. 71 (1), 2007.

TURNER, T.: "Using popular culture in the Social Studies", *National Council for The Social Studies*, serie núm. 9, 1979.

CICLOS DE MEJORA Y REDES SOCIALES EN TIEMPOS DE
PANDEMIA

*IMPROVEMENT CYCLES AND SOCIAL NETWORKS IN TIMES OF
PANDEMIC*

Cuadernos Juridicos, pp. 436-447



Cristina
GARCÍA y
Manuel GARCÍA

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: Las redes sociales han pasado a formar parte de nuestras vidas, especialmente de los más jóvenes. El ciclo de mejora que en este trabajo se presenta, implantado en las asignaturas de Derecho Civil y de Derecho Penal, pretende demostrar, a nivel docente, que el uso de esta herramienta por sus destinatarios, habituados a las mismas, puede resultar especialmente fructífero, facilitando un aprendizaje ágil y práctico de la materia.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente; ciclo de mejora; redes sociales.

ABSTRACT: *Social networks have become part of our lives, especially of the youngest. The improvement cycle that is presented in this work, implemented in the subjects of Civil Law and Criminal Law, aims to demonstrate, at the teaching level, that the use of this tool by its recipients, accustomed to them, can be especially fruitful, facilitating agile and practical learning of the subject.*

KEY WORDS: *Teaching innovation; improvement cycle; social networks.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. LAS REDES SOCIALES COMO FORMA DE INNOVACIÓN EN EL GRADO EN DERECHO.- I. Las redes sociales como enlace para la detección de delitos de odio.- 2. Las redes sociales como vehículo transmisor de conocimientos sobre Derecho de obligaciones y contratos.

I. INTRODUCCIÓN.

El segundo semestre del curso 2019/2020 ha supuesto un reto, no solo para los alumnos, sino también para el profesorado que, en un tiempo record, se ha visto obligado a adaptar su docencia, primero a la suspensión de las clases presenciales consecuencia del estado de alarma decretado en el mes de marzo de 2020 y, posteriormente, a la –mal- denominada “nueva normalidad”. Conscientes de la situación, y de la necesidad de implantar cambios en la docencia, los autores del presente artículo, aun en materias distintas (Derecho Penal -parte especial- y Derecho Civil II -obligaciones y contratos-) hemos ido de la mano con un doble objetivo:

En primer lugar, plantear y llevar a efecto un ciclo de mejora de innovación docente para ambas asignaturas, donde, restando protagonismo a la clase magistral, el estudiante aprenda haciendo¹.

En segundo lugar, convertir las redes sociales en núcleo esencial de este proyecto. De esta manera, en Derecho Penal, ha servido para acercar al estudiante a noticias actuales sobre delitos, observando las redes desde una perspectiva jurídico penal, a fin de llegar a la idea de cuantificar el odio en internet y explicar, así, los delitos que ello lleva consigo. En Derecho Civil, por su parte, el uso de la red social Twitter, y de las herramientas que esta ofrece, ha servido para que, bajo un determinado hashtag, se haya podido, entre otras tareas, organizar debates abiertos entre el alumnado -con posibilidad de participación de cualquier tercero ajeno al aula-, o identificar debates abiertos en la red sobre distintos temas de

1 PORLÁN, R.: *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, Ediciones Morata, Madrid, 2017, pp. 49 y ss.

• **Cristina García Arroyo**

Profesora Doctora de Derecho Penal
Universidad de Sevilla
cgarcia21@us.es

• **Manuel García Mayo**

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Civil
Universidad de Sevilla
mgarcia127@us.es

Derecho Civil relacionados, no solo con la materia del curso, sino, incluso, con la más reciente actualidad -cuestiones jurídicas al hilo de la pandemia-.

A tales efectos, hemos partido de la formación en innovación docente recibida tiempo atrás en la Universidad de Sevilla, a la que pertenecemos, y que hace una importante apuesta cada curso académico por la formación e innovación docente, siendo su objetivo principal el de “favorecer un proceso de cambio conceptual y metodológico que acerque al Personal Docente e Investigador (PDI) de la Universidad de Sevilla -tanto al experimentado como al que se inicie en su carrera docente-, a un modelo más innovador y acorde con los nuevos presupuestos emanados de las investigaciones que sobre educación, didáctica de las diversas disciplinas, psicología del aprendizaje, epistemología, neurociencia, etc... han venido desarrollándose en los últimos años”². Para ello cuenta con una fase preliminar, en la que los participantes aprenden a diseñar e implantar un ciclo de mejora en la docencia que tienen asignada, así como con una fase de permanencia, dirigida a quien ya participó y superó la anterior fase, y en la que, en el marco de equipos de trabajo, se diseña, comparte y aplican nuevos y más amplios ciclos de mejora.

II. LAS REDES SOCIALES COMO FORMA DE INNOVACIÓN EN EL GRADO EN DERECHO.

I. Las redes sociales como enlace para la detección de delitos de odio.

Las redes sociales son uno de los instrumentos básicos utilizados en la sociedad del conocimiento³, y sobre todo entre las personas más jóvenes, como es el caso de los estudiantes, por lo que hablamos de un medio que dominan a la perfección⁴. La presencia que tienen las redes sociales en la sociedad ha hecho que crezca exponencialmente su utilización en los entornos de formación y ver móviles, tablets u ordenadores encima de las mesas de un aula no es algo extraño en la rutina de un docente y mucho menos, cuando han sido esos mismos aparatos electrónicos los que han salvado el curso 2019/2020 por el cese de la actividad docente de forma presencial ante la crisis sanitaria originada por la pandemia del coronavirus.

No se pueden negar los hándicaps que el uso de internet y las redes sociales conllevan, por lo que planteamos un ciclo de mejora aprovechando las posibilidades que las redes e internet pueden brindarnos y no centrándonos en los

2 Vid., al respecto, <https://cutt.ly/jfbfXjT> (consultado el 4 de septiembre de 2019).

3 MARÍN-DÍAZ, V., y CABERO-ALMENARA, J.: “Las redes sociales en educación: ¿desde la innovación a la investigación educativa?”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 22 (2), 2019, pp. 25-33.

4 FINKEL, D.: *Dar clase con la boca cerrada*, Ediciones Universidad de Valencia, Valencia, 2008, pp. 75 y ss.

problemas. No cabe duda de que tener unas “buenas prácticas” en el uso de las redes podría facilitar la labor de difundir, así como la de aprender. Es por ello por lo que intentamos desde el principio hacer ver a los alumnos las zonas grises que, internet en general, y las redes sociales en particular, tienen, como pudiera ser la nula o escasa seguridad con la que cuentan si no se configura adecuadamente la privacidad y, sobre todo, la falta de control sobre lo que se escribe y se comparte, que en muchos casos acarrearán serios problemas jurídicos.

De esta forma, en Derecho penal, parte especial, resultaba muy positivo acercar a los alumnos a los delitos que debían aprender a través de las noticias que diariamente se leen y comparten en las redes sociales. De esta forma se planteó la actividad de familiarizarlos poco a poco con este nuevo método con los delitos más sencillos, los que conocen o podían conocer y que menos complicaciones de calificación jurídico penal les conllevarían, para finalmente llevarlos a los delitos de odio y a la posible cuantificación del odio que puede encontrarse en internet y en especial en las redes sociales. Ciertamente que Facebook o Twitter no nacieron con la intención de ser un recurso educativo, pero aprovecharlo como herramienta para la docencia y el aprendizaje de los estudiantes nos pareció una gran oportunidad para movernos a un terreno que nuestros estudiantes dominan a la perfección y con ello que encontrasen una motivación extra para acercarse a nuestras asignaturas⁵.

Al inicio de plantear este ciclo de mejora nada hacía pensar en lo que acabaría siendo esa tarea, puesto que comenzó como un proyecto que debía pivotar en la colaboración, la cooperación y la comunicación para restar protagonismo a la clase magistral⁶ y que los estudiantes se involucraran más, pero al final este proyecto ha terminado siendo una gran solución para afrontar la docencia no presencial.

Desde luego, no es una tarea difícil que los estudiantes encuentrasen diariamente noticias, tweets o incluso mensajes en WhatsApp que pudieran relacionarlos con los delitos que cada semana debían aprender. Para ellos era divertido y se llegaban a esforzar por traer al aula noticias mucho más desconocidas o más interesantes cada día, pero lo realmente interesante y el núcleo esencial de la propuesta era que pudieran llegar a entender la cantidad de delitos que se pueden ver diariamente en las redes sociales o que incluso ellos mismos podían llegar a cometer. Desde esta perspectiva, en la que todos tenemos un teléfono móvil con internet en el bolsillo y podemos ser sujetos activos o pasivos de multitud de delitos, las críticas

5 PORLÁN, R.: *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, cit., pp. 56 y ss.

6 RODRÍGUEZ NÚÑEZ, A., GARCÍA CERVIGÓN, J. y SANTOVEÑA CASAL, S.: “Proyecto Piloto didáctico y metodológico de un curso virtual para el aprendizaje de la asignatura de Derecho Penal II en el Grado de Derecho”, en AA.VV.: *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos*, UNED, Madrid, 2013, pp. 132-133.

o halagos a la política criminal del legislador penal se hizo mucho más interesante y sobre todo mucho más participativa por parte de los estudiantes.

Otro aspecto interesante en este pequeño proyecto de innovación docente ha pasado por acercarlos a través de las redes sociales a los delitos de odio en internet como ha quedado antedicho, puesto que en nuestra opinión este tipo penal tiene muchas más sombras que luces y hacerle ver esto a los estudiantes es una tarea complicada que ha devenido en algo entretenido, dinámico y muy educativo a través de ese análisis y recopilación de información que han hecho ellos mismos desde sus propias redes sociales. Por supuesto la explicación teórica ha sido importante. Esta vez, esas explicaciones han sido a través de las salas de videoconferencia que la plataforma de enseñanza virtual tenía, pero con la base que ellos mismos se habían fraguado en esas búsquedas por las redes de tweets o publicaciones en Instagram⁷ o Facebook de carácter ofensivos, discriminatorios o que incitasen al odio, ha sido mucho más fácil enseñar y para ellos aprender.

La situación provocada por el coronavirus ha hecho que llegásemos a razonar sobre la posibilidad que habría de calificar como delitos de odio los mensajes ofensivos a cajeros de supermercados, enfermeros o médicos en tiempo de confinamiento cuando todo el mundo vivía con miedo al contagio del virus.

Para constatar mejor la eficacia del ciclo de mejora, los alumnos recibieron una batería de preguntas al inicio de la secuencia de actividades programadas y al finalizar las mismas. Y, afortunadamente, el resultado ha sido muy satisfactorio de manera que en el primer cuestionario o bien no respondían o lo hacían sin demasiada argumentación jurídica, llegando solamente el 30% de los estudiantes a responder hasta la última pregunta, que era la más compleja y abstracta⁸. Mientras que al analizar las respuestas del cuestionario final se observa cómo los alumnos dan argumentaciones mucho más jurídicas y fundamentadas en Derecho y el 90% de los alumnos encuestados responden a esa misma última pregunta.

Es por ello que, tras las secuencias de actividades de búsqueda activa de mensajes que incitasen al odio por ellos mismos a través de las redes sociales y las correspondientes explicaciones y foros de debates creados en la plataforma Blackboard Collaborate Ultra, todos nuestros estudiantes han llegado a una conclusión, y es que todo lo que se publica o se comparte en internet, por ofensivo que sea, carente de empatía, desabrido, o que pueda molestar, no implica que sea delito. Como ellos lo han podido leer desde una perspectiva crítica, han podido cribar la información que implicaba algún contenido de injusto de la que no lo

7 PADILLA CASTILLO, G.: "STOP ODIO. Instagram como punto de encuentro ético para la detección y análisis de delitos de odio en redes sociales", en <https://eprints.ucm.es/61027/1/Memoria%20Innova-Docencia%20367%20-%20Stop%20Odio.pdf> (consultado el 02/09/2020).

8 PORLÁN, R.: *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, cit., pp. 56 y ss.

implicaba. Hacer a los estudiantes pensar creemos que ha sido el mejor resultado para un curso tan atípico y especial como ha sido el 2019/2020.

2. Las redes sociales como vehículo transmisor de conocimientos sobre Derecho de obligaciones y contratos.

Como es consabido, innovar en la docencia es la eterna asignatura pendiente que no deja de posponerse. Ha sido la pandemia de COVID-19 y la consecuente suspensión de la presencialidad en las aulas, lo que nos ha obligado, no solo a actualizarnos tecnológicamente, sino, en muchos casos, a innovar en nuestra actividad docente, a fin de adaptarnos de forma inmediata a un cambio de gran envergadura.

Hasta que se decretara el estado de alarma, y a excepción de algún ciclo de mejora puntual aplicado como fruto de la formación recibida por la Universidad de Sevilla -referida al comienzo de este trabajo-, la docencia de la asignatura Derecho Civil II (Obligaciones y contratos) se correspondía, fundamentalmente, con la conocida como "clase magistral". Suspendida la presencialidad, es cierto que tal formato de clase es perfectamente posible desarrollarlo de forma online, concretamente a través de la plataforma Blackboard Collaborate -que pone a nuestra disposición la universidad-, pero no es menos cierto que no es lo más recomendable.

Teniendo en consideración la duración de la clase (2 horas), si bien es cierto que la posibilidad apuntada es factible, no lo es menos la alta probabilidad de que de la docencia impartida no se obtengan los frutos esperados, sobre todo por la dificultad que puede suponer mantener la atención del alumno durante todo este tiempo, siendo conscientes de que el alumnado se encuentra en casa, con todo tipo de distracciones al alcance de la mano y sin la figura imponente del profesor delante suya.

