

ROSA ANA ALIJA FERNÁNDEZ
MILAGROS ÁLVAREZ VERDUGO
ANA M. BADIA MARTÍ
MARC BAYÉS GIL
FRANCISCO JOSÉ CAÑAL GARCÍA
MIQUEL ÀNGEL CAÑIVANO SALVADOR
ALBERTO CAPILLA JIMÉNEZ
ANTONIA COLLADO SEVILLA
PAULA DOMÍNGUEZ TRISTÁN
ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ
FRANCESC GARCÍA GRIMAU
ANTONIO GIMÉNEZ MERINO
M. ESPERANÇA GINEBRA MOLINS
CONXITA GOLANÓ FORNELLS
JUAN CARLOS HORTAL IBARRA
LAURA HUICI SANCHO
JORDI NIEVA FENOLL
ORIOLEART
PATRICIA PANERO ORIA
XAVIER PONS RÀFOLS
AMADEU PONS SERRA
AGUSTÍ POU PUJOLRÀS
ALFRED QUINTANA GARRIDO
CRISTINA ROY PÉREZ
JOSÉ-ANDRÉS ROZAS VALDÉS
PEDRO RUEDA RAMÍREZ
ANA SÁNCHEZ COBALEDA
ROSA M. SATORRAS FIORETTI
MARTA SOMOZA FERNÁNDEZ
MONTSERRAT TAFALLA PLANA
MARIONA TOMÀS FORNÉS
MAX TURULL RUBINAT
CRISTÓBAL URBANO SALIDO

Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia

Ponencias de la Jornada sobre
experiencias docentes en la Facultad
de Derecho de la Universidad de Barcelona
en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)

ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ Y MAX TURULL RUBINAT (EDS.)
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona 2022



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat de Dret

ROSA ANA ALIJA FERNÁNDEZ
MILAGROS ÁLVAREZ VERDUGO
ANA M. BADIA MARTÍ
MARC BAYÉS GIL
FRANCISCO JOSÉ CAÑAL GARCÍA
MIQUEL ÀNGEL CAÑIVANO SALVADOR
ALBERTO CAPILLA JIMÉNEZ
ANTONIA COLLADO SEVILLA
PAULA DOMÍNGUEZ TRISTÁN
ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ
FRANCESC GARCÍA GRIMAU
ANTONIO GIMÉNEZ MERINO
M. ESPERANÇA GINEBRA MOLINS
CONXITA GOLANÓ FORNELLS
JUAN CARLOS HORTAL IBARRA
LAURA HUICI SANCHO
JORDI NIEVA FENOLL
ORIOLEART
PATRICIA PANERO ORIA
XAVIER PONS RÀFOLS
AMADEU PONS SERRA
AGUSTÍ POU PUJOLRÀS
ALFRED QUINTANA GARRIDO
CRISTINA ROY PÉREZ
JOSÉ-ANDRÉS ROZAS VALDÉS
PEDRO RUEDA RAMÍREZ
ANA SÁNCHEZ COBALEDA
ROSA M. SATORRAS FIORETTI
MARTA SOMOZA FERNÁNDEZ
MONTSERRAT TAFALLA PLANA
MARIONA TOMÀS FORNÉS
MAX TURULL RUBINAT
CRISTÓBAL URBANO SALIDO

Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia

Ponencias de la Jornada sobre
experiencias docentes en la Facultad
de Derecho de la Universidad de Barcelona
en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)

ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ Y MAX TURULL RUBINAT (EDS.)
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona 2022

© los autores
Edición: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona.
Av. Diagonal, 684. 80834-Barcelona.
<https://www.ub.edu/portal/web/dret/>
Diseño y producción: Jordi Sàrries - Doblepagina
ISBN: 978-84-09-39890-4
<http://hdl.handle.net/2445/184536>



Aquest document està subjecte a la llicència de
Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada
de Creative Commons, el text de la qual està disponible a
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat de Dret

Sumario

Presentación

XAVIER PONS RÀFOLS

Docencia en tiempos de pandemia. Una visión desde la experiencia de la Facultad de Derecho: lecciones aprendidas y retos de futuro

ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ

Ponencias

Una estrategia asíncrona para una docencia de emergencia

ROSA ANA ALIJA FERNÁNDEZ

Una experiencia en el aprendizaje autónomo-dirigido en el aula virtual

PAULA DOMÍNGUEZ TRISTÁN Y PATRICIA PANERO ORIA

Aprendizaje comprensivo y aprendizaje colaborativo a través de actividades en línea: la funcionalidad limitada de las herramientas virtuales para la reflexión metapositiva sobre el derecho

ANTONIO GIMÉNEZ MERINO

Fórum (o *Padlet*) para incentivar la lectura y para dinamizar su comentario e “infografía” para presentar contenidos

M. ESPERANÇA GINEBRA MOLINS

La dinamización como antídoto contra la virtualidad forzosa de etiología pandémica: reajustes metodológicos y aportes didácticos

JUAN CARLOS HORTAL IBARRA

Coordinación en la docencia *online* de las asignaturas de Derecho Internacional Público y Régimen Jurídico Internacional del Trabajo

LAURA HUICI SANCHO, MILAGROS ÁLVAREZ VERDUGO, ANA M. BADIA MARTÍ Y ANA SÁNCHEZ COBALEDA

Lecturas guiadas y evaluaciones simuladas: la lucha contra la distancia

JORDI NIEVA FENOLL

Docencia virtual, ¿pero como si estuviésemos en clase!

ORIOL OLEART

De la clase magistral al coaching educativo: una experiencia en tiempos de pandemia

CRISTINA ROY PÉREZ

Combinación de instrumentos para el aprendizaje: manuales, vídeos de clases, sesiones de trabajo, casos prácticos y tests

JOSÉ-ANDRÉS ROZAS VALDÉS Y FRANCISCO JOSÉ CAÑAL GARCÍA

Creación colaborativa de un temario teórico audiovisual para la docencia no presencial

ROSA M. SATORRAS FIORETTI, MIQUEL ÀNGEL CAÑIVANO SALVADOR, ALBERTO CAPILLA JIMÉNEZ, ORIOL OLEART PIQUET, MAX TURULL RUBINAT, MARC BAYÉS GIL, CONXITA GOLANÓ FORNELLS, AGUSTÍ POU PUJOLRÀS, ALFRED QUINTANA GARRIDO, ANTONIA COLLADO SEVILLA, FRANCESC GARCÍA GRIMAU, AMADEU PONS I SERRA, PEDRO RUEDA RAMÍREZ, MARTA SOMOZA FERNÁNDEZ, MONTSERRAT TAFALLA PLANA Y CRISTÓBAL URBANO SALIDO

Participación del alumnado en la docencia *online*: en la variedad está el gusto

MARIONA TOMÀS FORNÉS

Docencia universitaria y COVID-19: información, certeza, empatía y sobretodo alineación de objetivos, metodología-recursos y evaluación

MAX TURULL RUBINAT

Conclusiones

Diez ideas clave derivadas de las ponencias y una reflexión acerca de qué docencia es deseable ante el nuevo contexto postpandemia

MAX TURULL RUBINAT

Presentación

XAVIER PONS RÀFOLS

Decano

Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

La magnitud y extensión de la pandemia de la COVID-19 provocada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2, ha tenido —y está teniendo todavía— un altísimo impacto humano, sanitario, económico y social en nuestras sociedades a escala mundial. La pandemia ha constituido, sin duda, un fenómeno de carácter disruptivo, un auténtico “cisne negro”, como metáfora de algo improbable pero que podía llegar a suceder. Aunque, en realidad, fue más bien un elefante en la habitación, es decir, una posibilidad ignorada o inadvertida, aunque visible y previsible, pero que nadie quería afrontar. Lo digo no sólo en términos de pandemias y de futuras pandemias, sino también en términos de protección de la naturaleza y del medio ambiente de nuestro planeta, de combate contra la desigualdad y la extrema pobreza y de poder acabar con las inequidades sanitarias y garantizar la cobertura sanitaria universal para todos. Son retos colectivos que siguen teniendo que ser abordados en la era postpandemia, desde la responsabilidad y la cooperación multilateral.

El universitario ha sido uno más entre los múltiples sectores que con diferentes niveles de intensidad han sufrido el impacto de la pandemia. Como explica en su balance introductorio la profesora Enriqueta Expósito, Vicedecana de Asuntos Académicos y Calidad de la Facultad de Derecho, toda la comunidad universitaria, profesorado, estudiantado y personal de administración y servicios, tuvimos que hacer un esfuerzo adicional —sin estar preparados para ello— para adaptarnos a la nueva situación. De la mejor manera posible, intentamos poder garantizar la continuidad de las actividades académicas, con metodologías adaptadas, en contenidos y en competencias, y con los mecanismos de evaluación, tanto de la evaluación continuada como de las pruebas de síntesis finales, que también hubieron de ser adaptados a un contexto necesariamente no presencial. Es decir, nos adaptamos a metodologías de enseñanza y de evaluación en un entorno docente en línea o virtual, de manera súbita y en una situación de emergencia. Todo un esfuerzo adicional que, además, venía acompañado por la inquietud y ansiedad que los primeros meses de confinamiento y las diferentes olas de la pandemia nos producían a todos, profesorado y estudiantado, preocupados también por la gravedad de la enfermedad, por nuestros familiares y amigos que se habían contagiado, y con ambientes familiares muy diversos y, en muchos casos, complejos.

Visto en perspectiva, creo que cabe señalar que, entre todos, hemos sido capaces —con resiliencia— de afrontar y superar lo mejor que hemos podido esta situación, con toda la fatiga que su larga duración nos ha generado. En este sentido, este libro pretende ser una muestra, razonablemente representativa, de todo este esfuerzo de adaptación y de repensar nuestra actividad docente en una situación de emergencia como la que nos ha tocado vivir. A iniciativa de la Vicedecana de Asuntos Académicos y de Calidad, superadas ya algunas oleadas pandémicas, se llevó a cabo en la Facultat de Derecho una jornada académico-docente

para compartir y debatir iniciativas de innovación docente adaptadas a la situación de la pandemia, que es la que trae a colación esta publicación. Respondía todo ello a la profunda convicción de que la universidad, además de la actividad investigadora y su promoción, debe velar también por la mejor actividad docente en los estilos y métodos de difundir y transmitir conocimiento. Una actividad docente que deja de ser, así, una tarea individual para convertirse en una tarea de equipo y compartida. Como decano de la Facultad de Derecho, no puedo más que felicitar y agradecer tanto la iniciativa como la dedicación y el inmenso esfuerzo que puso el profesorado de la Facultad —y los estudiantes— en llevar a cabo las actividades académicas en los casi dos años que nos ha tocado vivir con la COVID-19.

La pandemia nos ha enfrentado a nuestra vulnerabilidad como sociedad, ha evidenciado profundas inequidades y dilemas de carácter global y creo que hemos de poder extraer de la pandemia —y de sus efectos— lecciones aprendidas de cara al futuro. En términos universitarios, ciertamente, de modelos, metodologías, técnicas, instrumentos y nuevos formatos de actividades lectivas, pero también en términos sociales, reforzando los compromisos, individuales y colectivos, con la sociedad a la que la universidad tiene por misión servir. Como sintetizan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 para “Transformar nuestro Mundo”, se trata de las cinco “p”: del compromiso con las personas, con la prosperidad, con el planeta, con la paz y con el partenariado (asociación o cooperación). Estos son también, a mi juicio, los compromisos de una universidad pública como la nuestra y de toda la comunidad universitaria.

Docencia en tiempos de pandemia. Una visión desde la experiencia de la Facultad de Derecho: lecciones aprendidas y retos de futuro

ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ

Vicedecana de asuntos académicos

Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

El jueves 12 de marzo de 2020, con motivo de la alerta sanitaria provocada por el coronavirus, el Rector de la Universidad de Barcelona declara la suspensión de la actividad académica presencial afectando a las clases o actividades docentes presenciales de todo tipo (en aulas o laboratorios) —en cualquier estudio de la Universidad, ya fuera oficial o propio, de grado, máster o postgrado—, así como las tutorías y las reuniones con estudiantes. Quedaban excluidas, de este ámbito de aplicación, las prácticas externas cuya realización habría de ser “desarrollada con normalidad en función de lo que acuerde la entidad externa”.

La anterior pretendía ser una medida provisional. La propia Resolución contemplaba un periodo mínimo de vigencia de quince días y, en todo caso, preveía la ‘vuelta a la normalidad presencial’ justo después de las vacaciones de la Semana Santa: el 14 de abril de 2020. No obstante, ante la magnitud de la incertidumbre que generaba la pandemia, la propia resolución determinaba su vigencia *sine die* “hasta su derogación o modificación, en función de la evolución de la alerta sanitaria por COVID-19 (SARS CoV-2)”.

Ciertamente, la decisión del Rector se justificó por la extrema situación de crisis sanitaria en la que nos hallábamos y su único propósito fue frenar la más que evidente expansión descontrolada del virus entre la comunidad universitaria. Se priorizó, como no podía ser de otro modo, la salud de todos sus integrantes. Sin embargo, nadie imaginaba el alcance que iba a tener, en términos académicos, la suspensión de la actividad presencial. Poco a poco —y seguramente con más errores que aciertos— fuimos creando un entorno virtual de docencia y evaluación al cual hubo de implicarse el alumnado, que también fue conminado a adaptar su aprendizaje. La vuelta a la presencialidad fue, igualmente paulatina, y generó otra normalidad en la que se combinaba presencialidad y virtualidad.

Transcurridos casi dos años desde que se cerraron las aulas, todavía debemos ser cautos. Convivimos con el virus y aguantamos los envites de las sucesivas olas extremando las medidas de seguridad y precaución, tanto personal como institucionalmente.

Publicado en: Enriqueta Expósito Gómez y Max Turull Rubinat (Eds.). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia. Ponencias de la Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona, 2022, pp. 6-19.

A fecha de hoy podemos hacer balance: fuimos capaces de pasar del caos inicial a un contexto organizado en el que se adaptó toda la actividad académica a entornos virtuales, primero, e híbrido, después. Pero, sobre todo, la experiencia vivida nos ha hecho volver a una normalidad diferente: “volver para ser otros” —parafraseando al periodista Iñaki Gabilondo—. Hemos aprendido lecciones y gracias a ellas nos podemos plantear algunos retos para el futuro. En todas estas cuestiones, con especial hincapié en las dos últimas, centro esta parte de Introducción a esta recopilación de experiencias docentes.

1. La incertidumbre del primer momento: la constatación de las carencias

El cierre de las aulas dio un giro copernicano a las dinámicas docentes y discentes. A pesar del desconcierto provocado por lo insólito de la situación, el mismo día de la suspensión de la actividad académica presencial y el cierre de la Facultad se inicia el circuito institucional de adopción de medidas. Desde un primer momento se trabajó de forma coordinada, tanto en el interior de la Facultad —con los responsables de las titulaciones—, como con el Rectorado y el resto de las facultades de la Universidad de Barcelona. Igualmente se llevó a cabo una actuación conjunta entre todas las universidades catalanas, la Dirección General de Universidades y la AQU.

En la Facultad, la misma mañana del día 12 de marzo de 2020 se convocó una reunión de urgencia de Jefes de Estudio, coordinaciones de Máster y Decanato. Se constituyó lo que se vino a denominar, oficiosamente, el Gabinete de crisis académica que funcionaría durante todo el cuatrimestre. La coordinación fue también, el *modus operandi* en la Universidad. También, en este ámbito se propició un contacto permanente entre todos los vicedecanos académicos de las Facultades de la UB y los responsables académicos del equipo de gobierno de rectorado. A su vez, este contacto se actuó también entre los decanos y el Rector. En todos ellos, el propósito de la acción conjunta se materializó en la creación de un chat que pasó a ser el cauce, por excelencia, a través del cual se vehiculaba una comunicación permanente, y la realización de numerosas reuniones virtuales. El objetivo de garantizar una actuación conjunta en la toma de decisiones era el de ofrecer un tratamiento similar a los diversos problemas que suscitaría la nueva situación para la actividad docente para el profesorado, de aprendizaje para el estudiantado y de evaluación.

El mayor desafío era, sin duda alguna, garantizar la actividad académica, tanto por parte del profesorado, como del alumnado, en un entorno virtual. Ésta era una posibilidad que nos ofrecía el campus virtual y todas sus aplicaciones.

Por lo que se refiere al profesorado, se partía de un distinto nivel de pericia en nuevas tecnologías y competencia digital, tanto desde una perspectiva general, como en el manejo del campus, en particular. En el contexto de una universidad presencial ninguna de las anteriores era requerida para el desempeño académico. Por esta razón, los docentes nos enfrentábamos a ella con diferentes actitudes —algunos con mucha pereza por aprender algo que no entendíamos necesario en un contexto presencial de docencia— y con las habilidades o dificultades propias de las diferentes generaciones a las que pertenecíamos.

La verdad es que esta heterogeneidad de habilidades y capacidades para la adaptación tenía su explicación. Antes de la pandemia, la potencialidad que ofrecían las plataformas virtuales las convertía, en el mejor de los casos, en herramientas accesorias y absolutamente complementarias a una actividad docente que se desarrollaba, en su integridad, en las aulas con presencia física de docentes y discentes. Buena prueba de ello era el Campus virtual. Su establecimiento en la Universidad de Barcelona responde a una de las acciones de adaptación a las exigencias planteadas por las directrices derivadas del nuevo marco de Espacio Europeo de Educación Superior y que aparecía reflejada en el *Proyecto institucional de política docente* aprobado por la propia UB, en julio de 2006. En dicho documento se aludía expresamente a la necesidad de diseñar e implantar un campus virtual como recurso para la docencia. Para el profesorado, el Campus se presentaba como una herramienta que posibilitaba un entorno de aprendizaje en línea que pudiera servir de complemento tanto al profesorado en la docencia que se llevara a cabo íntegramente en las aulas y, sobre todo, en los grupos orientados —cuya docencia se impartía en régimen de semipresencialidad¹. Y para el estudiantado, constituía un óptimo instrumento para centrar su atención en su proceso de aprendizaje continuo más allá de las explicaciones presenciales del docente, garantizándoles en todo momento el acceso a los materiales docentes adicionales (legislativos, jurisprudenciales, bibliográficos o de cualquier otra índole) que pudiera suministrar el profesorado. Este fue el propósito que justificó su apertura en todos los grupos de todas las asignaturas de las titulaciones universitarias².

Una vez creados, los Campus se convirtieron en un instrumento de doble naturaleza: objetiva y subjetiva. Desde la perspectiva objetiva, constituían la herramienta institucional a través de las cuales se posibilitaba a todo el alumnado, de forma homogénea, el acceso a una serie de información mínima que habría de optimizar las condiciones en las que se ejerciera su derecho constitucional al estudio: en especial, al plan docente de la asignatura. Éste es un documento concebido por la *Normativa reguladora de los planes docentes de las asignaturas y de la evaluación y la calificación de los aprendizajes* (aprobada inicialmente por la UB en julio de 2006 y actualizada en mayo de 2012 y febrero de 2020) como “la hoja de ruta básica” del aprendizaje en el que deben constar, además de otros elementos³, el temario o contenido material de la asignatura, la metodología docente, el diseño de las

1 Los grupos orientados solo se imparten en el grado en Derecho que es el que más alumnado tiene matriculado. Se ofrecen desde el curso académico 2006-2007 en la todavía Licenciatura en Derecho. Surgen como una propuesta de mejora de la calidad docente en el *Pla de Millora de la Qualitat Docent a la Facultat de Dret (2005-2010)*. Con ellos se trataba de dar respuesta a las demandas que plantean colectivos específicos de estudiantes, en especial, de aquellos que concilian vida laboral con estudios universitarios, hecho que dificulta su presencia en las clases presenciales. A lo largo de los años se han presentado como una solución a diversas situaciones del alumnado, en especial, también, a los que repiten una asignatura y la cursan de forma simultánea con otras nuevas. Sobre el funcionamiento de estos grupos, me remito al trabajo coordinado por Expósito, E. y Turull, M. (2014), *Experiencias de docencia semipresencial en el título de Derecho*. Barcelona: Ed. Universitat de Barcelona.

2 Para un conocimiento más completo del Campus Virtual: su planteamiento inicial, sus potencialidades y el contexto en el que aparece en la UB, me remito al excelente trabajo de Simón Pallisé, J. (2008), *Campus virtual UB: un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje*. Colección Cuadernos de Enseñanza Universitaria, núm. 9. Barcelona: Octaedro-ICE. Disponible en <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16509.pdf>

3 El artículo 3 de la normativa referenciada en el texto, determina que, al margen de los ya citados, que constituirían el núcleo central de un Plan Docente, en éstos también deben aparecer los siguientes elementos: 1. Nombre o denominación oficial de la asignatura; 2. Código de la asignatura; 3. Titulación o enseñanza de la que forma parte; 4. Curso académico en el que se imparte; 5. Tipo de asignatura; 6. Periodicidad de la asignatura (anual, semestral o trimestral); en el caso de las asignaturas semestrales y trimestrales, se debe hacer constar el periodo concreto; 7. Número de créditos de la asignatura; 8. Horas de dedicación del estudiante a la asignatura, considerando que son el resultado de multiplicar el número de créditos por 25 horas. Hay que indicar el total de horas presenciales, el tiempo de elaboración de trabajos dirigidos y el total de horas destinadas al aprendizaje autónomo; 9. Departamento responsable de

actividades y, sobre todo, el sistema de evaluación del aprendizaje en su doble modalidad —continuada y única— tanto en las convocatorias ordinarias como las de reevaluación. El Plan docente debía acoger, igualmente, las fuentes de información básica de la asignatura. Y, precisamente, en relación con estas últimas su aparición en los campus virtuales también permitía al alumnado comprobar su disponibilidad en la biblioteca de la Facultad o de otros centros, así como su acceso a través del Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación (CRAI) de la UB. Desde una óptica subjetiva, el hecho de que el campus fuera un entorno cuyo acceso estuviera restringido al profesorado y al alumnado matriculado en su grupo propició su utilización como una pieza esencial de la metodología docente confundiendo con una de las dimensiones de ejercicio del derecho a la libertad de cátedra. En efecto, este acceso limitado generaba un espacio docente cerrado a cualquier injerencia externa que no fuera permitida por el propio profesorado a través de las inscripciones que pudiera realizar al margen de la matrícula con la posibilidad de asignar roles específicos —de estudiante, de profesor, de profesor no editor o de tutor—. Más allá del contenido mínimo del campus que ‘volcaba’ la propia institución, era el docente el que configuraba su estructura, su contenido y su utilización. Todo ello derivó en un uso muy desigual de esta plataforma: mientras que algunos docentes lo integraron como una herramienta metodológica más en las clases, otros —la gran mayoría— solo lo utilizaron ocasionalmente para complementar distintas cuestiones puntuales: ampliar materiales docentes, generar avisos, publicar calificaciones de las evaluaciones o, en general, completar las clases presenciales con la realización de actividades diversas a través de sus aplicaciones.

La suspensión de la actividad académica presencial y la desaparición del entorno físico en el que se desarrollaba la docencia altera esta inicial concepción del Campus: desaparece su carácter instrumental y complementario para convertirse en el único instrumento docente y de evaluación del alumnado. Las aulas se transforman en pantallas. Y los estudiantes se diluyen y aparecen como meros puntos negros, sin imagen y sin voz, en un fondo de pantalla en los que su presencia meramente se intuye.

Estos cambios disruptivos provocaron diferentes respuestas por parte del profesorado. Pero, sobre todo, puso de manifiesto las carencias de este colectivo, tanto por lo que se refiere a herramientas virtuales, como a metodologías de enseñanza y de evaluación a través de estos entornos docentes en línea. A pesar de ellas, la vocación y entrega del profesorado se impuso. Solo en casos muy puntuales y aislados, la actividad docente se sustituyó por unas lecturas pautadas de la manualística recomendada. Pero, al margen de esta ocasional apatía, puede afirmarse que el profesorado respondió de forma muy positiva y las clases siguieron impartiendo a través del Campus. Y a través del mismo también se hizo posible el contacto y la comunicación entre profesorado y alumnado.

Por lo que se refiere al alumnado, las carencias que se detectaron fueron otras muy diferentes. La suspensión de la actividad académica presencial y el confinamiento hizo aflorar una más que manifiesta una brecha digital, pero también social. En este sentido, se hizo evidente que la presencia física en la Facultad durante el curso académico, no solo se materializaba en la

impartir la asignatura. 10. Coordinador o persona responsable de la asignatura; 11. Requisitos establecidos entre asignaturas. 12. Recomendaciones respecto a los conocimientos que el estudiante debe tener para garantizar la consecución de los objetivos de la asignatura; 13. Competencias que se deben alcanzar; 14. Objetivos del aprendizaje [...]”.

asistencia a las aulas, sino también a las salas o espacios de estudio o de trabajo y al acceso a los equipos informáticos —ya fuera en las aulas de informática, en los espacios de trabajo dispersos por los edificios de la Facultad o habilitados a tal efecto en las instalaciones del CRAI— y a los recursos bibliográficos del CRAI. El cierre de las Facultades supuso que algunos estudiantes no dispusieran de las condiciones más básicas para el seguimiento de la docencia virtual. Gran parte de nuestro alumnado no disponía de un entorno propicio ni propio para el seguimiento de las clases, sino compartido con el resto de su familia que, en el mejor de los casos, seguía también su actividad laboral o de estudio *online*. Tampoco era insignificante la cantidad de estudiantes que no disponían de ordenadores de uso personal: bien porque el uso era compartido en la unidad familiar o de convivencia o, simplemente, no tenían en casa; lo que obligaba, en el mejor de los casos, a hacer el seguimiento de las clases a través de los teléfonos móviles. Y, aunque en menor medida, también había casos en los que los hogares no disponían de conexión a internet, amén de la que pudieran tener fuera suficiente para dar cobertura. Todo ello sin olvidar la afectación que el COVID produjo en la salud del alumnado y su círculo familiar más estrecho.

Conscientes de estos problemas, se reforzó la acción tutorial. El profesorado coordinador en las diferentes titulaciones y, muy especialmente, la coordinadora del programa de tutorías del alumnado con necesidades especiales, desplegaron una labor intensa, entre otros ámbitos, en la detección de problemáticas más particulares y en su resolución.

Finalmente, por lo que se refiere a este colectivo, se tuvo una consideración específica por el alumnado de movilidad, especialmente en el programa Erasmus. A los estudiantes de la UB que cursaban el semestre en otra universidad europea (*outcoming*) y que hubieran decidido volver, dando por finalizada su estancia, se les ofrecía matricular como créditos ordinarios los matriculados en el programa de movilidad y cursar, de esta manera, las clases en la UB en las mismas condiciones que el resto del alumnado, ajustando el calendario de evaluación y reevaluación, si las circunstancias lo requiriesen. A los estudiantes de otras universidades que hacían su estancia Erasmus en nuestra Facultad (*incoming*) se les dio información directa desde el Vicedecanato de investigación y relaciones internacionales, tanto ellos como sus universidades de origen, de la situación y del compromiso adquirido por la facultad de garantizar la impartición de clases, la evaluación y la realización de las tutorías.

2. Medidas institucionales

La respuesta institucional fue gradual no solo en el tiempo, también en el tipo de medidas activadas. En retrospectiva, podemos identificar, con una cierta nitidez, dos fases: una inicial en la que la acción por parte de la Facultad y de la Universidad fue la de construir y adaptar la actividad académica a un entorno no presencial; y, una vez asegurado este nuevo escenario, los esfuerzos se dedicaron a ofrecer ordenación normativa a la actividad académica desarrollada durante el confinamiento previendo, a la par, directrices para el contexto que transitoriamente habría de producirse una vez finalizado el confinamiento hasta volver a la entera presencialidad: lo que vino a denominarse modelo híbrido.

2.1. La adaptación a la virtualidad

En esta primera fase de acomodación, que coincide con las primeras semanas —mediados de marzo a mediados de abril de 2020— desde la Facultad, se hizo un especial hincapié en recordar al profesorado que el alumnado debía poder seguir con la programación habitual de clases en los horarios preestablecidos. Y con el propósito de facilitar una mejor preparación de las materias, se recomendaba adjuntar a las recomendaciones bibliográficas algunas orientaciones relativas bien al tiempo —marcando el ritmo que estimábamos idóneo para la preparación de los temas: por días o por semanas—, bien priorizando los contenidos más importantes. Y, sobre todo, se recordaba que el volumen de trabajo había de ser ajustado y proporcional. Todas estas indicaciones eran, en todo caso, meras recomendaciones que dejaban plena libertad al profesorado para la elección de la metodología docente que considerara más adecuada, en el ejercicio de su libertad de cátedra.

Igualmente, se recordó al profesorado la importancia de reprogramar la actividad de evaluación continua. En este sentido, se propuso reflexionar sobre la conveniencia de mantener el número de pruebas o las fechas en las que éstas estaban programadas, así como su formato. En relación con este último, se indicaba la posibilidad de transformarlas en actividades que pudieran ser programadas y entregadas por medios telemáticos, o incluso, realizarlas directamente *online* a través de los Campus. Todo ello a pesar de ser plenamente conscientes del alto riesgo que, en su realización, pudieran ser utilizados medios fraudulentos, individuales o colectivos y de la carencia de medios para evitarlos. Pero también, que no todo el alumnado, por diferentes razones familiares o socioeconómica, tenía las mismas condiciones de acceso a los recursos telemáticos. Uno y otro eran problemas muy minimizados en la actividad presencial, en especial este último por la disponibilidad de medios del alumnado a través de las aulas de informática y de estudio.

Las indicaciones adoptadas por la Universidad se situaban en un mismo plano. De entrada, se envió al profesorado un recordatorio de los recursos especialmente en el Campus (publicación de ficheros y de enlaces vía URL, elaboración de cuestionarios, programación de actividades (*Tasques*), activación de Fóruns y/o chats o creación de *webinars*. Este recordatorio se acompañó de indicaciones sobre la existencia de servicios de soporte y ayuda que disponía la UB en relación con las aplicaciones del Campus, a las Tecnologías de información y la Comunicación (TIC) y del aprendizaje y conocimiento (TAC), de la elaboración de materiales docentes, así como de los programas antiplagio disponibles en el CRAI.

En este punto, no cabe olvidar el decisivo papel que desempeñó el *Institut de Desenvolupament Professional* de la UB (IDP). Desplegó una intensa actividad formativa para hacer posible la adaptación de las funciones del profesorado al nuevo entorno virtual. Con este único propósito, desde el 20 de abril de 2020 —fecha en la que tuvo lugar la primera formación— hasta bien entrado el mes de julio, se ofrecieron cursos en evaluación en línea y confección de exámenes a través del Moodle, de elaboración de cuestionarios —de preguntas abiertas o de respuesta múltiple—, en docencia a través del *BBCollaborate*, en diseño en línea de asignaturas o en gestión de la actividad docente a distancia. La tecnología también favoreció que estos cursos llegaran al mayor número de docentes posibles. Para conseguirlo se utilizó el formato *webinar* (con la posterior publicación en un repositorio de acceso a todo el profesorado, en la página web del IDP).

Pero no todas las medidas tenían como foco de atención al profesorado. También se adoptan algunas decisiones que tienen el propósito de facilitar al alumnado la capacidad de organizarse en esta situación. Son, todas ellas, decisiones consultadas y consensuadas con los vicedecanatos académicos de las facultades. Por una parte, se acuerda que el alumnado tenga la opción de solicitar la evaluación única hasta que finalice el período de docencia. En este sentido, se reconoce la capacidad de cada Facultad para gestionar el tema de forma autónoma, flexible y ágil, y determinar los procesos de acuerdo con las particularidades y especificidad de sus titulaciones. La única condición que se establece es que el estudiantado estuviese debidamente informado. También se adquiere el compromiso por parte de todos los responsables académicos de velar por el equilibrio del volumen de actividades, ejercicios o trabajos que solicitara el profesorado de las diferentes asignaturas que cursara el estudiante en su grupo/itinerario/curso para evitarle una saturación de trabajo. Por último, se resolvió mantener, por el momento, el calendario de docencia y de evaluación previsto y esperar a cómo evolucionara la situación de excepcionalidad para tomar otras decisiones respecto a la modificación de fechas.