Si bien el recurso a la clase magistral hemos de considerarlo necesario en un grado como Derecho, ello no obsta a la conveniencia de reducir su duración y compatibilizarla, en las horas asignadas para la asignatura en cuestión, con otras opciones más dinámicas en las que el alumno sea el protagonista y aprenda haciendo y no solo escuchando. Partiendo de esta premisa, cada sesión correspondiente a esta asignatura de Derecho Civil II fue estructurada en varias fases o partes:

a) Primera parte: presentación (5 minutos). Conversación con los alumnos de manera más o menos informal, a fin de hacerlos sentir partícipes de la clase y que noten la cercanía que la no presencialidad impide tener.

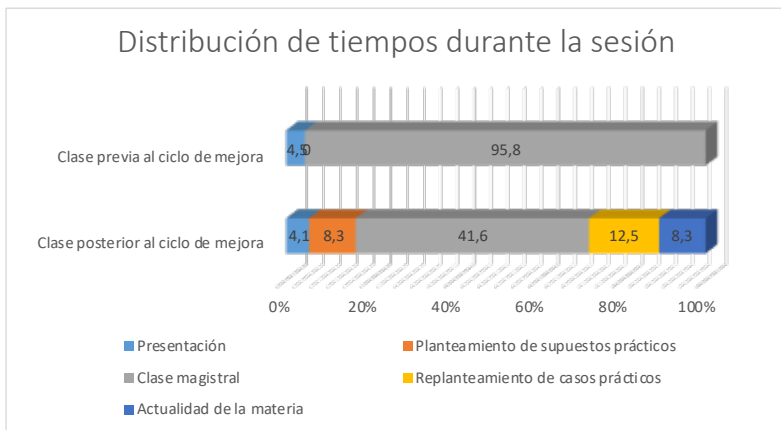
b) Segunda parte: acercamiento al sentido práctico de la clase a impartir (10 minutos). Se plantean a los alumnos problemas prácticos relacionados con el derecho de contratos, con los que se podrían encontrar en el día a día, a fin de que intenten ofrecer una solución, aun sin haber estudiado previamente la materia. El fin no es otro que captar su atención en la parte teórica de la clase y demostrarles la utilidad práctica de lo que a continuación explica el profesor.

c) Tercera parte: clase magistral (50 minutos).

d) Cuarta parte: replanteamiento y resolución de los supuestos prácticos (15 minutos). Se vuelven a plantear los problemas apuntados en la segunda parte de la clase, a fin de que ahora los alumnos ofrezcan una respuesta tras haber recibido la clase teórica. El fin es que ellos mismos se percaten del conocimiento que han adquirido tras prestar atención y asimilar los conceptos de la clase magistral.

e) Quinta parte: actualidad de la materia (10 minutos). La última parte de la clase se destina a comentar algunas de las noticias, comentarios, etc., que han leído en la red social Twitter a lo largo de la semana, según lo que a continuación expondremos.

Gráficamente, podría representarse así la distribución de tiempos antes y después de la aplicación del ciclo de mejora.



Si sumamos las distintas partes de la clase a las que nos acabamos de referir, aún resta media hora para completar las dos horas de duración de la clase. Esta media hora es la que reservada para que el alumno la destine al uso de las redes desde una perspectiva jurídica, realizando un tratamiento de la información relacionada con la materia concreta de Derecho de obligaciones y contratos. Esta parte no debe el alumno desarrollarla necesariamente en el horario asignado a la clase. Es

un tiempo -media hora- que debe tener como referencia mínima para dedicarlo a este fin a lo largo de toda la semana, hasta la próxima clase.

La red social utilizada ha sido Twitter, al ser la que mejor -si no la única- que se presta al fin pretendido. Se trata de que el alumno identifique la teoría que ha de estudiar -y asimilar- con la realidad del día a día. Muy especialmente, el interés por incorporar Twitter a las clases de Derecho se originó por una cuestión jurídica que ha sido -y sigue siendo- bastante tratada por los distintos operadores jurídicos como consecuencia de la pandemia: la cláusula *rebus sic stantibus*. Durante el estado de alarma han sido muchos -tanto profesores universitarios como otros operadores jurídicos- los que han ido vertiendo en esta red social consideraciones jurídicas en relación con esta figura que, hasta entonces, era desconocida para muchos.

La cuestión no es contar con cuentas abiertas en las distintas redes sociales -que casi todo alumno las tiene- sino saberlas utilizar para el fin pretendido. Es por ello que, una vez identificada la red social con la que trabajaríamos (Twitter), se ha de destinar parte de una clase a proporcionar algunas nociones básicas sobre esta red social. Nociones destinadas no solo a aquellos que no han hecho uso de la misma, sino también a aquellos que lo habían hecho solo con fines personales. Se trata, en definitiva, de mostrar cómo utilizar esta herramienta -esta red social- con fines profesionales.

El fin pretendido no es otro que llegar a aquella información de tipo jurídico que pueda ser de interés para el alumno de esta asignatura. Para alcanzarlo, existen dos herramientas con las que filtrar -cribar- la información contenida en la red social.

En primer lugar, téngase en cuenta la dificultad que supone saber a quién seguir para llegar a una información interesante. A tal fin, Twitter cuenta con una herramienta de gran utilidad: las listas, que permiten crear una relación de personas a las que sigues y que tienen algo en común entre ellos. En esta línea, el profesor, en su cuenta de Twitter crea una lista denominada "Derecho de contratos", en la que añadir a todas aquellas personas que podrían escribir tweets interesantes sobre la materia objeto de estudio. Con la creación de esta lista en la modalidad pública, los alumnos pueden tener acceso a ella. Asimismo, es posible enviar por email al conjunto de alumnos el enlace directo a la lista a la que nos acabamos de referir. Esta herramienta es especialmente útil a fin de cribar el tipo de información que se desea leer en cada momento: accediendo a una lista determinada, solo son visibles aquellos tweets publicados por personas que forman parte de la misma. Existen, pues, dos posibilidades: si lo que se desea es leer todos los Tweets de las personas a las que se sigue con una cuenta determinada (ya sean de tipo profesional o de tipo personal, de amigos, etc.), será suficiente con permanecer en la página de

inicio de Twitter; si, en cambio, se desea leer únicamente tweets relacionados con la materia de la asignatura, se accede a la lista creada y solo se visualizan tweets de las personas incorporadas a la misma. Esta lista, a su vez, puede ir incrementándose por cualquier alumno añadiendo a la misma más cuentas a las que seguir -y leer-.

En segundo lugar, una herramienta especialmente útil dentro de Twitter para filtrar y localizar información, alcanzando así el fin pretendido, es el uso de las etiquetas o hashtags: una o varias palabras, unidas entre sí, y precedidas por una almohadilla. En relación con ello, es interesante animar a los alumnos a lo siguiente:

a) A utilizar una misma etiqueta (o hashtag) en todo tweet que escriban relacionado con la asignatura. La etiqueta propuesta en nuestro caso fue #DerechoContratosUS. Valga apuntar, además, la necesidad, de suprimir todo este contenido si queremos utilizar la misma etiqueta el próximo curso, o bien cambiar el hashtag, añadiendo, por ejemplo, el año del curso académico, para poder, así, filtrar los resultados (ej. #DerechoContratosUS20).

b) A retwittear (compartir), añadiendo la referida etiqueta, todo aquel tweet que leyese de una tercera persona y que pudiera ser interesante para nuestras clases.

c) A interactuar entre ellos, comentándose unos a otros las publicaciones que hicieran bajo la referida etiqueta, sin perjuicio, además, de que terceras personas pudieran ser también partícipes, interactuando de distintas formas, y enriqueciendo, así, el debate.

A la misma vez, a fin de incentivar a los estudiantes y de guiarlos por esta nueva propuesta, resulta de especial interés que el propio profesor a lo largo de la semana comparta contenido interesante a tales efectos: sentencias, noticias de prensa, opiniones de expertos, opiniones propias, etc., todo ello a través de tweets con la referida etiqueta incorporada. Es más, con el fin de involucrar aún más al alumno en el proyecto, resulta especialmente atrayente que algunos de esos tweets publicados por el profesor ofrezcan, además, algunas pistas para resolver los ejercicios prácticos a plantear en la próxima clase.

Las etiquetas o hashtags se presentan, así, como una herramienta fundamental. El buen uso de las mismas nos permite alcanzar, fundamentalmente, un doble objetivo de manera inmediata y en combinación con la herramienta de búsqueda:

a) En primer lugar, al alumno, al escribir en el cuadro de búsqueda de Twitter la etiqueta referida (#DerechoContratosUS), obtiene como resultado todos los tweets publicados en la red social en los que se haya incorporado la misma.

b) En segundo lugar, el profesor, haciendo lo propio, puede verificar qué alumnos suyos han escrito sobre la materia, así como valorar la calidad de las aportaciones, a efectos tanto de comentarlo en la clase siguiente -en aquella media hora final dedicada a estos efectos- o incluso a fin de computarlo en la nota final de la asignatura -si fuese el caso-. Tratándose, además, de una etiqueta tan específica, en principio solo los alumnos a los que este proyecto va dirigido son quienes la utilizarían, evitando, así, tener que realizar posteriormente un cribado de la información obtenida a fin de comprobar quién es alumno -o quién no- de todos los que han escrito en Twitter al respecto.

Como conclusión, atendiendo a los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de este proyecto durante la etapa de clases no presenciales motivada por la pandemia de COVID-19, la experiencia ha sido especialmente satisfactoria tanto para el profesor como para los alumnos. Nótese que, leyendo y compartiendo la información a través de las redes sociales -en concreto Twitter-, la materia resulta más atractiva para el alumno que si hicieran lo propio en un foro de la plataforma virtual de la universidad, pues se trata de una herramienta habitual en su día a día. Aprenden, prácticamente, sin percatarse de que lo están haciendo.

Este resultado positivo se acredita, además, con algunos datos: a lo largo del confinamiento, se han originado más de quinientos tweets con esta etiqueta y más de mil quinientas interacciones, lo que prueba la alta participación del alumnado en la iniciativa. La satisfacción con la tarea desarrollada ha sido expresada, asimismo, por el propio alumnado por medio de la encuesta anónima que, a través de las herramientas de google, han realizado al finalizar el curso. En definitiva, han aprendido siendo ellos los protagonistas. El estudiante ha aprendido haciendo y no solo escuchando.

BIBLIOGRAFÍA

FINKEL, D.: *Dar clase con la boca cerrada*, Ediciones Universidad de Valencia, Valencia 2008.

MARÍN-DÍAZ, V., y CABERO-ALMENARA, J.: "Las redes sociales en educación: ¿desde la innovación a la investigación educativa?", *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 22 (2), 2019.

PADILLA CASTILLO, G.: "STOP ODIO. Instagram como punto de encuentro ético para la detección y análisis de delitos de odio en redes sociales", en <https://eprints.ucm.es/61027/1/Memoria%20Innova-Docencia%20367%20-%20Stop%20Odio.pdf> (consultado el 02/09/2020).

PORLÁN, R.: *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, Ediciones Morata, Madrid, 2017.

RODRÍGUEZ NÚÑEZ, A., GARCÍA CERVIGÓN, J. y SANTOVEÑA CASAL, S. M^a.: "Proyecto Piloto didáctico y metodológico de un curso virtual para el aprendizaje de la asignatura de Derecho Penal II en el Grado de Derecho", en AA.VV.: *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos*, UNED, Madrid, 2013.

LOS MOOC EN LA DIGITALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR ANTES Y DESPUÉS DEL COVID-19

*MOOC IN THE DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION
BEFORE AND AFTER COVID-19*

Cuadernos Jurídicos, pp. 448-463

Desamparados SEGURA PALOMAR

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: Es el objetivo principal de este artículo poner de relieve la utilización de los MOOC (Massive Online Open Courses) como recurso educativo en las instituciones de educación superior. Aunque su evolución ha sido lenta, cada vez más son los recursos económicos y organizativos que las instituciones ponen a disposición de los docentes para incentivar la creación de los MOOC. Sin embargo, las ventajas de este tipo de recursos educativos han sido especialmente puestas de manifiesto con la declaración del estado de alarma en España por efecto del COVID-19. Con el cierre de aulas y resto de dependencias de las instituciones educativas se abrió un abismo que no ha supuesto sino la disrupción de las TICs en el aprendizaje. Este hecho queda avalado por los datos en el aumento de oferta y demanda de los MOOC en el mercado, no sólo a través de diferentes plataformas que comercializan estos vídeos, sino también como recurso propio de las instituciones educativas en la enseñanza superior para suplir la docencia presencial en un escenario sin precedentes a nivel mundial.

PALABRAS CLAVE: MOOC; TICs; COVID-19; educación superior; aprendizaje; metodología docente; innovación educativa; herramientas educativas.

ABSTRACT: *The main objective of this article is to highlight the use of MOOCs (Massive Online Open Courses) as an educational resource in higher education institutions. Although its evolution has been slow, more and more are the economic and organizational resources that the institutions make available to teachers to encourage the creation of MOOCs. However, the advantages of this type of educational resources have been especially highlighted with the declaration of the state of alarm in Spain due to the effect of COVID-19. With the closure of classrooms and other dependencies of educational institutions, an abyss was opened that has only led to the disruption of ICTs in learning. This fact is supported by data on the increase in supply and demand for MOOCs in the market, not only through different platforms that market these videos but also as a resource for educational institutions in higher education to replace face-to-face teaching in an unprecedented scenario worldwide.*

KEY WORDS: MOOC; TICs; COVID-19; higher education; learning; teaching methodology; educational innovation; teaching tools.