Una de las medidas más significativas que se adoptaron en la UB fue la concesión de ayudas al alumnado que así lo requiriese para el acceso a los medios tecnológicos a través del programa *ConnectaUB*. Dicho programa preveía la cesión temporal de ordenadores portátiles al alumnado, garantizarle el acceso a internet o ambas cosas a la vez.

En la segunda semana del mes de abril, una vez adoptadas estas primeras medidas se elabora y envía desde el área académica de la Facultad un cuestionario a los coordinadores de planes docentes de las asignaturas de las diferentes titulaciones de grado y máster. El único propósito era conocer cómo se estaba llevando a cabo la actividad académica, cuales habían sido las principales adaptaciones metodológicas, así como el grado de utilización de las aplicaciones y servicios disponibles en la UB. El resultado de este cuestionario fue más que satisfactorio, tanto en el porcentaje de respuesta como en la información contenida en relación con la adaptación de la actividad académica: una gran mayoría de profesorado impartían su docencia *online* en sesiones sincrónicas; otros habían optado por grabar *powerpoints* o sus propias sesiones y publicarlas en el campus. Solo una minoría no utilizaba medios audiovisuales, ni sincrónicos ni asincrónicos, pero sí pautaba el aprendizaje del estudiante a través del campus. Y, a pesar de que existieron casos de pasividad, más por dejación que por incapacidad, fueron muy puntuales y acabaron solucionándose. Pudo comprobarse que la respuesta del profesorado no fue homogénea. No obstante, a pesar de la heterogeneidad se evidenció, sin ningún género de duda, que todo el colectivo docente se implicó en la continuidad de la actividad docente y de tutoría de su alumnado, tratando de garantizar unas condiciones de aprendizaje equiparables a las que se cumplían en la presencialidad.

Mención separada merece el alumnado en prácticas. Si bien, en un primer momento, se suspendió su realización, poco a poco, se fueron adaptando al régimen de virtualidad que las entidades externas adoptaron, en general, para el desempeño de la actividad laboral. Los pocos casos en los que se suspendieron los convenios de formación, impidiéndose a que se cursara este aprendizaje práctico, la Facultad buscó una solución alternativa que posibilitara cursar esta asignatura, en especial al estudiantado de cuarto curso de grado que requería esos créditos matriculados para obtener su título ese curso académico.

2.2. La reordenación de la actividad académica

En una segunda fase, transcurridas las primeras semanas de ‘rodaje’, los equipos de gobierno, tanto de la Facultad como de la Universidad, trabajaron en la fijación de las directrices que habrían de regir la ordenación de toda la actividad académica (docencia, evaluación y aprendizaje) adaptada al entorno no presencial. Se trataba con ello de dar cumplimiento, también en este nuevo escenario, a las exigencias de calidad cuya puesta en marcha y desarrollo posterior de la titulación avalaron las agencias de evaluación (ANECA y AQU). A pesar de la excepcionalidad del momento y de la urgencia de las medidas requeridas, se implicó, en todo momento, a los órganos académicos responsables de la adopción de las decisiones, en especial, la Comisión académica reunida, virtualmente, en varias ocasiones para informar a los diferentes colectivos que la integran, además de los responsables de las titulaciones académicas: profesorado y alumnado.

De entrada, se dispuso dejar constancia de todo lo realizado a través de la expresa incorporación de todas las adaptaciones —de docencia y evaluación— a los Planes docentes. Con anterioridad, en la Facultad, el profesorado fue advertido de que toda actuación que se alejara de lo dispuesto en el Plan docente de la asignatura debía ser comunicada al docente coordinador de la asignatura, así como al responsable de la titulación —Jefaturas de Estudio de Grados o coordinaciones de Máster, además de ser publicado con suficiente antelación a los Campus para que todo el alumnado tuviera la información. No obstante, esta comunicación no era suficiente para dejar constancia de los cambios que produjo el paso de un contexto académico presencial a otro virtual. En la medida que estos Planes docentes constituían, según la normativa de la UB antes referida, el documento en el que se explicitan todos los requisitos y condiciones en los que se desarrolla la docencia y la actividad de evaluación del alumnado, cualquier alteración de la forma en que se estuvieran llevando a cabo estos cometidos habrían de estar recogidos en este documento. Desde el área académica de la Facultad se elaboró una plantilla de anexo en la que se requería consignar las adaptaciones metodológicas y de evaluación (fechas y formato de pruebas), así como la forma en cómo se llevaba a cabo la atención y orientación del alumnado. El proceso de cumplimentación de estas revisiones —iniciado a mediados del mes de abril— así como de introducirlas en la aplicación correspondiente —en la forma de Anexo o Adenda al plan docente ya aprobado— culminó en la primera semana de mayo.

A mediados del mes de abril se adoptan las reglas a seguir hasta la finalización del curso. En el ámbito de la Facultad se materializan en las *Orientaciones académicas para la docencia* (adoptadas por el Decanato el 14 de abril de 2020) y en la UB se traducen en las *Directrices generales de funcionamiento de la docencia y la evaluación para el curso 2019-2020* (aprobadas por Consejo de Gobierno el 22 de abril de 2020). En esencial, estas indicaciones institucionales ya contemplan las particularidades que debían aplicarse a las asignaturas singulares, esto es, Trabajos finales de grado (TFG) y Máster (TFM) y Prácticas. Las indicaciones de ambos documentos se concretan, con posterioridad, en las *Directrices para la evaluación de final de cuatrimestre* (aprobadas por Comisión Académica de la Facultad el 24 de abril de 2020). En ellas se acuerda mantener el calendario académico aprobado para el curso 2019-2020 y, por tanto, también los períodos de evaluación, salvo para los TFG y TFM, cuyo plazo de presentación y defensa se amplía. La solicitud de evaluación única se amplía hasta el último día lectivo del cuatrimestre y se suprime la

necesidad de presentarse a la evaluación ordinaria (de síntesis, para el estudiantado de evaluación continuada. o examen final, para los de evaluación única) para realizar la reevaluación. Se contempla la necesidad de garantizar que aquellos estudiantes que puedan acreditar una afectación por la COVID-19 (ellos o familiares directos de primer grado) y que no hayan podido realizar puntualmente alguna prueba de evaluación continua o final (única o continuada) o de reevaluación, puedan realizarla en una nueva fecha pactada con el profesorado de la asignatura. Y en idénticas condiciones se asegura la evaluación de los estudiantes en movilidad internacional (*incoming* y *outgoing*) y nacional (SICUE). En relación con las prácticas curriculares, se determina que todo aquel alumnado que haya visto suspendido su proyecto formativo, pero que hubieran realizado hasta ese momento, como mínimo, el 50% de las horas requeridas, podrán ser evaluadas, debiendo entregarse una memoria de prácticas, portafolio, informe o trabajo, según corresponda, para compensar las horas no realizadas. El estudiantado que no hubiera podido completar ese 50% de las horas correspondientes a su proyecto formativo podría realizarlas cuando la situación sanitaria lo permitiera, ampliándose, a tal efecto, el período temporal para su realización. Los mismos criterios se aplicarían al alumnado que hubiera matriculado prácticas extracurriculares. Coherentemente con esta medida, se acepta, para el siguiente curso académico 2020-2021 la matrícula condicionada a las titulaciones de máster. De esta manera, el estudiantado que, al tiempo de formalizarse la matrícula de estas titulaciones oficiales de posgrado se hubiera visto afectado por la ampliación de plazos para la realización de prácticas o culminación de su TFG (matriculadas en el curso 2019-2020) podría cursar el máster a condición de aportar justificante del título de grado antes de que acabe el primer período lectivo del curso académico. Esta matrícula condicionada se exceptuó el Máster de la Abogacía cuya matriculación seguía exigiendo que el alumnado tuviera el título de grado tal y como requerían las órdenes del Ministerio de Justicia a través de las cuales se convocaba la realización de las pruebas de acceso para el ejercicio de la profesión.

Por lo que respecta a la evaluación, se persigue, en todo momento, que ofrezca al alumnado unas garantías razonables de calidad, reconociendo adecuadamente sus conocimientos, competencias y capacidades. La consecución de los objetivos del aprendizaje debe ponderarse, de manera coherente y proporcionada con la actividad docente y con los contenidos desarrollados a lo largo del cuatrimestre, atendiendo en especial al período en que no ha habido actividad académica presencial. El documento hace una referencia especial a los estudiantes con necesidades educativas especiales, integrado en el Plan de acción tutorial específico. Respecto a ellos, se exige garantizar su igualdad de oportunidades en el acceso a los materiales o, especialmente, en la realización de las actividades evaluables y de las pruebas de síntesis o exámenes finales —ofreciéndoles más tiempo en la realización de pruebas *online*— y recordando las indicaciones contenidas en el documento de *Docencia no presencial y alumnado con necesidades educativas específicas*, disponible en la página web de la Facultad.

Junto con todo lo anterior, la UB amplió el período de solicitar la anulación de matrícula con derecho a devolución cuando estuviera justificado.

2.3. Las previsiones para el nuevo curso: el modelo de docencia híbrida

El Consejo Interuniversitario de Cataluña —órgano de coordinación y gestión del sistema universitario catalán, regulado en la ley 1/2003 de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña— en su acuerdo de 15 de mayo de 2020, contemplaba la posibilidad que, de cara al curso académico 2020-2021, las universidades pudieran seguir organizando la actividad académica —docencia y evaluación— en entornos virtuales, en caso de que la situación sanitaria impidiera impartir la docencia de manera presencial. Con estas previsiones de futuro, se empieza a trabajar en la preparación del nuevo curso académica 2020-2021. A tal fin, se proponen unas orientaciones para adaptar la actividad académica a un nuevo escenario a medio camino entre la presencialidad y la virtualidad: un modelo híbrido. La ‘nueva normalidad’ que conllevaba la evolución pandémica obligaba a prever un contexto en el que pudiera combinarse una docencia en las aulas, reducida a grupos pequeños y en días distintos, con una docencia mayoritariamente virtual.

Con estas miras, las *Orientaciones para la planificación de la docencia para el curso 2020-2021*, aprobada por Comisión Académica de Consejo de Gobierno de la UB el 2 de junio de 2020, son concretadas, para las titulaciones de la Facultad, en el *Modelo de docencia mixta*, aprobado por la Comisión Académica de la Facultad el 19 de junio de 2020. En el se determinó una docencia mayoritariamente virtual para las titulaciones de grado, mientras que las de máster, debido al reducido número de estudiantado matriculado, la lógica había de ser, precisamente, la inversa: se intensificaría la docencia presencial. En el caso de los grados, no obstante, la docencia virtual se combinaba con una presencial reducida del profesorado en las aulas: de un 30% en los cursos de segundo a cuarto y de un 50% en los de primero. Se impulsaba, además, la creación de equipos docentes en aquellas asignaturas con dos o más grupos docentes con el fin de poder compartir materiales y/o —a través de Campus compartidos— distribuirse la organización de la docencia —que eran básicamente las de los diferentes grados. La evaluación se mantiene en formato virtual.

Para hacer posible este modelo docente, se acuerda tecnificar todas las aulas de la Facultad, dotándolas de Cámaras web y de las aplicaciones informáticas necesarias. Se consiguió que las aulas de docencia, incluidas los seminarios, dispusieran de la tecnología necesaria para retransmitir las clases del profesorado en las aulas. La instalación de todo el instrumental se acompañó de la formación al profesorado para la utilización de los diversos modelos de webcam de las diferentes aulas. Formación que fue impartida, presencial y virtualmente, por los encargados del Servicio de Audiovisuales de la propia Facultad.

Igualmente, desde la Facultad se inician formaciones básicas en Campus virtual para todo el profesorado, en especial, en cómo utilizar el *BBCollaborate*. Dado la diferente programación entre el primero y segundo cuatrimestre, el colectivo docente que había adaptado su docencia al entorno virtual sólo fue el que impartía las asignaturas de segundo cuatrimestre. Toda la programación docente del primer cuatrimestre del curso 2019-2020 tuvo lugar de forma presencial. El inicio de curso 2020-2021, a pesar de las expectativas, iba a exigir, precisamente por el modelo híbrido adoptado, el manejo de la tecnología al profesorado para cumplir con sus funciones académicas.

El modelo de docencia híbrida que acogían las *Orientaciones* aprobadas por Comisión académica de la Facultad era un modelo aplicable, inicialmente, al primer cuatrimestre del curso académico 2020-2021. En noviembre, sin embargo, las circunstancias sanitarias obligaron la vuelta a la completa virtualidad. Y en diciembre, la misma Comisión académica, acordó, en su reunión de 14 de diciembre de 2020, su prórroga también al segundo cuatrimestre de ese mismo curso académico 2020-2021. Esta decisión implicaba el mantenimiento de las condiciones en las que se desempeñó la actividad docente: combinando la virtualidad a través de los Campus con una presencialidad reducida en las aulas. Esta prórroga introdujo, no obstante, una importante salvedad respecto a la evaluación. En el modelo de evaluación continuada se permite realizar pruebas presenciales, si así lo determina el profesorado en el plan docente de la asignatura. En cambio, se determina la presencialidad obligatoria en la evaluación final, tanto por lo que se refiere a la realización de las pruebas de síntesis como de la evaluación única, así como también en la reevaluación.

Las previsiones para el curso actual, 2021-2022 no se adoptaron hasta el mes de septiembre. En concreto, la Comisión académica de 9 de septiembre de 2021 acordó recuperar la presencialidad de la actividad académica y fija el porcentaje de presencialidad del alumnado en el 100%. Esta medida era aplicable desde el mismo día de inicio de las clases para todas las titulaciones excepto para los grados con mayor número de alumnado: Derecho y Relaciones Laborales. Específicamente para ellos se determina que el estudiantado de tercero y cuarto inicien las clases de forma virtual las dos primeras semanas del curso. Se trató, con ello, de conseguir una adaptación gradual a la presencialidad. La apuesta por la vuelta a la normalidad fue absoluta al no contemplarse la utilización de las cámaras de las aulas, salvo para las dos primeras semanas en los últimos de los grados referidos. Se impedía, de esta manera, la emisión o retransmisión, síncrona o asíncrona. Igualmente, se determina que la evaluación, a pesar de aceptarse la programación virtual de alguna de las pruebas de la evaluación continuada, si así lo establecía el plan docente de la correspondiente asignatura, se determina que la evaluación final (ordinaria o reevaluación), sería presencial.

Por el momento, no parece que haya de ser necesaria una nueva adaptación del sistema docente para lo que resta del curso. Y podemos afirmar, con toda la prudencia de la podamos hacer acopio que, por fin, después de casi dos años se ha vuelto a la normalidad. Este forzado paréntesis temporal lejos de ser olvidado, nos ha hecho aprender muchas lecciones y, sobre todo, nos ha dado herramientas para afrontar futuros retos a los que, en un tiempo no muy lejano, deberá enfrentarse la enseñanza superior para adaptarse a los nuevos tiempos y las exigencias que los acompañan.

3. Las lecciones aprendidas

Echando la vista hacia atrás, podemos afirmar que hemos avanzado mucho. Nos hemos acostumbrado a movernos en entornos diversos: virtual e híbrido, con características muy diferentes. Y hemos ensayado distintas metodologías docentes y de evaluación interiorizando una serie de recursos tecnológicos que, hasta ese momento, se nos presentaban como meros recursos, complementarios y adicionales, para optimizar nuestra labor docente.

También la pandemia ha sido un revulsivo para romper inercias de comportamientos y actitudes e interiorizar roles que, desde hace tiempo, se predicaban tanto del profesorado como del alumnado pero que no llegaron a generalizarse por completo.

El cambio de las aulas por las pantallas no conllevó solo un cambio de formato, sino que se exigía a los docentes nuevas metodologías que motivaran e implicaran al alumnado en su aprendizaje. A pesar de ser reclamada en un primer momento de forma insistente, la presencialidad virtual no satisfizo lo que se esperaba de ella: el profesor se convierte en el mejor de los casos en un busto parlante, una suerte de narrador. Las pantallas se convierten en meros canales de transmisión de conocimientos, pero no de comunicación. No ayudan a la espontaneidad y por supuesto no permiten la interacción natural entre el estudiantado y el profesorado generando complicitad. El profesorado no ve a su alumnado: lo presiente detrás de la pantalla, gracias al listado de conectados que ofrece el programa. Las preguntas se formulan, mayoritariamente por escrito y, en muchas ocasiones, a destiempo. Todas estas distorsiones han llevado a cuestionarse este papel de mero transmisor de conocimientos: lo que funcionaba antes de la pandemia, ha resultado seriamente cuestionado en las aulas virtuales. La vuelta a la presencialidad nos ha ofrecido la posibilidad de corregir el papel de mero transmisor, al tiempo que nos ofrece la oportunidad de reconectarnos al proceso de aprendizaje para convertirnos en uno de sus elementos activos más esenciales. Este nuevo rol nos exige un papel más activo para enseñar que va más allá de la exposición de lo que sabemos, y que implica dotar a nuestro alumnado de instrumentos y cauces para el entendimiento de lo que se enseña, para su proyección en la realidad que los rodea a nuestro alumnado y para su correcta aplicación en la resolución de los problemas a los que deban enfrentarse.

La pandemia también ha cuestionado, de forma más incisiva, el papel que tradicionalmente asumía el alumnado. La 'comodidad' que representaba la presencialidad *online* más que favorecer su atención, consiguió, precisamente, todo lo contrario: la desconexión. Centrar la atención durante tanto tiempo a una pantalla, terminó por desmotivarlos. Muchos de ellos aprovecharon la oportunidad para implicarse de una manera más proactiva. Aprendieron a utilizar los recursos que la virtualidad ponía a disposición de su aprendizaje, en especial, los servicios del CRAI y el acceso a las bases de datos *online*. En este nuevo escenario, además, supieron valorar la presencialidad y lo que ésta comportaba.

4. Los retos del futuro

Uno de los principales desafíos que se tiene como institución es no renunciar a la presencialidad porque se ha mostrado como nuestra seña de identidad más preciada.

Pero la vuelta a la presencialidad no ha de constituir, como ya he señalado, un retorno a los tiempos pasados. Las lecciones que hemos aprendido en este tiempo debemos aplicarlas y tratar de construir un escenario de presencialidad reforzando sus pilares originarios y adaptándolos a las nuevas exigencias que demandan los tiempos.

Son muchos y muy diversos los retos que ofrece esta vuelta a la presencialidad. De todos ellos, los que merecen una especial atención institucional son esencialmente dos: la formación del profesorado y el refuerzo de la acción tutorial al alumnado.

Se ha avanzado mucho en materia de formación de profesorado y, en este sentido, debemos reconocer el papel activo que, desde hace tiempo, ha asumido el *Institut de Desenvolupament Professional (IDP)*, en especial en los tiempos de pandemia. En todo caso, ésta es una formación voluntaria que tiene como incentivo, no solo el desarrollo profesional del propio profesorado, también constituye un acicate para la valoración positiva de su labor docente —en los denominados quinquenios de docencia. La institución debe afrontar, sin embargo, una formación obligatoria en todo aquello que se considere esencial en el ejercicio de la docencia. Y en este ámbito ocupa un lugar destacado y prioritario la formación en competencias digitales, tanto desde una perspectiva técnica como en su proyección docente⁴. La naturaleza presencial de la actividad docente no puede ser excusa para desconocer herramientas digitales y los diferentes niveles de funcionamiento. Porque si algo hemos aprendido es que, sin llegar a caer en la tecnificación, la tecnología no es ajena al desempeño de nuestras funciones y, en muchas ocasiones, puede revertir no solo en el incremento de su calidad, sino también en que ésta pueda llegar mejor a una generación de nuestro alumnado con mayores competencias digitales. Por esta razón, esta formación en competencias digitales no La formación centrada en la parte más técnica —una consecuencia de la apuesta de las universidades por la dotación tecnológica—, hace que olvidemos la dimensión realmente importante relativa a cómo usar, analizar y reflexionar sobre esas tecnologías para utilizarlas de forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje,

La otra asignatura pendiente institucionalmente es la acción tutorial del alumnado. Los Estatutos de la Universidad de Barcelona de 2003, contemplan de forma expresa la tutoría universitaria. Las líneas básicas de esta acción se han acogido, principalmente, en dos textos: el *“Documento marco sobre la tutoría en la Universidad de Barcelona”*, de 2004, que acoge muchas de las bases contenidas en un documento de 1999 sobre acción tutorial y, en las directrices sobre *“Información, orientación y soporte al estudiante: acción tutorial en la Universidad de Barcelona”*, de 2007. Y es en este último documento en el que se enmarca el Plan de acción tutorial de la Facultad de Derecho. A pesar de la actuación en el ámbito de las Facultades se requiere una apuesta institucional más clara y decidida. Ya en otro trabajo puse de manifiesto como “una acción tutorial tomada en serio reporta indudables beneficios al proceso de formación del estudiante y a la propia institución universitaria, permitiéndole incrementar su calidad”⁵. La institución debe ser capaz de afrontar las reticencias que suscita un despliegue de esta acción tutorial. De entrada, ha de ser capaz de asumir esta orientación al alumnado, de una forma objetiva, abjurando de una concepción muy asentada por la cual

4 Debemos tener muy presente que “la formación centrada en la parte más técnica -una consecuencia de la apuesta de las universidades por la dotación tecnológica-, hace que olvidemos la dimensión realmente importante relativa a cómo usar, analizar y reflexionar sobre esas tecnologías para utilizarlas de forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Afirmación literal extraída del trabajo de Gutiérrez, I., Prendes, M.P. y Martínez, F. (2018), “Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI”, en *RED: Revista de Educación a Distancia*, núm. 56, p. 16.

5 Expósito, E. (2017), “La acción tutorial para estudiantes con necesidades especiales: el camino hacia una universidad inclusiva. la experiencia de la Universidad de Barcelona”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 11, p. 15.

se ha considerado que la enseñanza universitaria es otra cosa y que con las tutorías estamos sobreprotegiendo a los estudiantes⁶. Debemos ser capaces de interiorizar esta acción tutorial como algo propio de la Universidad y rechazar la idea de que su exigencia en el ámbito de la enseñanza superior constituye uno de los elementos que están escolarizando la Universidad⁷. Y sobre todo debe hacer un especial hincapié en la tutoría del estudiantado que presente, por diferentes motivos, necesidades especiales, garantizando, de esta manera, la igualdad de oportunidades y la plena integración en la comunidad universitaria. Solo así acercaremos la institución universitaria a la sociedad en la que debe insertarse.

Pero más allá de un cambio de concepción, una acción institucional decidida a favor de la acción tutorial debe motivar al profesorado para implicarse en una acción tutorial en un ámbito diferente al de la materia que es objeto de la disciplina que imparte en las aulas. Esta falta de motivación presente en los docentes se une, en la mayoría de las ocasiones, a una inadecuada y precaria compensación de la labor de tutorización en la dedicación académica del profesor⁸. Ya no se discute si estamos o no ante una nueva función que se asigna a los docentes⁹, sino de su compensación y la disposición de medios para llevarla a cabo en óptimas condiciones. Una acción que se impulse sin acompañarse de los medios para hacerla efectiva está condenada al fracaso por óptimo que sea su diseño y su propósito.

Por último, me parece importante señalar que la universidad presencial no debe perder de vista el contexto socio económico en el que se inserta y la sociedad cada vez más compleja y con necesidades muy diferentes. Por esta razón, considero que estamos en un momento propicio para reflexionar sobre titulaciones o itinerarios, en las titulaciones ya existentes, semipresenciales. La combinación entre virtualidad y presencialidad reducida permitiría a un sector importante del alumnado, actual y potencial, beneficiarse de las ventajas de una docencia presencial sin tener que sacrificar la posibilidad de trabajar o de conciliar.

6 Hernández Franco, V. y Torres Lucas, J. (2006), "Dimensiones de la acción tutorial en la Universidad", *Miscelánea Comillas*, núm. 124, p. 84.

7 Se utiliza la expresión literal de Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004), "La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 18 (1), p. 66.

8 Solo por ofrecer un dato: en la UB según el documento en el que se establece el Reconocimiento de la dedicación del profesorado por el ejercicio de cargos y encargos y otras atribuciones académicas: a un tutor se 'pagan' con 25 h. de las cuales un 1,5% se computa en la dedicación del profesorado a la gestión. Estas horas son complementadas por las Facultades. En el caso de la Facultad de derecho: a los coordinadores de PAT, en este caso del PAT NEE y del PAT de deportistas de élite, se le asignan 60 horas de la bolsa de horas de la Facultad (Junta) de las cuales solo un 25% computan como docencia, y al resto de tutores, 60 h. de la bolsa de horas de los Consejos de Estudios, de las cuales también solo un 25% computan como docencia.

9 La doctrina más autorizada concluye en que sería un error considerarla como una nueva función, a pesar de reconocer que ciertamente se incorpora en la universidad española en las últimas décadas. Así, entre otros, Raga Gil, J.T. (2003), "La tutoría, reto de una universidad formativa" y Lázaro, A. (2003) "Competencias tutoriales en la Universidad", ambos en Michavila Pitarch, F. F. y García Delgado, J. (Coords.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Consejería de Educación y García Nieto, N. (2008), "La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior", cit., p. 37. Especialmente significativa es, en este sentido, la reflexión de Álvarez González (2008) para quien "todo educador, por el mero hecho de serlo, asume una función orientadora aún sin ser plenamente consciente de ello", en "La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 22 (1), p. 85-86.

Una estrategia asíncrona para una docencia de emergencia

ROSA ANA ALIJA FERNÁNDEZ

Profesora Agregada

Departamento de Derecho Penal y Criminología, y Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales (Sección de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales), Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

Palabras clave: Docencia asíncrona; aula invertida; trabajo colaborativo

1. Contexto

Cuando se decretó el estado de alarma, la asignatura *Cooperación Penal Internacional* se convirtió en mi principal quebradero de cabeza, pues la docencia en el curso 2019-2020 se repartía entre tres profesores, y mi bloque debía iniciarse el primer lunes de confinamiento.

Se trata de una asignatura de 4º curso del grado de Criminología, de 6 créditos, impartida en dos sesiones semanales de dos horas cuyos contenidos específicos se calendarizan en un cronograma orientativo que se publica al inicio del curso.

2. Planteamiento

Normalmente, la docencia sigue el método socrático con lecturas previas o presentación de textos breves y vídeos durante la sesión que permitan iniciar debates sobre los temas del programa, con el apoyo de exposiciones magistrales y de sistematización de los contenidos. No existe un manual específico para seguir la asignatura, por lo que la docencia adquiere un papel fundamental para que el alumnado pueda identificar adecuadamente los contenidos relevantes, poniendo énfasis en el análisis crítico de la práctica en materia de cooperación penal internacional. Este enfoque se traslada al sistema de evaluación, consistente en un comentario de texto libre con total acceso a materiales e internet, que en el caso de la evaluación única se complementa con cuatro preguntas teóricas que requieren un breve desarrollo.

Publicado en: Enriqueta Expósito Gómez y Max Turull Rubinat (Eds.). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia. Ponencias de la Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona, 2022, pp. 20-25.

En el curso afectado, había 18 estudiantes matriculados/as. Solo ocho estaban siguiendo la evaluación continua, así que el reto era, como mínimo, no perder por el camino a nadie que hubiera optado por ese sistema y, a la vez, facilitar la comprensión de los contenidos a quienes hubieran elegido la evaluación única. En el diseño de la propuesta metodológica era imprescindible tener en cuenta cómo la situación personal del alumnado durante el confinamiento era susceptible de condicionar su aprendizaje, por lo que se tuvieron presentes tres potenciales problemas a los que se debería intentar hacer frente:

- Que no dispusieran de un buen acceso a internet para hacer sesiones a través de videoconferencias —como en efecto se demostró durante las siguientes semanas— y que, por ello, una docencia sincrónica pudiera ser un obstáculo para el seguimiento de la evaluación continua.
- Que se encontraran en un inevitable estado de desconcierto, lo que exigía una comunicación clara y fluida, generar una sensación de cercanía y darles un apoyo constante como elementos clave de cualquier adaptación metodológica.
- Que el horario de la asignatura (de 14 a 16 h) también pudiera ser problemático, al coincidir con la hora de comer; a este respecto, un planteamiento asíncrono parecía más adecuado para facilitar al alumnado un cierto orden en la vida de una familia confinada, pues nada tiene que ver cursar una asignatura en ese horario estando en la facultad con conectarse desde casa en circunstancias familiares que podían incluir desde la falta de un espacio de trabajo separado del lugar de reunión familiar hasta el cuidado de personas al cargo.

Con esto en mente, se optó por diseñar una metodología de carácter asíncrono, partiendo de una serie de premisas que se consideraron oportunas para dar respuesta a los problemas que el nuevo escenario planteaba: el uso del aula inversa, la adecuación de las actividades al aprendizaje de los contenidos, la progresividad del aprendizaje, la potenciación del trabajo colaborativo, la facilitación de la comunicación y el refuerzo de las fuentes de información. A continuación, se describe cómo se preparó e implementó la adaptación metodológica.

3. Desarrollo de la experiencia

El Campus Virtual (CV) de la asignatura era el principal aliado para desarrollar una docencia asíncrona, pero eso obligaba a reorganizarlo a gran velocidad. Las secciones estaban distribuidas en función de los bloques temáticos a tratar, por lo que utilizarlas hubiera alterado toda la estructura del curso. Por ello, recurriendo a etiquetas y usando el cronograma como guía de referencia, se trasladaron al CV los títulos de las sesiones previstas, cada una de ellas identificada con un color distinto. En las subsecciones así establecidas, se fueron introduciendo las actividades con las que se pretendía que el alumnado asimilara los contenidos del curso, una por cada sesión prevista en el cronograma publicado al inicio del curso.

Las actividades variaban en función del tema a tratar y de los materiales disponibles en abierto, aunque tenían como denominadores comunes el uso del aula inversa y estar concebidas para potenciar el aprendizaje colaborativo. Consistieron en la visualización de vídeos, búsquedas de información, volcado de datos en wikis o debates en foros, y en algunos temas se incorporó un test de autoevaluación. Asimismo, se añadieron lecturas o materiales docentes específicos y links de interés. Todas las actividades se diseñaron para su realización en las dos horas correspondientes a cada sesión, si bien en algunos casos podían requerir un pequeño extra correspondiente al tiempo de aprendizaje autónomo.

La presentación de las actividades en cada subsección creada en el CV seguía siempre la misma estructura:

- una descripción detallada, clara y concisa de la actividad a desarrollar, las herramientas que se debían usar y el plazo para realizarla (acompañado en lo posible con las sesiones semanales previstas, lo que me permitía utilizar las horas de clase para revisar las aportaciones, comentarlas y preparar materiales de resumen que sistematizaran las principales ideas y conclusiones extraídas);
- materiales docentes, lecturas adicionales y links relevantes;
- herramientas de trabajo colaborativo (foros, wikis).

Para que la adaptación funcionara, consideré fundamental generar una atmósfera de confianza tanto en el modelo de docencia elegido como entre el alumnado y la profesora. Se buscaba con ello facilitar una comunicación que no dependiera de videoconferencias, dada la incertidumbre de que todo el alumnado pudiera seguirlas con normalidad. Para ello, colgué un vídeo en el que me presentaba, explicaba en detalle qué íbamos a hacer y cómo usar algunas herramientas de trabajo colaborativo (asumiendo que seguramente no las habrían utilizado antes), invitaba al alumnado a que “jugara” con el CV —participando activamente y probando las herramientas—, y me ponía a su disposición para aclarar dudas y plantearme los problemas que les surgieran. Además, abrí un foro específico de dudas y preguntas al inicio de la sección correspondiente al bloque temático en el que trabajaríamos para centralizar tanto la información sobre las actividades como las herramientas de comunicación en el mismo lugar del CV.

El segundo aspecto clave para que la metodología desplegara todo su potencial en el aprendizaje era la retroalimentación. Esta se llevó a cabo durante la realización de las actividades, cuyo desarrollo se siguió tanto para dar nuevas orientaciones y hacer correcciones como para animar al alumnado en su ejecución. En cambio, la retroalimentación más tradicional en la metodología docente universitaria, esto es, la referida al resultado, se reservó para la actividad evaluable originalmente programada para el bloque de contenidos tratado. Adicionalmente, una vez concluida cada una de las actividades propuestas, se introdujo un resumen de las cuestiones tratadas y de los aspectos teóricos más relevantes, ya fuera mediante la herramienta *libro* del CV, vídeos-resumen o diapositivas con audio.