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN. ORIGEN DE LOS MOOC.- II. EL MARCO LEGISLATIVO QUE EN ESPAÑA FAVORECE LA IMPLANTACIÓN DE LOS MOOC.- III. LOS MOOC COMO RECURSO: VENTAJAS, INCONVENIENTES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO TRAS LA PANDEMIA DEL COVID-19.- IV. LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ANTES Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA DEL COVID-19.- V. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN. ORIGEN DE LOS MOOC.

La palabra MOOC es el acrónimo en lengua anglosajona de “Massive Online Open Courses” o lo que es lo mismo, en nuestra lengua, Cursos En-línea Masivo y Abierto¹, cuyo acrónimo sería CEMA. Su origen no tiene una fecha exacta en el tiempo, por lo que es un tema pacífico la determinación acerca del quién fue el pionero de estos recursos.

No obstante, es posible determinar dos fechas sumamente relevantes en cuanto al nacimiento de los MOOC se refiere. Así, en el año 2000, en la Universidad de Columbia, existieron proyectos similares a lo que sería un MOOC en la actualidad que, pese a que finalmente fueron cancelados, la idea no se desterró por completo y quedó en un periodo de letargo.

Posteriormente, dos profesores de Siemens Universidad de Manitoba y Downes National Research Council of Canada, George Siemens y Stephen Downes en 2008, crearon un recurso digital que, por sus características y configuración, se identifica plenamente con los actuales MOOC. Después del abrumador éxito de este “experimento”, la Universidad de Stanford recogió el testigo y actualmente cerca de 300.000 estudiantes realizan formación *on line*. Evidentemente, desde el primer intento en el año 2000 hasta el 2008 y después de dicho año, los formatos y características de los MOOC han ido evolucionando y son numerosas las opiniones acerca de que este recurso digital está en continua evolución y que, por tanto, “son dinámicos y continúan evolucionando”².

- 1 BASILOTTA GÓMEZ-PABLOS, V., MULAS NIETO, I. ET SANCHEZ CAMPOS, J. J.: “Los MOOCs y su valor añadido en el aprendizaje social”, en SANCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. y SANTAMARÍA LANCHO, M.: (coords.) *Libro de Actas: VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, UNED, 2014, p. 23. Los autores destacan el carácter “abierto” de estos recursos ya que esto supone no solo un cambio de escenario físico donde la docencia se imparte y el aprendizaje se adquiere sino también el rol de los participantes.
- 2 BALOCO NAVARRO, C. P. y RICARDO BARRETO, C. T.: “Los MOOC en la educación superior: Un análisis comparativo desde la oferta de Universidades Latinoamericanas”, *Saber, Ciencia y Libertad*, vol. 13, núm. 2, 2018, pp. 248-258 (p. 249)

• Desamparados Segura Palomar

Abogada en ejercicio. Profesora asociada del Departamento de Derecho Administrativo Universitat de València

Fuera del debate acerca del origen de los MOOC lo bien cierto es que el nacimiento de estos recursos de educación digital supone un antes y un después en todos los niveles educativos y, de forma especial en la educación superior, donde el presencialismo en las aulas puede ser sustituido por la educación a distancia³.

Esto último lo hemos vivido todos los que formamos parte de la comunidad educativa que, como consecuencia de la declaración del estado de alarma en España, por razón del Covid-19, hemos tenido que buscar recursos tecnológicos para poder impartir las clases, continuando el curso académico con relativa normalidad teniendo en cuenta el confinamiento y el resto de medidas tomadas para evitar los contagios masivos.

Aulas clausuradas, herramientas tecnológicas no pensadas para ser utilizadas masivamente para la impartición de clases, brecha tecnológica (no todos tienen el mismo acceso a los recursos digitales), etc., son algunos retos que hemos tenido que superar a marchas aceleradas para no dar por perdido el curso 19/20.

Allí donde el MOOC era un recurso adicional o complementario a la docencia presencial, al igual que otros recursos de carácter tecnológico, la pandemia lo ha convertido en un recurso esencial para el aprendizaje. Ha venido para quedarse y, desde luego, razones no faltan.

II. EL MARCO LEGISLATIVO QUE EN ESPAÑA FAVORECE LA IMPLANTACIÓN DE LOS MOOC.

El marco legislativo al albur del cual surge la necesidad de que la Universidad utilice recursos educativos que trasciendan los que ya son clásicos no es algo muy novedoso.

De tal forma, circunscribiendo el marco territorial a nuestro país, de forma sucinta y sin ánimo de exhaustividad, son claves en la evolución hacia la digitalización de la educación la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, en cuya Exposición de motivos, señala que “Desde esta perspectiva, se diseña la moderna arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión ; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores ; profundizar en la creación y transmisión del conocimiento como eje de la actividad académica; responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzado a configurar”.

³ Ídem, pp. 249-250.

Posteriormente, la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, en su art. 60 *in fine* incorpora un mandato muy preciso que tiene como destinatario a las Universidades y aunque conciso, su brevedad no puede llevarnos a una conclusión desacertada en cuanto a la importancia del mandato que contiene, pues dispone que para contribuir a los muchos fines de esta ley “las universidades atenderán a un esfuerzo de modernización, mejora de la eficiencia y búsqueda de la calidad y de la excelencia académica”.

Uno de los fines a los que se está refiriendo esta ley es el que viene dispuesto en su art. 3.8, siendo este la “extensión y mejora de la calidad de la educación e impulso de la formación continua”. Por tanto, la incorporación de las llamadas “nuevas tecnologías” como complemento⁴ a las formas clásicas y perennes de impartición de la enseñanza universitaria no es sólo una necesidad que viene impuesta por la realidad social, sino que además es un imperativo legal. El legislador hace un mandato, por tanto, una prescripción de cumplimiento forzoso e imperativo, a las Universidades para que estas renueven los métodos de enseñanza, incluyendo entre los mismos recursos de carácter tecnológico.

Y si, la realidad social ya no fuera suficiente para que se cumpliera este mandato, una realidad sanitaria ha sido el elemento definitivo⁵. Más que nunca ahora hemos necesitado de recursos de educación a distancia, que no han hecho sino modernizar la educación, hacerla accesible, favorecer la movilidad de estudiantes y docentes sin tener que perder clases y docencia impartida respectivamente, ayudar a la formación continua, etc.

En definitiva, lo que tenía que haber sido una realidad progresiva desde comienzos de este siglo ha supuesto una adaptación tecnológica sin precedentes en unas pocas semanas.

Se evidencian dos hechos: por una parte, que nuestras Universidades, aquéllas que no operan *on line* o a distancia, no tenían los medios adecuados para garantizar una educación semipresencial o plenamente digital⁶, de ahí que en

4 TORO MARTÍNEZ, J. y ROBLES CASTAÑÉ, M^a. A.: “Los MOOCs como extensión del aula convencional”, en SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. y SANTAMARÍA LANCHO, M.: (coords.) *Libro de Actas: VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, UNED, 2014, p. 26, donde proponen “la incorporación de los MOOCs como herramienta de apoyo de la educación convencional; es decir incorporar al sistema de educación formal la participación en cursos online, que apoyen los contenidos desarrollados en clase y su aprobación pueda ser incorporada como evaluación formativa o sumativa de acuerdo a las características del curso y a la visión del docente”.

5 GARCÍA ARETIO, L.: “Los MOOC están muy vivos. Respuestas a algunas preguntas”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 20, 2007, p. 21. Este autor ya predijo las razones sanitarias como problema que erradica la educación abierta y a distancia.

6 En este mismo sentido opinan TORO MARTÍNEZ, J. y ROBLES CASTAÑÉ, M^a. A.: “Los MOOCs como extensión del aula convencional”, cit., p. 26, al afirmar que en muchas instituciones educativas existen una limitación de recursos tecnológicos, lo que ha provocado que en muchas ocasiones sean los propios docentes los que ingenien métodos docentes que conllevan un adelanto tecnológico, lo cual deriva en la incorporación de las conocidas TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el ámbito pedagógico. Tanta la

muchas ocasiones se colapsaran los recursos tecnológicos existentes al no estar pensados para un uso masivo; y, por otra parte, que queda mucho por hacer, que se ha empezado un camino que no puede abandonarse pues la tecnología está y debe estar en las aulas.

III. LOS MOOC COMO RECURSO: VENTAJAS, INCONVENIENTES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO TRAS LA PANDEMIA DEL COVID-19.

Los MOOC no pretendían, en sus inicios y de forma anterior al COVID-19, dar una formación reglada, sino profundizar en temas que pueden tener cierto interés en el alumno, como, por ejemplo, la resolución de dudas frecuentes que a un docente se le exponen de forma reiterada por los alumnos o ampliar un tema que el docente considera de interés pero que, por razones de tiempo, no es posible dar en profundidad en las clases presenciales⁷.

Este recurso se presenta en forma de vídeo, normalmente de una duración no muy larga y cuyo acceso es abierto, gratuito y en línea. Así pues, entre otras ventajas podemos destacar: la elección libre del tema de formación, la gratuidad, la libertad de movimientos, en consonancia directa a facilitar la movilidad de los estudiantes y los docentes, el reconocimiento de la formación a través de la emisión de certificados acreditativos de la enseñanza y aprendizaje, el acceso libre o en abierto, la inclusión social, la difusión del conocimiento y la internacionalización de las instituciones de educación superior⁸.

A mayor abundamiento, los MOOC permiten acceder al conocimiento de personas de referencia en su ámbito, profesionales de reputado prestigio que son invitados, generalmente por instituciones universitarias, para que realicen una ponencia sobre un tema concreto. Este enfoque ha permitido, incluso, que los MOOC sean un “escaparate” de productos o servicios que ofrece una determinada empresa o institución, por lo que también están considerados como un “instrumento promocional”⁹.

escasez de recursos tecnológicos de calidad al servicio de la docencia y aprendizaje en el ámbito educativo superior como que el personal docente haya sido en ocasiones abanderado en la incorporación de la tecnología como medio de impartición de clases, ha sido evidente durante el periodo de confinamiento en España como consecuencia de la declaración del estado de alarma.

7 Ídem, p. 26.

8 Estas tres últimas ventajas han sido puestas de relieve por GARCIA ARETIO, L.: “Los MOOC están muy vivos...”, cit., p. 15.

9 GRAU PÉREZ, R.: “Nuevos entornos corporativos de aprendizaje”, *Revista Capital Humano*, Wolters Kluwer España, Madrid, núm. 289, 2014, p. 88.

Los MOOC forman parte de lo que los diferentes autores han definido como Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), ayudando a su construcción. Los PLE¹⁰ son analizados desde cinco dimensiones “(a) acceso y organización de contenidos, (b) mecanismos para propiciar el aprendizaje, (c) comunicación social y formativa, (d) creación y publicación de elaboraciones personales y (e) colaboración en tareas de producción colectiva¹¹”.

Una de las muchas virtudes de los MOOC ha sido la llamada “democratización”¹² de la educación ya que el acceso libre permite a todo aquel que quiera tener acceso a los conocimientos, “Una función que se extiende en, al menos, tres líneas: a) evolución natural de la educación a distancia, en cuanto oferta con gran potencial para la expansión del conocimiento en la sociedad; b) puesta a disposición de todos los ciudadanos y, especialmente de aquellos que no han podido acceder a los estudios superiores, de formación desde instituciones universitarias de prestigio; llegando a países y rincones del mundo, especialmente a países en vías de desarrollo; y c) una perspectiva pedagógica en la que varias de las prácticas del proceso de formación, incluida la evaluación, es asumida por los estudiantes¹³”.

No obstante, en mi opinión esta aparente ventaja lleva parejas dos consecuencias de importante calado. En primer lugar, un aumento de la conocida como brecha digital. Algunos autores opinan que este tipo de recursos son muy útiles en aquellas zonas del planeta donde una educación de calidad aún no es desgraciadamente una realidad, lo cual nos lleva a plantearnos si esto realmente puede ocurrir en unos territorios donde el acceso a los bienes más perentorios son poco accesibles, no digamos ya los recursos tecnológicos¹⁴. En segundo lugar, esta globalidad en el ofrecimiento unido a la característica propia de masividad de los MOOC puede llevar a una pérdida en la calidad de los mismos. No es vano, algunos autores han calificado esto como una “...“Macdonalización” del quehacer educativo y una oferta formativa de actualización técnica al servicio del capitalismo...¹⁵”, en correlación al ingente número de plataformas surgidas en torno a los MOOC.

10 Dentro de estos espacios se encuentran otros recursos tecnológicos conocidos las llamadas redes sociales, los blogs, los podcasts o los gestores de documentos.

11 GARCÍA ARETIO, L.: “Los MOOC están muy vivos. Respuestas a algunas preguntas”, cit., p. 18.

12 TORRES FERNÁNDEZ, C.: “La democratización del acceso a la educación: Los MOOC como alternativa de aprendizaje”, en COBOS SANCHIS, D. ET AL. (dirs.): *INNOVAGOGÍA 2014. Libro de actas. II Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa*. 26, 27 y 28 de marzo de 2014, AFOE Formación, Sevilla, 2014, pp. 1230-1231.

13 CALLEJO-GALLEGOS, J. y AGUDO-ARROYO, Y.: “MOOC: valoración de un futuro”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, 2018, p. 220.

14 MAILHES, V. y RASPA, J.: “MOOC: De la devolución educativa a la supervivencia”, *Letra. Imagen. Sonido LIS*, Ciudad Mediatizada, Buenos Aires, Año VII, 14, 2015, pp. 82-83. En este mismo sentido, CALLEJO-GALLEGOS, J. y AGUDO-ARROYO, Y.: “MOOC: valoración de un futuro”, cit., p. 238.

15 VÁZQUEZ, E., LÓPEZ E. y SARASOLA, J.: “La expansión del conocimiento en abierto. Los MOOC”, *Educación y Comunicación*, Ed. Octaedro, Barcelona, 2013, p. 154.

Otra de las características de estos recursos y a la que en parte se debe el éxito es “el hecho es que, la innegable globalización que vivimos y la utilización cotidiana de las tecnologías, nos han permitido romper los esquemas del espacio y el tiempo; de manea que nos resulta sencillo la interacción por personas de otras culturas, con estas nuevas propuestas de cursos¹⁶”. En conclusión, los MOOC han supuesto la eliminación de las barreras tecnológicas, por cuanto a través de los mismos se imparte conocimiento sin necesidad de pagar unas tasas de instituciones universitarias de prestigio a la que sólo unos pocos tienen acceso (pensamos en Universidades como Stanford, Yale o Princeton) y, la supresión de las barreras de espacio y tiempo, en cualquier momento en cualquier lugar podemos estar formándonos.

Sin embargo, la autenticación, la acreditación y los altos índices de abandono¹⁷ son los principales inconvenientes de los MOOC, dificultades compartidas por otros recursos educativos a distancia.

Además, la implantación de estos recursos conlleva otra dificultad, a mi entender mucho mayor, encajar o redefinir la metodología educativa, en definitiva, hacer compatible y no excluyente, los recursos interactivos y dinámicos con los existentes y convencionales. De hecho, no es poca la literatura que ve en ello una limitación de los MOOC difícil de superar¹⁸.

En otras palabras, reivindicar la enseñanza presencial como método que garantiza el aprendizaje y la evaluación del alumno utilizando recursos tecnológicos que implementan, consolidan o amplían los conocimientos impartidos en las aulas.

Previamente al acaecimiento de la pandemia, existía el debate sobre la pervivencia de los MOOC, siendo la doctrina mayoritaria la de su evolución en una educación a distancia¹⁹. Sin embargo, su incidencia va a ser diferente si se trata de un recurso en las instituciones educativas que tienen implantada un sistema de aprendizaje *on line* o en las instituciones educativas donde se sigue el modelo

16 BALOCO NAVARRO, C. P. y RICARDO BARRETO, C. T.: “Los MOOC en la educación superior: Un análisis comparativo desde la oferta de Universidades Latinoamericanas”, cit., p. 256.

17 GARCÍA ARETIO, L.: “Los MOOC están muy vivos. Respuestas a algunas preguntas”, cit., p. 16. Este dato también es avalado por el estudio realizado por SIMÓN RABASEDA, S. ET AL.: “Los MOOC, una oportunidad de cambio para los equipos docente”, en SANCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. Y SANTAMARÍA LANCHO, M. (coords.): *Libro de Actas: VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, UNED, 2014, p. 16, donde se afirma que la facilidad de registro y utilización del MOOC contrasta con la facilidad en su abandono pues “se considera que sólo el 10% de los inscritos en un MOOC lo acaba”, eso supone alrededor de un 90% de desertores.

18 FERNÁNDEZ-FERRER, M.: “Revisión crítica de los MOOC: pistas para su futuro en el marco de la educación en línea”, *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, núm. 17, 2019, p. 81.

19 GARCÍA ARETIO, L.: “Los MOOC están muy vivos. Respuestas a algunas preguntas”, cit., p. 14.

conservador de aprendizaje, en cuanto a la presencialidad de alumnos y docentes se refiere²⁰.

Los MOOC tuvieron un periodo de efervescencia en sus primeros años de existencia. Posteriormente, hacia 2015 la cifra bajó y desde entonces se ha producido lo que algunos autores han llamado “rampa de consolidación”. Es decir, “se han afianzado en el horizonte formativo de la Educación Superior²¹”. La Universidad con una metodología de enseñanza presencial tiene un reto frente a ella, integrar los MOOC dentro de su estructura pedagógica.

Esta realidad ha irrumpido con la llegada de la crisis sanitaria que estamos viviendo. La pérdida de movilidad en la ciudadanía como consecuencia de la declaración el estado de alarma, los cierres de centros públicos de enseñanza, entre otras limitaciones, han provocado, cuanto menos, en el ámbito de la educación un replanteamiento en la metodología docente, todo ello desembocando, en un futuro no muy lejano, en “nuevas formas curriculares más abiertas, interactivas, colaborativas y ubicuas, en simbiosis con una evaluación más dinámica, holística y humana insertada en planes de estudios más flexibles y diversificados adaptados al ecosistema laboral para promocionar y facilitar al estudiantado la implementación de su propio itinerario competencial para su desarrollo académico y profesional²²”.

IV. LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ANTES Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA DEL COVID-19.

El éxito de los MOOC, sin duda, ha sido percibido, por parte de las Universidades con metodología conservadora o tradicional, como un adversario, lo cual ha provocado que los mismos no se integraran, hasta hace relativamente poco tiempo, dentro de la política universitaria²³.

Desde el año 2015, la Universitat de València ha articulado la implantación de los MOOC como recurso educativo. En este año el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa, ofreció los primeros MOOC que fueron de introducción al latín para principiantes, las relaciones laborales y seguridad informática.

20 GARCÍA ARETIO, L.: “Los MOOC están muy vivos. Respuestas a algunas preguntas”, cit., pp. 14-15, donde reproduciendo la opinión de otro autor afirma que los MOOC “no son para todo el mundo ni para todos los estudiantes; no van a resolver los problemas de las instituciones educativas, pero sí facilitan un nivel de acceso sin precedentes y son una interesante oportunidad para crear nuevas escenografías educativas”.

21 BALOCO NAVARRO, C. P. y RICARDO BARRETO, C. T.: “Los MOOC en la educación superior: Un análisis comparativo desde la oferta de Universidades Latinoamericanas”, cit., p. 251.

22 RAMÍREZ-FERNÁNDEZ, M. B. y VÁZQUEZ-CANO, E.: “La eficiencia de los MOOC en los escenarios formativos de la educación”, en GÓMEZ GALÁN, J., LÓPEZ MENESES, E. y MARTÍN PADILLA, A. (eds): *Advances and Innovations in Educational Research*, UMET, San Juan, 2016, p. 111.

23 FERNÁNDEZ-FERRER, M.: “Revisión crítica de los MOOC: pistas para su futuro en el marco de la educación en línea”, cit., p. 82.

En el año 2016 la UV destinó 20.000 euros al otorgamiento de ayudas con este fin. Se presentaron 22 proyectos, de los cuales fueron admitidos 14, de muy diferente temática siendo mayoritarios los de contenido médico y jurídico.

Ya en el año 2017 se aumentaron los fondos de carácter económico, destinando 30.000 euros a la realización de estos vídeos. El interés de los docentes fue al alza, pues se presentaron y fueron admitidos 7 proyectos, entre los cuales la ciencia médica también resultó ser la temática preponderante.

Mientras que en 2018 no existió convocatoria, en el 2019 fueron 26.000 euros los destinados a crear estos recursos. Se presentaron 11 proyectos, todos ellos aceptados, de temática también muy dispares, existiendo también de carácter transversal como la elaboración de trabajos académicos o la inserción profesional.

Esto da como resultado un consolidado, pero a la vez, incipiente interés por estos recursos en esta institución. Estos términos aun pareciendo contradictorios no lo son en absoluto. En mi opinión el resultado es consolidado en tanto que desde 2015 a 2019 se han ido convocando proyectos por parte de la Universidad y los proyectos presentados han ido aumentando en calidad, sólo hay que examinar el dato acerca de los proyectos rechazados, pues sólo en el año 2016 los hubo. Por otra parte, el interés es incipiente, es un recurso con ánimo de implementarse, pero los proyectos presentados son pocos aún y no podemos hablar de un aumento en su cifra, siendo aún ésta muy variable.

En la actualidad la Universitat de València tiene disponible el acceso a 7 MOOC a través del Campus Virtual de la institución de próxima apertura. No obstante, hay 19 vídeos más a los que se puede tener acceso.

La paralización de la Universidad como consecuencia de la pandemia, unido a los dos hechos anteriores ha provocado que el alumnado haya necesitado de recursos tecnológicos fuera del ámbito institucional. Esto queda demostrado por el aumento de inscripciones en más de un 400 por cien entre los meses de febrero y marzo de 2020 en el portal Udemy²⁴.

Ello demuestra el interés del alumnado en este tipo de recursos educativos y la evidente necesidad de que la Universitat de València, así como el resto de instituciones educativas, superen el modelo conservador de educación implementando formas innovadoras de transmisión del conocimiento.

Una mayor inversión económica, así como incrementar el interés de docentes por la creación de los mismos también son dos elementos absolutamente

24 Blog Akamedia de la Fundación Innovación Bankinter, 16 de Septiembre de 2020.

necesarios para que los MOOC terminen de consolidarse como un recurso educativo básico con las finalidades que ya se han apuntado anteriormente.

En este sentido lo afirman GONZÁLEZ RABANAL, M. C. y GONZÁLEZ RABANAL, N., desde la experiencia de un MOOC concreto: "Es necesario mejorar la tecnología inherente a la propia plataforma y tener medios suficientes, tanto técnicos, como académicos, si se pretende que este tipo de cursos sea realmente una nueva forma de enseñanza²⁵".

V. CONCLUSIONES.

A la vista de lo anterior, se nos muestra que los MOOC son un excelente recurso para Universidad, docentes y estudiantes, ello queda avalado por las altas cifras de demanda en este recurso que de forma tímida se muestran en la Universitat de València pero que son una realidad para las decenas de plataformas que mercadean con este recurso educativo.

Destinando financiación y recursos al desarrollo de los MOOC las Universidades cumplen con el mandato que les hace el legislador español en torno a la modernización de la metodología para que se permitan la movilidad de estudiantes y docentes, entre otros muchos fines.

En esta misma línea, se crea la necesidad de que la Universidad implique a sus estudiantes desde que inician un grado y a lo largo de toda su vida profesional, es decir, que ofrezcan una opción formativa en el tiempo²⁶, cuestión que se consigue con los MOOC.

Asimismo, los docentes hallan en éstos un recurso excepcional por lo que se refiere a la resolución de dudas recurrentes por parte del alumnado en la impartición de la enseñanza o en la ampliación de conocimientos sobre un tema que por razones de tiempo y extensión del temario que deben impartir muchas veces es complicado detenerse.

A mayor abundamiento, no debemos obviar, como parte de la comunidad educativa, que el alumnado actual pertenece a una generación tecnológica por lo que ni Universidades ni docentes podemos vivir al margen de esta realidad. Así lo entienden TORO MARTÍNEZ y ROBLES CASTAÑÉ, afirmando que "Por ello, es responsabilidad de los docentes que se mantengan en permanente actualización

25 GONZÁLEZ RABANAL, M. C. y GONZÁLEZ RABANAL, N.: "Los cursos MOOC: el caso del curso sobre Estado del Bienestar", en SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. y SANTAMARÍA LANCHO, M. (coords.): *Libro de Actas: VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, UNED, 2014, p. 19.

26 RUIZ BOLÍVAR, C.: "El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria?", *Revista Apertura*, Guadalajara, Jalisco, vol. 7, núm. 2, octubre 2015-marzo 2016, pp. 1-14.

que no sólo esté relacionado con su especialidad sino con las estrategias de enseñanza, ya que no debe aislar su carácter pedagógico. En el quehacer de cada docente universitario se debe evidenciar el uso de tecnologías que son sin duda alguna un gran apoyo en su práctica”²⁷.

Igualmente, desde la perspectiva del alumno, es un recurso esencial, permitiéndole resolver una duda desde cualquier punta del mundo, prescindiendo de la tutoría presencial (eso sí, sin olvidar que esto último sólo puede cumplirse con la premisa de que el docente ha tenido que elaborar un MOOC sobre el tema en cuestión). Incluso, en el alumnado con mayores ansias de aprendizaje ampliar un tema de interés, aunque no vaya a ser objeto de evaluación.

Los estudios elaborados en relación con la satisfacción del alumnado con los MOOC desvelan la satisfacción con los mismos: “Estos resultados confirman la validez del diseño cooperativo basado en la interacción de los participantes a través de redes sociales. Este aspecto se refuerza con los datos obtenidos en los ítems que definen como “interesante” y “una buena idea” aprender de esta manera”²⁸.

Sin duda el desarrollo tecnológico es un *gadget* del cual los docentes debemos hacer un buen uso, sin olvidarnos que la relación entre estas herramientas y nosotros como docentes está basada en una colaboración²⁹. Esta autora comparte plenamente la opinión de Ruíz Bolívar, en cuanto afirma: “(...) sin embargo, el tiempo se ha encargado de despejar las dudas al ubicar el fenómeno de los MOOC en el contexto que en este momento se visualiza como el más apropiado: es decir, como un modelo educativo emergente propio de la sociedad de la información y el conocimiento que no ha sido creado para sustituir la universidad tradicional, sino como una opción formativa innovadora que complementará la tarea educativa de la universidad en un sistema de educación permanente”³⁰.