Aunque el método asíncrono se desarrollaba sin problemas, se decidió modularlo con la introducción de tres sesiones presenciales que permitieran una interacción directa: dos para dudas y preguntas y una para la presentación de una actividad evaluable programada durante ese período. Esta segunda sesión puso en evidencia la oportunidad del método elegido, ya que una estudiante no pudo conectarse a internet para seguirla. Ese contratiempo se solventó pidiéndole la grabación con el móvil de un vídeo —que se colgó en el CV para que el resto de estudiantes pudieran comentarlo— en el cual explicara su trabajo, combinado con la grabación de la presentación síncrona, puesta también a disposición en el CV para que la estudiante pudiera visualizarla cuando tuviera ocasión y hacer los comentarios que considerara oportunos a las demás presentaciones —para lo cual se habilitó un foro específico para la práctica—. Esta fue la única adaptación necesaria en el desarrollo de la docencia, y justamente vino provocada por el cambio al sistema síncrono.

Posteriormente, siguiendo las pautas marcadas por las autoridades académicas, se modificó el sistema para calificar la evaluación continua, utilizando a este efecto todas las evidencias de aprendizaje acumuladas —incrementadas significativamente con la metodología asíncrona elegida— y dando la opción de realizar el comentario de texto para, en su caso, mejorar la calificación obtenida mediante el trabajo continuado durante el curso.

Resultados y valoración de la experiencia

La revisión de los resultados obtenidos por el alumnado permite comprobar que la metodología utilizada fue adecuada para asegurar el aprendizaje y que la transición al sistema asíncrono no afectó negativamente a las tasas de rendimiento y éxito. A continuación, se ofrecen dos tablas que permiten comprobar las afirmaciones precedentes. La tabla 1 recoge una comparativa del rendimiento académico en la asignatura desde que esta comenzó a impartirse en el curso 2014-2015. La tabla 2 ofrece las calificaciones obtenidas por el alumnado en el curso 2019-2020; en ella se acumulan los datos correspondientes a la primera convocatoria y a la reevaluación.

Tabla 1: Comparativa del rendimiento académico en la asignatura Cooperación Penal Internacional

CURSO	MATRICULA	APROBADO	SUSPENSO	NO PRESENTADO	TASA DE ÉXITO	TASA DE RENDIMIENTO
19-20	18	17	1	0	94%	94%
18-19	8	4	3	1	57%	50%
17-18	20	19	0	1	100%	95%
16-17	26	20	1	5	95%	76%
15-16	24	20	3	1	86%	83%
14-15	20	19	1	0	95%	95%

Tabla 2: Calificaciones acumuladas (curso 2019-2020)*

GRUPO	TOTAL	MH	SOBRESALIENTE	NOTABLE	APROBADO	SUSPENSO	NP
Totales	18	1	2	8	6	1	0

* Se incluyen los datos de la reevaluación (1 notable y 1 suspenso).

Como se puede observar, el rendimiento académico fue similar al de cursos anteriores, mientras que las calificaciones obtenidas presentan una distribución razonable en las diferentes escalas. Conviene recordar que solo ocho personas seguían la evaluación continua, de lo que se deduce que la estrategia seguida resultó útil tanto para ellas como para quienes optaron por la evaluación única.

Por otra parte, las encuestas de satisfacción sitúan la asignatura por encima de la media del grado en todos los ítems. Cabe señalar que, en el ítem relativo a la correspondencia entre el trabajo exigido y el número de créditos de la asignatura, la valoración más baja fue de 7/10 (siendo 10 “Totalmente de acuerdo”), lo que apunta a que el uso del aula inversa y el incremento de actividades no fue percibido como un aumento excesivo de la carga de trabajo, posiblemente por la posibilidad de repartirla a lo largo de la semana. Las preguntas abiertas muestran además los dos aspectos más valorados en la adaptación al formato no presencial elegido: el diseño de actividades específicas para cada tema del programa, introduciendo una variedad de propuestas (“Me parece necesario señalar la adaptación de los profesores al formato no presencial. Han dado clases *online*, han formulado debates en los foros, han ideado tests, han subido presentaciones con grabaciones de voz incorporadas... En fin, diversas metodologías que han facilitado mucho las cosas”), y la comunicación con el alumnado y la retroalimentación (“siempre había [un profesor] disponible para atender las necesidades del alumnado. [...] siempre ha habido *feedback*, que es en esencia lo que permite la mejora y la comprensión de lo trabajado”).

4. Conclusiones

Varias son las conclusiones que se extraen de esta experiencia, comenzando por que la docencia asíncrona no es ni mejor ni peor que la docencia presencial, sino un modelo diferente, con sus ventajas y desventajas. A efectos del aprendizaje, la metodología usada resulta más relevante que el contexto en el que se desarrolla la docencia, y en este caso el aula inversa demostró su utilidad —incluso en la evaluación única—. Lo mismo se puede decir del trabajo cooperativo, que permitió mantener cierta sensación de grupo pese a las circunstancias —aunque probablemente el efecto no habría sido el mismo si todo el curso hubiera sido asíncrono y el alumnado no hubiera podido coincidir antes en el aula—. En todo caso, la metodología docente seguida, sea en formato presencial o virtual, es sin duda mucho más manejable en grupos pequeños, pues el volumen de trabajo que exige al profesorado para mantener un adecuado seguimiento resulta insostenible en grupos numerosos. Por otra parte, mediante diversas herramientas de comunicación se puede evitar que la no presencialidad afecte significativamente a la relación

Una estrategia asíncrona para una docencia de emergencia

estudiante-docente, si bien es evidente que tales herramientas no llegan a suplir de forma plena la interacción personal del alumnado con otros miembros de la comunidad universitaria, ni son capaces de sustituir la experiencia de formar parte de dicha comunidad y participar en la vida universitaria de manera directa.

Una experiencia en el aprendizaje autónomo-dirigido en el aula virtual

PAULA DOMÍNGUEZ TRISTÁN Y PATRICIA PANERO ORIA

Profesoras Titulares de Universidad

Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado (Sección de Derecho Romano),
Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona.

1. Contexto

La experiencia se desarrolló en grupos de 70-80 alumnos de la asignatura de formación básica Derecho Romano que se imparte en el primer semestre de primer curso en el Grado en Derecho.

2. Planteamiento

La situación de excepcionalidad provocada por la COVID-19 ha obligado a la comunidad universitaria, en general, y a nuestra Universidad, en particular, a acometer una serie de cambios en la metodología docente, con el fin de adaptarla al sistema de docencia mixta, docencia, que, finalmente, en el primer semestre de este curso académico, semestre en el que se imparte la asignatura Derecho romano en el primer curso del grado en Derecho, acabó siendo una docencia remota de emergencia, esto es, una docencia virtual sincrónica.

Si bien desde la implementación del conocido como Plan Bolonia, hemos tratado de incorporar algunas acciones y estrategias para incentivar el aprendizaje autónomo del alumnado, así como para facilitarles y acompañarles en ese proceso de aprendizaje, fuera y dentro del aula (aprendizaje dirigido), la mentada crisis sanitaria nos exigía a la par que nos brindaba la oportunidad de asumir, como docentes, en un contexto de docencia NO presencial, el compromiso de implementar y potenciar al máximo una enseñanza universitaria activa en la que los alumnos/as, de modo individual y/o en grupos, fueran los auténticos protagonistas de su proceso de aprendizaje, antes y durante la sesión remota sincrónica, siempre bajo la dirección, tutela, pautas y orientaciones de las profesoras. Nos centramos ahora en desarrollar algunas de las acciones y estrategias docentes que hemos incorporado para implementar y potenciar el aprendizaje autónomo-dirigido en un marco de docencia virtual, dejando al margen y

Publicado en: Enriqueta Expósito Gómez y Max Turull Rubinat (Eds.). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia. Ponencias de la Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona, 2022, pp. 26-28.

para trabajos posteriores otros puntos, de gran interés, como son la evaluación y las luces y sombras de dicha metodología o *modus operandi*.

Así nos centramos aquí en describir brevemente, cómo hemos planteado la docencia no presencial y, por tanto, el proceso de aprendizaje autónomo-dirigido de los/las estudiantes, proceso íntimamente ligado a los recursos y actividades de aprendizaje y autoevaluación que proporcionamos y proponemos, respectivamente, al alumnado a través del *Campus Virtual*, herramienta imprescindible para su aprendizaje en un modelo excepcional de docencia no presencial.

3. Desarrollo de la experiencia

La sesión virtual síncrona consiste, por lo común, en una clase teórico-práctica, y su desarrollo gira en torno a dos fases: una primera, la del aprendizaje/trabajo autónomo del alumnado fuera del aula, y una segunda, la de la sesión telemática sincrónica realizada a través de alguna de las plataformas habilitadas para ello.

- 1ª. En el *Campus Virtual* de la asignatura, al finalizar cada sesión, se indica el tema o materia que será objeto de análisis en la siguiente clase y que los estudiantes deben prepararse y tratar de comprender, así como, por lo general, la actividad de aprendizaje y autoevaluación o el caso práctico que han de resolver antes de dicha sesión. Para facilitarles este aprendizaje autónomo se les proporciona, a través del *Campus Virtual*:
 - A. Una descripción detallada de los objetivos generales y específicos de cada uno de los temas del programa; las pautas e indicaciones oportunas para su estudio; y el que denominamos material de apoyo para la mejor comprensión y aprendizaje de los contenidos de la asignatura, así, videos, esquemas-guías, presentaciones, etc., material que, en definitiva, es un complemento muy útil y clarificador de la bibliografía básica que se recomienda para el estudio de la asignatura, sobre todo si se atiende al perfil del alumnado del primer semestre, del primer curso del grado en Derecho.
 - B. Asimismo, las llamadas actividades de aprendizaje y autoevaluación, que consisten en test de preguntas teóricas y/o prácticas, de respuesta múltiple, o en cuestionarios de preguntas cortas de la tipología señalada, sobre los contenidos de cada uno de los temas del programa o, en ocasiones, sobre la totalidad de un bloque temático. Con ello lo que se pretende es que el alumnado, antes de la clase virtual, resuelva dichas actividades con el objeto que pueda realizar *per se* una primera valoración sobre el grado de comprensión y aprendizaje adquirido en la materia objeto de estudio, así como detectar aquellas cuestiones que no acaba de entender o que le plantean dudas.
 - C. El método del caso, dado el carácter casuístico del Derecho romano, es el óptimo para que el estudiante pueda desarrollar y adquirir en un primer nivel una competencia de gran relevancia en el ámbito jurídico y que no es otra que la de “aplicar los conocimientos para obtener resultados”. Por ello, a medida que el alumnado va adquiriendo

y consolidando los conocimientos necesarios, está en condiciones de solucionar, antes de la sesión virtual, las diversas cuestiones que se le formula respecto a un determinado caso práctico, caso que será objeto de exposición y debate en una sesión dirigida por las profesoras en el aula virtual.

2ª. El día de la sesión telemática síncrona, tras una sucinta explicación por parte de las profesoras de los conceptos fundamentales del tema o materia que los/las estudiantes ya se han preparado con anterioridad, los alumnos/as resuelven, de modo argumentado, la referida actividad de aprendizaje y autoevaluación, ya sea un test o cuestionario de preguntas cortas, o bien, un caso práctico, que han realizado antes de la clase virtual. En muchas ocasiones, sobre todo, cuando se trata de un caso práctico, se crean varios grupos de trabajo para que, durante un lapso de tiempo, de unos 40 minutos, cada grupo de alumnos/as reflexione conjuntamente sobre el caso que ya han solucionado de forma individual, razonen jurídicamente y, en definitiva, consensuen entre ellos las cuestiones planteadas. La creación de estos grupos nos permite, en el contexto virtual, entrar en ellos, y realizar el seguimiento oportuno del desarrollo del trabajo colaborativo.

En esa misma sesión y, a veces, en la siguiente, según la complejidad del caso, los grupos, bajo la dirección del profesorado, analizan y exponen, de modo argumentado, evidenciará los diversos enfoques y resultados obtenidos y, por ende, desembocará en un debate final sobre dichos resultados, debate que permite a la profesora solucionar las dudas surgidas, así como clarificar aquellas cuestiones que, a su entender, más problemas plantean al alumnado.

4. Conclusiones

Para terminar, debemos señalar que algunas de las actividades de aprendizaje referidas, actividades que el alumnado realiza tanto de forma individual, antes de la sesión, como por equipos, durante la sesión, son objeto de evaluación, y es precisamente esa evaluación de los contenidos, junto con una encuesta que se pasa a los alumnos lo que nos sirve como indicador de evaluación de la estrategia docente planteada.

Aprendizaje comprensivo y aprendizaje colaborativo a través de actividades en línea: la funcionalidad limitada de las herramientas virtuales para la reflexión metapositiva sobre el Derecho

ANTONIO GIMÉNEZ MERINO

Profesor Titular de Universidad

Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho (Sección de Filosofía del Derecho),
Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

Palabras clave: Aprendizaje comprensivo; aprendizaje colaborativo; actividades en línea.

1. Contexto

La experiencia se ha desarrollado en la asignatura «Filosofía del Derecho», que se impartió en cuarto curso del Grado en Derecho, a lo largo del curso 2020-2021 y con 77 alumnos inscritos.

2. Planteamiento

Con independencia de las condiciones materiales para su realización, la organización de un curso orientado hacia una reflexión metapositiva, crítica, sobre las tendencias actuales del Derecho parece aconsejar un trabajo fluido de lectura y diálogo, lo que en sí mismo constituye un reto importante desde el punto de vista didáctico. A la dificultad de transmitir la creciente complejidad de los cuerpos jurídicos contemporáneos, y de buscar fórmulas para descifrarla de modo comprensible, se añade otra, de método: diseñar estrategias eficaces para evitar el desánimo del alumnado tras el choque inicial que suele comportar la toma de conciencia sobre la imposibilidad de reducir dicha complejidad a formulaciones generales.

En ese sentido específico, la única fórmula realista de acercamiento al fenómeno jurídico, en un contexto de gran incertidumbre, pasa probablemente porque cada alumno sea capaz de construir su propio relato, en una doble dirección: a partir de un trabajo intensivo de lecturas de naturaleza diversa (aprendizaje comprensivo) que esquive la fórmula —sólitamente demandada— del manual o libro de referencia; y desde la confrontación entre los puntos de vista extraídos de las lecturas, los elaborados

Publicado en: Enriqueta Expósito Gómez y Max Turull Rubinat (Eds.). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia. Ponencias de la Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona, 2022, pp. 29-33.

individualmente a partir de ellas y los construidos, con la mediación del docente, a través del diálogo con el resto de compañeros (aprendizaje colaborativo).

Los problemas generales aludidos, y el modo de resolverlos, se vieron agigantados por la situación de partida del curso 2020-2021, caracterizada por la enorme incertidumbre acerca de las condiciones en que se desarrollaría en una situación no controlada de pandemia. La previsión posibilista de un sistema de docencia mixta se vio alterada muy pronto por la anulación sobrevenida de las clases presenciales, lo que en la práctica derivó en un curso enteramente virtual.

Por lo que respecta al curso de grado de Filosofía del Derecho sobre el que aquí se reflexiona, esa situación obligaba —aún más de lo habitual— a la intensificación del sistema basado en lecturas, con la consiguiente incertidumbre acerca de cómo sería esto recibido por un alumnado no habituado a un trabajo autónomo más exigente de lo habitual. La situación objetiva no era la más propicia: un curso de setenta y siete alumnos, desarrollado a través de una plataforma virtual que permitía una interacción muy limitada y con problemas de conectividad o de malas condiciones para la concentración para bastantes estudiantes.

Por el lado positivo, en cambio, la naturaleza de la disciplina permitía adaptar muy fácilmente su contenido a los grandes problemas que ha puesto sobre la mesa la pandemia (tanto sanitarios, como sociales, como de políticas públicas), es decir, hacer encajar pedagógicamente dentro de la asignatura el propio aspecto objetivo que limitaba desde el principio todos los cursos, e incluso convertirlo, transversal o centralmente, en un contenido del curso de Filosofía del Derecho. Así, fue fácil encajar los diversos aspectos de la crisis dentro de temas como la consistencia de los derechos, las instituciones de garantía de los derechos humanos, los estados de excepción, la gobernanza, la obediencia y la desobediencia al derecho, la desigualdad de género o la crisis ecológica.

El reto, en suma, era arriesgado, pero al mismo tiempo muy motivador.

3. Desarrollo de la experiencia

Para articular estos propósitos, junto con el Programa de la asignatura se publicó un cronograma con la descripción detallada de los contenidos de cada sesión (comenzando por la titulada «La pandemia del Covid-19: análisis y perspectivas» y continuando ordenadamente con los temas del programa) y una indicación de lecturas específicas para cada una (artículos, registros de audio o vídeos, generalmente asociados a la evolución de la crisis). El objetivo era triple: introducir a los alumnos a la problemática a partir de lecturas básicas, suscitar debate y obtener resultados evaluables.

En diez sesiones se pasó telemáticamente un test corto y en que no restaban los errores de comprensión de textos, con un tiempo muy limitado para resolverlo al estar las preguntas orientadas a focalizar la discusión posterior en los aspectos centrales

de las lecturas (lecturas guiadas). A la finalización de cada test se vieron los resultados y se procedió colectivamente a su resolución, dando oportunidad a los estudiantes de argumentar una respuesta alternativa a la dada por correcta —lo que permitió apreciar los distintos grados de implicación del alumnado en el trabajo de lectura—. Se les ofreció, además, la posibilidad de que plantearan ellos mismos cada sesión de discusión sobre textos a partir de la comprensión personal extraída de su lectura.

En siete sesiones se realizaron comentarios de texto, audio, o vídeo —unos con finalidad propedéutica, para activar la discusión y orientar a la comprensión de la materia; otros con finalidad evaluativa—, para cuya resolución se podía disponer de todos los materiales trabajados en las sesiones inmediatamente anteriores.

La experiencia lectora se completó con la lectura de un libro (y cinco artículos, para los alumnos acogidos a evaluación única) elegible entre cinco alternativas muy recientes y de temáticas diversas del programa. Una lectura que debía servir, por un lado, para adquirir mayor especialización sobre uno de los temas del curso y, por otro lado, como objeto de estudio para el examen final. Éste se desdobló en una parte tipo test —aprovechando el entrenamiento acumulado a lo largo de la decena de tests practicados durante el curso— y en una pregunta de desarrollo en la que se pedía relacionar la temática específica del libro escogido con algún otro problema central analizado durante el curso. Congruentemente con el carácter comprensivo de su metodología y con la naturaleza discursiva de los ejercicios escritos realizados, en el examen final se permitió disponer tanto del libro leído como del resto de materiales trabajados durante el curso.

Además de los instrumentos pedagógicos descritos, se invitó a una especialista de un área de conocimiento afín (Derecho Internacional Público) para presentar y debatir una lectura de su autoría prevista en el cronograma, una práctica habitual y con reciprocidad que busca fomentar la transversalidad, motivar al alumnado y brindar a los autores la oportunidad de obtener un retorno de primera mano acerca de sus investigaciones en curso. Y, por fin, se ofreció también la posibilidad de realizar un trabajo de investigación sobre alguno de los temas de la parte especial del curso, susceptible de ir vinculado al Trabajo de Fin de Grado de los alumnos y, por tanto, con amortización del consiguiente esfuerzo suplementario.

Toda esta pequeña batería de métodos de trabajo acabó plasmándose en una tasa de éxito del 81% (dos Matrículas de Honor, un Sobresaliente, ocho Notables, cincuenta Aprobados y catorce Suspensos). Sin embargo, la presentación voluntaria de las lecturas brilló por su ausencia, se detectaron varios casos de copia tanto en los test —a pesar de su escaso valor evaluativo y de no restar— como en los comentarios de texto, sólo hubo dos solicitudes de grupos de trabajo de investigación, de cuatro personas cada uno, y el aprendizaje colaborativo fue escaso, como consecuencia de una participación directa en clase centralizada en unas pocas personas. A ese respecto, la plataforma virtual tuvo el efecto no previsto de focalizar la participación en la herramienta secundaria del chat, donde el alumnado se refugiaba a menudo con intervenciones espontáneas de muy baja calidad dirigidas a reprobarse entre sí, cuando se trataba de argumentar sobre cuestiones candentes como la desigualdad de género, la crisis ecológica o la justicia restaurativa. Con estos antecedentes, no fue una sorpresa que la encuesta de satisfacción del alumnado tuviera una participación bajísima, protagonizada por personas activas en los chats, y con resultados poco satisfactorios.

4. Conclusiones

La valoración general que se puede extraer de esta experiencia es esencialmente negativa. La puesta en práctica de los instrumentos descritos supuso un trabajo preparatorio y de seguimiento —al margen de un desgaste físico notable— muy desproporcionado en comparación con un curso ordinario y no dio lugar a unos resultados razonables con relación a ese sobreesfuerzo. Tampoco se pudo constatar un especial interés hacia la problemática jurídica concerniente a la crisis de la Covid: en unos casos por la negación del problema fruto de un pensamiento marcadamente desiderativo, en otros casos por la perplejidad de los propios estudiantes ante una situación imprevista y desconocida, y en otros más por la inconsciencia, aún bastante difusa, sobre la profundidad de dos grandes problemas del presente que permiten hacer una lectura fecunda de la crisis: la catástrofe ecológica y la acentuación de las desigualdades.

La situación contrasta poderosamente con lo sucedido en las asignaturas de máster impartidas simultáneamente por este docente, de modo también virtual. Éstas, más reducidas en número de participantes y con un mayor grado de compromiso con el aprendizaje por su parte —y por tanto también con un mayor nivel de participación en el aula virtual—, fueron planificadas a través de un método similar de lecturas intensivas y trabajo colaborativo, pero en este caso sí dieron lugar a un significativo incremento de sus conocimientos, sobre todo a nivel cualitativo, así como a un grado de satisfacción muy elevado.

En este sentido, la asignatura de grado que aquí se toma como referencia, más masificada y con alumnos menos motivados, ha mostrado unas claras limitaciones del sistema docente adoptado:

En primer lugar, las dos únicas sesiones presenciales que pudieron celebrarse registraron un aforo de dos alumnos, lo cual —independientemente de las condiciones sociosanitarias— puede ser interpretado como una predisposición discente muy tibia, pero sobre todo señala, con vistas al futuro, el riesgo objetivo de ofrecer la opción entre clases presenciales y virtuales, o incluso de plantear su simultaneidad.

En cuanto a la dinámica del curso, así como las intervenciones directas fueron escasas y con los mismos protagonistas, el chat se mostró como una fuente paralela de participación muy intensa, dando lugar a debates acalorados, enconados e inmanejables, y revelándose como un espacio propicio para discusiones carentes de un mínimo rigor científico. La calidad de la discusión en estos foros paralelos era similar a la de un grupo de Whatsapp, lo que inducía continuamente a la dispersión.

Este segundo aspecto señala otro riesgo que se corre con la generalización de las clases virtuales dentro de un contexto de normalización de la comunicación a través de redes sociales entre las generaciones más jóvenes. Un problema que podría ser paliado mediante un seguimiento más personalizado del trabajo individual o grupal de lectura reflexiva, aunque hay que considerar que ya estaba presente anteriormente y, sobre todo, que las condiciones para un seguimiento de ese tipo chocan con un tercer problema: la endémica masificación de los grupos de materias troncales. Lo cual remite, distintamente, a una cuestión de política universitaria.

Se tiene en cuenta, respecto a ésta, que en los últimos años se ha potenciado mucho la puesta a disposición de herramientas virtuales, así como de cursos de aprendizaje de las mismas. Y ciertamente, en la actualidad disponemos de un abanico envidiable de instrumentos pedagógicos adaptados al oxímoron de la realidad virtual. La experimentación con ellos, aunque compleja, resulta siempre atractiva, y acaso herramientas como el fórum (muy útil en grupos pequeños), el glosario (para recapitular ideas) y sobre todo la wiki (para dinamizar el trabajo colaborativo) podrían ayudar a hallar solución a algunos de los problemas percibidos. No obstante, se trata solamente de medios, que no pueden sustituir el trabajo (estrictamente individual) de dedicación lectora. Y con un doble problema: su diseño y seguimiento, si pretende ser riguroso, requiere la inversión de ingentes cantidades de tiempo —como ha quedado demostrado este curso—; y muchas veces los estudiantes pueden verse inducidos a tomar la forma por el contenido, o lo que es lo mismo, a encontrar un modo de distraerse antes que un medio para aprender.

En conclusión, la docencia virtual, en asignaturas de tipología eminentemente reflexiva, creo que sólo puede ser un instrumento complementario al aprendizaje individual y al aprendizaje compartido en aula. Y, en cualquier caso, nunca sustitutivo de la capacidad de diálogo que brinda este último. Su utilización intensiva, en contextos como el vivido en el curso 2020-2021, permite sortear una situación extraordinaria, pero fuera de estos casos parece recomendable que mantengan su naturaleza esencialmente instrumental, adjetiva.

Fórum (o Padlet) para incentivar la lectura y para dinamizar su comentario e “infografía” para presentar contenidos

M. ESPERANÇA GINEBRA MOLINS

Profesora Titular de Universidad

Departamento de Derecho privado (Sección de Derecho civil), Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

Palabras clave: lectura recomendada, incentivar la lectura, dinamizar el debate, presentar contenidos, infografía

1. Contexto

Mi breve intervención va dirigida a exponer algunas novedades que he incorporado en la docencia *online* de la asignatura optativa “Derecho interregional” del Grado en Derecho durante el segundo semestre del curso 2020-2021. La asignatura contaba con un solo grupo, con cuarenta y tres alumnos matriculados.

2. Planteamiento

En concreto, quiero presentar dos innovaciones que he introducido este último semestre y que cuento acabar de implementar en los próximos cursos. En este sentido, el curso 2020-2021 ha supuesto un primer avance, pragmático, atendida la perentoriedad de tener que llevar a cabo la docencia *online* con los medios que tenía al alcance, básicamente, a través del entorno del Campus Virtual (Moodle). En próximos cursos me propongo ir más allá, acudiendo a otros recursos, externos, más adecuados para conseguir los objetivos perseguidos.

La primera y diría que principal innovación que he incorporado está motivada por la necesidad de buscar modos para incentivar la lectura por parte de los estudiantes y para dinamizar el comentario y el debate de textos en clase. Con este objetivo, he buscado dar un papel activo a los estudiantes ante dichos textos y, tomando como referente la herramienta *Padlet* (disponible en: <https://padlet.com/dashboard#>) –que me propongo incorporar en próximos cursos–, he recurrido, de momento, a la configuración de un fórum específico (“Fórum sobre las lecturas”) en el Campus Virtual (Moodle) para que compartieran entre ellos

Publicado en: Enriqueta Expósito Gómez y Max Turull Rubinat (Eds.). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia. Ponencias de la Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona, 2022, pp. 34-38.

ideas que les habían sugerido dichos textos. En el trasfondo de la cuestión existe uno de los retos más importantes que plantean para mí la docencia en general y en particular la docencia *online*, cual es conseguir que el estudiante lea y participe de manera activa durante las sesiones dirigidas a comentar y debatir las lecturas recomendadas (cuestión esta última que desde mi punto de vista resulta mucho más sencilla en la docencia presencial que en la docencia *online*).

La segunda innovación, que considero menor, tiene un carácter más formal, aunque no únicamente, puesto que en este caso la forma determina también el contenido y el modo de transmitirlo. Se trata del paso de la “ficha-trabajo” a la “infografía” como actividad evaluable.

3. Desarrollo de la experiencia

Fórum (o Padlet) per a incentivar la lectura y para dinamizar su comentario

La primera innovación que he implementado está relacionada con el hecho de que en la docencia de la asignatura optativa “Derecho interregional” combiné la exposición o clase magistral con la clase práctica y el comentario y el debate a propósito de determinados textos —doctrinales, jurisprudenciales, relativos a iniciativas legislativas, etc.—, que el estudiante debe haber leído previamente. En relación con esto último, situándome en un escenario *online*, sentía la necesidad de buscar algún modo de incentivar la lectura y de fomentar la participación de los estudiantes a la hora de comentar dichos textos y de promover el debate en torno a los mismos; se trataba de huir del monólogo por parte del profesor. En las clases presenciales la proximidad e inmediatez facilita poder interpelar a los estudiantes, pero ello resulta mucho más difícil en un entorno *online* y, con frecuencia, con las cámaras de los estudiantes apagadas.

Para intentar afrontar esta cuestión se me ocurrió implementar algo que había visto en ciertos programas de televisión. En ellos, a veces, después de determinadas entrevistas o debates, se cede la palabra a periodistas a fin de que elaboren un titular o destaquen alguna idea que les haya sugerido el debate o la entrevista. Pues bien, aprovechando este modelo, mi propuesta consiste en que, ante las lecturas semanales que he ido proponiendo a los estudiantes, cada uno de ellos buscase o identificase un titular (ya fuera una frase del propio texto o bien un titular que sintetizara alguna idea que les hubiera llamado la atención, o bien una conclusión o una reflexión que les hubiera sugerido). Dicho titular debían compartirlo con el resto de compañeros del grupo antes de la sesión dedicada a comentar aquella lectura.

La cuestión era a través de qué herramienta se podía organizar que cada estudiante compartiese su titular con el resto de compañeros, de modo que todas las aportaciones quedasen visibles para todos los alumnos del grupo. Y aquí es donde entra en escena la herramienta a través de la cual conseguir dicho objetivo. De entrada, y desde un punto de vista óptimo, mi idea era

hacerlo en un “folleto” o un “muro”, a través de la herramienta *Padlet*, de la cual había tenido conocimiento gracias a un curso del *Institut de Ciències de l'Educació* de [ICE] de la Universidad de Barcelona. Así, mientras pensaba cómo concretar la iniciativa preparé un simulacro de “folleto” o “muro” (puede consultarse en: <https://ca.padlet.com/eginebram/t9ug1vycqatkjw17>). Sin embargo, *Padlet* constituye una herramienta que no está integrada en el entorno Moodle y que es externa a la Universidad de Barcelona. Por este motivo, su utilización hubiera requerido tener que introducir manualmente a todos los estudiantes del grupo y compartir con cada uno de ellos el contenido del “folleto” o “muro”; además, su uso gratuito es muy limitado.

Ante estos inconvenientes y la perentoriedad del inicio del semestre, me propuse adaptar mi idea al entorno de Moodle. Cree un “Fórum específico sobre las lecturas” (del tipo: fórum estándar para uso general, de suscripción voluntaria), y cada semana abría un hilo de conversación específico para la lectura que correspondiera, en el cual cada estudiante debía responder, debajo, indicando la idea, frase o titular que hubiera elegido en relación con aquella lectura. Además, al margen de responder, en primer nivel, también podían introducir, en un segundo nivel, comentarios a las reflexiones de sus compañeros, pudiendo incluso indicar simplemente su acuerdo o desacuerdo. Pasada una semana, justo en el momento de iniciar la sesión dedicada a comentar esa lectura, bloqueaba aquel hilo de conversación e iniciábamos el debate en torno a la misma. En un primer momento para iniciar el debate *online*, pedía intervenciones voluntarias. En caso de que no las hubiera, aprovechaba los titulares propuestos por los estudiantes para interpelarlos de manera colectiva sobre qué pensaban en relación a algún titular concreto (algunos se repetían, otros no...), o bien les interrogaba individualmente a propósito del titular que habían elegido, pidiéndoles que justificaran su elección y la desarrollaran. El hecho de tener como asidero o pretexto las frases o titulares que habían compartido me ha resultado de gran utilidad para incentivar el debate, supliendo la falta de presencialidad e inmediatez y el hecho de no verles las caras. La semana siguiente, abría un nuevo hilo de conversación específico a propósito de otra lectura. La verdad es que la participación de los estudiantes ha sido muy relevante. De hecho, diría que ha sido un éxito. En concreto, con relación a la primera lectura, propusieron un titular 36 de los 43 alumnos matriculados, en la segunda 42, y en la tercera 38.