La herramienta puede ayudarnos, como nos ayudan otros elementos más convencionales, sin olvidar que hay aspectos que la digitalización no puede cubrir, tales como la evaluación de los alumnos que garantiza el aprendizaje, la interrelación alumno-profesor y, en esta misma línea, lo que para esta autora

27 TORO MARTÍNEZ, J. y ROBLES CASTAÑE, M. A.: “Los MOOCs como extensión del aula convencional”, cit., p. 26.

28 CASTAÑO GARRIDO, C., MAIZ OLAZABALAGA, I. y GARAY RUIZ, U.: “Percepción de los participantes sobre el aprendizaje en un MOOC”, RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, volumen 18, núm. 2, 2015, p. 208.

29 GARCÍA ARETIO, L.: “Los MOOC están muy vivos. Respuestas a algunas preguntas”, cit., p. 14, afirma que “Respecto a la asunción de los MOOC en los ambientes educativos, (Tabla, 2 nº 17) Cabero habla de hacerlo de forma reflexiva y crítica, integrándolos como una tecnología más, que los docentes tenemos a nuestra disposición para crear una verdadera escenografía virtual para la formación en la sociedad del conocimiento. Se trataría de otra tecnología más, que la persona incorpore a su entorno personal de aprendizaje y que al docente le permita crear un verdadero ecosistema para la formación virtual”.

30 RUIZ BOLÍVAR, C.: “El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria?”, cit., p. 12.

es más importante, el rol del docente³¹: “La tecnología es solo una herramienta. Para conseguir que los niños trabajen juntos y motivarles, el profesor es lo más importante”³².

31 BALOCO NAVARRO, C. P. y RICARDO BARRETO, C. T.: “Los MOOC en la educación superior: Un análisis comparativo desde la oferta de Universidades Latinoamericanas”, cit., pp. 249-250.

32 GATES, B.

BIBLIOGRAFÍA

BALOCO NAVARRO, C. P. y RICARDO BARRETO, C. T.: "Los MOOC en la educación superior: Un análisis comparativo desde la oferta de Universidades Latinoamericanas", *Saber, Ciencia y Libertad*, vol. 13, núm. 2, 2018.

BASILOTTA GÓMEZ-PABLOS, V., MULAS NIETO, I. ET SANCHEZ CAMPOS, J. J.: "Los MOOCs y su valor añadido en el aprendizaje social", en SANCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. y SANTAMARÍA LANCHO, M.: (coords.) *Libro de Actas: VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, UNED, 2014.

CALLEJO-GALLEGO, J. y AGUDO-ARROYO, Y.: "MOOC: valoración de un futuro", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, 2018.

CASTAÑO GARRIDO, C., MAIZ OLAZABALAGA, I. y GARAY RUIZ, U.: "Percepción de los participantes sobre el aprendizaje en un MOOC", *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 18, núm. 2, 2015.

FERNÁNDEZ-FERRER, M.: "Revisión crítica de los MOOC: pistas para su futuro en el marco de la educación en línea", *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, núm. 17, 2019.

GARCÍA ARETIO, L.: "Los MOOC están muy vivos. Respuestas a algunas preguntas", *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 20, 2007.

GONZÁLEZ RABANAL. M. C. y GONZÁLEZ RABANAL, N.: "Los cursos MOOC: el caso del curso sobre Estado del Bienestar", en SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. y SANTAMARÍA LANCHO, M. (coords.): *Libro de Actas: VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, UNED, 2014.

GRAU PÉREZ, R.: "Nuevos entornos corporativos de aprendizaje", *Revista Capital Humano*, Wolters Kluwer España, Madrid, núm. 289, 2014.

MAILHES, V. y RASPA, J.: "MOOC: De la devolución educativa a la supervivencia", *Letra. Imagen. Sonido LIS*, Ciudad Mediatizada, Buenos Aires, Año VII, 14, 2015.

RAMÍREZ-FERNÁNDEZ, M. B. y VÁZQUEZ-CANO, E.: "La eficiencia de los MOOC en los escenarios formativos de la educación", en GÓMEZ GALÁN, J., LÓPEZ MENESES, E. y MARTÍN PADILLA, A. (eds): *Advances and Innovations in Educational Research*, UMET, San Juan, 2016.

RUIZ BOLÍVAR, C.: "El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria?", *Revista Apertura*, Guadalajara, Jalisco, vol. 7, núm. 2, octubre 2015-marzo 2016.

SIMÓN RABASEDA, S. ET AL.: “Los MOOC, una oportunidad de cambio para los equipos docente”, en SANCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. Y SANTAMARÍA LANCHO, M. (coords.): *Libro de Actas: VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, UNED, 2014.

TORO MARTÍNEZ, J. y ROBLES CASTAÑÉ, M^a. A.: “Los MOOCs como extensión del aula convencional”, en SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. Y SANTAMARÍA LANCHO, M.: (coords.) *Libro de Actas: VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, UNED, 2014.

TORRES FERNÁNDEZ, C.: “La democratización del acceso a la educación: Los MOOC como alternativa de aprendizaje”, en COBOS SANCHIS, D. ET AL. (dirs.): *INNOVAGOGÍA 2014. Libro de actas. II Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa. 26, 27 y 28 de marzo de 2014*, AFOE Formación, Sevilla, 2014.

VÁZQUEZ, E., LÓPEZ E. y SARASOLA, J.: “La expansión del conocimiento en abierto. Los MOOC”, *Educación y Comunicación*, Ed. Octaedro, Barcelona, 2013.



LA FORMACIÓN ENTRE IGUALES DEL PDI: UN RETO EN LA UNIVERSIDAD*

PEER-TO-PEER TRAINING: A CHALLENGE IN COLLEGE

Cuadernos Jurídicos, pp. 464-475

*Este trabajo es resultado del Proyecto de Innovación Educativa "Estrategias para la mejora del rendimiento académico del alumnado de la Facultad de Derecho" (DERINOVA) I y II. El Proyecto fue concedido por el Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta de la Universidad de La Laguna para su implementación en el curso académico 2019-2020 y 2020-2021 en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Laguna.

Claudia
HERNÁNDEZ
y M^a Aránzazu
CALZADILLA

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: El traslado del proceso de enseñanza aprendizaje a los entornos virtuales trajo consigo una intensa demanda de formación en recursos digitales por parte del profesorado universitario. Para abordar este reto, el equipo decanal de la Facultad de Derecho impulsó un programa formativo dirigido al personal docente e investigador (PDI). No obstante, debido a la sobrecarga de la unidad de docencia virtual de la Universidad no fue posible encomendar la tarea a expertos en recursos virtuales para la docencia. Por ello, se contactó con docentes de la Facultad que conocían, en la mayoría de los casos a nivel de usuario, metodologías basadas en el uso de tecnologías digitales y se les invitó a compartir sus conocimientos mediante la impartición de talleres. En particular, se diseñó un programa formativo de dos semanas durante las que se impartieron sesiones sobre distintos recursos digitales para la docencia y la evaluación virtual. Estas acciones formativas tuvieron gran acogida y evidenciaron que la enseñanza entre iguales genera un ambiente informal y accesible que favorece el éxito en la adquisición de las competencias digitales. El grado de satisfacción ha sido tan amplio que se ha solicitado la continuación de los talleres durante el próximo curso.

PALABRAS CLAVE: Formación universitaria; recursos digitales; PDI.

ABSTRACT: *The transfer of the teaching-learning process to virtual environments brought with it an intense demand for training in digital resources on the part of university teachers. To address this challenge, the College's Law direction team promoted a training program aimed at teaching and research staff. However, due to the overload of the University's virtual teaching unit, it was not possible to entrust the task to experts in virtual resources for teaching. For this reason, teachers of the Faculty who knew methodologies based on the use of digital technologies were contacted and they were invited to share their knowledge by giving workshops. In particular, a two-week training program was designed during which sessions on different digital resources for teaching and virtual assessment were given. These training actions were well received and showed that peer teaching creates an informal and accessible environment that favors success in the acquisition of digital skills. The degree of satisfaction has been so wide that the continuation of the workshops during the next academic year has been requested.*

KEY WORDS: *University training; digital resources; teaching and research staff.*

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. TALLER DE RECURSOS DIGITALES PARA EL PDI.- 1. De propuesta informal a taller organizado por la Facultad de Derecho.- 2. Recursos virtuales para la docencia telemática y para los tribunales de Trabajo de Fin de Grado.- 3. Recursos digitales para la evaluación telemática.- 4. Bases de datos para la docencia y la investigación.- III. LA FORMACIÓN ENTRE IGUALES COMO HERRAMIENTA UN APRENDIZAJE EFECTIVO DEL GRUPO.- IV. LA RESPUESTA DEL PROFESORADO Y EL RETO DEL PRÓXIMO CURSO.

I. INTRODUCCIÓN.

Con la declaración del estado de alarma en marzo de 2020 a raíz de la pandemia mundial originada por el COVID-19, las Universidades trasladaron prácticamente toda su actividad a los entornos virtuales. En muy poco tiempo el personal docente investigador (en adelante, PDI) se vio obligado a impartir su docencia de forma telemática y a evaluar al alumnado por medios distintos a los tradicionales. Esto supuso un reto enorme para los centros presenciales.

Pese a que las Universidades mejoraron los recursos virtuales disponibles en un tiempo récord, en gran medida gracias a la enorme implicación y gran trabajo realizado por el PAS adscrito a este ámbito, muchos de los miembros del PDI necesitaban aprender a utilizarlos o precisaban mejorar sus competencias digitales. Se plantearon casos de todo tipo siendo una gran mayoría del PDI la que necesitaba una formación adicional. Este escenario generó una demanda inmediata en la formación en recursos digitales. Sin embargo, satisfacer esa petición no era una tarea fácil puesto que los responsables de las unidades de docencia virtual estaban centrados en resolver incidencias técnicas lo que, desde luego, era primordial porque la docencia se estaba impartiendo y precisaba ineludiblemente de ese soporte. Por tanto, no podíamos implementar planes de formación con ese personal experto que, desde luego, es el idóneo para impartirlo. Además, la formación debía ser necesariamente en talleres no muy numerosos puesto que los mismos debían celebrarse virtualmente y un gran número de personas aprendiendo a utilizar herramientas digitales a la vez parecía algo poco operativo.

En estas circunstancias, el equipo decanal de la Facultad de Derecho decidió poner en marcha un programa de formación en recursos virtuales para el PDI

- **Claudia Hernández López**

Profª. Ayudante Doctora de la Universidad de La Laguna
chernani@ull.edu.es

- **Mª Aránzazu Calzadilla Medina**

Profª. Titular de Derecho civil de la Universidad de La Laguna
acmedina@ull.edu.es

impartido por el propio profesorado de la Facultad. Para hacerlo se contactó con aquellos docentes del Centro que destacan por sus habilidades y destrezas en el manejo de distintos recursos digitales. La idea era que compartieran sus conocimientos con todos aquellos que desearan aprender de modo que se pudiera dar cobertura a la demanda de formación que había surgido.

Esta iniciativa promovida por el compañerismo, salió rápidamente adelante, algo que para quienes han dedicado tiempo a organizar cursos de formación puede llegar a sorprender pues habitualmente se precisa mucha antelación y múltiples gestiones para lograr el diseño final consensuado por quienes participan. En esta ocasión, la disposición del profesorado con competencias digitales para intervenir como formadores de sus propios compañeros y compañeras fue tan buena que se decidió dar un enfoque un poco más formal a la formación y se organizó un taller de varias sesiones de carácter voluntario y gratuito.

II. TALLER DE RECURSOS DIGITALES PARA EL PDI.

I. De propuesta informal a taller organizado por la Facultad de Derecho.

La formación se denominó "Taller de recursos digitales para el PDI" y se estructuró en cinco sesiones que se desarrollaron a lo largo de dos semanas. El objeto de la misma fue abordar distintos planos de la actividad telemática de los docentes: recursos digitales para la docencia, recursos virtuales para la evaluación, aplicaciones lúdicas para el aprendizaje y manejo de distintas bases de datos para la docencia y la investigación.

Dado que la presencialidad era inviable, todas las sesiones se impartieron de forma telemática a través de Google Meet. Para hacerlo se programaron en el calendario de la aplicación y se copió el enlace generado en el cartel del taller. Llegado el día de la sesión las personas interesadas solo tenían que pinchar en el enlace para acceder a la misma, sin necesidad de matrícula previa. No se hizo una retransmisión en *streaming*, sino que se permitió que los asistentes entraran a la reunión. Esto les permitió formular preguntas y observaciones por el chat o utilizando su micrófono.

En el seno de la organización del taller, una de las preocupaciones de los ponentes era que tenían conocimientos a nivel de usuario. De forma reiterada señalaban que sólo podían compartir aquello que hacían habitualmente o que manejaban con frecuencia, pero no podían asumir una formación demasiado técnica o exhaustiva sobre determinados recursos digitales. Sin embargo, lo que inicialmente se presentó como una debilidad, posteriormente se convirtió en una

fortaleza porque ayudó a que las acciones formativas se desarrollaran de forma espontánea y adaptada a las necesidades reales de los asistentes.

Dado que algunos de los recursos que se pretendían mostrar eran muy amplios y que se desconocía el nivel de los asistentes, en el programa del taller se indicó que si se deseaba formación particular sobre un aspecto específico de uno de los recursos digitales se podía escribir a la persona encargada de impartir la sesión para que conociera con antelación las dudas y así pudiera referirse específicamente a las mismas durante su intervención.

2. Recursos virtuales para la docencia telemática y para los tribunales de Trabajo de Fin de Grado.

Una de las primeras cuestiones sobre las que había demanda era sobre los recursos para impartir la docencia on-line. En cuanto se conoció que el estado de alarma se alargaría más allá de los quince días iniciales se empezaron a utilizar distintos recursos para dar clases por videoconferencia.

Si bien la docencia telemática se puede impartir de numerosas formas, la Universidad de La Laguna (en adelante, ULL), es una institución presencial, por lo que el profesorado necesitaba poder explicar los contenidos de algún modo.

Por ello, una de las sesiones se dedicó íntegramente a conocer los recursos disponibles para impartir la docencia, concretamente mediante las herramientas de Google Meet y Kaltura Capture. Asimismo, también se dedicó una parte de esa sesión a explicar las herramientas necesarias para el buen desarrollo de la defensa de los TFG por vía telemática. Esta sesión fue asumida por un profesor de Derecho Civil, duró dos horas y se dividió en tres partes. Antes de comenzar, el ponente formuló varias preguntas a los asistentes para conocer el nivel y saber en qué cuestiones debía profundizar.

A continuación, comenzó a explicar qué es Google Meet, cómo se utiliza y las distintas funciones que ofrece: programación de clases, proyección de videos y presentaciones, retransmisión en *streaming*, complementos para ver al alumnado y para pasar lista, entre otros. Durante el desarrollo de la sesión el ponente fue explicando las ventajas y dificultades con las que se había encontrado a la hora de impartir sus propias clases por lo que los asistentes al taller, en su mayoría profesores de la Facultad de Derecho, se sintieron identificados y formularon numerosas preguntas y observaciones. En general, el ambiente fue distendido e informal.

En segundo lugar, explicó el funcionamiento de Kaltura Capture¹. Para hacerlo, compartió su pantalla, accedió a su propia aula virtual y expuso las funcionalidades de la aplicación. La principal ventaja de esta parte de la sesión fue que indicó a los asistentes que imitaran los pasos desde casa. Esto permitió al profesorado identificar algunas dificultades y resolverlas sobre la marcha. En algunos casos, los asistentes se animaron a compartir sus pantallas para exponer dudas y resolverlas de forma conjunta.

Por último, el ponente explicó cómo se utiliza el portafirmas de la ULL, que es la herramienta que la universidad ha creado para que su personal pueda firmar documentos electrónicamente². El portafirmas ya se venía utilizando para determinadas funciones, pero desde el estado de alarma se ha transformado en imprescindible para la realización de distintos trámites, muchos de ellos relacionados directamente con la docencia.

3. Recursos digitales para la evaluación telemática.

Además de los recursos para la docencia, se dedicaron varias sesiones a las aplicaciones e instrumentos para la evaluación telemática. Desde que comenzó la pandemia, una de las cuestiones que más preocupaba a profesores y alumnos era la evaluación de las asignaturas. Hasta ese momento, la evaluación había sido mayoritariamente presencial. De hecho, eso era lo previsto en las Memorias de Verificación de los títulos y en las guías docentes de las asignaturas³. Por ello, este fue uno de los aspectos que despertó más interés entre los interesados en el taller. En total se dedicaron dos sesiones, una a los cuestionarios del aula virtual y otra a determinadas herramientas alternativas.

La sesión dedicada a los cuestionarios en el aula virtual la impartió una profesora de Derecho Administrativo. Fue la que contó con más asistentes debido a que muchos profesores se decantaron por esta herramienta como instrumento de evaluación en sus asignaturas.

Los cuestionarios del aula virtual de la ULL⁴ presentan tantas opciones y funcionalidades que era prácticamente imposible abordarlas todas en una única sesión. Y es que, el formato de cuestionario del aula virtual de la ULL se adapta a todo tipo de pruebas teóricas y prácticas, no solo permite hacer test de respuesta simple o múltiple, sino pruebas de respuesta corta o larga adaptada a las preferencias del profesorado. Por ello, la ponente se centró en explicar los aspectos generales: cómo crear un cuestionario, cómo introducir las preguntas

1 Más información en: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=p06MukQNFgM>.

2 Más información en: <https://www.ull.es/servicios/stic/2017/05/04/portafirmas-ull/>.

3 Disponibles en: <https://www.ull.es/apps/guias/guias/>.

4 Más información en: <https://www.youtube.com/watch?v=WR8DE8Zu6o8>.

y respuestas, cómo evitar actuaciones fraudulentas, cómo calificar al alumnado, etc. No obstante, tal y como se apuntó anteriormente, en el cartel del taller se indicó que si algún asistente deseaba conocer alguna función concreta de los cuestionarios virtuales podía enviar un mail a la ponente solicitando que se refiriera a ello durante su intervención. El interés de los asistentes fue tan alto que la sesión se extendió más allá de la hora programada y se ha solicitado reiteradamente su repetición.

La otra sesión sobre herramientas para la evaluación se dedicó a conocer algunas aplicaciones alternativas disponibles en la red. Fue impartida por un profesor de Derecho Mercantil que habitualmente utiliza este tipo de recursos digitales en sus asignaturas. En esta sesión el ponente hizo especial hincapié en el M-learning o aprendizaje mediante la utilización de dispositivos móviles. En particular, señaló que es un método atractivo y cercano al alumnado que puede servir para reforzar conocimientos, reducir la brecha digital y fomentar el trabajo autónomo y colaborativo.

Una de las aplicaciones más interesantes fue el kahoot, que es un recurso digital que permite hacer cuestionarios sencillos y resolverlos de forma lúdica y sencilla con dispositivos móviles⁵. El ponente enseñó a los asistentes a crear cuestionarios en esta aplicación y demostró que, a diferencia de los cuestionarios del aula virtual, el kahoot puede ser utilizado durante las sesiones teóricas o prácticas ya que el alumnado puede acceder al mismo desde su móvil. Para hacerlo instó al profesorado a resolver un cuestionario diseñado por el propio ponente sobre cuestiones básicas de Derecho Civil. Esto permitió a los asistentes comprobar el enfoque lúdico del recurso y la facilidad de uso del mismo.

Tras la explicación y prueba del kahoot se concluyó que se trataba de un instrumento útil porque no solo permite reforzar lo aprendido en las sesiones teóricas de forma divertida, sino que puede servir como instrumento de evaluación continua durante el curso.

En general, las sesiones dedicadas a los instrumentos de evaluación contaron con amplia acogida entre las personas asistentes.

4. Bases de datos para la docencia y la investigación.

La dificultad para acceder a los libros durante el confinamiento puso en valor las bases de datos digitales. La imposibilidad de prever lo que iba a suceder dejó a muchos profesores y alumnos sin acceso a materiales. Es por ello que se optó por dedicar dos de las sesiones del taller al conocimiento y manejo de distintas

⁵ Más información en: <https://kahoot.com/>.

bases de datos jurídicas. Una se centró en los recursos digitales disponibles en la biblioteca digital de la ULL, también denominada PUNTO Q⁶. La otra se dedicó a los recursos de ULLMedia, a la ludoteca jurídica y a las redes sociales académicas. Ambas fueron impartidas por profesores de Derecho Civil de la Facultad de Derecho.

La sesión dedicada a las bases de datos disponibles en el PUNTO Q de la ULL permitió a los asistentes conocer y aprender a utilizar determinados recursos digitales de alta calidad que se encuentran en la biblioteca de la ULL. Dada la amplitud de las bases de datos disponibles la ponente se centró en explicar cómo funcionaban las bases de datos más importantes en cuanto a calidad editorial y volumen de recursos (acceso a las mismas, búsqueda de recursos concretos, búsqueda por ramas de conocimiento, etc.). Los asistentes comprobaron que, tanto ellos como el alumnado, podían acceder a numerosas revistas jurídicas y libros utilizando únicamente sus claves universitarias. A raíz de esta sesión, varios Departamentos de la Facultad de Derecho han comprado muchos más manuales en formato digital para que estén disponibles para el alumnado durante los próximos cursos. Por tanto, no hay duda de que la sesión fue útil y productiva.

La otra sesión, tuvo un contenido más variado y pretendía dar a conocer otros recursos digitales, externos a la biblioteca de la ULL, que podrían servir de apoyo en la docencia telemática. Esta sesión comenzó con el sistema de ULLMedia⁷, que es el centro de producción de vídeos educativos, divulgativos y promocionales de la ULL. El ponente expuso que, desde hace años, los vídeos de este centro de producción universitario se albergan en un canal de youtube donde es posible encontrar numerosas conferencias de expertos o vídeos explicativos sobre temas que pueden tener mucho interés para el alumnado de las titulaciones que se imparten en la Facultad de Derecho. Al igual que en sesiones anteriores, el ponente compartió su pantalla para explicar cómo acceder al canal y de qué forma se podrían integrar esas conferencias o vídeos en las actividades docentes de la Facultad.

En esta sesión también se explicó el funcionamiento del proyecto “Ludoteca Jurídica”, impulsado por profesorado de la Universidad de Almería, que es un espacio web, dirigido a alumnado y profesorado, que permite al alumnado reforzar

6 Conforme establece la web institucional de la Biblioteca de la ULL, PuntoQ es el portal de búsqueda de información de la Universidad de La Laguna que permite hacer búsquedas globales desde un solo punto de acceso, en todos los recursos disponibles en la ULL, tanto impresos como electrónicos. A través de PuntoQ cualquier persona puede hacer búsquedas en las bases de datos, revistas y libros electrónicos que adquiere la Universidad, así como en el catálogo que recoge todos los documentos en papel conservados en la Biblioteca Universitaria. Más información en: <https://www.ull.es/servicios/biblioteca/>

7 Más información en: <https://www.youtube.com/user/UniversidadLaLaguna>

los conocimientos jurídicos mediante los juegos educativos online⁸. Conforme establece dicho espacio web, la “gamificación” del aprendizaje jurídico y su aplicación debe convertirse en una metodología docente complementaria en la enseñanza de disciplinas jurídicas.

Los contenidos del espacio web han sido diseñados por profesores universitarios de áreas jurídicas, entre los que se encuentran varios de la ULL, y en la misma colaboran numerosas universidades por lo que el contenido de los juegos está adaptado al contenido de las asignaturas que habitualmente se imparten en las Facultades de Derecho de toda España.

Por último, de forma espontánea y a partir de las preguntas realizadas por determinados asistentes, el ponente también explicó la utilidad de disponer de determinadas redes sociales académicas para difundir o acceder a determinados contenidos. En concreto, mostró cómo funcionan researchgate, academia.edu o google scholars. Aunque dedicó poco tiempo a estos recursos, el contenido de esta parte de la sesión también fue muy útil en tanto que se trata de recursos que permiten acceder a numerosos contenidos en abierto.

III. LA FORMACIÓN ENTRE IGUALES COMO HERRAMIENTA UN APRENDIZAJE EFECTIVO DEL GRUPO.

La experiencia de que miembros del PDI de la Facultad de Derecho llevaran a cabo la formación de sus propios compañeros y compañeras fue altamente satisfactoria. La formación entre iguales -también conocida como *peer tutoring*- no es un método nuevo, pues en muchos países cuenta ya con una gran trayectoria. En España, el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) y la implantación de los Grados, ha conllevado una importante modificación en la forma de impartir la docencia. Las tradicionales clases magistrales van a venir acompañadas de otras herramientas que contribuyen a poner al alumnado en el centro de su aprendizaje y hacerle corresponsable. Además, es sabido que una de las mejores formas para aprender es enseñar a otras personas. Por ello, en las clases de grado y posgrado de las Universidades españolas ya se ha implementado este método, si bien principalmente en el ámbito del alumnado.

En el marco del PDI se sigue el sistema tradicional: que personas expertas expongan sus conocimientos. De esta manera, en las Universidades son totalmente

8 Como establece el propio espacio web: “La “ludificación jurídica” fomenta el uso de técnicas, elementos y dinámicas propias de los juegos, permitiendo obtener múltiples resultados: a) potenciar la motivación y atención del alumno; b) reforzar su conducta y ánimo de superación para obtener objetivos; c) activar su aprendizaje y participación; d) facilitar la interiorización de conocimientos de una forma entretenida; e) mejorar habilidades y competencias; f) obtener la fidelización del alumno con el contenido que trabaja; g) optimizar y recompensar al alumno”. Más información en: <https://ludotecajuridica.es/>.

habituales los cursos y jornadas académicas en la que el PDI asiste para formarse por personas expertas, dada la especialización de las áreas de conocimiento, en las temáticas que habitualmente imparte y en las que investiga. Por supuesto, estas iniciativas de formación de tan alto nivel son totalmente procedentes y aconsejables en todos los sentidos. No obstante, cuando se trata de formación general que a todo el PDI puede interesar y que además la misma no se enmarca en áreas del conocimiento que le son propias, la situación cambia radicalmente porque el PDI que precisa de dicha formación deviene en un sector asimilable al alumnado: un sector que no conoce en profundidad la materia sobre la que versa el curso y, lo que es más importante, no sabe lo suficiente como para asimilar los conocimientos específicos que se le transmite y debe aprender.

Realmente, quienes impulsamos y organizamos la actividad no éramos plenamente conscientes, en un primer momento, de todas las ventajas que tenía esta iniciativa. Las principales ventajas detectadas son las siguientes:

1º) Mejora muy significativa de las competencias tecnológicas del PDI de la Facultad de Derecho.

2º) El desarrollo del taller puso de relieve que los mejores conocedores de las necesidades del profesorado de la Facultad de Derecho son los propios docentes de la misma. De esta manera, las personas que intervinieron como ponentes obviaron la explicación de herramientas y recursos que no iban a ser utilizados por un docente de áreas jurídicas y se centraron exclusivamente en lo que sabían de antemano que era lo que demandaba el grupo.