Además, el hecho de que todos tuvieran visibles en todo momento las ideas que habían destacado sus compañeros y que las hubiéramos comentado colectivamente les ha ayudado a asimilar las ideas esenciales de cada uno de los textos que hemos trabajado y les ha facilitado la preparación de la asignatura, tanto en la modalidad de evaluación continuada como en la de evaluación única.

Finalmente, por lo que respecta a la evaluación de la asignatura, la participación en el “Fórum específico sobre las lecturas” constituye una evidencia objetiva que permite valorar el seguimiento de los estudiantes durante el curso y puede tenerse en cuenta como evidencia de aprendizaje de cara a fijar la nota final de la asignatura. En próximos cursos me planteo incluso la posibilidad de tener en cuenta la participación de los estudiantes por esta vía, directamente, como actividad evaluable del sistema de evaluación continuada.

Pese a que lo que ha motivado que haya implementado esta manera de trabajar las lecturas haya sido el hecho de tener que enfrentarme a la docencia *online*, considero que esta metodología puede ser muy útil también en caso de docencia presencial, por lo que tengo intención de continuar utilizándola tanto si la docencia es *online*, como si es presencial o híbrida.

De la “ficha-trabajo” a la “infografía” como actividad evaluable

La segunda innovación que he incorporado el curso 2020-2021 en relación con la asignatura optativa “Derecho interregional” tiene que ver con la manera de presentar contenidos y no estuvo motivada por el hecho de tener que enfrentarme a la docencia *online*, sino por la intención de rediseñar y adaptar una de las actividades evaluables que venía proponiendo a los estudiantes los últimos cursos.

Así, una de las actividades evaluables de la optativa, en el sistema de evaluación continuada, consiste en realizar una “ficha-trabajo” sobre una sentencia o resolución. Cada alumno debe realizar un comentario a propósito de una sentencia o resolución distinta, relacionada con algún punto del programa. Partiendo de un listado que yo les proporciono, y que actualizo cada curso, ellos eligen sobre qué sentencia o resolución quieren trabajar. De hecho, la idea de “ficha-trabajo” constituye ya la segunda generación de esta actividad, que ideamos en su día con el Dr. Forner Delaygua, cuando compartía con él la docencia de la asignatura, para huir de los trabajos que pedíamos en la primera época, en la que, con frecuencia, pese a estar circunscritos ya a una sentencia o resolución concreta, nos encontrábamos con trabajos demasiado extensos, en los que el alumno solía abusar del “cortar y pegar” sin citar las fuentes correspondientes o citándolas de un modo deficiente. El paso del “trabajo” a la “ficha-trabajo”, con una estructura rígida y espacio limitado, supuso imponer al estudiante un esfuerzo de selección, concreción y síntesis, que culmina con un análisis crítico y valorativo. Así, la estructura de la “ficha-trabajo” es la siguiente: “Identificación de la resolución y del órgano que la dicta” –con diversos ítems a concretar (órgano, fecha, número de resolución, ponente, tipo de resolución, jurisdicción y referencia)–, “Resumen de la cuestión de derecho interregional” –hechos relevantes y normas aplicadas o aplicables–, “Solución de la cuestión jurídica de Derecho interregional y fundamentación jurídica” –en la que el estudiante debe ceñirse a la argumentación y a la solución dada al caso por el órgano correspondiente– y “Valoración crítica” –la parte más creativa y en la que los estudiantes pueden demostrar los conocimientos que tienen sobre la materia–. El hecho de que cada uno trabaje sobre una sentencia o resolución distinta garantiza la originalidad y la reflexión específica e individual.

Pues bien, actualmente diría que me encuentro en una fase de transición de la segunda a la tercera época, o de la segunda (“ficha-trabajo”) a la tercera generación (“infografía”) de esta actividad. En este sentido, aprovechando el hecho que los estudiantes que tenemos hoy están más acostumbrados a entornos visuales que no a textos densos, me propongo pasar de la “ficha-trabajo” a la “infografía” (mucho más visual que la “ficha-trabajo”) y, a la vez, aún más sintética). Una de las herramientas a través de las cuales he experimentado la elaboración de “infografías” ha sido *Canva* (<https://www.canva.com/>) –que, desgraciadamente, como *Padlet*, también es externa al entorno de la Universidad de Barcelona–. De este modo, la idea es que aquello que me

entreguen los estudiantes para evaluar se comprima aún más. Ello no supone que la actividad evaluable requiera menos esfuerzo, sino más bien al contrario, puesto que la idea es que lo que acaben entregando lo hayan tenido que pensar y estructurar concienzudamente, y no lo hayan podido copiar de ningún sitio. Por todo ello, la evolución de la “ficha-trabajo” a la “infografía”, como en su día la evolución del “trabajo” a la “ficha-trabajo”, facilita, además, la labor de corrección por parte del profesor.

Por otra parte, el hecho de que el resultado presentado por los estudiantes resulte mucho más visual va a permitirles utilizar la “infografía” a la hora de compartir con sus compañeros las principales cuestiones que plantea la sentencia o resolución estudiada monográficamente por cada uno de ellos, así como las conclusiones a las que han llegado a propósito de esta. En este sentido, hay que tener en cuenta que otra actividad evaluable de la asignatura consiste en la exposición oral por los estudiantes de la problemática que plantea la sentencia o resolución estudiada, así como las conclusiones y la valoración crítica de la misma; la “infografía” puede resultar un soporte útil no sólo para la plasmación, sino también para la exposición del contenido, sin tener que recurrir a realizar una presentación específica para la exposición. Por otra parte, del mismo modo que en cursos anteriores ponía a disposición de los estudiantes, en el Campus Virtual, un fórum específico para que pudieran compartir voluntariamente entre ellos las “fichas-trabajo” –previamente revisadas por el profesor–, ello también puede aplicarse a las “infografías”, facilitando que todos los estudiantes del grupo tengan acceso a una información sintética y visual, que les sirva de apoyo para el aprendizaje, en relación con los contenidos estudiados de modo monográfico por cada uno de ellos.

4. Conclusiones

Las dos propuestas que presento no se encuentran en el mismo estado de desarrollo y evolución por mi parte

La primera, en la modalidad de fórum para incentivar la lectura y dinamizar su comentario, la he implementado el segundo semestre del curso 2020-2021 y considero que ha sido un éxito. Sin embargo, pretendo perfeccionarla en el futuro canalizándola a través de una herramienta más adecuada que los fórums del Campus Virtual, como puede ser *Padlet*. En cualquier caso, valoro muy positivamente la experiencia de este semestre. Mi intención es continuar aplicándola los próximos cursos, tanto si la docencia es presencial como si es *online* o híbrida.

La segunda propuesta, que debe suponer pasar de la “ficha-trabajo” a la “infografía” no la he implementado con carácter obligatorio para los estudiantes, si bien me planteo hacerlo en los próximos cursos.

En cuanto a ambas propuestas, sería óptimo poder disponer en el entorno UB, de manera gratuita, de herramientas tipo *Padlet* o *Canva*, u otras similares.

La dinamización como antídoto contra la virtualidad forzosa de etiología pandémica: reajustes metodológicos y aportes didácticos

JUAN CARLOS HORTAL IBARRA

Profesor Agregado

Departamento de Derecho Penal, Criminología, Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales (Sección de Derecho Penal y Criminología), Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

Palabras clave: dinamización, participación y corresponsabilidad.

1. Contexto

La experiencia aquí expuesta la puse en práctica en la asignatura Fundamentos del derecho penal y Teoría del delito, ofertada en el Grado en Derecho como obligatoria de formación básica en el segundo semestre de primer curso, y tuvo como destinatarios a los 80 estudiantes inscritos.

2. Planteamiento

1. En este telegráfico trabajo pretendo explicar y valorar con espíritu crítico, los ajustes metodológicos y aportes didácticos que implementé con el fin de dinamizar la mencionada asignatura y contrarrestar así, en última instancia, el abrupto tránsito de la presencialidad a la virtualidad con motivo de la declaración del Estado de Alarma por la pandemia de la Covid-19¹⁰. Unos cambios que, al igual que el virus, están en constante evolución y en cuya fiscalización conté tanto con la intensa experiencia vivida en las sesiones en línea celebradas como las valiosas evidencias de las dos encuestas por los estudiantes cumplimentadas¹¹. Los primeros

10 Para una sucinta pero certera descripción de las profundas modificaciones acaecidas en la docencia universitaria a raíz del cierre de los centros y el sobrevenido paso de lo físico a lo telemático, *Vid.* Turull Rubinat (2020), "Docencia en tiempos de COVID-19", *Revista de Educación y Derecho —REDE en adelante—* 22, pp. 1-5, cuyas conclusiones, dicho sea de paso, comparto.

11 Unas encuestas que fueron modificadas para adaptarlas al nuevo entorno virtual y contestadas por un total de 25 de los 75 alumnos matriculados en el curso 2019-2020 (33,33 %), y 25 de los 63 inscritos en 2020-2021 (39,68 %), manteniendo las ratios de excelencia logradas en la etapa pre-pandémica. En

fueron introducidos a finales de marzo del 2020 en el curso presencialmente cercenado por el confinamiento severo, y estuvieron presididos por una cierta dosis de improvisación, intuición y estado de necesidad acordes con las excepcionales circunstancias. Debido a la prolongación de la inédita situación, apliqué una versión mejorada durante el año académico 2020-2021 en el que cohabitaron la docencia remota a tiempo completo y la semipresencial síncrona, un paso intermedio que lejos de facilitar la tarea, a mi juicio, la dificultó un poco más¹². Y emulando la febril carrera investigadora en la búsqueda de las vacunas, combiné distintas estrategias mediante la técnica del ensayo-error en mi afán por fijar el rumbo adecuado al curso y concitar la atención de los fatigados y desorientados alumnos. En dicho empeño me ayudaron el constante diálogo con ellos abierto preocupado como estaba por conocer el estado de opinión y ánimo del grupo, y las carencias personalmente detectadas fruto de la puesta en práctica.

2. De hecho, tengo la firme voluntad de “perfeccionar”, en la medida de mis posibilidades, el método y materiales confeccionados con la intención de combatir dos crudas realidades íntimamente emparentadas. Por un lado, las restricciones que impiden la vuelta a la presencialidad total a raíz de la aparición de nuevas variantes todavía más letales y contagiosas si cabe. Y, por el otro, el constatado cansancio acumulado y la improrrogable renovación de las motivaciones en los dos componentes de la ecuación docente. Una generación de estudiantes cuyas expectativas de encontrar un empleo estable y bien remunerado que les permita independizarse se ha convertido en una quimera debido a la galopante precarización del mercado laboral, los obstáculos en el acceso a una vivienda digna —ya sea en propiedad o en alquiler—, y la volatilidad de una economía, todavía, demasiado dependiente del turismo y la construcción. Y un profesorado envejecido con la exigencia de readaptar, técnica y metodológicamente, las clases al tiempo que se siente compelido a investigar, asume voluntariamente tareas de gestión y, en un ejercicio de equilibrio circense, se resiste a renunciar a la saludable e indispensable conciliación personal y familiar¹³.

3. Ciertamente, estamos inmersos en una espiral francamente perversa porque a menor producción científica más asignación docente, y las propias necesidades del servicio resultantes de las menguantes plantillas del profesorado permanente fuerza a los equipos rectorales a cuestionarse el número de horas reconocidas a quienes asumen las irremplazables tareas gestoras que, de facto, garantizan el funcionamiento de la Universidad. Ni que decir tiene la espada de Damocles que pesa sobre los profesores que todavía albergan la esperanza de progresar en sus respectivas carreras académicas y que, indefectiblemente, pasan por la obtención de las preceptivas acreditaciones y tramos de investigación solicitados. Lo cual requiere, a su vez, de la pausa y sosiego que no encuentran en la vorágine multifacética que dicta la rutina diaria. Quizás la alternativa a la infructuosa búsqueda del profesor “ideal” comprometido a partes iguales con una docencia e investigación de calidad y que, además, no rehúye la

concreto, las calificaciones se situaron, respectivamente, en unas horquillas entre 8,28-9,32 y 9,04-9,68. Lo cual fue posible gracias a la empatía, el esfuerzo y el compromiso demostrados por los alumnos a los que aprovecho esta tribuna para expresarles mi más sincero agradecimiento.

12 En la denominada docencia mixta se produce una suerte de desdoblamiento que sitúa al profesor en la tesitura de cómo atender a quienes están físicamente en el aula y asisten en remoto desde sus domicilios o lugares habilitados a tal efecto en la facultad. Si bien al principio de las sesiones lograba aunar esta dualidad, a medida que avanzaba la clase, inconscientemente, relegaba a los silentes ausentes para focalizar la comunicación visual en los escasos presentes. Aunque recuperé las sensaciones como docente al establecer contacto directo con los estudiantes en el aula, tuve la sensación sino la certeza de que perdía la “conexión” establecida con aquellos otros que, periódicamente, participaban activamente en las clases *online*.

13 Cfr. Gewin, Virginia (2021), “Pandemic burnout is rampant in academia”, *Nature*, 591, pp. 489-491: <https://doi.org/10.1038/d41586-021-00663-2>.

ardua gestión universitaria, sea su gradual especialización. Es decir, la priorización, en atención a la objetiva capacitación y los intereses individuales, de una de las tres facetas sin que ello redunde en una merma retributiva ni un inferior reconocimiento institucional y social del colectivo. La dependencia de la carrera académica sobre los méritos investigadores relegará como, hasta ahora, la actividad docente porque su impacto en el ascenso jerárquico-profesional es testimonial. ¿Estamos preparados para dejar atrás la automática identificación del buen profesor, fundamentalmente, con el buen investigador construida por las agencias de evaluación estatal y autonómicas?

3. Desarrollo de la experiencia

1. Una de mis principales preocupaciones como docente siempre ha sido fomentar la asistencia a clase, así como la participación activa del alumnado mediante la creación de un buen clima en el aula. Una atmósfera positiva que considero imprescindible para incentivar su intervención voluntaria, y superar “el miedo escénico” que, en no pocas ocasiones, los atenaza. No en vano, uno de los mayores hándicaps a los que se enfrentan las Universidades presenciales como la nuestra, es precisamente el elevado índice de absentismo registrado¹⁴. En su prevención y reducción devienen esenciales, entre otros factores, la efectiva dinamización de la clase, la atractiva transmisión del conocimiento teórico-práctico y la corresponsabilidad del alumnado en su proceso de aprendizaje. Lo cual, entre otras medidas, pasa por la oportuna acomodación de la metodología adoptada y de los materiales docentes proporcionados a sus inquietudes y perfiles. Mi apuesta por la prevalencia del entendimiento práctico sobre el mero acopio memorístico, me llevó a edificar la docencia sobre dos pilares. En primer lugar, la contumaz utilización de ejemplos con los que ilustro las explicaciones teórico-prácticas y que son el producto de mi invención y del recurso a las series y/o películas del momento de las que me sirvo como fuente de inspiración¹⁵. Y, en segundo lugar, la resolución en clase de casos, ya sean breves o extensos, con el objeto de que los estudiantes consoliden vía subsunción unos conceptos y categorías caracterizados por un elevado grado de abstracción¹⁶.

14 Al respecto Vid. Turull Rubinat. *et al.* (2019), “Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión”, *REDE*, 19, pp. 1-19, en que se exponen y valoran los resultados obtenidos en el tercer estudio cuantitativo-cualitativo realizado durante el curso 2017-2018 a una muestra de 577 estudiantes matriculados en el Grado en Derecho de la UB —de primero a cuarto y en los dos turnos— para concretar las causas del creciente e inquietante absentismo. En sintonía con los análisis realizados con anterioridad en otras universidades españolas, se concluyó que la mayoría de las recurrentes respuestas dadas a las 18 opciones planteadas en el cuestionario estaban relacionadas, generalmente, con la metodología docente empleada, y la “clase magistral” particularmente: “la forma de explicar del profesor”, “las clases son pesadas”, “no se obliga a ir a clase”, “van a evaluación única o (final)”, “el profesor dicta apuntes o lee transparencias”, “porque trabajan” o “ya disponen de buenos apuntes” (pp. 8-9, 13 y 18-19). Si bien entiendo los escollos logísticos que condujeron a encuestar a los alumnos que asisten en detrimento de quienes se ausentan, habría sido más objetivo y fiel recabar también la opinión de estos últimos para conocer de primera mano sus razones y no hacerlo por “sujeto interpuesto” (p. 7).

15 Un recurso eficaz para sortear y/o amortiguar el irremediable salto generacional. En este punto rememoro con cariño y nostalgia las atinadas reflexiones de mi querido y añorado maestro, el Prof. Santiago Mir, cuando un par de cursos antes de jubilarse me trasladaba las dificultades que tenía para interactuar en el grado con un alumnado alejado de sus inquietudes lúdico-intelectuales, y cómo dicha distancia se acertaba en el Máster al dirigirse a un “público” más maduro y ávido de renovados conocimientos.

16 Es un error escindir teoría y práctica porque no estamos ante una dicotomía, sino más bien un *continuum* en el que la compartimentación artificial de ambas perspectivas entorpece la fluida transmisión y recepción del conocimiento. Sobre esta cuestión, pueden consultarse, entre otros, el trabajo de Torres

2. Antes de la irrupción del coronavirus, no solía utilizar *powerpoints* porque mi experiencia me sigue diciendo que promueven la desconexión del alumno que se limita a copiar lo expuesto en la pantalla e invitan al profesor a la cómoda lectura¹⁷. Unas malas prácticas que con la virtualización de la docencia podrían inducir al primero a fotografiarlo y “a seguir a lo suyo” en la privacidad de su hogar, y al segundo a la reproducción sedante ante un “público” física y mentalmente ausente. Es por ello que también en el aula digital prescindí de las transparencias técnicamente evolucionadas, y me decanté por la conservación de la “clase magistral” —forzosamente modificada— combinada con el, periódico y anticipado, suministro de una batería de materiales teóricos y actividades prácticas, y la resolución conjunta de unos cuestionarios de autoaprendizaje¹⁸. De esta manera los manuales tradicionalmente recomendados fueron sustituidos por unidades didácticas de elaboración propia, y complementados con los dosieres de casos que, anualmente, confeccionaba.

3. En efecto, a raíz de la imposición de la realidad virtual —qué bonito oxímoron— reorienté la metodología y materiales puestos a disposición del alumnado, haciendo del problema una oportunidad dadas las graves limitaciones con las que topa la “clase magistral” en el nuevo formato *online*: pérdida de la referencia visual y de la debida interacción con el destinatario natural, el estudiante. Aunque, *ab initio*, les insistí sobre la necesidad de activar la cámara y evitar la utilización del *chat*, mis denodados esfuerzos no dieron sus frutos y las primigenias clases se convirtieron en un monólogo dirigido a una pantalla en negro con imperturbables emoticonos en gris. Ante esta dura *coyuntura* reaccioné redactando las aludidas unidades didácticas con pequeñas actividades prácticas que colgaba semanalmente con el ruego de su estudio *ex ante* por los estudiantes. Y con la finalidad de propiciar su intervención en el aula virtual y fomentar la enseñanza-aprendizaje por interacción, pergeñé un conjunto de cuestionarios que usé a modo de guion, y computé las aportaciones del alumnado en concepto de participación en la evaluación global de la asignatura¹⁹. Se trataba, en definitiva, de invertir los términos de la relación docente, situando al estudiante en el centro de su aprendizaje, y asumiendo el profesor una función de acompañamiento cualificado con el objetivo último de combatir la distancia y la ausencia de referencia visual y gestual mutiladas con la docencia digital²⁰.

Ortega (2020), “La falsa oposición entre teoría y práctica en la educación jurídica”, *REDE*, 22, pp. 1-22.

17 Una intuición corroborada en las respuestas ofrecidas por los estudiantes entrevistados en el estudio de Álvarez Álvarez (2017), “¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? La perspectiva del alumnado”, *Revista de docencia Universitaria*, 15, encaminado a calibrar el grado de interacción con sus docentes (pp. 103 y 108).

18 Mi modesta apuesta metodológica estaría en línea con otras experiencias docentes en las que confluyen tradición e innovación tales como la desarrollada por Sánchez-Vera. et al. (2018), “Aprendizaje combinado en el aula: clase magistral y peer instruction modificada”, Congreso In-Red. Valencia: Universitat Politècnica de València, pp. 712-725, quienes describen y analizan la acción simultánea en el aula de la enseñanza por compañeros y la clase magistral como aceleradora de la participación del alumnado, y perfeccionamiento del aprendizaje.

19 *Vid.* el estudio de Álvarez Álvarez, “¿Es interactiva...”, pp. 103-108, en el que los estudiantes participantes refrendaron el diagnóstico ya reflejado en la literatura especializada extranjera: la baja interacción con el profesorado repercute negativamente en la participación, motivación y grado satisfacción del alumnado, entorpeciendo el aprendizaje y aumentando las tasas de abandono (pp. 98-101 y 108-112).

20 Existe una amplia *expertise* sobre el recurso a la llamada aula invertida como coadyuvante del trabajo autónomo, y acerca de la perentoria reconsideración de la posición del profesorado y alumnado en la educación superior. Entre otros muchos, destacaría, respectivamente, Berenguer Albaladejo (2016), “Acerca de la utilidad del aula invertida o *flipped classroom*”, en Tortosa Ybáñez. et al., coords.: *XIV Jornadas de Redes de Investigación y Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 1466-1480; y Simón Llovet. et al. (2018), “Reformulación de los roles del docente y del discente en la educación. El caso práctico del modelo de la *Flipped Classroom* en la universidad”, *Revista de*

4. La nueva operativa implementada se construyó de esta manera en tres fases sucesivas. Una inicial de elaboración de los materiales docentes correspondientes a cada uno de los temas que integraban el temario y de los cuestionarios de preguntas con los que testar la asimilación de los conocimientos autónomamente adquiridos. A continuación, tomaban el testigo los alumnos mediante la voluntaria respuesta de las preguntas formuladas —debidamente incentivada— y la conjunta solución de las actividades prácticas propuestas en las unidades didácticas. Todo ello aderezado con mis explicaciones y precisiones cuando la situación así lo aconsejaba. Y, a modo de cierre, dichas sesiones se simultaneaban con otras en las que, grupalmente, resolvíamos los supuestos de hecho más complejos contenidos en el dossier de casos prácticos a fin de afianzar el aprendizaje de las estructuras y figuras que integran la Teoría del delito.

5. De acuerdo con los comentarios reflejados en las preguntas abiertas de las encuestas, los cambios metodológicos y materiales pedagógicos suministrados fueron positivamente valorados por los estudiantes. Me satisface manifestar que el tiempo, dedicación y energías desplegados bien merecieron la pena porque conseguí que, por lo menos, alrededor de 15-20 estudiantes —aproximadamente un tercio de los conectados— leyeran los materiales *ad hoc* colgados, y prepararan con distintos grados de *cocción* tanto las preguntas formuladas en el cuestionario como la resolución de las diferentes actividades y casos prácticos propuestos. Y lo que deviene vital en un espacio virtual, la mayoría de los intervinientes encendieron cámara y micro. Todo ello redundó en unas sesiones más ágiles y amenas que contribuyeron a la canalización del conocimiento, la implicación del alumnado, y a la mejora del rendimiento académico en las distintas pruebas que integraron la evaluación continuada. Desde luego que para mí significó un plus de trabajo en la fase preparatoria de los materiales didácticos, pero se vio compensada en la impartición al recaer parte del peso en los estudiantes. Es un método que, nominalmente, garantiza el tránsito del monólogo al diálogo en el despersonalizado entorno digitalizado. Pero, materialmente, serán el liderazgo ejercido y las habilidades comunicativas detenidas por el docente y el grado de cooperación alcanzado entre los estudiantes, las que marcarán la diferencia entre el éxito y el fracaso.

6. Confieso que no todo fueron parabienes en la implementación de esta metodología de esfuerzos compartidos, donde, precisamente, uno de los mayores obstáculos a orillar es el adecuado calibrado entre el número de preguntas y actividades sugeridas, y el óptimo número de participaciones asumibles por el sistema. En efecto, de no ajustarse oportunamente la carga exigida y multiplicarse las intervenciones en el grupo, se ralentiza el ritmo de impartición del temario y con ello se incrementa el riesgo de incumplimiento del programa. Para evitar esta indeseable consecuencia, es imprescindible un ponderado y preciso diseño de los cuestionarios y actividades, así como una lubricada canalización del flujo de aportaciones que, garantizando una buena dosis de dinamismo, no trabe en demasía la fluidez de las sesiones. Y, claro está el “sistema” requiere de la implicación estudiantil y, por tanto, el sostenido refuerzo para alimentarla en todo momento. Una tarea que, reconozco, trajo consigo el consiguiente desgaste en ambas partes.

7. En definitiva, de la consecución de este frágil equilibrio dependerá el nivel de prestaciones ofrecidas en esta metodología donde los roles del profesorado y del alumnado se invierten. No estoy en disposición de renunciar a la “clase magistral” de corte más tradicional. Pero sí a aprovechar la experiencia en el aula virtual para conjugarla, una vez reanudada la presencialidad, con otras técnicas que exploten la vertiente más colaborativa del alumno y que le corresponsabilice en su proceso de aprendizaje, consiguiendo clases más dinámicas y entretenidas que fomenten la asistencia y el seguimiento del curso. Entre dichas técnicas, me gustaría explorar en un futuro el binomio cine-derecho tomando como base el bagaje doctrinal existente tanto en el plano metodológico-docente como estrictamente jurídico-penal²¹, y la ingente oferta de películas y series contenidas en las plataformas en *streaming* más populares. De la mano del lenguaje cinematográfico, abordaré el lúdico estudio de las instituciones capitales en la materia, compartiré mi afición por el séptimo arte, e intentaré hacer de esta actividad complementaria un foro para el intercambio cultural y la interacción con los estudiantes.

4. Conclusiones

Llegados a este punto y sobrepasado el espacio otorgado, cerraré apresuradamente el texto con una recomendación y un pronóstico. Contra la virtualidad forzosa de etiología pandémica aconsejo la inoculación de una dosis extra de dinamización que neutralice el virus de la desmotivación estudiantil —y profesoral—. Dicha administración favorecerá su participación e implicación, y, consecuentemente, incrementará la cuota de corresponsabilidad del discente en el común proceso de enseñanza-aprendizaje preceptivamente supervisado por el docente. De omitirse dicho tratamiento y enquistarse la pandemia con sus consustanciales incertidumbres vitales y profesionales, la Universidad en general y la presencial en particular tendrán que lidiar, entre otros, con dos posibles escenarios. A corto plazo, el aumento de las cifras de absentismo tanto en el aula virtual pura como mixta. Un “mal menor” si lo comparamos con la siguiente fase natural en esta suerte de desconexión por etapas: el repunte en el número de salidas como resultado del abandono —pero también de entradas por la falta de incentivos— en el conjunto del sistema universitario y/o en el traslado de expedientes a las Universidades a distancia que, bueno sería no olvidar, cuentan con el *Know-how* y la engrasada organización de los recursos técnicos-humanos. Y en cuanto al profesorado, los equipos de

21 La fecunda producción científica en la exploración del binomio cine-derecho penal permitiría desarrollar, metodológicamente hablando, el abordaje integral de la asignatura de Fundamentos del Derecho penal desde una mirada cinematográfica. Ello no es factible para quien suscribe, pero sí lo sería el visionado de una película a mi elección o a votación, entre un listado previo, del alumnado. Y, acto seguido, la organización de un coloquio-debate sobre la lectura jurídico-penal de la misma. Contamos con una gran cantidad de trabajos que podrían ayudarnos en la implementación del cineforum como herramienta docente suplementaria. Entre otros muchos y sin ánimo de exhaustividad, subrayaría los siguientes: De Vicente Martínez (2012), *A sangre fría. El núcleo duro del Derecho penal*. Valencia: Tirant lo Blanch; González Collantes (2016), “La Naranja Mecánica y los riesgos de la socialización”, en Vives Antón, et al., coords. *Crímenes y castigos: miradas al Derecho penal a través del arte y la cultura*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 373-388; Miró Llinares (2008), “¿Sueñan los androides con la libertad de los hombres? Un comentario jurídico-penal a *Minority Report*. 2002. Dir. Steven Spielberg”, en Ortega Giménez et al., coords.: *Cine y derecho en 13 películas*, Club Universitario, pp. 27-42; Ríos Corbacho (2011), “Los fines de la pena a través del cine: aspectos filosóficos y penales”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 15, pp. 425-456; y Vázquez-Portomeñe Seijas/Castro Corredoira (2017), “El cine como opción pedagógica en la enseñanza del derecho penal”, en Pillado González, coord. *Docencia en derecho y proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad*. Madrid: Dykinson, pp. 275-288.

gobierno deberán monitorizar de cerca la salud mental de un colectivo que, ya antes de la irrupción del virus, presentaba claros síntomas de *burnout* (agotamiento, estrés crónico, ansiedad, depresión...) imputables, entre otras causas, a la implantación del Plan Bolonia y la consiguiente multiplicación de las tareas burocrático-administrativas y las actividades evaluativas que acarreó, al envejecimiento de las plantillas y a la persistente precariedad laboral²². Pero también debido a la presión por publicar a toda costa en respuesta a la elevación de las exigencias cuantitativas impuestas desde las Agencias de acreditación. Un costoso peaje en el camino hacia la anhelada estabilización y progresión en el escalafón dados los constatados efectos negativos que ello supone en el plano personal y en la propia integridad de la investigación²³.

22 A título meramente informativo, quisiera señalar que, *premonitoriamente*, en julio de 2019 la salud mental constituyó el objeto del XII Encuentro de Defensores organizado en el marco de la Xarxa Vives, e impulsado por el Síndic de Greuges de la UB, el Prof. Lluís Caballol. Dicho encuentro se dividió en dos actos. Un taller en el que los defensores compartieron sus experiencias en la gestión de quejas vinculadas directa o indirectamente a dicha problemática. Y una mesa redonda en que la intervinieron los responsables de los servicios implicados de la UB con incidencia en la materia: la Clínica Psicológica, el Servicio de Prevención Propio y Atención al Estudiante. No estaría de más recuperar lo que allí se dijo con el fin de prevenir y contener la *invisible* epidemia de salud mental que se ciernen sobre todos los miembros de la comunidad universitaria.

23 Sugiero la lectura del breve pero esclarecedor texto elaborado por Delgado López-Cózar/Feenstra, "La cultura del <publica o perece> y sus efectos sobre la investigación", contenido en la plataforma *The Conversation* (25/02/2021), un mero aperitivo del exhaustivo informe titulado *Investigación en Ética y Filosofía en España. Hábitos, prácticas y percepciones sobre comunicación, evaluación y ética de la publicación científica*, elaborado junto a Pallarés-Domínguez, D., y publicado en 2020: <http://hdl.handle.net/10234/189924>.

Coordinación en la docencia *online* de las asignaturas de Derecho Internacional Público y Régimen Jurídico Internacional del Trabajo

LAURA HUICI SANCHO,¹ MILAGROS ÁLVAREZ VERDUGO,¹ ANA M. BADIA MARTÍ² Y ANA SÁNCHEZ COBALEDA³

1. Profesora Titular de Universidad; 2. Profesora Catedrática de Universidad; 3. Investigadora

Departamento de Derecho Penal, Criminología, Derecho Internacional Público y Relaciones internacionales (Sección de Derecho Internacional Público y Relaciones internacionales), Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

Palabras clave: Coordinación, evaluación continuada, participación

1. Contexto

La experiencia se desarrolló en las asignaturas Derecho Internacional Público y Régimen Jurídico Internacional del Trabajo, obligatorias de 6 ECTS, impartidas en Grados de la Facultad de Derecho de la UB, con grupos de estudiantes matriculados de entre 60 y 80.

2. Planteamiento

En esta comunicación explicamos la experiencia de coordinación en la docencia *online* de dos grupos, del turno de mañana, de las asignaturas Derecho internacional público (DIP) y Régimen Jurídico Internacional del Trabajo (RJIT), que son asignaturas de 6 ECTS, obligatorias del Grado en Derecho y del Grado en Relaciones Laborales de la Facultad de Derecho. La asignatura de RJIT se imparte el segundo semestre del curso académico y por lo tanto es una docencia que ya se vio afectada por el confinamiento consecuencia del Decreto de estado de alarma de marzo de 2020, y que ha vuelto a impartirse *online* durante este curso académico. La asignatura de DIP se imparte el primer semestre del curso. Se comenzó en septiembre de 2020, con docencia híbrida, que pasó a docencia completamente *online* a mediados de octubre de 2020 hasta el final del semestre.