3º) La cercanía en la explicación conllevó que el ambiente fuera en todo momento distendido, pudiendo todas las personas intervenir cuando lo consideraban y quienes impartían la sesión contestarles de manera directa y clara.

4º) Dada la situación de confinamiento que vivíamos cuando se impartió el taller y dado que la Universidad aún se encontraba cerrada, la formación propició una oportunidad para volver a encontrarnos todos, lo que posteriormente fue reconocido como algo muy positivo.

IV. LA RESPUESTA DEL PROFESORADO Y EL RETO DEL PRÓXIMO CURSO.

El que el propio profesorado haya sido el responsable de su formación ha hecho que la implicación de todo el grupo haya sido mucho mayor que en un curso impartido de manera tradicional. Esta situación ha propiciado importantes ventajas para todo el grupo: formadores y asistentes.

Por un lado, mientras que los formadores explicaban y afianzaban lo aprendido, en muchas ocasiones, las preguntas les hacían plantearse cuestiones en las que hasta ese momento no habían pensado. Ello trajo consigo la oportunidad de resolverlas y ampliar los conocimientos, llegando incluso a detectarse prácticas no aconsejables para llevar a cabo una determinada actividad, tal y como sucedió, por ejemplo, en la sesión de elaboración de cuestionarios online en la plataforma Moodle.

Cierto es que la necesidad de formación de las personas asistentes era alta, por lo que su interés contribuyó mucho a la buena marcha del taller, pero, aun así, consideramos que el ambiente de confianza y distensión generado al estar entre iguales es lo que hizo que esta iniciativa fuera tan bien valorada y se pidiera que se repitiera con los mismos contenidos y con otros nuevos, para que las personas que no pudieron asistir tuvieran la oportunidad de hacerlo en esta otra ocasión.

BIBLIOGRAFÍA

<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=p06MukQNFgM>

<https://www.ull.es/servicios/stic/2017/05/04/portafirmas-ull/>

<https://www.ull.es/apps/guias/guias/>

<https://www.youtube.com/watch?v=WR8DE8Zu6o8>

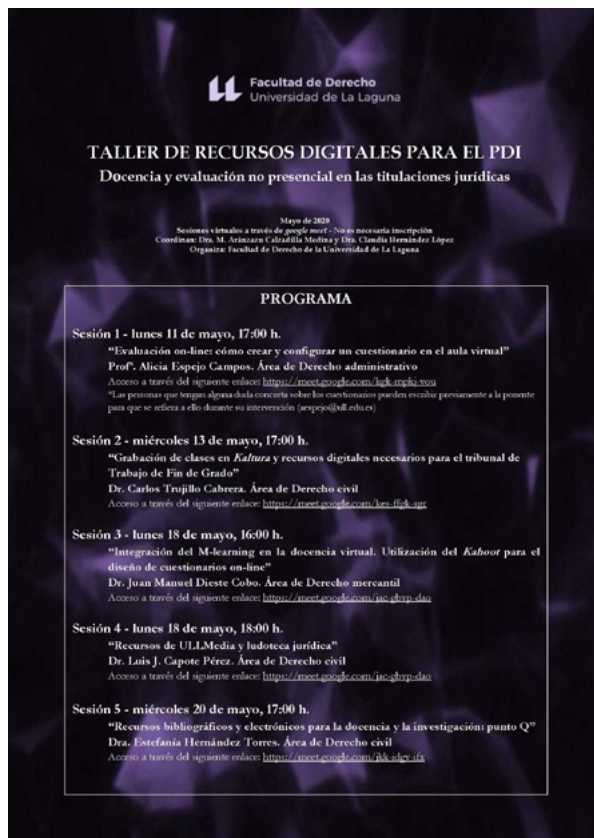
<https://kahoot.com/>

<https://www.ull.es/servicios/biblioteca/>

<https://www.youtube.com/user/UniversidadLaLaguna>

<https://ludotecajuridica.es/>

ANEXO



Facultad de Derecho
Universidad de La Laguna

TALLER DE RECURSOS DIGITALES PARA EL PDI
Docencia y evaluación no presencial en las titulaciones jurídicas

Mayo de 2018
Sesiones virtuales a través de *google meet*. No es necesaria inscripción.
Coordinan: Dña. M. Aranzazu Calzadilla Medina y Dña. Claudia Hernández López
Organiza: Facultad de Derecho de la Universidad de La Laguna.

PROGRAMA

Sesión 1 - lunes 11 de mayo, 17:00 h.
"Evaluación on-line: cómo crear y configurar un cuestionario en el aula virtual"
Prof. Alicia Espejo Campos. Área de Derecho administrativo
Acceso a través del siguiente enlace: <https://meet.google.com/jqk-urpka-you>
*Las personas que tengan alguna duda acerca de cómo los cuestionarios pueden evaluarse presuntamente a la presente para que se refiera a ello durante su intervención. (asespejo@ull.edu.es)

Sesión 2 - miércoles 13 de mayo, 17:00 h.
"Grabación de clases en *Kaltura* y recursos digitales necesarios para el tribunal de Trabajo de Fin de Grado"
Dr. Carlos Trujillo Cabrera. Área de Derecho civil
Acceso a través del siguiente enlace: <https://meet.google.com/jes-fjgk-ayr>

Sesión 3 - lunes 18 de mayo, 16:00 h.
"Integración del *M-learning* en la docencia virtual. Utilización del *Kahoot* para el diseño de cuestionarios on-line"
Dr. Juan Manuel Dieste Cobo. Área de Derecho mercantil
Acceso a través del siguiente enlace: <https://meet.google.com/jac-gbwp-dla>

Sesión 4 - lunes 18 de mayo, 18:00 h.
"Recursos de ULLMedia y ludoteca jurídica"
Dr. Laís J. Capote Pérez. Área de Derecho civil
Acceso a través del siguiente enlace: <https://meet.google.com/jak-sjpc-ufs>

Sesión 5 - miércoles 20 de mayo, 17:00 h.
"Recursos bibliográficos y electrónicos para la docencia y la investigación: punto Q"
Dra. Estefanía Hernández Torres. Área de Derecho civil
Acceso a través del siguiente enlace: <https://meet.google.com/jak-sjpc-ufs>

INSTAGRAM: MECANISMO DE INNOVACIÓN PARA LA
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

*INSTAGRAM: INNOVATION MECHANISM FOR COLLEGE
EDUCATION*

Cuadernos Jurídicos, pp. 476-487



Carlos
GONZÁLEZ
LEÓN

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

RESUMEN: La adecuación de la docencia presencial en tiempos de COVID-19 ha resultado ser imprescindible ya que, en cuestión de días, las aulas cedieron todo el protagonismo a los dispositivos electrónicos (ordenadores y tabletas, principalmente). Sin embargo, aunque en las últimas décadas la docencia presencial fue ganando atractivo paulatinamente para así aumentar de forma significativa el aprendizaje e interés del alumno, la situación actual en la que la sociedad se ha visto inmersa de forma repentina ha hecho que tenga que innovarse aún más en esta cuestión. Por tanto, dejando de lado plataformas como Microsoft Teams, Blackboard Collaborate o Zoom, todas útiles para trabajar de forma síncrona, es importante utilizar canales de comunicación alternativos -muy presentes en el día a día del estudiante- en los que volcar contenido audiovisual atractivo. Uno de estos canales de comunicación es Instagram, que, aunque parece estar diseñada como una red social para ocio y tiempo libre, puede permitirnos captar la atención del estudiante para cuestiones docentes -aunque no fuese su propósito principal al entrar en ella desde su dispositivo móvil o tableta- y trasladarle ideas que de una manera más formal puede resultar más complejo.

PALABRAS CLAVE: COVID-19; enseñanza universitaria; redes sociales; Instagram; ventajas; inconvenientes.

ABSTRACT: *The adaptation of face-to-face teaching in times of COVID-19 has proved to be essential since, in a matter of days, the classrooms gave all the prominence to electronic appliances (computers and tablets, mainly). However, although in recent decades face-to-face teaching has gradually gained appeal in order to significantly increase student learning and interest, the current situation in which society has been immersed has made it necessary to innovate even more on this area. Therefore, leaving out platforms such as Microsoft Teams, Blackboard Collaborate or Zoom, all of them very useful for working synchronically, it is important to use alternative communication channels -very present in the student's day-to-day life- in which to make available attractive audiovisual content. One of these communication channels is Instagram, which, although appears to have been designed as a social network for leisure and free time, can enable us to capture the attention of the student for academic issues -although it was not its main objective- and to transfer information that in a more formal structure can be more complex.*

KEY WORDS: COVID-19; university teaching; social networks; Instagram; advantages; disadvantages.

SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN.- II. SOBRE REDES SOCIALES: INSTAGRAM.- III. INSTAGRAM: ¿NECESIDAD U OPORTUNIDAD PARA LA “NUEVA” ENSEÑANZA UNIVERSITARIA?.- IV. USOS DE INSTAGRAM PARA SACAR UTILIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.- V. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE INSTAGRAM EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.-VI. CONSIDERACIONES FINALES.

I. INTRODUCCIÓN.

El presente texto es el resultado de la comunicación elaborada para la Jornada de Innovación Docente bajo el título “La adecuación de la docencia presencial al estado de alarma derivado del COVID-19”, organizada por la Universitat de València y el Instituto de Derecho Iberoamericano, y muy bien dirigida por los profesores Pedro Chaparro Matamoros y Fernando Hernández Guijarro.

La jornada se celebró el día 17 de julio de 2020, vía online, y en ella se abordaron interesantes cuestiones sobre alternativas docentes en tiempos como el que actualmente vivimos. La inauguración de la jornada estuvo a cargo de Don José Ramón de Verda y Beamonte, y estuvo estructurada en cuatro paneles. En el primer bloque fue el turno de las distintas reflexiones sobre la docencia no presencial en tiempos de pandemia, en el segundo espacio se habló sobre metodologías docentes empleadas durante el estado de alarma, el tercer panel versó sobre la evaluación de la docencia no presencial y en último lugar algunas contribuciones variadas más la clausura del comité organizador.

En esta contribución, se pretende poner de manifiesto la importancia de herramientas alternativas para llegar a los estudiantes y contribuir en la mejora de su enseñanza superior universitaria motivo por el cual puede ser idónea para los dos primeros paneles, aunque es innegable que especialmente para el primero, es decir, para reflexionar sobre una alternativa más en la docencia no presencial en tiempos de pandemia como los que estamos viviendo hoy.

Nos pueden resultar familiares plataformas como YouTube, en la que pueden visualizarse múltiples vídeos y tutoriales para aprender de forma autónoma una determinada materia. Sin embargo, puede sonarnos más extraña la red social Instagram, por ser -tal vez- una red social o aplicación utilizada por los más jóvenes para un uso lúdico o social.

• **Carlos González León**

Profesor de Derecho Penal de la Universidad Rey Juan Carlos
carlos.gonzalez.leon@urjc.es

En cambio, a pesar de lo anterior, el objetivo de este texto es, por un lado, aproximarse de forma breve a tres cuestiones: en primer lugar, qué es y en qué consiste Instagram; en segundo lugar, si es necesaria o pertinente esta red social en la docencia virtual universitaria; y, en tercer lugar, los múltiples usos que se le puede dar a esta red social para tratar de sacarle utilidad en la enseñanza universitaria. Para finalizar realizaremos algunas conclusiones.

II. SOBRE REDES SOCIALES: INSTAGRAM.

Las redes sociales son aplicaciones que permiten a las personas, desde distintos ámbitos (personal, profesional, etc.), relacionarse y conectarse entre sí al compartir intereses similares. Sin embargo, hay distintos tipos de redes sociales. Quizás las más distinguidas sean las personales, como Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter o Google+. En cambio, también hay redes sociales de entretenimiento, como Pinterest o la muy conocida YouTube. Sin olvidar las redes sociales de contenido profesional, entre las que pueden destacarse LinkedIn, como una de las más conocidas, sin olvidar otras como Sumry, Viadeo, Xing o about.me, entre otras. Por último, hay otras redes sociales, más específicas, dirigidas a público concreto debido a su categoría profesional, interés concreto, etc. Un ejemplo conocido para la mayoría de los usuarios puede ser TripAdvisor, relacionada con el sector turístico y gastronómico. O algo menos popular, la red social Goodreads, sobre libros y lecturas recomendadas. O también, para amantes del deporte y el cliclismo, Strava.

Por supuesto, de todas ellas, Facebook es la red social más popular del mundo -superando incluso a WhatsApp¹. Sin embargo, Instagram, creada en 2010, fue adquirida por Facebook dos años después haciendo más versátil la red y elevando su número de usuarios hasta el punto de que según el último informe realizado por The Social Media Family² en 2019, Instagram tenía 16 millones de usuarios en España por los 22 millones que tenía Facebook. Sin embargo, es una de las redes sociales que mayor crecimiento está teniendo a nivel mundial en los últimos años.

Pero la pregunta es, ¿qué es y para qué sirve Instagram? En primer lugar, conviene saber que esta red social es de origen estadounidense, fundada por Kevin Systrom, y originariamente fue diseñada para fotografía, casi de forma exclusiva. El objetivo era poder subir fotografías y aplicar filtros que hicieran una imagen más profesional -o artificial-. En 2011 se incorporaron los hashtags para así permitir a los usuarios encontrar imágenes de una misma temática. En 2012 fue comprada por Facebook y a partir de ese momento empezó a introducir otras posibilidades entre las

1 Cfr. https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/02/12/companias/1581522641_035310.html (consultada el 26 de agosto de 2020).

2 Cfr. <https://thesocialmediafamily.com/informe-redes-sociales> (consultada el 25 de agosto de 2020).

que pueden destacarse los vídeos, las etiquetas a otros usuarios para así ver la foto en la que habían sido nombrados o la opción de mandar mensajes privados con fotografías y/o vídeos. Con el paso del tiempo, la red social ha ampliado las herramientas disponibles para poder compartir historias durante 24 horas -con posibilidad de quedar guardadas después-, vídeos de mayor duración o incluso videos en directo, etc. Sin olvidar la gran cantidad de efectos, filtros y ajustes que los usuarios pueden aplicar a las fotografías y vídeos que suben a la red, pudiendo ser acompañadas de emoticonos y otras imágenes y/o textos o incluso, hasta la localización del lugar en que se toma la instantánea o se filma el vídeo. Además, en 2018, Instagram lanza IGTV, es decir, una función de vídeo vertical dentro de la propia aplicación que permite cargar vídeo de hasta 10 minutos de duración -incluso más tiempo a usuarios verificados y populares-, y más recientemente, ha puesto en marcha otra funcionalidad como «Reels», permitiendo a los usuarios grabar vídeos cortos con clips de sonidos preexistentes, similar a TikTok.

En definitiva, una red social personal muy completa, que sigue ganando usuarios con el paso del tiempo, y que no sería descartable que fuese recortando distancia a la red social Facebook con el paso del tiempo.

III. INSTAGRAM: ¿NECESIDAD U OPORTUNIDAD PARA LA “NUEVA” ENSEÑANZA UNIVERSITARIA?

Si echamos la vista atrás puede observarse como la docencia ha experimentado un gran cambio en las dos últimas décadas. No puede cuestionarse, por tanto, que la forma de impartir docencia, incluso en las aulas, ha evolucionado para incrementar un mayor uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Con la llegada del conocido Plan Bolonia, la docencia presencial dejó de ser únicamente magistral para dar paso un mayor protagonismo al alumno. De esta manera, lo que antes era ir de oyente a un aula y tomar apuntes, pasó a ser algo mucho más completo, donde el estudiante ya no solo asiste a clase a escuchar las explicaciones del docente, sino que tiene un alto grado de participación en ella a través de debates, prácticas individuales y/o colectivas, juegos, etc., es decir, y como resumen, su calificación no depende únicamente del examen final que antes realizaba a final del curso, tanto si había asistido regularmente a clase como si no lo había hecho, sino que ahora su calificación final es el cómputo de todas las actividades realizadas durante el curso (incluyendo asistencia, prácticas individuales y/o colectivas realizadas en el aula o fuera de ella o pruebas parciales, entre otras), siendo incluso obligatorio, como marcan las memorias académicas de las titulaciones, unos porcentajes mínimos y máximos de calificación en el examen final entorno al 60 u 80 por ciento, asistencia, prácticas, etc.

Así las cosas, y tras avanzar en el apartado anterior de forma breve qué es y para qué sirve esta red social, la pregunta que toca hacerse ahora sería ¿es Instagram una necesidad o una oportunidad surgida en tiempos de Coronavirus para la «nueva» -y no tan nueva- enseñanza universitaria? Sin duda, la crisis sanitaria surgida con la pandemia provocada por el COVID-19 ha hecho que debamos innovar en nuevos métodos con los que llegar a los estudiantes y, en mi opinión, Instagram, sin ser una única alternativa para lograr este propósito, por supuesto, sí que es o puede llegar a ser una vía necesaria o posible -cuanto menos- para lograrlo con ocasión de los tiempos que estamos viviendo actualmente.

Sirva como ejemplo un ejemplo práctico vivido en plena pandemia. Ejercicio de determinación de la pena para un grupo de estudiantes que requería corrección práctica. Tras subir el documento con la corrección pertinente del mismo para que cada uno pudiera evaluarse y ver el nivel de entendimiento del ejercicio teórico-práctico mandado -antes de enfrentarse a un ejercicio similar evaluable-, detectaba que algunos estudiantes no tenían claras algunas de las operaciones explicadas. Tras algún correo explicando de forma detallada las operaciones, tenía dos opciones -o alguna más siendo más cómodo para mis intereses-, sin embargo, se me ocurrió preciso grabarme en vídeo para que los estudiantes pudieran ver tranquilamente la corrección del ejercicio en la pizarra, por supuesto, incidiendo en aquello que parecía ser más complicado para ellos. De esta forma, el problema quedaba resuelto para todos los estudiantes sin necesidad de hacer una respuesta individualizada y el ejercicio tuvo la utilidad que se pretendía para preparar una actividad práctica evaluable, y con posterioridad, el examen final. Y aún más importante, los estudiantes visualizaban el vídeo desde una red social que utilizan en su vida social diaria de forma lúdica y personal, es decir, les resultaba cómodo y atractivo observar la resolución del ejercicio.

Esto nos lleva a algo que el docente no debe pasar en alto. Los tiempos cambian y la forma de impartir docencia debe hacer lo mismo. Así, el objetivo del docente debe ser poner a disposición todas las herramientas actuales existentes a manos del estudiante para que luego sea éste el que saque el máximo partido de ellas. Con el ejemplo anterior, las herramientas para poder entender el ejercicio y la resolución estaban, desde manuales y bibliografía especializada, pasando por la explicación síncrona con los estudiantes a través de Blackboard Collaborate hasta un vídeo con la corrección -en pizarra- del ejercicio. Con todo esto, el estudiante que no acudiera al Manual de referencia ni visualizara la sesión teórico-práctica -ni tampoco en remoto al quedar grabadas- aún tenía la posibilidad de ver la corrección como si de una clase presencial se tratara, pero con mucha mayor comodidad pues podía hacerlo a cualquier hora y desde cualquier lugar.

Por ello, y como conclusión, no sé si la red social objeto aquí de aproximación es necesaria u oportuna, pero desde luego útil y recomendable para hacer atractivo contenido tanto teórico como práctico de una forma distinta y diferente para el estudiante de la que puede sacar mucha utilidad y provecho no solo en la enseñanza universitaria virtual sino también en la enseñanza universitaria presencial, pues puede dar soporte y reforzar -a través de vídeos, imágenes, noticias de interés, etc.-, contenido explicado en clase.

IV. USOS DE INSTAGRAM PARA SACAR UTILIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Los usos que pueden desarrollarse en Instagram para captar la atención al estudiante universitario son variados. Antes de abordar algunos de ellos, conviene recordar que la utilización de Instagram debe ser original e imaginativa pues solo así se conseguirá captar la atención del estudiante. Porque, no debe olvidarse que lo primero que deberá hacer el alumno será seguir la cuenta para estar al tanto de las novedades que en ella se publiquen ya que, de no ser así, no le saltarán las publicaciones que en ella se actualicen y, salvo que busque al usuario expresamente no observará lo que en ella se vaya incorporando. Así pues, una vez que el estudiante sigue la cuenta del docente, lo interesante será hacer contenido atractivo para que no solo no deje de seguir la cuenta, sino que todo lo que en ella se cuelgue, lo vea y se interese por ello.

Por tanto, ¿qué usos puede llevarse a cabo para llegar al estudiante y sacar utilidad a la cuenta de Instagram?

a) Utilización de imágenes y/o vídeos ilustrativos que muestren de forma sencilla el objetivo principal del tema tratado. Aunque la red social de Instagram permite el uso del texto, su fuerza principal está en la imagen. ¿Alguien sabe por qué? Sencillamente porque es mucho más rápido visualizar una imagen que leer un texto. Y esto último solo se hará si la imagen o la idea que se transmite con ella tiene un interés especial por ser de actualidad, original, atractiva, etc.

b) La cuenta de Instagram permite vincular la red social de Instagram con otras redes sociales de las que disponga el docente, como podrían, Twitter o Facebook, por ejemplo.

c) Utilizar Instagram Stories que estarán disponibles durante 24 horas, salvo que lo guardes en destacados y las agrupes en categorías (se quedan las fotos y vídeos subidos hasta que el usuario decida eliminarlos). Debes tener en cuenta que los vídeos tienen una duración corta (de unos 10 segundos) pero puedes grabar varios de forma ilimitada por lo que es práctico y útil para mandar mensajes

claros y concisos sobre alguna cuestión concreta que informe al usuario. Además, y no poco importante, puedes hacer uso de cuestionarios, preguntas, encuestas, etc., e incluso enlaces para trasladarte hasta YouTube o cualquier otra página de interés.

- d) Utilizar Instagram Live a tiempo real.
- e) Utilizar Instagram TV (IGTV) para subir vídeos de mayor duración.
- f) Compartir noticias de actualidad, etc.

V. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE INSTAGRAM EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Avanzado todo lo anterior, conviene reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes que puede tener la utilización de Instagram en la enseñanza universitaria. Eso sí, antes de ello, diferenciaremos las ventajas e inconvenientes que pueden tener, por un lado, para el docente, y por otro, para el estudiante universitario.

Así pues, en cuanto a las ventajas y utilidades del uso de esta red social para el docente, pueden avanzarse las siguientes:

- a) Puede servirle como biblioteca virtual de contenido interesante que encuentra por la red, ya sea en forma de noticia, imagen, vídeo, etc.
- b) La aplicación le permite sincronizar la cuenta con otras redes sociales de contenido similar que tenga como usuario, como por ejemplo en Twitter, Facebook o incluso YouTube.
- c) Promueve habilidades artísticas en la edición de fotografía y vídeo pues dispone de numerosas herramientas para una edición de imágenes no muy compleja.
- d) Se puede bloquear a otras cuentas que no hagan un adecuado uso de la red social, bien a través de comentarios hirientes o conductas similares.
- e) El docente puede tener la cuenta no solo a disposición de los alumnos de una asignatura en concreto, sino que puede captar público que tenga interés en el tipo de contenido que publica.

Sobre las desventajas o inconvenientes que podrían destacarse para el docente, podrían destacarse las siguientes:

a) El uso principal de la aplicación está previsto para móviles y/o tabletas, aunque se puede utilizar en ordenadores o portátiles (perdiendo algunas funcionalidades y servicios).

b) No es compatible con todos los sistemas operativos, entre los que pueden destacar Blackberry, OS o Linux.

c) La no privacidad del contenido de la cuenta (aunque podría privatizarse) permite el robo del contenido -imágenes y/o vídeos- utilizado en ella.

d) No llegar al público deseado al no conseguir captar la atención y el interés suficiente.

e) El tiempo que pueda invertirse en crear contenido atractivo y actualizado en la cuenta.

Con respecto a las ventajas que puede tener el uso de Instagram en el estudiante dependerá, en primer lugar, del uso que quiera y pretenda sacar, aunque es evidente que las facilidades que se le brindan creando contenido al que pueda acceder desde su perfil de Instagram son absolutamente todas. ¿Por qué?

a) No tiene que entrar en una plataforma específica para leer una noticia, responder a una pregunta o comentar una cuestión de actualidad; bastará con hacerlo desde la misma red que utiliza para seguir las publicaciones que realizan sus familiares y amigos.

b) Puede servir para reforzar conocimientos explicados en clase, tanto si esta es presencial como si lo es de forma virtual.

c) Puede leer noticias o resoluciones judiciales que guarden relación con una asignatura determinada sin necesidad de haber visto el noticiero o una base de datos concreta.

d) Puede fomentar la investigación entre compañeros.

En cuanto a las desventajas que podría conllevar el uso de la red en la docencia universitaria sería, principalmente, que la excesiva comodidad con la que puede encontrar material concreto -facilitado por el profesor-, debilita el interés en buscar información por su cuenta. Sin embargo, facilitar las cosas y subir contenido atractivo a una cuenta de Instagram no es -o no debe ser- sinónimo de dejar al estudiante todo al alcance de su mano sino de proporcionar píldoras de contenido audiovisual que de forma atractiva y cercana le invite a despertar y aumentar su curiosidad, curiosidad que le debería hacer indagar aún más sobre esa temática concreta que, se supone, pretende aprender.

VI. CONSIDERACIONES FINALES.

En definitiva, ya antes de la pandemia sufrida a consecuencia del COVID-19 se evidenciaba la necesidad de aprender de forma distinta a como se había entendido durante finales del siglo XX. Sin embargo, la crisis sanitaria mundial vivida actualmente puso de manifiesto que, las redes sociales y las plataformas de enseñanza online tenían un margen de mejora grandísimo para seguir desarrollando la enseñanza universitaria a distancia, y en muchas ocasiones, no por falta de actualizaciones o mejoras en las propias plataformas, sino por falta de uso y habilidad en los docentes que debían de hacer un uso, en ese momento obligatorio, de todas esas herramientas.

Esta contribución pretende poner como ejemplo una red social conocida entre los jóvenes, Instagram, que por muy alejada pueda parecer que está de la docencia, tiene en su haber, por su elevado uso entre la población universitaria, potenciales posibilidades de conexión con estudiantes y alumnos que permitan facilitar y hacer más accesible -si cabe- la docencia de la materia impartida.

Incluso así, y con el gran margen de mejora que un docente siempre debe buscar, es pertinente reconocer la gran labor que la docencia universitaria, en general, y los docentes, en particular, desempeñaron para reajustar y adaptar la docencia presencial que faltaba por impartir, incluyendo exámenes finales, a docencia virtual.

BIBLIOGRAFÍA

https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/02/12/companias/1581522641_035310.html

(Consultada el 26 de agosto de 2020).

<https://thesocialmediafamily.com/informe-redes-sociales/>

(Consultada el 25 de agosto de 2020).