3. Desarrollo de la experiencia

La coordinación de la docencia en los grupos de DIP y de RJIT es anterior a la situación de pandemia. Compartimos el programa que detalla los contenidos de la asignatura, los tipos de actividades evaluables y el modelo de examen. Esta experiencia nos facilitó mucho coordinar el cambio a la metodología *online* y transformar el Campus en el entorno para desarrollar esta docencia y el aprendizaje de los estudiantes, sustituyendo al aula de la facultad (con las limitaciones que conlleva). Para adaptarse a las especificidades de la docencia *online* hemos optado por utilizar una metodología de trabajo, una organización del curso y un sistema de evaluación bastante diferentes a los que veníamos aplicando a la docencia presencial. Las adaptaciones y cambios realizados han evolucionado a partir de la experiencia desarrollada en los tres semestres que llevamos de afectación de la pandemia en la docencia. Las acciones y adaptaciones se han discutido y trabajado cooperativamente por las cuatro profesoras implicadas en esta acción, y se han implementado de la misma forma en los grupos M-1 y M-5 de DIP y en los dos grupos de Mañana de RJIT.

La coordinación se ha traducido en las siguientes acciones conjuntas:

Adaptación de los campus virtuales

Los campus virtuales se modificaron siguiendo un mismo esquema de modo que, a pesar de mantener la independencia de Campus diferentes para cada grupo, su estructura fuera paralela y los contenidos idénticos o prácticamente idénticos (con variaciones sólo de idioma o de tipo formal: tipo de letra o colores).

Los campus se han reestructurado siguiendo las recomendaciones que el Decanato de la facultad de derecho nos envió el 21 de septiembre de 2020.

1. La primera sección del Campus se dedica a información general sobre el curso. En ella, figuran por defecto el plan docente y el foro de avisos y noticias. Hemos añadido: un documento titulado *mensaje de inicio de curso*, dirigido a los estudiantes con explicaciones sobre el mismo, un programa detallado de los contenidos de la materia, un cronograma de la asignatura y un foro de dudas abierto a la participación de todos los estudiantes (foro donde cada persona puede abrir un debate)
2. La segunda sección se dedica a los links de *BBCollaborate* de todas las sesiones del curso. Hemos creado un enlace para cada sesión, identificado con la fecha y el horario de la clase. Estas sesiones eran de docencia sincrónica y se podían registrar o no, pero en todo caso, con carácter general, la grabación no se ha dejado disponible para los estudiantes.
3. El resto de las secciones de los Campus virtuales se han estructurado siguiendo ordenadamente las diferentes partes del programa detallado de lecciones de cada asignatura. Para cada parte del programa, se incluye un apartado de esquemas

de los contenidos de las lecciones, unos documentos de referencia y / o materiales de estudio, y unas tareas a desarrollar sobre los contenidos de esa sección.

4. Finalmente, se incluyen las secciones dedicadas a las actividades de evaluación. En la asignatura de DIP se optó por una sección de actividades de evaluación continua y una de evaluación única. En RJIT las actividades de evaluación continuada estaban al final de las secciones correspondientes a cada parte del programa.
5. También hemos utilizado el apartado de calificaciones del campus virtual y lo hemos estructurado siguiendo un esquema común, con los mismos porcentajes, número de actividades y características, en cada grupo.

Elaboración del mensaje de inicio de curso con indicaciones complementarias a la información del Plan docente

La segunda acción de adaptación conjunta ha sido la elaboración de un mensaje a los estudiantes con todas las indicaciones necesarias para poder conocer las especificidades y, en su caso, los cambios de metodología y evaluación en los grupos de las mencionadas asignaturas. Una primera versión de este mensaje se hizo en marzo de 2020, y posteriormente, otra versión para los dos semestres del curso 2020 a 2021, siguiendo nuevamente las recomendaciones del decanato de la facultad.

El contenido del mensaje se elaboró conjuntamente, se envió en la misma fecha a todos los estudiantes a través de un mensaje en el foro de avisos del Campus virtual y se colgó como documento general de organización del curso en la primera sección del campus.

Básicamente el mensaje de inicio de curso se ha estructurado en cuatro partes:

6. Explicación de la metodología docente
7. Identificación de los materiales de estudio: Manual y otros materiales disponibles en el Campus virtual
8. Explicación detallada del sistema de evaluación: características y requisitos de la evaluación continua y de la evaluación única
9. Explicación de la estructura seguida en el Campus virtual

Elaboración del cronograma coordinado de los grupos

El Cronograma se publica en la sección de información general del Campus. El Cronograma es un documento donde se prevé cómo se distribuirá la explicación, análisis y debate del contenido de las lecciones del programa detallado de la asignatura, en

los diferentes días de clase que tendremos según el calendario académico. El cronograma ha sido el mismo para los dos grupos de cada asignatura. En DIP empezamos siguiendo el sistema de docencia híbrida (y por lo tanto se hacía constar los días de clase presencial o a distancia según el número del DNI). Después se adaptó a la suspensión de la docencia presencial.

En el cronograma figuran también las fechas y horarios de las actividades evaluables, que son las mismas (o al menos en la misma semana) para los diferentes grupos.

Coordinación en la metodología docente, materiales de estudio y sistema de evaluación

La metodología docente se ha tenido que encuadrar en las instrucciones sobre la necesidad de docencia híbrida / *online* y la disponibilidad del profesorado durante el horario previsto de clase. En este contexto, se ha utilizado el programa de *BBCollaborate* del Campus Virtual *online* para organizar sesiones de clase a distancia.

Ahora bien, el seguimiento de las explicaciones por pantalla en clases de 2 horas de duración es muy complejo. Es muy difícil o imposible mantener la atención del estudiante durante tanto tiempo, en un entorno que, a diferencia del aula —que permite un contacto directo y más humano—, en el caso de muchos estudiantes puede no ser en absoluto idóneo (no sabemos desde dónde siguen las clases y, en todo caso, deben hacerlo aisladamente, en una experiencia individual y, como el propio nombre indica, «distanciada»).

La experiencia de la docencia durante la última parte del curso 2019-2020 nos llevó a hacer hincapié, desde el inicio del actual curso académico, en profundizar en el objetivo de incentivar una actitud mucho más activa por parte del estudiante en las horas de trabajo autónomo y, sobre todo, en las actividades de trabajo dirigido.

La docencia *online* requiere de una mayor implicación del estudiante, no sólo durante las sesiones de clase, sino también y fundamentalmente, en su propia organización y esfuerzo del estudio de las materias.

En este sentido, consideramos fundamental:

- Por un lado, identificar unos materiales de estudio adecuados para esta tarea de aprendizaje autónomo;
- Y, por otro lado, prever toda una serie de actividades *online* que tenían por objetivo guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Se ha tratado de actividades de trabajo dirigido (a realizar antes, durante o después de las sesiones de clase) con el objetivo de incentivar la lectura, organizar el proceso de aprendizaje y facilitar la comprensión de los materiales de estudio. En este objetivo han sido muy útiles los “cuestionarios” y las “tareas” como herramientas que proporciona el Campus Virtual UB.

En relación con los materiales de estudio, para cada asignatura:

- Hemos escogido un Manual que hemos recomendado al inicio del curso a todos los estudiantes de los diferentes grupos.
- Hemos elaborado unos esquemas detallados para cada una de las lecciones del programa.
- Hemos buscado y seleccionado la documentación básica a consultar para cada una de las partes del programa.
- Hemos buscado y seleccionado lecturas y vídeos de interés.
- Hemos elaborado vídeos sobre algunos temas o cuestiones específicas del programa de las asignaturas. Vídeos de 10 o 15 minutos de duración que hemos colgado en la plataforma *Stream* disponible desde el Campus virtual UB. Estos vídeos se han elaborado siguiendo las indicaciones de los cursos *online* que la UB puso a disposición del profesorado a finales de marzo de 2020. Concretamente, el curso sobre la creación de vídeos a partir de presentaciones *PPT* con la voz en *off*. Esta tarea ha supuesto la preparación de las presentaciones *PPT* con los esquemas de las lecciones, la preparación de las explicaciones (con un límite de tiempo), así como la elaboración y edición de los vídeos con las técnicas e instrumentos disponibles. Estos vídeos, que fundamentalmente se elaboraron para la asignatura de RJIT, han sido accesibles para que los estudiantes pudieran consultarlos. También se han dejado a disposición de los estudiantes algunas explicaciones de los esquemas de DIP grabadas con el *BBCollaborate*.

En relación con las actividades dirigidas sobre los materiales de estudio:

- Se han elaborado utilizando conjuntamente la herramienta “tarea”, la herramienta “etiqueta” y la herramienta de “cuestionarios”, todas ellas del campus virtual
- La “tarea” y la “etiqueta” se han utilizado para dar las instrucciones de la actividad (como la lectura a realizar, el tema o temas a estudiar o el vídeo a ver) y fijar el periodo para hacerla (día o días durante los cuales se podía realizar la actividad, y tiempo de realización total).
- Los “cuestionarios”: se han utilizado diferentes tipos de preguntas disponibles:
 - Preguntas con respuesta múltiple
 - Preguntas de relacionar conceptos
 - Preguntas para llenar los agujeros existentes en el texto con la respuesta correcta
 - Preguntas con respuesta abierta

Finalmente, también nos hemos coordinado en la metodología de evaluación. Como ya hemos mencionado, esta metodología se explica detalladamente para cada asignatura y grupo en el mensaje de inicio de curso. En este punto, para promover y apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, establecimos los siguientes tipos de actividades evaluables:

1) Controles de contenidos, una vez finalizadas las explicaciones y el estudio de cada una de las partes del programa (unos 4 o 5 temas del programa). En total, tres o cuatro controles a lo largo del curso con las siguientes características:

- 15 preguntas tipo test con 3 posibles respuestas. Las respuestas correctas suman un 100% y las incorrectas restan un 33%. Las preguntas en blanco ni suman ni restan.
- Se deben realizar el día indicado en el cronograma y dentro del horario de clase, durante el tiempo que da el profesor.

El objetivo de estos controles es principalmente incentivar que los estudiantes hagan un aprendizaje progresivo de la asignatura. También les ayudan a evaluar el nivel de comprensión de los conceptos básicos de la materia a lo largo del curso. En conjunto, su peso en la nota final de la asignatura es del 30%.

2) Actividades de trabajo dirigido que:

- En el caso de DIP se agruparon en torno a dos casos prácticos que se trabajaron en sesiones de clase a través del *BBColaborate* y finalizaron en la realización de un “cuestionario” (prueba sincrónica) y una “tarea” (prueba asincrónica) de respuesta abierta en ambos casos.
- En la asignatura de RJIT, hemos hecho varias actividades que denominamos “de seguimiento”. Estas actividades se agrupan siguiendo las diferentes partes del programa. Han sido de 3 a 4 actividades para cada parte del programa. Los estudiantes disponían de una semana u ocho días para cada actividad y también de un tiempo de clase para su realización. El objetivo en unos casos ha sido preparar las sesiones de clase del *BBColaborate* y en otros, resolver actividades para evaluar el aprendizaje logrado tras las explicaciones y el estudio de los temas correspondientes.

En conjunto, el peso de estas actividades en la nota final de la asignatura es del 30%.

3) Prueba de síntesis *online* (el curso 19-20 a RJIT) (el curso 20-21 a DIP). Se organizó la prueba de síntesis *online* coordinando el tipo de preguntas a realizar en los diferentes grupos. Para evitar la copia, se dividieron los grupos de estudiantes en subgrupos y se prepararon tres modelos de examen diferente. Las preguntas de la prueba de síntesis eran de respuesta abierta y planteadas de forma que exigían el razonamiento del estudiante y la aplicación de los conceptos trabajados durante el curso. Constituye pues la síntesis de las actividades de seguimiento, las prácticas y los controles de evaluación de conceptos. Se permitía la consulta de materiales.

El peso de la prueba de síntesis en el conjunto de la nota final de la asignatura es del 40% pero se exige que el resultado sea como mínimo de 5 puntos sobre 10.

4. Conclusiones

La coordinación entre los diferentes grupos ha sido muy útil para optimizar esfuerzos, resolver problemas comunes y compartir experiencias en un contexto docente especialmente complejo. En general, las herramientas disponibles en el Campus virtual han funcionado correctamente y nos han permitido desarrollar las actividades de docencia y evaluación *online*. Puntualmente, algunos problemas técnicos, debidos a menudo a la sobrecarga del sistema, nos han dificultado el buen desarrollo de las actividades de evaluación.

Los estudiantes han sido muy poco participativos en todos los contextos que implicaban participación en grupo, pero han acogido muy positivamente los cambios en la evaluación continua y las actividades dirigidas. La utilización de los foros de dudas ha sido prácticamente nula y la participación durante las sesiones de *BBCollaborate* irrelevante. Si han participado en la clase, fundamentalmente han usado el chat escrito. Si tenían dudas o necesidad de contactar con el profesorado, lo han hecho mediante el correo electrónico y los mensajes por el campus. Por lo tanto, la experiencia nos lleva a considerar que no hemos conseguido que valoren de manera significativa las posibilidades de participar en el grupo (lo cual ya nos pasaba con la mayoría cuando la docencia era sólo presencial). En cambio, los estudiantes han participado activamente en las actividades que hemos desarrollado en un entorno de trabajo individual y autónomo, con unas directrices y pautas establecidas por el profesorado responsable de la asignatura.

De hecho, en el caso de la asignatura de RJIT, hemos elaborado un cuestionario para pedir que los estudiantes valoren las adaptaciones de la metodología docente y la respuesta ha sido muy positiva. Han valorado positivamente los materiales de estudio, principalmente los que se han facilitado a través del campus virtual (esquemas, lecturas y vídeos explicativos) y las actividades de trabajo dirigido (tanto en su contenido y utilidad como en la forma en la que han sido organizadas). En general, los controles de contenido también se valoran como una aportación positiva para el seguimiento de la asignatura.

A pesar de la carga de trabajo y el número de actividades realizadas, prácticamente todos los estudiantes matriculados en las asignaturas que hemos impartido han seguido el sistema de evaluación continua. En la encuesta sobre RJIT, la mayoría de las respuestas han considerado equilibrado el número de actividades a realizar. Valoramos muy positivamente este resultado en la medida en que es indicativo de un trabajo más constante y continuado del estudiante durante el curso.

Lecturas guiadas y evaluaciones simuladas: la lucha contra la distancia

JORDI NIEVA FENOLL

Profesor Catedrático de Universidad

Departamento Derecho Administrativo, Derecho Procesal y Derecho Financiero y Tributario (Sección de Derecho Procesal),
Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

Palabras clave: interacción, razonamiento abstracto, debate

1. Contexto

La experiencia se ha desarrollado en el Grado en Derecho en las asignaturas de Derecho Procesal Civil, con 70 alumnos en el tercer semestre) y Derecho Procesal Penal, con 40 alumnos en quinto semestre.

2. Planteamiento

Nunca quise plantear en positivo el drama de la pandemia, ni figurarme que, como se suele decir, la adversidad abría una oportunidad. Al contrario, me alejé del lugar común —la pandemia era cualquier cosa menos un lugar común— y traté de representarme desde el principio el drama que iba a suponer para personas en general muy jóvenes. Iban a perder la oportunidad de interacción presencial con sus compañeros, con los profesores y, sobre todo, tendrían que convivir con el miedo, por mucho que no pocos lo acabaran despreciando dada la escasa afectación del virus a personas de temprana edad. Quise imaginarme cómo iba a ser su vida teniendo como único acceso al exterior una comunicación telemática que costaría muchísimo que fuera bidireccional. Ya era fatigoso incentivar la intervención activa de los alumnos en las clases presenciales, por lo que, siendo la docencia a distancia, el esfuerzo iba a ser muy superior.

La evaluación también iba a representar un verdadero problema. Evaluar a distancia no es realmente viable al no poderse garantizar la originalidad de las respuestas del alumnado. Me negué, además, a seguir un modelo de examen que fuera empobrecedor para su formación retórica y uso del razonamiento abstracto: el examen tipo test. Ese examen no permite los matices ni

Publicado en: Enriqueta Expósito Gómez y Max Turull Rubinat (Eds.). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia. Ponencias de la Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona, 2022, pp. 53-58.

premia la aproximación a la respuesta correcta. Al contrario, es un todo o nada que no refleja en absoluto la riqueza argumental de la ciencia jurídica.

Con todos esos hándicaps me propuse pensar por los alumnos para ayudarles a pensar por sí mismos. Igual que para el resto de docentes, no me fue fácil, pero la estrategia seguida, a la vista de los resultados obtenidos en la evaluación, parece que se ha saldado con razonable éxito e incluso me ha aportado ideas para cuando vuelva la deseada docencia presencial.

3. Desarrollo de la experiencia

Nunca me había preguntado por el porqué de la docencia presencial. La daba por descontada y obvia. Había leído que todo había tenido su origen en épocas previas a la imprenta, que por tanto no permitía la distribución masiva de materiales escritos. Ello hacía necesario, o bien largas conversaciones con los profesores de los que se iba aprendiendo con más o menos orden, o bien adoptar el modelo de la *lectio*, que es el que se acabó imponiendo: un profesor había escrito a mano un libro y lo leía a sus alumnos para que tomaran apuntes. O bien dicho docente leía el libro de otro profesor más antiguo con idéntica finalidad. Así fue durante siglos y ese es, de hecho, el origen de la denostada clase magistral y la tradicional toma de apuntes por parte de los alumnos.

Hace años que había renunciado a ese modelo de clase que, en realidad, se traducían en un indigno dictado. Se trataba básicamente de que los alumnos tuvieran unos resúmenes breves de la materia con los que poder superar la asignatura adquiriendo unos mínimos conocimientos. A eso se reducía el papel de las clases y por ello desde varios frentes se propusieron cambios. El profesor debía abandonar su cómodo papel de “gramola”, pasando interactuando con los alumnos, avanzando conjuntamente en la adquisición del conocimiento. Ese era su papel en el siglo XXI. Algunos confundieron la innovación docente con la introducción del *power-point*, y así no pocos, aparentando una modernidad que en absoluto les adornaba, acabaron pasando del “modelo gramola” al “modelo karaoke” puesto que, aunque parezca increíble, no son pocos los profesores cuyas clases consisten simplemente en leer los textos que proyectan en las diferentes diapositivas.

Pero como decía, cuando vino ya la pandemia, había conseguido hilvanar unas clases participativas con muchas referencias a casos de la actualidad a fin de estimular la participación de los alumnos, adoptando una actitud, casi una conducta, abierta y agradecida cuando cualquier alumno se atreviera formulara preguntas. De lo contrario, las formulaba yo mismo a quien quisiera contestarlas. Con ello conseguí que el nivel de atención en las clases se incrementara bastante.

Desgraciadamente, llegó la pandemia. Y ya desde el primer momento, más allá de la lógica falta de preparación de nuestras universidades para la docencia a distancia, era fácil detectar tanto en alumnos como docentes una absoluta y comprensible perplejidad ante la nueva situación. Ese primer curso abruptamente suspendido les preparé, como sustitutivo de las clases,

algunos vídeos necesariamente breves (nunca más de 15 minutos) en YouTube con los temas claves de cada materia. Tuvieron muchísimas bajadas; de hecho, los alumnos los han seguido utilizando en el último curso. Sin embargo, esos vídeos, pese a su éxito, no eran más que un placebo comparado con las antiguas clases. El resultado en la evaluación, aunque fue exitoso, no fue en absoluto el esperado en términos de asunción del conocimiento, pese a que los alumnos adquirieron una sensación de saber que dudo mucho que se correspondiera con la realidad.

Por ello, recuperados de la sorpresa inicial, el segundo curso pandémico no podía ser igual e invertí bastante tiempo de ensayos analizando qué modelo de docencia iba a ser más propicio para el aprendizaje. Tras ese tiempo de reflexión pude establecer las siguientes cuatro premisas:

1. La docencia a través de una plataforma a distancia nos tenía que permitir vernos a todos. Esa es la razón por la que renuncié a la plataforma que puso a disposición mi universidad y realicé las clases a través de Zoom, instando con insistencia a los alumnos, aún sin obligarlos en absoluto, a que tuvieran activadas sus cámaras. Me pareció que era la manera en la que menos perderían, aún con las dificultades, la interacción entre alumnos durante las clases propia de una universidad, eludiendo los grupos de WhatsApp u otras redes sociales para evitar que esa interacción fuera una constante puesta en evidencia de cada participante, o un simple efecto arrastre por las opiniones mayoritarias, como suele suceder.
2. La docencia no podía ser igual que en las clases presenciales, porque los recursos atencionales de los alumnos, cuando las clases se desarrollan a distancia, disminuyen muy notablemente ante el enorme número de distracciones que cualquiera tiene en la soledad de su domicilio. Por ello, los períodos de docencia magistral debían reducirse, dado que la interacción con alumnos que se atrevieran a intervenir era difícilmente imaginable con la intensidad propia de las clases presenciales.
3. Como consecuencia de lo anterior, había que arbitrar algún sistema a través del cual se compensara, de un lado, la mayor brevedad de la clase magistral, y del otro se incentivara la participación del alumnado, a fin de promover los necesarios debates que estimularan el uso del razonamiento abstracto previamente informado con los conocimientos adquiridos.
4. Las clases tradicionales, habitualmente, habían apartado al alumnado de una labor que es cotidiana en cualquier jurista: la lectura. Había que aprovechar las ventajas económicas que estaban ofreciendo las editoriales para lograr reconducir a los alumnos a ese hábito de lectura que finalmente habrá de constituir su futura vida laboral.

La primera premisa fue la seguida más deficientemente. Tenía una importancia relativa para la docencia, pero era esencial desde el punto de vista psicológico a fin de no castigar con más confinamientos a personas jóvenes. Sin embargo, aunque algunos entendieron que la activación de las cámaras iba en su beneficio al reproducir en la mayor medida posible un ambiente presencial, eran mayoría los que no activaban su cámara y se conectaban desde la total clandestinidad. Lamento no haber encontrado más estímulos para promover esa conexión visual, pero las dudas de las autoridades respecto de supuestos inconvenientes de privacidad, que eran en buena medida absurdos, no favorecieron que la presencia visual fuera la regla, como sí sucedió en otros países extranjeros.

La segunda premisa era más fácil de cumplir. Es bastante sabido que la juventud de hoy está más acostumbrada a los mensajes breves y a poder disponer a voluntad de los materiales que consultan, sean vídeos o textos. Hace sólo cuarenta años era inconcebible ver una película a saltos, avanzándola según la decisión del usuario. Sin embargo, ahora, como siempre se ha hecho con las páginas de un libro, es posible visionar selectivamente e incluso empezar por el final, lo que provoca que haya disminuido notablemente, no ya la paciencia, sino la atención de los jóvenes si no son ellos quienes controlan el material que están viendo, que además debe ser breve.

Por ello, era completamente inviable realizar clases magistrales extensas. Decidí, en consecuencia, de todos los días que tenía docencia, limitar la impartición de contenidos a uno sólo de esos días, de manera que los otros dos los pudiéramos dedicar a otras actividades. Y a fin de que esas actividades pudieran resultar interesantes y estimular la atención en la clase semanal de impartición de contenidos, les propuse que dichas actividades fueran siempre evaluadoras tan pronto como ningún alumno formulara más preguntas acerca de dudas sobre el estudio.

De ese modo, dedicaba un primer turno a esas preguntas de los alumnos, habiéndoles advertido previamente que para participar en estas sesiones era esencial haber leído la materia expuesta durante el día de la impartición de contenidos, acumulando paulatinamente la materia a la de las semanas anteriores para conseguir una visión de conjunto. Con ello daba cumplimiento a la tercera premisa de las enunciadas anteriormente.

Durante la primera semana ya se dieron cuenta de un hecho que acostumbra a no ser tan evidente durante la docencia presencial: la información transmitida en las clases no es suficiente para conocer los contenidos de la asignatura. Y cuando me preguntaron dónde podían ampliar la materia impartida, les recordé una de las informaciones que les había dado el primer día, pero que habían olvidado por completo, al menos en su mayoría: soy autor de un manual de Derecho Procesal cuyos contenidos lo asemejan más a un tratado, aún sin haber querido perder nunca la intención docente en su redacción.

Con esa ventaja, les dirigí a mi manual, aunque hubiera hecho lo mismo —de hecho, lo hice— con el de cualquier otro compañero. Y tras la lectura de la primera lección, que siempre es sencilla, introductoria y con perspectiva generalizadora, se dieron cuenta de que la lectura del manual, no solamente les era más sencilla y enriquecedora que escucharme a mí, sino que con el manual podían hacer lo mismo que con el visionado de cualquier vídeo: ir adelante y atrás a voluntad, o saltarse partes a las que luego podrían volver si lo deseaban. Descubrieron, en definitiva, que la lectura de un libro te hace amo de tu aprendizaje, y de hecho mejora ese aprendizaje.

Entonces, con algunos alumnos, ocurrió algo del todo imprevisto: empezaron a consultar el manual antes de mi clase, como tantas veces había deseado durante la docencia presencial. De repente me encontré con que ascendió como nunca el número de consultas que me formulaban en clase, e incluso, como si yo mismo fuera uno de esos vídeos, empezaron a interrumpirme con preguntas durante la docencia, lo que no solamente no me incomodó, todo lo contrario, sino que me parecía un éxito al

haber conseguido elevar al máximo, al menos con esas personas, el nivel de su atención, que a la postre era el resultado que apetecía. Y con ello se había cumplido la cuarta premisa: los alumnos volvían a leer.

El resultado de los debates evaluativos fue menos satisfactorio, aunque igualmente útil. Lo cierto es que los arrinconaron bastante con sus preguntas hasta el punto de, en ocasiones, no tener tiempo material para poder evaluar. Pero cuando conseguí llevarlos a cabo, me di cuenta de que, al ser personas en fase de aprendizaje, les costaba responder de manera inmediata a las preguntas, siendo muy provechoso dejarles un espacio temporal de reflexión previa. Incluso si dicha reflexión se desarrollaba de manera conjunta y privada a través de WhatsApp, como era presumible, al menos se conseguía la reflexión del alumnado sobre el tema propuesto, que era el objetivo. El nivel de las respuestas fue aumentando paulatinamente, y como cada respuesta iba seguida de mi inmediata reflexión sobre lo respondido, los alumnos fueron haciéndose una idea clara de cuál era el nivel de exigencia para superar la asignatura.

Y al mismo tiempo fueron corrigiendo errores en el aprendizaje. El hecho de responder con errores dejó de ser visto por ellos como una expresión de mala imagen para convertirse en una oportunidad de aprendizaje, que es lo que realmente es. Con ello fue aumentando mucho el nivel de la participación, lo que también era satisfactorio, como antes dije, desde el punto de vista atencional.

Cuando llegó la evaluación final, se confirmaron las impresiones iniciales que había tenido durante la docencia. Hubo un grupo reducido de personas que siguieron semanalmente, con gran atención e interés, el sistema, y cuyos resultados fueron realmente espectaculares en términos de aprendizaje de contenidos e incluso de adquisición de competencias.

Pero hubo un segundo grupo, en los dos cursos compartidos, que, sin llegar a ese nivel óptimo de sus compañeros, en la evaluación presencial obtuvieron mejores resultados que los que recordaba de antes del inicio de la pandemia. En un primer grupo, el de Derecho Procesal Penal, al tener el examen dispuesto en el período inicial de la evaluación, se produjo un resultado bastante bueno con una mayoría de alumnos que superaron holgadamente la asignatura. Suele suceder así al haber podido dedicar a la materia el estudio inicial realizado sin cansancio.

Sin embargo, el grupo de Derecho Procesal Civil, cuyo examen estaba dispuesto a mitad del período de evaluación, muy lejos ya de la última clase, tuvo un resultado desastroso en la primera convocatoria. Con todo, en la reevaluación mejoró espectacularmente. La diferencia de nivel la achaco a dos factores. El primero es, como ya he indicado, la disposición temporal del examen.

Pero el segundo es el más interesante. Los alumnos de este último grupo habían sido más absentistas, probablemente al ser el grupo más numeroso. Comparecían en clase, pero se encontraban permanentemente con la pantalla apagada, por lo que deduzco que su nivel de participación era mínimo, encubiertos por los alumnos que sí participaban. Con todo, sólo hizo falta ese suspenso para que tanto yo mismo en la revisión como sus compañeros aprobados les explicaran cuál era la clave para la superación de la asignatura: la lectura.

Nunca sabré a ciencia cierta si leyeron directamente el manual o algunos resúmenes que pudieron localizar. Pero al menos aprendieron que sin leer no era posible aprobar la asignatura, y sin aprender el contenido de lo leído, tampoco. Que no había trampas ni facilidades engañosas, sino una simple evaluación objetiva del aprendizaje.

4. Conclusiones

La experiencia de todo lo anterior, aunque lógicamente hubiera preferido evitarla, ha sido positiva en cuanto a lo aprendido de cara a la docencia presencial. Con respecto a los puntos fuertes, destacaría los siguientes:

- Descubrimiento de la lectura como instrumento de dominio sobre el aprendizaje.
- Adquisición de contenidos de calidad sin esperar la consabida *lectio* del profesor.
- Preparación autónoma de la materia antes de que sea impartida en clase.
- Estímulo de la participación del alumnado: a mayores conocimientos, menor vergüenza para tomar la decisión de participar.
- Toma de conciencia de los elementos distractores, con una consiguiente mejora de los recursos atencionales.

Entre los puntos débiles, cabría destacar los siguientes:

- Persistencia de la distancia entre docente y discente.
- Se sigue detectando la falta de paciencia en la adquisición de contenidos.
- No se consiguió involucrar a todos los alumnos, aunque sí a la mayoría a diferentes niveles. Pero ese grupo disidente, que casi siempre existe en cualquier actividad docente, persistió.

Las posibilidades de mejora son manifiestas. Debe avanzarse en el camino del mayor acercamiento del alumno al profesor, descubriendo, por fin, cuál es su principal misión en el siglo XXI: un acompañante del aprendizaje autónomo, alejando definitivamente del escenario los modelos de *lectio* que ya fueron irónicamente referidos. Por lo demás, deben explorarse herramientas para la identificación y atracción del grupo disidente, para que salgan de la indiferencia o irrelevancia, lo que obligará a centrar una buena parte de la atención en ellos en el futuro.

Docencia virtual, ¡pero como si estuviésemos en clase!

ORIOLEART²⁴

Profesor Titular de Universidad

Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado (Sección de Historia del Derecho),
Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

1. Contexto

Lo que expondré se corresponde con las asignaturas del grado de Derecho, 1r curso *Técnicas de trabajo y comunicación* (1r semestre), *Historia del derecho* (2º semestre) y la optativa de 2º ciclo *Historia del derecho catalán y tradición jurídica romanística. Instituciones públicas* (1r y 2º semestres), y en un grado mayor con las disciplinas históricas.

2. Planteamiento

El hecho de haber tenido que “virtualizarnos” forzosamente por el confinamiento de la Covid-19 en marzo 2020 supuso un cambio repentino en el planteamiento de lo que nos quedaba de aquel curso 2019-2020. La experiencia sirvió de base y ha condicionado el diseño de este curso 2020-2021 (y creo que también ya lo ha hecho respecto de los siguientes). Expongo aquí algunos planteamientos y decisiones (fruto de los objetivos docentes, de la reflexión y de las opciones personales) enriquecidas por conversaciones con otros compañeros y colegas, con quienes hemos compartido prácticas e iniciativas, que nos hemos contado, pasado, asumido y adaptado, cada uno a sus casos y situaciones concretas.

24 Publico aquí la versión en español de mi intervención en la jornada, enriquecida tan solo con alguna incorporación puntual fruto de la exposición oral y de las reflexiones derivadas de la sesión. Puede consultarse el original catalán en el *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona* con el título “Docència virtual, però com si fóssim a classe!”, accesible en <http://hdl.handle.net/2445/180333>.

Docencia virtual, ¡pero como si estuviésemos en clase!

Desde el ordenador, ¡pero como si estuviésemos en clase!

Quizás por la inmediatez sobrevenida de aquella reconversión, después de estar pensándolo, acabé decidiendo plantear un *uso de los recursos virtuales tributario de lo que haríamos si estuviésemos en clase*. Dicho con otras palabras, a diferencia de muchos compañeros y compañeras que implantaron recursos virtuales de todo tipo, mi opción de uso, la filosofía de fondo, que sigo aplicando, fue casi la contraria. Pensando que la situación era ya de por sí muy excepcional, y con más novedades forzadas de las que serían deseables, opté por ir utilizando los mecanismos y recursos *en función de las necesidades de la docencia*.

3. Desarrollo de la experiencia

He aquí algunos ejemplos que he planteado: la regla de la puntualidad para empezar y acabar las clases, o los ritmos docentes con descansos en medio de los bloques de dos horas. Las clases —también como cuando estamos en la facultad— empezaban puntualmente a la hora prevista, habiendo dejado unos 10 minutos después de la otra clase, porque entiendo que *el seguimiento desde casa* —así como la impartición de las clases— requiere unas condiciones de dedicación más intensas que no desde el aula, y, pues, considero conveniente dejar en medio espacios breves de desconexión, que los estudiantes agradecen.

Para seguir las clases

Del mismo modo, las condiciones de seguimiento de las clases las pude ajustar a partir de la experiencia del curso pasado. Así, en este curso, para participar en las clases, debía hacerse con la cámara conectada y activando el micrófono sólo cuando se quisiera hablar para intervenir en la sesión (salvo, claro está, que hubiera algún problema de intensidad de la señal, o que se estuviera siguiendo la clase desde un aula común de la facultad, o desde la biblioteca). Para seguir las clases se debía, asimismo, tener el micrófono en silencio (para evitar interferencias, reverberaciones...). En coherencia con este planteamiento, el chat del aula virtual quedaba *reservado exclusivamente* para incidencias técnicas o para comunicar datos concretos de interés (p. ej., hipervínculos), y no para participar en la sesión (al mismo tiempo que se evitaban interrupciones a destiempo, o conversaciones paralelas). Así, con esta forma de proceder, nos acercábamos mucho —en aquello que podíamos decidir— a lo que sería la forma de funcionar de una clase presencial.

Interpelar desde la exposición teórica o la práctica

La manera de plantear y de dar las clases virtuales descansa en la idea de ir interpellando —con preguntas guiadas— a los estudiantes a fin de que participen en el proceso voluntariamente y con la idea de fomentar el seguimiento y la participación activos

de los estudiantes regulares. Creo que si normalmente esto ya era así, en las circunstancias virtuales ha sido todavía más necesario hacerlo, a pesar del esfuerzo que ha supuesto y que supone para docentes y estudiantes —y aún más con estudiantes de primer curso—. Para arrancar una cierta dinámica de grupo en condiciones de virtualidad, me pareció más relevante que nunca incorporar en el discurso central de la sesión de clase las aportaciones de los estudiantes que decidían participar activamente en la misma; procurábamos de esta forma, acercarnos a una clase “hecha entre todos”, o, al menos, “entre todos los que han querido participar en la misma”. Creo que lo he conseguido, pero sólo en parte, porque la arquitectura y el interfaz del *BBCollaborate* no ayuda mucho a interactuar, ya que no permite ver fácilmente a las personas que siguen la clase,²⁵ a diferencia de lo que parece que permite *Zoom*, del cual ya disponemos —en período de pruebas— y tendremos activo el próximo curso.

En la misma línea, fui y he seguido planteando algún pequeño reto o actividad puntual, sea sobre la explicación teórica de que se tratase, sea sobre la práctica del texto para preparar y comentar, sea también sobre la lectura y preparación de algún elemento de estudio en el material colgado en el aula virtual (p. ej., dentro de un *PPT*, en una diapositiva concreta, advirtiendo que se disponía de la guía de respuesta al final de las diapositivas del contenido).

El aula virtual, repositorio del curso

Uno de los cambios importantes, creo, que ya permanecerá con independencia del modelo docente por razones sanitarias, es que pienso mantener el tipo y cantidad de material accesible en el aula virtual (que responderá a una riqueza como la que hizo falta para preparar los temas durante el primer confinamiento). Entiendo que esto me permitirá —en función de las circunstancias del curso concreto— diseñar una docencia de manera que pueda abordar las sesiones con una óptica diferente, ya que estarán colgados en el aula virtual numerosos recursos docentes específicos (audios, *PPT*, *PPT*+audio, lecturas complementarias...) que, además del manual de referencia, descargan la exposición de contenidos teóricos. Entiendo también que la parte teórica liberada se corresponde con la tarea de trabajo dirigido encargada a los estudiantes y que, correlativamente, las clases siguen siendo necesarias para poder entender, relacionar y aplicar prácticamente la teoría y los contenidos estudiados.

En relación con la forma cómo organicé y organizo los materiales en el aula virtual partiendo de la base que debían permitir el estudio y la preparación de la asignatura a raíz del confinamiento sanitario de marzo 2020, opté por ir elaborando y utilizando, básicamente, archivos de audio, de *PPT* y de *PPT*+audio, al lado de otros tipos de materiales como por ejemplo pequeñas selecciones de lecturas complementarias (es decir, en mi caso, fragmentos *seleccionados* y *aligerados*, que adaptaba, y a los que añadía breves anotaciones aclaratorias —p. ej., una fecha, una síntesis o apunte biográfico, un sinónimo...—, elegidos de obras y autores solventes, con vistas a favorecer la comprensión de los temas, períodos, evolución institucional, etc., más unos pocos

²⁵ En parte por esto mismo (*i.e.*, por la pérdida de visión de la persona que está hablando) decidí que tampoco usaría la utilidad “compartir pantalla” de la sala virtual de reuniones, y opté por colgar en el aula virtual cada día la documentación necesaria para que la tuvieran disponible previamente y la pudieran consultar, en su caso, mientras continuaba dando la clase; a lo sumo, si se necesitaba algún hipervínculo (que remitiera al documento), se pasaba por el chat.

Docencia virtual, ¡pero como si estuviésemos en clase!

artículos de revista completos —sólo alguno concreto y no demasiado largo—). Vale decir que los estudiantes han manifestado que agradecen mucho los archivos de audio y de *PPT*+audio, más que los *PPT* únicamente, y que las lecturas de fragmentos seleccionados y anotados también los valoran, en la medida en que les ayudan a hacerse una idea de conjunto del tema o período tratado en el manual.

A fin de que el estudiante se pueda organizar y planificar la dedicación a la asignatura cuenta, por un lado, con guías de estudio por bloques de contenido, y, por otro, con la indicación en el nombre de los archivos —y en el correspondiente descriptor del aula virtual— de la duración total del contenido sonoro que hay en cada uno. Si se trata de un archivo de audio, es el tiempo total. Si se trata de un *PPT*+audio se trata de la suma de todos los cortes de voz que incluye el archivo en cuestión. Con esta información el estudiante sabe de antemano el tiempo mínimo que necesitará para acceder al contenido sonoro del recurso en cuestión y puede planificar su estudio.

Otro elemento que tomé en consideración fue confeccionar bloques de contenido temático que, agrupados todos sus elementos de apoyo sobre una determinada materia y el estudio que requería, equivalieran, aproximadamente, a las horas asignadas de clase, de tal modo que se pudiera seguir —si se quería, claro— un ritmo paralelo al de la docencia, también virtualmente.

La valoración de los estudiantes es que los materiales les han resultado accesibles y útiles para preparar la materia y para entenderla.

Las evaluaciones... ¡como si estuviésemos en clase!

Es quizás en el apartado de los mecanismos e instrumentos de evaluación que más valoro la interacción con colegas y el compartir experiencias, procedimientos, formalidades, etc., probablemente porque es el que me suscitó más reflexión, dudas e incógnitas de entrada.

Opté también aquí por hacer las evaluaciones virtuales de la forma más próxima a como las haríamos si estuviésemos en la facultad. ¿Qué quiero decir con ello? Pues que, por coherencia, opté por mantener en entorno virtual el diseño formal de las pruebas de evaluación tan próximo como fuera posible a como lo hacíamos presencialmente, y que sus tiempos siguieran dentro del margen horario otorgado a la asignatura.

Así pues, no se podía consultar material alguno, el tiempo y el espacio de respuesta de las actividades o de las pruebas de evaluación eran limitados y encajaban en el tiempo de clase (a diferencia de otros colegas que optaron por dar márgenes de tiempo superiores con pruebas que permitían una tarea no presencial extensa, con consulta de materiales..., antes de presentarlas). Además, tenía que ser un *ejercicio manuscrito* que deberían colgar en la tarea correspondiente del aula virtual.

La mecánica de las pruebas

¿Cómo lo he llevado a la práctica?:

1. Previamente al día de la prueba —de hecho, unos cuantos días antes, con margen suficiente—, colgaba en el aula virtual un fichero *pdf* con *la hoja de examen (o de respuesta)*, una hoja que los estudiantes se tenían que imprimir previamente y tener a mano para poder realizar el ejercicio (lo que sería el equivalente de la hoja de examen que les habríamos repartido en el aula), y en la cual deberían *escribir a mano* su respuesta. Además, directamente beneficiado de conversaciones con colegas, decidí incorporar en esta misma hoja —a diferencia de otros compañeros que lo hacen en un documento separado— lo que algunos llamamos la “cláusula de compromiso” (o de honestidad académica) personalizada, mediante la cual el estudiante se compromete a no consultar a ninguna persona ni ningún material durante la prueba, cláusula que constituye el encabezamiento de la hoja. [Véase Anexo 1].
2. A la hora indicada nos conectábamos al aula virtual.
3. A la hora anunciada, publicaba —es decir, hacía visibles, mostraba— los enunciados de la actividad (que previamente había colgado y ocultado en el aula virtual, ya que haciéndolo de esta manera la visibilidad era inmediata). Así podíamos constatar en directo y sin esperas que todos tenían acceso a los mismos y los podían leer sin problemas, y, si hacía falta, plantear cualquier duda en tiempo real (me quedaba de guardia durante los primeros quince minutos).
4. Comenzada la prueba, cuando me desconectaba (a diferencia de otras compañeras que realizaban la guardia vía chat del *BBCollaborate*), seguía haciendo el resto de la guardia resolviendo dudas vía correo-e hasta que terminaba el ejercicio.
5. Agotado el tiempo asignado (1.15 h, 1.30 h...), los estudiantes disponían de +10 minutos para colgar las imágenes de las dos caras de la hoja impresa con la respuesta manuscrita (en este caso concreto, el máximo permitido, 2 páginas en 2 ficheros).
6. Disponían todavía hasta las 23.55 h del mismo día para colgar la *transcripción fiel* del ejercicio en un archivo *word* (o de otro procesador de textos compatible) en un único fichero.
7. Destinaba la parte final de la segunda hora de clase, acabada la actividad, a revisar cómo había ido con los estudiantes que querían comentar la jugada,²⁶ y contrastar sus respuestas y enfoques.

He podido constatar que los estudiantes agradecen mucho la información relativa al desarrollo del curso, sobre todo cuando se les da previamente y con exactitud, y si bien es cierto que en general ya solía ser así, a raíz del confinamiento esta percepción ha crecido en gran medida.

²⁶ He constatado que ya llevo unos cuantos cursos en que el número de estudiantes interesado en recibir la retroacción inmediata sobre la prueba ha ido decreciendo mucho. Algunos argumentan que ‘no quieren saber cómo les ha ido hasta que no sepan la nota obtenida’.

Docencia virtual, ¡pero como si estuviésemos en clase!

Como antes de la prueba habíamos hablado en clase de cómo sería y de la mecánica a seguir, y como ya había colgado en el aula virtual la información dada en clase [Véase Anexo 2], y como también reproducía la temporalización extractada en la información aneja a la tarea [Véase Anexo 3], prácticamente no hubo incidencias técnicas. La única a destacar del campus virtual es que cuando se cuelgan archivos que no son de texto en una tarea que también tendrá ficheros de texto y has activado el *Urkund*, genera automáticamente un mensaje que advierte al estudiante de que no se ha podido procesar correctamente el archivo de imagen, pero habiéndoselo advertido previamente, no supone ningún contratiempo ni interferencia grave.

Las tutorías virtuales

No querría terminar sin referirme a otro elemento importante de comunicación con los estudiantes: las tutorías virtuales, tanto las grupales (tutoría de coordinación del Plan de Acción Tutorial), como las individuales (a demanda). Vale decir que también he utilizado este recurso de la *sala virtual* para tratar las revisiones de pruebas realizadas o aclaraciones de dudas de estudio.

4. Conclusiones

Creo que la experiencia de este primer curso completo en régimen derivado de la pandemia permite valorar como provechoso y útil el planteamiento expuesto, de hecho, los mismos estudiantes se han dado cuenta de que presenta más ventajas de las que parecía tener de entrada.

En lo que a las clases se refiere, descargar las partes de contenidos en los materiales disponibles en el aula virtual ha permitido aligerar la carga de la explicación teórica y poder realizar las clases de forma más dinámica, favoreciendo integrar a los estudiantes que voluntariamente han querido participar (a los cuales he ido agradeciendo cada vez, explícitamente y públicamente, su interés, generosidad, participación, así como el exponerse ante el grupo). En asignaturas formativas como *Historia del derecho* ha resultado especialmente útil porque hemos podido “atravesar” o “traspasar” épocas y temas, así como vincularlos, compararlos, relacionarlos, etc. sin tener que estar ligados al hilo discursivo de un tema concreto, y hemos podido “saltar” de unos a otros para trabar las síntesis. Muchos estudiantes han agradecido estas clases “reflexivas” (porque les resulta más práctico —y les acerca más a las actividades y capacidades que vivirán en el futuro— entender —y, pues, les facilita recordar— un razonamiento, que no memorizar datos), si bien ellos mismos me han comentado que hay otros estudiantes que siguen prefiriendo las clases magistrales clásicas, lineales y memorísticas.

Por un lado, la mecánica resulta más simple de ejecutar que lo que aparenta su explicación; por otro, el hecho de que tengan que presentar la prueba *manuscrita* (además de sus ventajas inherentes para estudiantes y docentes, y de la información que proporciona el escrito) lleva a los estudiantes —que no pueden usar las facilidades de un procesador de textos— a tener que

Docencia virtual, ¡pero como si estuviésemos en clase!

centrarse en el argumento que quieren exponer en su respuesta y a tener que pensar cómo expresarlo, a la vez que les sitúa en un proceso que los lleva mentalmente al “modo examen en el aula” (> *papel impreso, examen escrito a mano, espacio limitado, hora de entrega, colgar las imágenes, realizar la transcripción*), a pesar de la virtualidad circundante.

Por otro lado, la *transcripción fiel* del ejercicio (que podría servir también para aclarar grafías dudosas al docente), hay estudiantes que se han dado cuenta de que les permite contrastar *lo que han escrito* en la prueba *justo después* de haberla realizado, con las consiguientes reflexiones que tal hecho genera. Una muestra de la utilidad de la relectura atenta es que hay quien introduce variaciones en la transcripción —se supone que para mejorarla— aun cuando no se da cuenta que haciéndolo *deja de ser* una transcripción *fiel*; por contra, hay quien, valorándolo positivamente, saca sus conclusiones, aprendizajes y reflexiones sobre cómo expresarse en próximas ocasiones en una prueba de evaluación (sea de ésta o de otra asignatura) y sobre cómo estructurar el argumento de respuesta, para ir mejorando, con independencia del proceso de corrección y de su retroacción personal sobre el ejercicio —que recibirá cada estudiante— vía aula virtual.

En definitiva, el resultado de la virtualización creo que presenta numerosas ventajas y mi intención es mantener los elementos hasta aquí expuestos, seguir compartiendo con colegas y compañeras y compañeros las experiencias, y seguir evolucionando y adaptándonos semestre tras semestre.

ANEXOS

ANEXO 1. Modelo de cláusula de compromiso colgada previamente en el aula virtual

- Cláusula de compromiso > Rellenando esta cláusula con nombre y apellidos, yo,,,, me comprometo a no consultar ningún material ni interactuar, por ningún medio, ni con compañeros de clase ni ninguna otra persona, ni directa ni indirectamente, para resolver el ejercicio de (asignatura / grupo) de hoy día de mayo 2021. • Respuesta manuscrita. • Espacio máximo: esta hoja por las dos caras. • Tiempo máximo: 1 h 30 min • Tienes 10 minutos más para colgar el manuscrito, y hasta las 23.55 h para colgar la transcripción fiel del mismo.
- Copia a continuación cada enunciado (o el número de forma clara) de la actividad en el lugar correspondiente

ANEXO 2. Instrucciones formales ejercicio EC asignatura..... grupo M día mayo 2021 (colgadas previamente en el aula virtual)

PREVIAMENTE

Deberéis haber impreso la hoja de respuesta adjunta y tendréis que rellenar la cláusula de compromiso para que el ejercicio pueda ser corregido. Es la hoja en la que debéis presentar escrita a mano vuestra respuesta al ejercicio y sólo podéis presentar esta hoja.

EL DÍA DE LA PRUEBA

Tendréis que conectaros puntualmente al *BBCollaborate* del aula virtual. Se publicarán los enunciados y empezará la prueba. Se resolverán, en su caso, las posibles dudas.

FORMATO

La respuesta tiene que ser manuscrita, y con una letra legible (no es un documento para uso personal vuestro ni se están tomando apuntes...), es un documento formal académico y de evaluación.

ESPACIO MÁXIMO DE RESPUESTA

La hoja de respuesta que tendréis impresa, por ambas caras, con las precisiones que haya, en su caso, en los enunciados.

TIEMPO MÁXIMO DEL EJERCICIO

1 h 30 min.

AL ACABAR EL EJERCICIO (+10 min)

Tendréis 10 minutos más para colgar la reproducción (foto, imagen, scan, etc.) de la hoja de respuesta en la tarea correspondiente del aula virtual. Podéis colgar un máximo de dos archivos (uno para cada cara, si hace falta).

Con una imagen *jpg* o con una escaneada debería bastar (pero antes del envío debéis comprobar que la imagen es lo bastante nítida y que se puede leer con facilidad porque tiene resolución suficiente, no está movida, no está borrosa, etc.).

HASTA LA NOCHE (hasta las 23.55 h)

Deberéis transcribir fielmente vuestro ejercicio en un documento de un procesador de textos (tipo word o similar, compatible) el cual deberéis colgar en la misma tarea en un tercer fichero, hasta las 23.55 h del mismo día.

REQUISITOS

Para optar a superar el ejercicio deben seguirse todas las indicaciones formales.

Docencia virtual, ¡pero como si estuviésemos en clase!

ANEXO 3. Indicaciones de la actividad extractadas (información aneja a la tarea del aula virtual)

Al acabar la Actividad de EC dispondrás de +10 minutos para colgar las imágenes (que habrás comprobado que son nítidas) en formato *pdf*, o *jpg*. Tendrás hasta las 23.55 h para colgar un tercer fichero con la transcripción (con procesador de textos) en un documento word o compatible.

10.00 h conexión

10.05 h publicación enunciados e inicio actividad

11.35 h final actividad

11.45 h límite para colgar imágenes de la respuesta

23.55 h límite para colgar transcripción

P.D. Ah, recordad que al enviar las imágenes al campus virtual (y tratarse de un fichero sin texto) puede suceder que el detector de plagios y copias os mande automáticamente algún mensaje de imposibilidad de procesar el archivo. No le hagáis caso, suele ocurrir.

De la clase magistral al *coaching* educativo: una experiencia en tiempos en pandemia

CRISTINA ROY PÉREZ

Profesora Agregada

Departamento de Derecho Privado (Sección de Derecho Mercantil), Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

Palabras clave: multimedia, e-learning, TIC

1. Contexto

La experiencia que describimos a continuación comprende los cursos 2019-2020 y 2020-2021 y se llevó a cabo en dos asignaturas distintas. Una asignatura obligatoria de 6 créditos del Grado de Derecho denominada “Derecho de la Empresa y del Mercado” que se imparte en el tercer curso y que contó con 77 alumnos; y otra asignatura “Derecho Mercantil y Derecho Laboral” también obligatoria de 9 créditos que se imparte en el segundo curso del Grado de Investigación Privada y en la que participaron 46 alumnos. Ambos cursos se compartieron con otro profesor en atención a la especialidad de la materia, en el primer caso el contenido se divide en tres bloques, de los cuales se imparten los dos primeros. En el caso de Investigación Privada la docencia, que es anual, se divide en dos semestres, de los cuales sólo en el primero se llevó a cabo esta experiencia.

2. Planteamiento

Durante los últimos años hemos asistido a una “revolución” de las metodologías docentes, que, como no podría ser de otra manera, también han llegado a la universidad. Así pues, mientras hace cosa de poco más de una década, metodologías como el ABP, el aula inversa, o la educación emocional, por poner un ejemplo, resultaban de lo más innovadoras, raro hoy es no encontrar estas prácticas ya presentes desde el currículo de los estudios de primaria de cualquier colegio. En ese sentido, podemos afirmar que la innovación educativa ya forma parte de la esencia de cualquier enseñanza, nuestros actuales estudiantes saben trabajar en grupo, hacer presentaciones envidiables, mapas conceptuales y demás, en fin, todo un elenco de competencias y habilidades que cumplen con los objetivos del tan denostado plan Bolonia.

Publicado en: Enriqueta Expósito Gómez y Max Turull Rubinat (Eds.). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia. Ponencias de la Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona, 2022, pp. 68-72.

Ahora bien, ¿estamos aplicando correctamente esas nuevas metodologías para promover la adquisición de conocimiento? O ¿nos estamos perdiendo en las formas? Más de 20 años de experiencia en la docencia bajo el amparo de un grupo de innovación docente me ha llevado a concluir que de nada sirven los ejercicios de aplicación sin la base teórica, así, un estudiante de derecho para poder argumentar una solución jurídica, previamente debe haber asentado los conceptos, de la misma manera que cualquier especialidad médica exige antes conocer el cuerpo entero, por tanto, antes de procurar el diseño de actividades de aplicación, debemos poner el acento en la adquisición del conocimiento, lo que no implica, en ningún caso la vuelta a la clase magistral, sino el diseño, con ayuda de las nuevas tecnologías y estrategias, de nuevas vías que permitan su asentamiento, descubrir nuevos canales de comunicación adaptados a la era digital, asistimos pues al nacimiento del *coaching* educativo.

El *coaching* consiste metafóricamente en llevar a alguien de un sitio a otro, si bien, la labor del coach no es simplemente conducir, sino motivar al *coachee* y ayudarlo a ir donde se haya propuesto²⁷. Su aplicación al ámbito educativo supone abandonar el rol tradicional del profesor meramente comunicador para enlazarlo en el proceso de aprendizaje del alumno, diseñando un “plan de entrenamiento” que le permita autogestionar su formación.

A priori, el diseño de cualquiera de nuestras asignaturas, conforme al Plan Bolonia, desglosa la dedicación del alumnado en horas, según estén destinadas a actividades presenciales, trabajo dirigido o aprendizaje autónomo, ahora bien, así como se acostumbra a planificar debidamente las horas de trabajo en aula, no ocurre lo mismo con aquellas que implican dedicación del alumno fuera de la misma, pues a menudo se identifican con aquéllas necesarias para complementar el trabajo de clase cuando su función debiera ser distinta.

Esta reflexión se hizo más patente si quiera, durante el confinamiento. En dicho período nos vimos obligados a sustituir las aulas por los espacios virtuales, lo que, al menos desde un punto de vista personal, no fue nada satisfactorio, pues perdimos la conexión emocional con nuestros alumnos y con ello su atención, ¿cómo motivar en semejante escenario al alumnado? ¿cómo dirigir aquellas horas que estaban destinadas a autoaprendizaje cuando todas ellas habían adquirido dicha condición? Debíamos mantener el contacto más allá de la conexión virtual y así nació esta experiencia que se aproxima a un proyecto de *coaching* educativo.

3. Desarrollo de la experiencia

Antes de dar paso a una explicación de la experiencia permítaseme contextualizarla. Durante el curso 2019-2020 mi propuesta docente se basaba en la gamificación. Las tradicionales clases magistrales se combinaban con adaptaciones de juegos que permitían a los alumnos un seguimiento más atractivo de las asignaturas motivados por la competitividad que genera el juego. Durante el primer semestre esta propuesta se aplicó sin problemas y los resultados fueron muy positivos.

27 Malagón Terrón, F.J., (2011), “Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender”, *Educación y futuro*, 24, pág. 57.

Durante el segundo semestre, el curso se inició bajo el mismo planteamiento, clases magistrales participativas seguidas de propuestas de juego de aplicación de los conceptos aprendidos. Sin embargo, a mitad de curso la situación cambió. Nos vimos confinados al espacio virtual, con gran parte de los alumnos desaparecidos y muy desmotivados. Ante dicha situación me vi obligada a adaptarme como todos, sustituyendo la clase por la videoconferencia, pero no era lo mismo. Resultaba frustrante la distancia, la oscuridad de la pantalla, así que me propuse un cambio ¿por qué no hacer videos de mis lecciones? ¿por qué no crear contenidos digitales atractivos? Efectivamente el cambio parecía sencillo bastaba con substituir la clase en *streaming*, por una clase diferida grabada o asíncrona pero mi objetivo iba más allá. ¿Y si las clases pudieran ser verdaderamente de contenido digital?... introducir preguntas al aire, fragmentos de películas, una BSO, una carátula, etc.

El primero de mis vídeos no fue todo lo maravilloso que esperaba, ya que, para empezar, no disponía de un espacio para ello, recordemos que estaba confinada con la familia, tampoco sabía editar videos, ni tenía micrófono. Pero fue un intento, y contra todas mis expectativas funcionó. Los alumnos agradecieron la libertad de una clase asíncrona, así que seguí probando y tras ese primer video llegué a crear mi primer canal en la plataforma de la universidad.

Había recuperado la atención de los alumnos. Pero ¿cómo asegurar el seguimiento de mis contenidos? como si de una marca se tratara, diseñé un plan de fidelización. Cada semana los alumnos tenían un nuevo video que se completaba con un cuestionario a su disposición en el campus y con el que podían practicar lo que sería el examen final pero limitado a la lección de aquella semana, quien lo hiciera recibía un informe con las respuestas correctas y lo más importante, con los argumentos de las respuestas incorrectas. Los alumnos se animaron, empezaba a tener un grupo de fieles que cada semana iban siguiendo el plan de estudio, pero había que subir el listón, y llegó con los apuntes de la profesora. Cada semana quien visionara el video e hiciera el test, no sólo recibía las respuestas, sino también unos apuntes básicos con los que preparar el temario.

Llegados a final de curso tocó valorar resultados, había conseguido que aquellos alumnos que siguieron el curso aprobaran la asignatura, si bien, seguía manteniendo un porcentaje similar al de otros años de alumnos “ausentes”. La experiencia por tanto había resultado parcialmente satisfactoria, en primer lugar, porque los alumnos sintieron que la profesora estaba allí, y en las condiciones que estuvimos, creo que era importante que no percibieran que el curso se había “apagado” y; en segundo lugar, porque la planificación de actividades, un video semanal, un test, unas correcciones y unos apuntes implicaban programar un calendario de trabajo y seguimiento del curso, con cierta autonomía y libertad por parte del alumno. Ahora bien, había aspectos que mejorar, fundamentalmente el seguimiento de los alumnos, una valoración más pausada de sus progresos y una mejora del sistema de incentivos para recuperar a los “desconectados”.

Iniciamos el curso 2020-2021 con el bagaje de la experiencia anterior, el curso se planificó sobre la base de una docencia híbrida que implicaba la división de los alumnos de manera que una parte de ellos seguirían la clase presencialmente, mientras que la otra mitad lo haría de forma virtual, todo ello bajo un contexto cambiante que podía suponer el regreso a la virtualidad 100% como de hecho ocurrió. Con ese marco, se diseñó un curso mixto, donde se combinaría el recurso al canal de videos, cuya

realización había mejorado exponencialmente y que substituiría a la clase magistral de forma plena, con la realización de proyectos en grupo, bajo la supervisión del proyecto RIMDA al que me adscribí.

El objetivo era asegurar, en su caso, una futura transición lo menos traumática a las clases virtuales, en función de la evolución de la pandemia, como de nuevo ocurrió. Las clases presenciales, liberadas de la exposición teórica se destinarían a otras actividades, en primer lugar, a la presentación de un mapa conceptual correspondiente a cada tema, con ello se pretendía dar una visión general de los distintos elementos que se trataban con más detalle en los vídeos, de manera que el alumnado ya pudiera anticipar los conceptos que resultaban necesario aprender. En segundo lugar, una vez anticipado el temario, y visionados los videos, para lo cual algunas horas presenciales quedarían liberadas, la siguiente sesión se destinaba a presentar el proyecto que los alumnos iban a tener que desarrollar y cuyos resultados se exponían en una subsiguiente sesión. A fin de facilitar un espacio de trabajo para los grupos se recurrió a la plataforma de la Universidad *BBCollaborate* para que el alumnado tuviera encuentros de trabajo virtuales.

4. Conclusiones

Durante el confinamiento se exploró el potencial del material multimedia, que actualmente me ha proporcionado un “manual” de la asignatura. Se exploró de igual modo un sistema de planificación que iba más allá de la aplicación de nuevas metodologías que permiten la práctica de los conocimientos de la materia y sobre los que ya tenía experiencia como fue el seguimiento semanal del alumnado, la propuesta de actividades individuales y una inicial valoración del progreso de aprendizaje individual. Dicha experiencia me ha llevado a dos conclusiones importantes.

La primera de ellas es que la formación presencial es insustituible, dicha convicción viene reforzada por el hecho de que es el primer año que en las encuestas de profesorado recibo alguna crítica sobre la manera de explicar la asignatura. Se trata precisamente de una de las rúbricas en las que siempre he obtenido el mejor de los resultados, lo que nos lleva a considerar que la comunicación en clase es fundamental y que desde luego no es igual cuando se realiza de forma virtual, por lo que ese material multimedia bien puede servir como una suerte de manual complementario, o material extra o refuerzo de lo realizado en clase, pero desde luego no puede desplazar la explicación en clase. Resulta indudable que, en un contexto de enseñanza virtual, un material multimedia siempre es mejor que una docencia a distancia, pues permite añadir recursos que hacen la experiencia de aprendizaje mucho más atractiva, pero cuando la docencia vuelve a su cauce presencial, ese material debe pasar a un segundo plano. Se descubre así, como el principal punto fuerte de este material es su disponibilidad, su formato, su accesibilidad, pero al mismo tiempo su punto débil, como es la imposibilidad de encapsular aquello que hace nuestras clases diferentes, únicas, espontáneas.

La segunda, no puede ser sino otra de las realidades que se ha podido comprobar con esta experiencia, y es que debemos en general, planificar no sólo las horas de trabajo presencial sino también las de trabajo autónomo, sin asimilar sin más que éstas

se dedican a preparar las actividades formativas propuestas o a preparar la asignatura. Al igual que el coach propone una serie de metas y unas actividades que ha de permitir alcanzarlas, el profesor debe diseñar el material y las actividades secuenciando de forma adecuada los distintos progresos que va a ir adquiriendo el alumno.

El aprendizaje es sumativo, por lo que con independencia de las actividades que se propongan, éstas deben estar en consonancia con las destrezas que van adquiriendo los alumnos, por lo que no debemos perder de vista la conocida taxonomía de Bloom, y optar por un diseño de actividades que de manera acumulativa permita al alumno discurrir por todas sus fases. No basta pues con optar por la gamificación, el PBL o TBL, sino que deberíamos ser capaces de programar actividades en función de la evolución del conocimiento del alumnado, previendo al mismo tiempo un sistema de evaluación acreditativa que le permitiera comprobar si ha adquirido o no los objetivos propuestos del curso, y en su caso, proponer actividades de mejora, se trata pues, de que sea verdaderamente partícipe de su formación, pero desde un punto de vista autónomo pues la función del docente es mostrar el camino, no construirlo.

Con estas conclusiones iniciamos un nuevo curso 2021-2022 en el que volvemos a nuestras aulas, recuperamos las clases presenciales en nuestro caso, con varias lecciones aprendidas, la más importante, que antes de innovar en la aplicación de nuestras materias debemos asegurar su aprendizaje, lo que pasa por adaptar la clase expositiva a los nuevos tiempos, sí, pero sin sustituirla, pues para crear un discurso primero hay que recordar y comprender, y en ese sentido debemos proporcionar al alumnado una guía que pauté su aprendizaje, usando para ello cualquier metodología activa que implique el manejo de los conceptos. Sólo cuando se asegure esta primera fase podremos plantearnos su aplicación, de la misma manera que el coach no puede esperar completar una maratón sin haber previamente realizado el calentamiento.

Combinación de instrumentos para el aprendizaje: manuales, vídeos de clases, sesiones de trabajo, casos prácticos y tests

JOSÉ-ANDRÉS ROZAS VALDÉS¹ Y FRANCISCO JOSÉ CAÑAL GARCÍA²

1. Profesor Catedrático de Universidad; 2. Profesor Titular de Universidad

Departamento de Derecho Administrativo, Derecho Procesal y Derecho Financiero y Tributario (Sección de Derecho Financiero y Tributario), Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

Palabras clave: Docencia telemática; Innovación docente; Procedimientos y sistema tributario

1. Contexto

La asignatura en la que se incardina esta experiencia de innovación docente —forzada por la pandemia y el formato no presencial que la misma ha comportado— es una materia obligatoria del Grado en Derecho programada para cursarse durante el primer semestre del tercer curso del itinerario formativo.

Su carga lectiva es de 9 ECTS, estando programado su seguimiento en tres sesiones semanales de dos horas cada una, durante las quince semanas de duración del semestre.

Se trata de la segunda de las dos asignaturas obligatorias previstas en el Grado para el aprendizaje de la materia. Durante el segundo semestre del curso precedente se debería de haber cursado ya la primera de las asignaturas obligatorias de la disciplina —Derecho financiero y tributario— en la que está programado el estudio de todo el contenido de la misma que no es Derecho tributario (Derecho financiero constitucional, Derecho presupuestario, Derecho del Crédito público y otros ingresos públicos), así como de la parte general del Derecho tributario sustantivo (Título II de la Ley 58/2003, de 18 de diciembre, General Tributaria) y el Derecho sancionador tributario (Título IV LGT).

El contenido de esta segunda asignatura está estructurado, en su plan docente, en tres bloques:

1. Sistema tributario: Dedicado a ofrecer una visión general del conjunto de los impuestos que componen el sistema tributario español, sus antecedentes y fundamentos;
2. Tributación de las personas físicas: Análisis más detallado de 5 de estos impuestos, de entre aquellos cuyo contribuyente es la persona física. Los dos que gravan la obtención de renta, IRPF e IRNR, y los tres que inciden sobre la titularidad o transmisión del patrimonio, IP, ISD e ITPAJD.
3. Procedimientos tributarios: Estudio de los procedimientos tributarios comunes a todos los tributos que integran el sistema estatal, relativos a su aplicación (Título III LGT) y a la revisión de los actos tributarios (Título V LGT).

En el cuarto curso del itinerario formativo se puede completar la formación en la materia cursando 3 ECTS de Derecho tributario local programados en una asignatura optativa compartida con Derecho administrativo (Derecho y Tributación local) y otros 3 ECTS de tributación empresarial, en la que se analizan los impuestos estatales específicos de la actividad profesional y empresarial: IVA, IS e impuestos especiales.

En un Grado en Derecho, como formación básica en la materia, los objetivos formativos específicos que se proponen en el plan docente no pueden pasar del familiarizarse con la terminología, estructura y aspectos nucleares de los impuestos y procedimientos objeto de estudio. De todos ellos con carácter general y con un mayor grado de detalle en los cinco que componen el segundo bloque de los contenidos programados.

En definitiva, lograr que al terminar el Grado el/la estudiante haya alcanzado un nivel razonable de familiaridad con la estructura, sistema y aplicación de los tributos —de algunos impuestos en particular— en España.

2. Planteamiento

Teniendo ambos profesores una dilatada experiencia en la impartición de esta asignatura éramos plenamente conscientes, al inicio del curso 20/21, de que el seguimiento de la misma en el formato de incertidumbre que se vislumbraba y, en el mejor de los casos, con una interacción presencial limitada al espasmódico discurrir por las aulas de los estudiantes agrupados conforme al número de su DNI suponía un reto adicional a la ya de por sí complejidad de la materia. Se trata de contenidos de considerable complejidad técnica, con una terminología propia poco transparente y una derivada matemática —en el caso de la liquidación de la deuda tributaria— que no facilita el que la asignatura sea popular entre el alumnado.

A la carga lectiva adicional se unía, en este caso, el envite de enfrentarse a un formato telemático al que ninguno de los dos estábamos habituados. En la reunión del profesorado de la Sección se nos animó a trabajar en equipos docentes para tratar de compartir esfuerzos, generar sinergias y mejorar los resultados del proceso.

A partir de un cronograma detallado de las 36 sesiones de 2 horas que —de conformidad con el calendario académico del Grado— correspondía programar las estructuramos en 1 sesión de presentación del curso, 12 sesiones de exposición magistral, 3 de debate de las prácticas de curso y 20 de sesiones de trabajo. Distribuidas a lo largo del semestre conforme a la siguiente pauta:

1. De las lecciones magistrales una se dedicaba al sistema tributario en su conjunto, 6 a cada uno de los impuestos objeto de estudio más detenido (una por cada uno de ellos, salvo el IRPF al que se dedicaron 2) y serían todas registradas y compartidas en el campus virtual para que cada estudiante la visualizara a su conveniencia a lo largo de la semana.
2. Las prácticas fueron 3: la primera, una liquidación del IRPF utilizando Renta Web con preguntas, también, relativas al IP; la segunda, de IRNR, ISD e ITPAJD; la tercera, un supuesto integral de aplicación y revisión de los impuestos.
3. Las sesiones de trabajo, en un principio estaban concebidas para alternarse 10 y 10 para los grupos de estudiantes con DNI par e impar, respectivamente, puesto que no nos convenía la opción de retransmitir por *streaming* estas sesiones.

Las prácticas sí se retransmitirían en *streaming* para quienes no estuvieran ese día en el aula, se deberían de preparar en grupos —de no menos de 3 y no más de 6 componentes— entregarse por el campus y corregirse durante el debate en común. Un segundo elemento de evaluación vendría constituido por los 4 tests de 10 preguntas, y cuatro opciones de respuesta, que se programarían a lo largo del curso en el campus virtual, con la herramienta del banco de preguntas.

El cronograma, junto con el plan de actividades en el que se detallaba todo lo anterior y una relación de las lecciones magistrales que se habrían de registrar se distribuyó entre todo el profesorado de la asignatura, son 6 grupos ordinarios y dos GO, invitando a quien lo deseara a unirse al equipo docente. Finalmente, el equipo docente quedó circunscrito a los dos profesores firmantes de este texto.

En números redondos en cada uno de los dos grupos en los que se implantó este formato de seguimiento compartido se habían matriculado 75 estudiantes. De modo que la muestra global con quienes se ha trabajado sería de 150 estudiantes.

3. Desarrollo de la experiencia

En la programación de la asignatura, como recursos de aprendizaje se contaba con cinco elementos:

1. Los manuales de referencia de la materia, el de parte especial y el de parte general que, supuestamente este último, deberían de haber adquirido ya para el curso precedente y la legislación básica;

2. Las 12 lecciones magistrales de aproximadamente una hora de duración que se colgaron en el campus virtual a lo largo del curso, con periodicidad prácticamente semanal;
3. Las 3 prácticas que se ponían a su disposición con unos quince días de antelación a la fecha en la que se debatirían en el aula, para que las preparasen en equipo;
4. Los 4 tests de autoevaluación que se programaban en el campus virtual, en fecha inmediatamente posterior, salvo el primero, a la resolución de las prácticas;
5. Las 20 sesiones de trabajo (10 para cada grupo de estudiantes) en las que debatir conjuntamente, en línea de principio en el aula, alrededor de los contenidos programados.

Nada más iniciarse el curso se produjo la suspensión completa de la presencialidad, de forma y manera que nos tuvimos que adaptar al formato íntegramente telemático. El modo de hacerlo fue el de dar mayor espacio a las sesiones de trabajo de forma que en lugar de repetirlas para cada grupo de estudiantes se transformaron en continuadas para todos en el entorno telemático.

El campus virtual lo fusionamos para ambos grupos M-2 y M-4, aunque respetando en el mismo, como es lógico, los espacios para cada grupo, del siguiente modo:

1. Junto a la sección de “Avisos y noticias” comunes, se habilitaron una específica para que cada profesor se dirigiera a los estudiantes matriculados en su curso, sin generar interferencias;
2. En un apartado común de “Sesiones telemáticas” se iban colgando las 12 lecciones magistrales registradas por ambos profesores —6 más 6— y las distintas sesiones de trabajo que cada profesor programaba para su respectivo grupo;
3. Para cada grupo se habilitó un espacio de “Tests y Prácticas” habilitándose un foro común para cada uno de los grupos de prácticas que se constituyeron;
4. Los materiales didácticos adicionales —presentaciones, textos, sentencias...— se compartían en tres espacios comunes por bloques de contenidos: Sistema tributario; IRPF/IRNR; Imposición patrimonial; Derecho procesal tributario

Así las cosas, ambos profesores nos repartimos las lecciones magistrales y, de acuerdo con el reparto realizado, las fuimos registrando y colgando a lo largo del semestre.

Las prácticas las recuperamos de materiales ya disponibles de cursos anteriores, poniéndolas en común para su reelaboración y actualización.

Con arreglo al esquema de distribución de las lecciones magistrales cada profesor asumió la responsabilidad de incorporar al banco de preguntas del campus un número representativo de las mismas para poder programar los tests con garantías de que se cubrieran todos los contenidos programados de forma suficiente y equilibrada.

Los estudiantes se adaptaron relativamente bien al formato y no se registraron problemas graves de implantación y seguimiento del modelo, más allá de las ya de por sí considerables dificultades de adaptarse a un formato no presencial de la docencia.

4. Conclusiones

El elemento más significativo de la experiencia docente ha sido, sin duda, la separación formal entre las lecciones magistrales —registradas para ser seguidas de forma no sincrónica— y las sesiones de trabajo, a las que se supone que se acudía para resolver las dudas que hubiera generado el estudio de la materia y debatir aspectos concretos de los contenidos programados.

Rápidamente se hizo muy evidente que era necesario arbitrar un recurso didáctico adecuado para conseguir dinamizar las sesiones de trabajo. Este recurso ha consistido en proponerles 10 cuestiones a debatir redactadas como enunciados breves en los que se planteaba un problema de calificación jurídica del que arrancar para desarrollar el debate.

Esta herramienta de aprendizaje se ha demostrado muy útil y, previsiblemente, será mucho más efectiva en un entorno presencial. Al menos gracias a este guion de trabajo se conseguía que una media de 10/15 estudiantes participasen activamente en los debates y se pudiera advertir el nivel de competencia de los mismos.

En términos de rendimiento académico, entre la convocatoria ordinaria y la de reevaluación han superado la materia la práctica totalidad de los inscritos, lo que supone un resultado significativo. En el bien entendido que la carga de trabajo personal que se les ha trasladado durante el curso ha sido considerable:

1. Han tenido que estudiar personalmente los contenidos en los manuales y en la legislación, pues eran los referentes básicos para el estudio;
2. Con ocasión de la preparación en grupo de las prácticas se han tenido que ejercitar en tareas de calificación jurídica de detalle que han constituido la ocasión propicia para profundizar en el estudio y familiarizarse con el funcionamiento y elementos estructurales de los impuestos;
3. Al estimular el estudio sistemático de la materia para los tests se han ido preparando y ejercitando para el que constituía la prueba final de la materia;

- En las sesiones de trabajo se han suscitado cuestiones prácticas complejas, se ha tomado pie para repasar conceptos clave y se han podido plantear dudas y problemas de aprendizaje.

Un porcentaje significativo de los estudiantes siguieron con aprovechamiento las tres prácticas y su debate en el aula virtual. Quienes no lo hicieron —además del test de 24 preguntas programado como prueba final— tuvieron que resolver un caso práctico en el que, a partir de un breve enunciado, debían de responder —citando siempre los preceptos normativos al caso— a cinco interrogantes en los que se suscitaban cuestiones de calificación tributaria abordadas a lo largo de todo el curso.

RESULTADOS M-2			
[N/P]	1	1,3	9,1
SUSPENSO	6	7,8	
APROBADO	33	42,8	90,9
NOTABLE	34	44,2	
EXCELENTE (2 MH)	3	3,9	

RESULTADOS M-4			
CALIFICACIÓN	ESTUDIANTES	PORCENTAJES	
[N/P]	0	0	5,33
SUSPENSO	4	5,33	
APROBADO	15	20	94,66
NOTABLE	40	53,33	
EXCELENTE (1 MH)	16	21,33	

No se ha podido contar con elementos de evaluación significativos por parte de los estudiantes, ya que en el caso del M-2 únicamente respondieron a la encuesta 7 personas, de las que dos —evidentemente descontentas— marcaron con un uno todos y cada uno de los ítems, sin incluir más allá de dos o tres comentarios cualitativos.

Con todo, se pueden destacar algunos puntos interesantes al hilo de esta experiencia:

Puntos fuertes:

- La división del trabajo docente y su coordinación entre dos profesores de la materia ha funcionado satisfactoriamente;
- La separación significativa y formal entre lecciones magistrales y sesiones de trabajo, preparadas y seguidas con una metodología diversa, primando en su distribución temporal las segundas frente a las primeras es una buena experiencia;

3. El formato de las sesiones de trabajo obliga a los estudiantes a estudiar los contenidos en los manuales y la normativa de forma previa al debate en el aula, de modo que aprovechan mejor el desarrollo de las sesiones presenciales;
4. La exigencia de llevar a cabo un aprendizaje cooperativo con el profesor, en las sesiones de trabajo, y con los compañeros/as de equipo en los grupos de prácticas les permite ejercitar a los/as estudiantes competencias transversales muy formativas.

Puntos débiles:

1. Los estudiantes han manifestado en alguna ocasión un cierto agotamiento por la carga de trabajo;
2. Algunas barreras técnicas, como el hecho de que los/as estudiantes no consintieran tener conectadas sus cámaras y el que la aplicación de *BBCollaborate* no permita “pasear” por el aula virtual han dificultado sensiblemente el aprendizaje;
3. Como es inevitable que “cada maestro tenga su librito” —sus manías y sesgos— los estudiantes han detectado algunas disfunciones en cuanto a los contenidos trabajados y evaluados por cada docente, entre las lecciones magistrales, las sesiones de trabajo y los test de evaluación;
4. La realización no presencial de las pruebas de evaluación genera incertidumbre en cuanto a su normal desarrollo, habiéndose detectado alguna actuación irregular que se pudo resolver, no sin dificultades.

En resumen, esta experiencia —nacida de la excepcionalidad pandémica que nos ha reducido al estado docente telemático— ha sido la ocasión para desarrollar, de forma un tanto intuitiva pero eficaz, un modelo docente que puede tener continuidad, con mayor aprovechamiento, en el formato presencial.

En particular, el hecho de haber conseguido dissociar las sesiones didácticas, con claridad, entre las programadas para la exposición de los contenidos (lecciones magistrales), las destinadas al debate de los mismos siguiendo un guion de cuestiones breves, a partir de su estudio previo (sesiones de trabajo), y las dirigidas a la resolución de las prácticas que se habían preparado por grupos, ha conducido a mejorar la formación de los/as estudiantes tanto en las competencias específicas de la materia como en las transversales (trabajo autónomo, en equipo, aprendizaje cooperativo, debate en público).

Creación colaborativa de un temario teórico audiovisual para la docencia no presencial

ROSA M. SATORRAS FIORETTI¹

Profesora Titular de Universidad

MIQUEL ÀNGEL CAÑIVANO SALVADOR,¹ ALBERTO CAPILLA JIMÉNEZ,¹ ORIOL OLEART PIQUET,¹ MAX TURULL RUBINAT,¹ MARC BAYÉS GIL,² CONXITA GOLANÓ FORNELLS,² AGUSTÍ POU PUJOLRÀS,² ALFRED QUINTANA GARRIDO,² ANTONIA COLLADO SEVILLA,³ FRANCESC GARCÍA GRIMAU,⁴ AMADEU PONS I SERRA,⁴ PEDRO RUEDA RAMÍREZ,⁴ MARTA SOMOZA FERNÁNDEZ,⁴ MONTSERRAT TAFALLA PLANA⁴ Y CRISTÓBAL URBANO SALIDO⁴

1. Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado, Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona; 2. Departamento de Filología Catalana y Lingüística General y Departamento de Filología Hispánica, Teoría de la Literatura y Comunicación, Facultad de Filología y Comunicación. Universidad de Barcelona; 3. Departamento de Sociología, Facultad de Economía y Empresa. Universidad de Barcelona; 4. Departamento de Biblioteconomía, Documentación y Comunicación Audiovisual. Facultad de Información y Medios Audiovisuales. Universidad de Barcelona

Palabras clave: colaboración docente, coordinación docente, organización docente no presencial

1. Contexto

La experiencia se ha llevado a cabo en las asignaturas instrumentales transversales que se llaman (según los grados) Técnicas de trabajo y comunicación o *Instrumentarium* (TTC/I). Éstas, se imparten en todos los grados de la Facultad de Derecho, en el primer semestre del primer curso, es decir, en los grados de Derecho, de Ciencias Políticas y de la Administración, de Criminología, de Relaciones Laborales, de Gestión y Administración Pública y en los dobles grados de Derecho-Ciencias Políticas y de la Administración, de Derecho-Criminología, de Derecho-Relaciones Laborales, de Derecho-Gestión y Administración Pública y de Derecho-Administración y Dirección de Empresas.

En total, esta colaboración docente se ha terminado implementando durante el curso 2020-21 para un total de 1.274 estudiantes por parte de un equipo de 22 docentes, de los cuales 15 han participado directamente en la preparación de los materiales que aquí se explicará.

Publicado en: Enriqueta Expósito Gómez y Max Turull Rubinat (Eds.). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia. Ponencias de la Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona, 2022, pp. 80-88.

Tabla 1. Distribución del alumnado de Técnicas de trabajo y comunicación por grados y grupos durante el curso 2020-21

GRUPOS	GRADOS					TOTALES
	DERECHO	CCPPA	CRIMINOLOGÍA	GAP	RRL	
M0			97	61		
M1	83	57			100	
M2	84	37			85	
M3	87					
M4	24					
M5	81					
M6	94					
T0		33	97	69		
T1	66				52	
T2	58					
O5	9					
	586	127	194	130	237	1274

2. Planteamiento

Nos enfrentamos por primera vez en la UB a una situación desconocida, como lo es un escenario docente semi-presencial y/o no presencial (muy diferentes entre sí, con las incertidumbres que, de inicio, esto supone, dado que no es igual una modalidad u otra). Desde la perspectiva de una Universidad orientada de forma presencial, ello supone un reto importante, que es el de llegar al alumnado con las mismas garantías de calidad, pero sin unas herramientas previas que resulten completamente aplicables.

La asignatura de TTC/I es justamente una de las que debería ayudar, más que cualquier otra, a integrar al alumnado en la Universidad, pues esa es justamente su esencia, por lo que teníamos que cuestionar cómo conseguir que todos nuestros objetivos de materia se pudieran cumplir.

En un probable escenario semipresencial, al que todo apuntaba inicialmente durante el verano anterior al curso 2020-21, cabían dos grandes opciones: o bien hacer las clases a un público alternativo cada semana (50% + 50%) y mostrar en *streaming* todo a los no presentes en el aula, o bien centrarnos en el 50% que teníamos en el aula y diseñar materiales alternativos para el 50% no presente, para que en casa tuvieran sus propias tareas a las horas que les tocaría clase, sin necesidad del seguimiento en directo. Cualquiera de ambas decisiones podría ser aplicable si, eventualmente, se pasara a un escenario totalmente virtual, aunque el más complejo era realmente el modelo dual.

Es evidente que no es lo mismo asistir presencialmente a una clase que escucharla desde casa mientras se imparte en el aula. Creímos que el alumnado de casa quedaría muy desatendido y les costaría mucho más seguir el hilo de la sesión. Por este motivo, el equipo de TTC/I, decidimos seguir el segundo modelo, lo que se centraba en el 50% presente y difería al 50% de casa los materiales que deberían trabajar.

En consecuencia, esto supuso formularnos una segunda pregunta: ¿qué haríamos en clase y qué les haríamos hacer en casa? Ante esta doble opción se optó por elaborar todos los materiales teóricos con antelación y, en las clases, centrarnos en la aplicación más práctica de los contenidos. Además, en la parte de documentación, como era de la que menos sesiones impartían, se consideró que sería bueno preparar unos formularios moodle de autoevaluación para consolidar los conocimientos que no daría tiempo de poner en práctica en clase.

El siguiente problema que se nos planteaba es que había grupos en catalán y grupos en castellano, así que todos los materiales deberían estar en las dos lenguas, lo que duplicaba el esfuerzo de preparación. Además, en la asignatura hay tres docentes en cada grupo, uno de cada especialidad (uno del grado en concreto, un filólogo y un documentalista). Y, finalmente, los materiales deberían ser accesibles para todas las personas, por lo que el formato debería ser de diseño universal.

3. Desarrollo de la experiencia

El equipo de TTC/I en cursos anteriores ya había elaborado un manual de la asignatura, que había sido revisado en una segunda y en una tercera edición. Esto era un importante punto de partida y un soporte clave. Además, también desde el principio de impartición de la disciplina, teníamos *Powerpoints (PPT)* comunes a nuestros campus para todos los temas, elaborados por algunos de nosotros y compartidos, que el profesorado utilizaba si le convenía (había quien utilizaba los comunes y otros se habían hecho los suyos propios). Esto era un segundo punto de partida también esencial.

Con las premisas anteriores, se tomó la decisión de hacer toda la teoría de la materia a través de *PPT* con voz, de forma que a la presentación visual se le incorporara la explicación completa que se hubiera hecho en clase. Para alcanzar estos objetivos con los planteamientos ya expuestos, se siguieron determinadas fases:

1. Elección de los materiales iniciales: revisamos los diferentes modelos de *PPT* que teníamos entre todos y elegimos uno que se ajustara a nuestras necesidades: era el que estaba más «limpio» y claro y que se podía manipular para terminarlo de adaptar al discurso. En algunos casos, se decidió hacer nuevos *PPT*, pero siempre con la misma estética y filosofía del que se había elegido para empezar.
2. Decisión de las tareas a desarrollar: en concreto, nos marcamos las siguientes fases/tareas (por orden):

- a. Como los *PPT* que se eligieron estaban en catalán, lo primero que se necesitaba era traducir el texto también al castellano.
 - b. Incorporación de voz por parte de una misma persona para cada material concreto, tanto en la versión catalana como la castellana, para intentar que ambas versiones tuvieran un contenido lo más parecido posible.
 - c. Ensamblaje: una vez con las voces en varios trocitos de audio para cada diapositiva, debían ponerse efectos en el programa, para que la entrada de la información quedase bien sincronizada con la explicación oral. De esta manera sería más dinámico y más comprensible para el alumnado.
 - d. A continuación, se previó realizar una transcripción de las voces, porque el eventual alumnado con sordera o con problemas de atención pudieran recibir igualmente las explicaciones orales.
 - e. La última fase era la corrección lingüística en ambas lenguas, tanto de los *PPT* como de las transcripciones.
3. Temporalización de las fases del trabajo: nos marcamos unas fechas límite para alcanzar cada fase.
 4. Una vez decidido cuándo haríamos cada cosa, hicimos un llamamiento abierto a los 22 docentes que imparten la asignatura para que mostraran su voluntad de implicarse directamente en la elaboración de los materiales, porque no todo el mundo tenía la misma disponibilidad o voluntad. De éstos, 15 docentes quisieron su participar directamente, por lo que había que hacer una buena distribución del trabajo para no solaparse y ser realmente eficaces.
 5. En este punto nos dividimos en tres grupos, el profesorado de especialidad, el de filología y el de documentación, porque había que tomar decisiones más materiales. Se trataba de delimitar exactamente cuántos *PPT* se harían y sobre qué parte del temario. De esta manera obtuvimos los siguientes datos:
 - a. Especialidad: 8 materiales de cada lengua.
 - b. Filología: 8 materiales de cada lengua.
 - c. Documentación: 11 materiales teóricos de cada lengua más 7 cuestionarios.

- Con todos los elementos ya, elaboramos una parrilla atribuyendo las asignaciones de responsabilidad de realización de los materiales teóricos a cada uno con las fechas de entrega:

Tabla 2. Cuadro de coordinación, asignación y temporalización del trabajo

Materia	Temes	Material	Creador Pwp	Traducció	Veü	Assemblatge	Transcripció	Correcció lingüística
				3.6.20	10.7.20	17.7.20	17.7.20	24.7.20
Especialitat	1.1	L'aprenentatge a la Universitat	M. Àngel Cañivano	Antonia Collado	Max Turull	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	Alfred Quintana
	1.3	Les proves d'avaluació	M. Àngel Cañivano	Antonia Collado	Oriol Oleart	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	Alfred Quintana
	1.2	El treball d'equip	M. Àngel Cañivano	Antonia Collado	Max Turull	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	Alfred Quintana
	7.1	Introducció al TR-Part 1	M. Àngel Cañivano	Alberto Capilla	Rosa M. Satorras	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	Alfred Quintana
	7.2	Introducció al TR-Part 2	M. Àngel Cañivano	Alberto Capilla	Rosa M. Satorras	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	Marc (ESP) Agustí (CAT)
	7.3	Presentació del TR	M. Àngel Cañivano	Alberto Capilla	Rosa M. Satorras	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	Marc (ESP) Agustí (CAT)
	4	Comentari crític	M. Àngel Cañivano	M. Àngel Cañivano	M. Àngel Cañivano	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	Marc (ESP) Agustí (CAT)
5	Recensió	M. Àngel Cañivano	M. Àngel Cañivano	M. Àngel Cañivano	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	Marc (ESP) Agustí (CAT)	
Filologia	11	La comunicació interpersonal	Conxita Golanó	Conxita Golanó	Conxita Golanó	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	No cal
	9.1	Les claus de la comunicació	Agustí Pou	Agustí Pou	Agustí Pou	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	No cal
	9.2	L'ordre del discurs i els mecanismes de cohesió	Agustí Pou	Agustí Pou	Agustí Pou	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	No cal
	9.3	referència	Marc Bayés	Marc Bayés	Marc Bayés	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	No cal
	9.4	La redacció eficaç: recomanacions d'estil	Agustí Pou	Agustí Pou	Agustí Pou	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	No cal
	9.5	La revisió	Conxita / Marc	Conxita / Marc	Conxita / Marc	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	No cal
	10.2	La salut de la veu	Alfred Quintana	Alfred Quintana	Alfred Quintana	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	No cal
10.1	La comunicació oral eficaç	Conxita / Alfred	Conxita / Alfred	Conxita / Alfred	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	No cal	
Biblioteconomia	8.1	El procés de cerca d'informació	Amadeu Pons	Amadeu Pons	Amadeu Pons	Amadeu Pons	Amadeu Pons	Amadeu Pons
	8.2	Recursos i serveis del CRAI de la UB	Amadeu Pons	Amadeu Pons	Amadeu Pons	Amadeu Pons	Amadeu Pons	Amadeu Pons
	8.3	Tècniques de cerca	Marta Somoza	Marta Somoza	Marta Somoza	Marta Somoza	Marta Somoza	Marta Somoza
	8.4	Dialnet plus	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano
	8.5	Scholar	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano
	8.6	Cercabib UB	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano	Cristòbal Urbano
	8.7	Factiva	Francesc Garcia Grimau	Francesc Garcia Grimau	Francesc Garcia Grimau	Francesc Garcia Grimau	Francesc Garcia Grimau	Francesc Garcia Grimau
	8.8	Aranzadi	Marta Somoza	Marta Somoza	Marta Somoza	Marta Somoza	Marta Somoza	Marta Somoza
	8.9	El plagi: perquè citar les fonts	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda
	8.10	Indicació de les fonts citades (sistema continental i anglosaxó)	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda
	8.11	Referències bibliogràfiques	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda	Pedro J. Rueda
Criminologia		L'informe criminològic	José L. Domínguez	José L. Domínguez	José L. Domínguez	Rosa M. Satorras	Jaume Hombrado	Alfred Quintana

En general, todos cumplieron bien su cometido, a excepción de la transcripción de las voces, que no se llevó a cabo, ni el recurso sobre el informe criminológico. El tema de la transcripción vino motivado porque a la persona a quien se le encomendó se le terminó el contrato y no se lo renovaron, por lo que perdió la vinculación con la UB y, con ello, el compromiso adquirido con el grupo.

- En cuanto a los cuestionarios Moodle, también se elaboraron de manera colaborativa entre el profesorado de documentación; se hicieron los siguientes:

Tabla 3. Distribución de autoría en la elaboración de los cuestionarios

ELABORACIÓN DE CUESTIONARIOS			
MATERIA	DISEÑO DE LAS PREGUNTAS	INSERCIÓN EN MOODLE	PREGUNTAS
CRAI. Fonts de recursos de la UB	Amadeu Pons i Serra	Montserrat Tafalla Plana	24
Cerca d'informació	Amadeu Pons i Serra	Montserrat Tafalla Plana	32
Fonts d'informació. Introducció	Amadeu Pons i Serra	Montserrat Tafalla Plana	14
Fonts generals	Amadeu Pons i Serra	Montserrat Tafalla Plana	10
Fonts especialitzades	Amadeu Pons i Serra	Montserrat Tafalla Plana	36
Citacions i plagi	Amadeu Pons i Serra	Montserrat Tafalla Plana	13
Referències bibliogràfiques	Amadeu Pons i Serra	Montserrat Tafalla Plana	20
TOTAL			149

Estos cuestionarios de autoevaluación se plantearon como una herramienta voluntaria, que tuvo un seguimiento desigual en función de los grupos, pero entendemos que es una herramienta muy útil que ya se mantendrá en los campus para siempre.

- Para que todo el proceso fuera fluido y transparente, creamos un Dropbox con tantas carpetas como resultaban necesarias para que cada cual fuese colocando su trabajo cuando lo fuera realizando. De este modo, todos teníamos acceso directo a las últimas versiones y no era necesario que nadie tuviese que ir enviando los archivos. No usamos el *OneDrive* institucional ni el *Google Drive* porque son lugares de almacenamiento que pueden alterar los formatos de los documentos y eso nos podría haber complicado las cosas.
- Con todo el material elaborado, se realizó una temporalización detallada para cada subgrupo de estudiantes, en donde se mostraba cada día lectivo qué es lo que tocaba hacer: ir a clase para trabajar determinada materia, estar en casa preparando algunos materiales (sea el *PPT* con voz con las explicaciones, sea el manual), etc. Además, se explicitaba qué tenían que ir estudiando o preparando cada día para poder seguir la asignatura. Se presenta, a modo de ejemplo, una muestra para un subgrupo:

Tabla 4. Ejemplo de temporalización de la asignatura. Técnicas de trabajo y comunicación para un grupo

TÈCNiques DE TREBALL I COMUNICACIÓ - Grup M1 Subgrup a							
Sessió	Data	Modalitat	Professorat	Activitat a classe presencial	Cal portar/preparar/estudiar de casa/fer de casa		
					Materials del campus	Libre de text	
Sessió 1	30/09/2020	Presencial	Equip	Presentació del professorat i del sistema d'aprenentatge i avaluació	Tema 1.1. L'aprenentatge a la Universitat i Tema 7.1. Introducció al TR. Plantear el treball	Temes 1.1, 1.2 i 1.3 (pp. 33 a 50) i temes 7.1 i 7.2 (pp. 121 a 134)	S'ha d'haver entrat al campus virtual, o haver-ho intentat. S'han d'estudiar els materials del campus i del llibre de text.
Sessió 2	01/10/2020	Presencial	Dret 1	Divisió dels estudiants per grups i decisió dels temes pel TR			Preparar el sumari provisional, introducció provisional i temporalització de cada grup
Sessió 3	07/10/2020	Campus	Dret	No es vé a classe	Tema 1.2. El treball en equip i Tema 3. Les proves d'avaluació	Temes 1.4 (pp. 50 a 55), 2 (pp. 55 a 69) i 3 (pp. 69 a 83)	S'han d'estudiar els materials del campus i del llibre de text.
Sessió 4	08/10/2020	Campus	Dret	No es vé a classe	Tema 7.2. Introducció al TR. Execució i Tema 7.3. Introducció al TR. Presentació	Temes 7.3, 7.4 i 7.5 (pp. 134 a 161)	S'han d'estudiar els materials del campus i del llibre de text.
Sessió 5	14/10/2020	Presencial	Dret 2	Presentació del sumari provisional, introducció provisional i temporalització de cada grup			Haver preparat el sumari provisional, introducció provisional i temporalització de cada grup. Han d'estar penjades les activitats al fòrum de cada grup abans de començar la sessió
Sessió 6	15/10/2020	Presencial	Dret 3	Resolució de dubtes del TR. En centrem en aspectes metodològics i de presentació			Començar el TR
Sessió 7	21/10/2020	Campus	Biblio	No es vé a classe	Vídeos de cerques tipus a les fonts d'informació prescrites per fer l'activitat "Cerca i citació" + Model de respostes als exercicis de l'activitat "Cerca i citació"	Temes 8.1, 8.2 i 8.3 (pp. 161-182)	S'han d'estudiar els materials del campus i del llibre de text.
Sessió 8	22/10/2020	Campus	Biblio	No es vé a classe	Vídeos explicatius sobre citacions i referències bibliogràfiques + Pautes de citació UB: "Criteris UB (CUB). Referències i citacions bibliogràfiques" (https://www.ub.edu/cub/criteri.php?id=269) & "La citació de les fonts jurídiques / J. Fontboté i M. Ymbert (Biblioteca Dret UB)" (http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33344/1/comctardocumentslegals.pdf)	Temes 8.4, 8.5 i 8.6 (pp. 183-218)	S'han d'estudiar els materials del campus i del llibre de text.
Sessió 9	28/10/2020	Presencial	Biblio. 1	Presentació dels continguts i de les pautes d'estudi del Bloc "Documentació" + Explicació de l'enunciat de l'activitat "Cerca i citació" amb consell de com fer els exercicis			1) Haver llegit l'enunciat de l'activitat avaluable 2) Haver llegit/mirat els materials sobre el funcionament del CRAI i l'accés remot als recursos digitals del CRAI
Sessió 10	29/10/2020	Presencial	Biblio. 2	Resolució de dubtes sobre l'activitat d'avaluació "Cerca i citació" + Consells de presentació del document pdf amb la resposta als exercicis + Revisió dels criteris per fer citacions i referències bibliogràfiques			Haver fet l'intent de realitzar alguns exercicis de l'activitat avaluable (impressió de tots els alumnes hauran de portar un esborrany de l'exercici 3 de l'activitat amb un esborrany del text de 400 paraules)
Sessió 11	04/11/2020	Campus	Dret	No es vé a classe	Tema 2.1. Tècniques i consells per a estudiar millor. Tema 2.2. La gestió del temps. Tema 5. La recensió	Temes 2 (pp. 55 a 67) i 5 (pp. 99 a 111)	S'han d'estudiar els materials del campus i del llibre de text.
Sessió 12	05/11/2020	Campus	Dret	No es vé a classe	Tema 4. El comentari i l'anàlisi crítica	Tema 4 (pp. 83 a 98)	S'han d'estudiar els materials del campus i del llibre de text.
Sessió 13	11/11/2020	Presencial	Dret 4	Elaboració pràctica d'un comentari crític.			Convé portar ordinador. Després de la sessió, la feina es passarà a net i es presentarà al campus virtual (data màxima de lliurament: 25-11-20)
Sessió 14	12/11/2020	Presencial	Dret 5	Presentació oral i escrita dels esborranys del TR. La part escrita ha d'estar penjada a la corresponent activitat del campus.			Haver presentat per grups l'esborrany del TR (data màxima de lliurament 11-11-20 a les 23:55) Cal que tingui sumari, introducció provisional, algun apartat amb les claus corresponents i una mica de bibliografia final. El treball de recerca definitiu es presentarà abans del 24-12-20 a les 12:00 del migdia
Sessió 15	18/11/2020	Campus	Filologia	No es vé a classe	Tema 11. La comunicació interpersonal; Tema 9.1. Les claus de la redacció especialitzada; i Tema 9.2. L'ordre del discurs i els mecanismes de cohesió.	Tema 11 (pp. 271 a 279) i Tema 9.1 (pp. 219-222) i Tema 9.2 (pp. 222 a 229)	S'han d'estudiar els materials del campus i del llibre de text i resoldre els exercicis.
Sessió 16	19/11/2020	Campus	Filologia	No es vé a classe	Tema 9.3. La cohesió i els mecanismes de referència; Tema 9.4. Redacció eficaç; recomanacions d'estil; i Tema 9.5. La revisió	Tema 9.3, 9.4 i 9.5 (pp. 230-248)	S'han d'estudiar els materials del campus i del llibre de text.
Sessió 17	25/11/2020	Presencial	Filologia 1	Casos pràctics de comunicació oral			S'han d'haver identificat els trets verbals i no verbals dels tres estils comunicatius.
Sessió 18	26/11/2020	Presencial	Filologia 2	Revisió pràctica del comentari crític i identificació de punts de millora.			Convé portar l'ordinador. Es penjarà al campus la versió revisada del comentari crític escrit (data màxima de lliurament: 10-12-20 a les 23:55)
Sessió 19	02/12/2020	Campus	Filologia	No es vé a classe	Tema 10.1. La comunicació oral eficaç	Tema 10 (pp. 249-270)	S'han d'estudiar els materials del campus i del llibre de text.
Sessió 20	03/12/2020	Campus	Filologia	No es vé a classe	Tema 10.2. La salut de la veu		S'han d'estudiar els materials del campus i preparar el mapa conceptual del TR.
Sessió 21	09/12/2020	Presencial	Filologia 3	Disseny del suport visual de la presentació. Cal portar l'ordinador.			Cada grup ha d'haver elaborat el mapa conceptual del seu TR.
Sessió 22	10/12/2020	Presencial	Filologia 4	Assaig per grups de la presentació en públic del TR			Cal penjar al campus el suport visual (ppt) i la gravació de la presentació (data màxima de lliurament: 23-12-20 a les 23:55)
Sessió 23	16/12/2020	Campus	Filologia	No es vé a classe			Reunions de cada grup per acabar de tancar detalls del TR
Sessió 24	17/12/2020	Campus	Filologia	No es vé a classe			Reunions de cada grup per acabar de tancar detalls del TR
Sessió 25	23/12/2020	Presencial	Tutories	Els estudiants o els grups podran fer tutories amb cada docent de l'assignatura si els cal. S'hauran d'inscriure prèviament. Cada docent atindrà per separat			
Sessió 26	24/12/2020	Festa	Festa	Vacances de Nadal			

Esta planificación exhaustiva fue muy apreciada por el alumnado, porque les daba la certeza de dónde se encontraban en cada momento.

La lástima es que la semipresencialidad no se pudo mantener y pasamos a un escenario no presencial. En este caso, todo el equipo reunido tomó la decisión de continuar con la misma planificación, porque era mucho más sencillo afrontar las sesiones prácticas con medio grupo virtual que con el grupo entero. Además, con la incertidumbre de si se volvería a un escenario dual, tampoco nos podíamos arriesgar a juntar a todo el grupo y luego tener que volverlo a separar, considerando que había varias actividades grupales en las que no podíamos mezclar subgrupos.

10. Por último, tanto los nuevos materiales como las planificaciones se colocaron en los campus virtuales homogéneos de los 19 grupos de los diferentes grados, que cada curso elabora la coordinadora general de la asignatura (para que todos tengan la misma información y estructura del campus y de las calificaciones). Como son todas ellas cuestiones pactadas por todo el grupo y materiales realizados conjuntamente, es mucho más operativo que una misma persona genere los campus para que todo esté al alcance de todo el equipo. Hacerlo cada cual multiplicaría innecesariamente el mismo trabajo.

4. Conclusiones

En conjunto, la experiencia ha sido magnífica y ha puesto de manifiesto que la coordinación docente entre profesorado bien diverso, no sólo es posible, sino que facilita muchísimo un trabajo que, de otra forma habría sido, sencillamente, inviable. Si cada docente hubiera tenido que hacer todo este trabajo habría quedado totalmente desbordado y, probablemente, no lo hubiera podido realizar. De esta manera, se han podido beneficiar los 1.274 estudiantes, y no sólo los del profesorado que, eventualmente, lo hubiera podido poner en marcha en todo o en parte.

Nos hemos fiado todos de todos: seguro que cada uno hubiera hecho el material inicial de una manera diferente, pero tomamos la decisión de seguir un determinado modelo y apostamos por él; es cierto que cada uno hubiera hecho la explicación con su estilo, pero la unión hace la fuerza y todos hemos empleado los materiales hechos por otros compañeros, con la certeza de que son tan válidos como los que hubiéramos podido hacer nosotros mismos. Incluso los compañeros y compañeras que no participaron directamente, los han utilizado con total confianza. Porque eso es lo que hace un equipo docente: confiar de los demás, no caer en la idea de que somos los únicos que podemos hacer bien las cosas, sino comprender que la tarea del equipo es mucho más potente y valiosa que la tarea individual. Además, el hecho de que todos tuviéramos en todo momento del proceso acceso a toda la información de lo que se estaba haciendo, dio transparencia e hizo posible hacer aportaciones en positivo a la tarea de cualquier otro.

Como mejoras a introducir en la experiencia, hay que recordar que nos faltó hacer la transcripción, que es lo que queda para que los materiales sean completamente accesibles. Ya lo son para la mayoría de los colectivos, a excepción de las personas con sordera. Sin embargo, como también el mismo equipo ha hecho el manual de la asignatura, este déficit quedaría suficientemente cubierto.

Creación colaborativa de un temario teórico audiovisual para la docencia no presencial

La principal fortaleza a destacar en la experiencia es la coordinación, la colaboración y la implicación de un equipo de profesorado multidisciplinar que, acostumbrados a sacar adelante una asignatura que siempre ha funcionado de manera colaborativa, ha sido capaz, una vez más, de demostrar que la unión de esfuerzos mejora el producto final y reduce el trabajo individual; pero, para ello, hay que destilar mucha generosidad, mucha confianza y mucha vocación de servicio público.

Participación del alumnado en la docencia *online*: en la variedad está el gusto

MARIONA TOMÀS FORNÉS

Profesora Agregada

Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho (Sección de Ciencia Política),
Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

Palabras clave: Metodologías, participación, máster

1. Contexto

En este texto se resumen algunas experiencias de la docencia *online* del curso 2020-21. Al largo del curso he aplicado la misma manera de funcionar en las tres asignaturas optativas que impartía (tanto de grado como de máster), porque eran pocos alumnos (máximo 25).

El artículo se centra en la asignatura «Instituciones políticas y rendimiento democrático» del Máster en análisis político y asesoría institucional (que depende de la sección de Ciencia Política). Había 15 estudiantes matriculados. La asignatura se imparte en el segundo semestre, una vez por semana, y dura una hora y media. Estamos hablando pues de alumnado de máster y de un grupo pequeño.

2. Planteamiento

Los primeros meses de la pandemia nos obligaron, de manera inesperada, a cambiar la manera de dar clase. La experiencia de la primavera de 2020 puso en evidencia que el alumnado necesitaba clases no sólo interactivas sino variadas. Esta constatación ya era manifiesta en la docencia presencial, pero en la virtual se convierte en casi imperativa para poder captar la atención del alumnado.

Publicado en: Enriqueta Expósito Gómez y Max Turull Rubinat (Eds.). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia. Ponencias de la Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona, 2022, pp. 89-94.

En el momento de preparar el curso 2020-21 me puse como objetivo hacer un curso que combinara metodologías y dinámicas variadas. Mi manera de afrontar este reto fue mediante la participación activa del alumnado en clase. Para conseguirlo era necesario que tanto los alumnos como yo misma trabajáramos antes de las clases, y así aprovechábamos el espacio virtual para trabajar conjuntamente.

En el aula virtual combinaba una pequeña parte mía expositiva con una parte de trabajo en pequeños grupos (varias salas) y en grupo grande. Casi cada semana tenían una tarea a hacer que debían colgar en el campus virtual previamente a la clase. Yo antes de la clase tenía que leer la tarea y les hacía un retorno en el aula. Es decir, tanto ellos como yo teníamos deberes antes de la clase.

El campus virtual no lo organicé por temas sino por semanas. Había semanas en qué debían leer lecturas, pero no entregar ninguna tarea. Se trataba de encontrar el equilibrio entre realizar un trabajo previo (motivada por tener clases más dinámicas) y la no saturación de tareas. Todas las actividades tenían un hilo conductor en el marco de la evaluación continua.

3. Desarrollo de la experiencia

Durante el curso fui proponiendo al alumnado diferentes tareas, que se evaluaban dentro de la evaluación continua (50%). La prueba de síntesis (50% de la nota total) era un trabajo final que se nutría de los conocimientos y las lecturas hechas durante todo el curso, y que requería una búsqueda de datos y de información sobre un municipio.

Intenté que las actividades de la evaluación continua fueran diferentes. Las explico a continuación.

Trabajo de textos

Los alumnos debían leer tres textos académicos disponibles en el campus virtual. Se trataba de textos generalistas con conceptos que para los alumnos de ciencia política no resultaban totalmente nuevos, pero que eran necesarios para empezar, especialmente para aquellos alumnos con otra formación anterior. La tarea, a entregar antes de la clase, consistía en exponer, en un texto de máximo de dos páginas, las ideas comunes y dispares de los textos. No debía ser resumen, sino una comparación de los conceptos de los textos hecha de manera individual, cada uno con su mirada.

En la clase poníamos en común las ideas que habían salido y entonces yo aprovechaba para hablar de los conceptos a nivel teórico. También respondía a las dudas de las lecturas. De este modo, el curso comenzaba con una base común.

Elaboración de preguntas

Los alumnos debían leer tres textos académicos disponibles en el campus virtual. La tarea, a entregar antes de la clase, consistía en pensar y escribir un mínimo de cinco preguntas que les suscitaban las lecturas. Antes de la clase, agrupé todas las preguntas en un solo documento y eliminé las que eran duplicadas.

En el aula virtual, en pequeños grupos debían coger la lista de preguntas, ordenarlas por temas y consensuar cuáles eran las tres preguntas más relevantes, e intentar responderlas (unos 30-40 minutos). A continuación, ya todos reunidos, una persona de cada grupo explicaba por qué habían elegido aquellas preguntas, y entre todos las respondíamos. Era el momento en qué aprovechaba para introducir conceptos, aclararlos, etc. En definitiva, abordar las grandes cuestiones sobre la materia.

Grupos de expertos

Esta actividad requiere un poco más de preparación. El objetivo era reflexionar sobre cómo se pueden medir con indicadores conceptos como la transparencia, la democracia, las libertades políticas y la libertad de expresión. El alumnado debía elegir uno de estos cuatro temas: cuando uno ya tenía cuatro personas apuntadas, el grupo quedaba cerrado. Para cada tema había disponible en el campus virtual un informe de un organismo internacional. El alumno debía leer y contestar las cinco preguntas que les hacía. En un máximo de 3000 palabras, tenían que colgar la tarea en el campus antes de la clase.

Una vez en clase, agrupaba los alumnos por expertos (un experto de cada tema) y debían contrastar los indicadores del informe que habían leído (unos 40-45 minutos). Después, otra vez todos juntos exponían estas comparaciones y reflexiones. Al final de la actividad, cada alumno (experto de un tema) había tenido que entender cómo se construían los diversos indicadores y cuáles eran sus ventajas e inconvenientes.

Aula invertida

El alumnado debía leer primero unas lecturas sobre transparencia y disponía de una clase magistral de explicación (en este caso, con un ponente invitado). Para la semana siguiente, el alumnado tenía que buscar información sobre la transparencia de un municipio (con una pauta que yo había elaborado) y colgar esta información en el campus virtual antes de la clase.

Con el material que los alumnos buscaron, preparé la clase sobre transparencia. En el aula, relacioné la parte teórica con la parte empírica. Ésta se basaba en la información que ellos habían buscado, haciendo un vaciado y análisis de la misma. De esta manera, la clase servía para afianzar el concepto de transparencia y ver las diferentes visiones de ella aplicadas en los municipios.

Foros de debate

En todas las asignaturas creo un foro abierto a todos para colgar noticias, conferencias, publicaciones relacionadas con la asignatura, etc. Funciona más o menos bien según el curso. Normalmente siempre hay algunos alumnos que cuelgan noticias de temas que estamos hablando en clase. Yo siempre añado contenido, ya que quiero que vean la relación entre las cuestiones que estamos estudiando y el mundo actual.

Además, en este curso, por la particularidad virtual, abrí un foro específico para un tema (*smart cities*). La actividad que les pedía era que leyeran dos lecturas y que respondieran a una pregunta (en este caso ¿Cuáles creéis que son las potencialidades y límites de las *smart cities*? Argumentadlo). Los alumnos contestaron durante la semana que hay entre clase y clase en el foro. Antes de la clase, recogí y leí sus aportaciones y en el aula virtual tratamos los temas que habían surgido.

Uso de las encuestas

Durante este curso utilicé las encuestas por primera vez y me pareció una herramienta interesante. Las usaba en dos momentos diferentes, con objetivos diferentes.

Un primer uso es al principio de la clase: les hacía preguntas (algunas de sí /no, la mayoría de opción múltiple), con el objetivo de comprobar si habían entendido lo que habíamos tratado la semana anterior. Esto me iba muy bien para ver si había que repasar algún tema que yo ya daba por entendido.

Un segundo uso es durante la clase, mientras estamos trabajando contenidos. Les hacía parar un momento y contestar alguna pregunta de lo que estábamos haciendo. Así podía ver si estaban siguiendo la clase. Esto lo utilizaba en días que veía que los alumnos participaban menos, los días en que lanzaba preguntas al aire y nadie contestaba. Gracias a la encuesta podía ver si realmente los alumnos «estaban». En tratarse de un grupo pequeño de alumnos, los resultados de la encuesta son inmediatos. De esta manera, si se constata que no están siguiendo el contenido de la clase, es más fácil enderezar la situación.

Presentaciones orales

En las asignaturas optativas y de pocos alumnos, una de las actividades de evaluación continua es la realización de una presentación oral al final de curso, donde presentan el guión de lo que será su trabajo final (la prueba de síntesis). En este caso, la virtualidad no ha supuesto un gran cambio. Pienso que, para los alumnos más tímidos o con más dificultades de expresión oral,

este formato les es más favorable, porque es menos «aterrador» que presentar en el aula física, donde hay que mover todo el cuerpo, hacer contacto visual con las personas, etc.

Personas expertas invitadas

En este tipo de asignaturas, que son especializadas, intento invitar alguna persona experta para dar una clase. Normalmente, personas que trabajan en una administración o entidad, fuera del ámbito académico. En este caso, fueron dos: una para tratar temas de transparencia y otra para explicar la planificación estratégica.

Con la docencia virtual, esta invitación ha resultado más fácil, ya que la persona no ha tenido que desplazarse a la facultad y ha ahorrado tiempo. El desarrollo de la actividad no se ha visto afectada negativamente por el formato virtual.

4. Conclusiones

La valoración general de haber realizado estas actividades es positiva. Tras comprobar que en el formato virtual es muy fácil desconectar de la clase, mi objetivo fue conseguir que el alumnado estuviera y participara. Esto lo conseguí ya que prácticamente todos los alumnos se conectaron a las clases y entregaron las actividades. Sólo un par se descolgaron al inicio, pero hablé con ellos y al final recuperaron el tiempo perdido. En este sentido, es obvio que con 15 estudiantes es más fácil que no en grupos grandes.

Sin embargo, me tuve que poner firme en el uso obligado de la cámara. Sistemáticamente había alumnos que no la encendían nunca, y resultaba algo violento hacerles encender la cámara. Al final, estaban los alumnos que siempre la tenían encendida y que veías (en el programa *BBCollaborate* sólo se pueden visualizar cuatro), y otros que sólo la encendían cuando tenían que hablar. Pero el hecho de hacer tantas actividades en el aula virtual les obligaba a hablar en algún momento u otro. También es cierto que, como ocurre en el aula física, siempre hay tres o cuatro alumnos que participan mucho, y otros que cuesta muchísimo que digan algo. Al menos obligándoles a entregar el trabajo antes la clase sabes que están siguiendo el curso. En este sentido, hacer tantas actividades es un buen indicador de seguimiento de los contenidos del curso.

Como punto fuerte principal, creo que hacer esta serie de actividades de evaluación continua, con un hilo conductor y ligadas a un trabajo final (prueba de síntesis), en el contexto de la docencia *online* ha permitido tener un buen *feedback* del desarrollo del curso. También ha favorecido clases más dinámicas (aunque, como siempre, la participación varía en función del grupo, no siempre funciona igual).

Participación del alumnado en la docencia *on-line*: en la variedad está el gusto

Como punto débil, esta metodología obliga, tanto al profesorado como al alumnado, a hacer mucho más trabajo de preparación previo a las clases. El hecho de tener que ir entregando tareas y terminarlas en clase es positivo porque motiva a los alumnos y los fuerza a estar al día, pero es cierto que implica más dedicación, y eso no siempre es bien recibido. De hecho, en la encuesta de valoración de la asignatura el alumnado ha valorado muy positivamente todos los ítems (por encima de la media de las asignaturas del máster), pero ha valorado negativamente el volumen de trabajo. A mí también me ha supuesto mucho más trabajo, no sólo en la preparación sino también en la evaluación: había poco espacio de tiempo entre clase y clase para hacer el retorno de las actividades. Además, tuve que aprender también a utilizar todas las herramientas de la plataforma de docencia virtual (la distribución de grupos en salas, hacer las encuestas, etc.). Así que quizás este sería el único inconveniente de esta metodología: pide más esfuerzo de trabajo por parte de todos.

En relación a los resultados académicos, todo el alumnado aprobó la asignatura. Como es habitual, con una distribución variable entre las notas finales (en este caso, algunos excelentes, muchos notables, algunos aprobados). En definitiva, creo que la manera de afrontar la docencia virtual con este planteamiento ha sido satisfactoria y de hecho me planteo aplicarlo con algunas variaciones a la docencia presencial. El volumen de trabajo que me ha implicado ha quedado compensado por obtener clases más dinámicas y donde el alumnado participaba, y sobre todo con clases diferentes y variadas. Creo que lograr esto en el contexto virtual es todo un éxito.

Docencia universitaria y COVID-19: información, certeza, empatía y sobretodo alineación de objetivos, metodología-recursos y evaluación

MAX TURULL RUBINAT

Profesor Titular de Universidad

Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado (Sección de Historia del Derecho),
Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

1. Contexto

La experiencia docente que vamos a describir se desarrolló en dos asignaturas diferentes. Por una parte, en Técnicas de Trabajo y Comunicación, asignatura de formación básica del grado en Derecho con 6 ECTS que se imparte en el primer semestre de primer curso; están programadas dos sesiones semanales de 2 horas cada una con unos 75 alumnos matriculados recién ingresados en la universidad, en su mayor parte por la vía PAU procedentes de bachillerato. Esta asignatura tiene la particularidad de que es impartida por tres profesores procedentes de tres facultades diferentes (Derecho, Filología e Información y Documentación) y que tiene un enfoque eminentemente aplicado e instrumental. Por otra parte, también impartimos la asignatura de Historia del Derecho, de formación básica en el segundo semestre de primer curso del grado en Derecho. La impartimos, ahora de manera individual, en el mismo grupo que la asignatura anterior y además en un segundo grupo compartida con otro docente. Se trata de una materia de 6 ECTS, 4 horas semanales y unos 75 alumnos matriculados con idéntico perfil de acceso.

2. Planteamiento

Aunque las informaciones sobre la pandemia se iban sucediendo durante el invierno de 2019 a 2020, todo cambió de repente aquel 13 de marzo de 2020 cuando se decretó el cierre físico de las universidades. De un día para otro toda la docencia dejó de ser presencial para convertirse en virtual. Realmente nos cogió desprevenidos a todos, tanto a los docentes como a los gestores de las propias instituciones académicas. Desprevenidos y sin experiencia en docencia exclusivamente virtual. La Universidad de Barcelona, como la mayoría de universidades, decretó docencia exclusivamente virtual para el segundo semestre del curso 2019-2020 y docencia híbrida —virtual y presencial, y en proporciones diferentes según si se trataba de primer curso y máster

Publicado en: Enriqueta Expósito Gómez y Max Turull Rubinat (Eds.). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia. Ponencias de la Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona, 2022, pp. 95-99.

o cursos sucesivos— para los dos semestres del curso académico 2020-2021. En general las universidades, también la UB, dictaron directrices académicas y organizativas o logísticas, pero no estrictamente docentes. Se reguló la ratio de presencialidad, el número de alumnos por metro cuadrado de espacio, se instalaron cámaras en todas las aulas, etc. Pero en general apenas hubo directrices docentes, o sea, pedagógicas o didácticas, sobre cómo desarrollar realmente la docencia en el nuevo contexto de confinamiento, virtualidad y docencia híbrida, sucesivamente. Apenas nada sobre metodología y evaluación en un contexto docente radicalmente diferente al habitual. Proliferaron los cursos de formación sobre el manejo de nuevos instrumentos técnicos, las recopilaciones de recursos y, sobretodo, se desarrolló la iniciativa individual del profesorado, al principio de forma improvisada y algo caótica y con índices de compromiso y de éxito bien diferentes. Para bien o para mal, cada docente debía probar y encontrar su camino.

El planteamiento de nuestra experiencia pivota alrededor de tres ejes: la importancia de la comunicación con los estudiantes, su necesidad de certezas y el cambio producido en los recursos de aprendizaje y la metodología y su afectación al ecosistema docente o a la coherencia docente.

3. Desarrollo de la experiencia

La importancia de la comunicación con los estudiantes

Particularmente nos pareció que la comunicación con los estudiantes era algo esencial, tanto en los meses de confinamiento domiciliario, por supuesto, como después, con una tímida presencialidad en la docencia. Desde el primer momento nos mostramos dispuestos a responder todos los correos electrónicos y además abrimos un fórum especial de avisos y noticias en el campus virtual. Pero ambas medidas resultaron del todo inútiles. Formamos un grupo de whatsapp para comunicarnos más ágilmente con los delegados de clase, de manera que ellos replicaban nuestras informaciones o mensajes al resto del grupo; esto sí que resultó eficaz, más que los mismos mensajes que podíamos enviar al foro. En nuestra asignatura de segundo semestre mantuvimos la actividad, voluntaria pero generosamente compensada para los estudiantes que la realizaran, de la redacción de un diario reflexivo semanal sobre la marcha del curso y la asignatura. Este diario, que acabarían completando algo más de un tercio de los alumnos, era, entre otras cosas, un auténtico barómetro de los ánimos de los estudiantes y una buena manera de conocer sus angustias y sus problemas logísticos o emocionales. Y finalmente convocamos sesiones de tutoría grupal a través de videoconferencias, bien de manera específica bien vinculadas a nuestras sesiones de clase. En todo caso, y aprovechando que éramos tutor del grupo, cada clase —virtual o presencial— contenía una parte de tutorización, implícita o explícita.

En cualquier caso, por tanto, extremamos en lo que pudimos los canales de comunicación y tuvimos plena conciencia de la importancia de esta dimensión comunicativa en el particular contexto en que nos hallábamos.

La necesidad de certeza de los estudiantes

En segundo lugar, y sobretodo vinculado a la desaparición de la comunicación presencial en el aula, creímos conveniente incrementar las certezas sobre el funcionamiento del curso. Ante un panorama incierto, desolador y de desánimo, aprovechamos la petición de las autoridades académicas de revisión de los planes docentes para redactar una versión especialmente clara y nítida del programa docente de las asignaturas; el Programa docente es propio de cada profesor y aula y concreta o particulariza el Plan docente de una asignatura, que es común para todos los docentes que la imparten y todos los grupos. La nueva versión de Programa docente debía rehuir la retórica y alejarse del estándar de documento administrativo; el Programa debía ser, por el contrario, realista, claro y sencillo. Se asemejaría a un buen manual de instrucciones en sede académica y para ello contenía, insistimos que de manera muy precisa y realista, los objetivos de la asignatura (qué se espera de ellos, los alumnos), la metodología empleada por el docente, los recursos que van a requerir, como será la evaluación y cuál es el temario que se desarrollará y por el que serán evaluados.

Cambios en recursos y en metodología docentes

Las semanas siguientes al cierre físico de la universidad proliferaron las noticias y las recopilaciones de recursos tecnológicos aptos para la docencia virtual. Fueron días o semanas de ebullición: en la UB, IDP-ICE empezó a lanzar *webinars* de formación con asistencia multitudinaria, mientras que la institución dictaba criterios académicos. Pero como dijimos, en general había un desierto de enseñanzas didácticas útiles para el nuevo contexto. Así fue que los profesores empezamos a probar distintos instrumentos; pero era como tantear un terreno desconocido y actuar por ensayo y error. Muchos nos lanzamos a probar distintas posibilidades.

Particularmente transitamos por las grabaciones de nuevos vídeos caseros, por la grabación de audios, por las sesiones de Skype empresarial y luego *BBCollaborate*, por la realización de *PPT*, primero solo de texto y luego con audio, por utilizar más intensivamente el campus virtual y por poner a disposición de los alumnos numerosos documentos en el mismo campus, además de las modalidades de comunicación que ya anotamos. Si la fase de pruebas empezaba a mitad de marzo de 2020, en mayo del mismo curso habíamos logrado estabilizar un cierto modelo, muy poco original, ciertamente, pero razonablemente eficaz. Este pequeño modelo estaba formado por unas pocas piezas que funcionaban de manera coordinada y complementaria:

- a. Los alumnos disponían de un manual de referencia de la asignatura que coincidía en su mayor parte con el temario de la materia; además habíamos conseguido persuadir a la mayoría de ellos de que lo obtuvieran y lo utilizaran.
- b. Habíamos puesto a disposición de los estudiantes un limitado grupo de recursos: *PPT* con audio expresamente producidos para la ocasión y adaptados al temario; algunos textos en el campus virtual para trabajar en las clases prácticas; alguna lectura para completar alguna lección también disponible en formato digital en el campus; y, en el último semestre del curso 2020-2021, la grabación íntegra de las clases presenciales. Esta última opción no es ingenua ni fácil. Finalmente

vencimos nuestras reticencias y optamos por permitir que los alumnos pudieran reproducir en *streaming* las clases que habían sido grabadas. Los alumnos podían ver y escuchar las clases tantas veces como necesitaran y a las horas que mejor les convenía. Evidentemente esto no reforzaba la necesidad de asistir a clase, más bien lo contrario, pero mantener un aula llena no es un objetivo en sí mismo; el objetivo es que el estudiante aprenda, en el aula o fuera de ella.

- c. El tercer vértice lo constituían las clases, en formato *online* (síncronas) durante el confinamiento y en formato presencial y *online* (también síncronas) cuando se reemprendió tímidamente la presencialidad. Se alternaban clases teóricas con clases prácticas, se tenía en cuenta que los estudiantes ya disponían de los contenidos de la materia (Manual, *PPT* y documentos), por lo que la clase debía cumplir otra función diferente a la de transmitir conocimiento. Optamos por clases en que se introducía un tema o un bloque temático, o en que se establecían conclusiones sobre un tema o un bloque, en que se resolvían dudas o en que se realizaban ejercicios prácticos o aplicados igualmente vinculados a los objetivos planteados de la asignatura.

Los objetivos de las asignaturas no habían cambiado, y los nuevos recursos ofrecidos y la nueva metodología docente parecían ambos concordantes para lograr aquellos. Intentamos que la evaluación también estuviera alineada con las restantes piezas. Pero en la situación docente excepcional, este, el de la evaluación, era un eslabón frágil. Y es que en una coyuntura de exámenes virtuales u *online* (curso 2019-2020 y primer semestre del siguiente), modificar el enfoque de los ejercicios para evitar fraude, copia o plagio podía alterar la mencionada alineación.

4. Conclusiones

La docencia en tiempos de COVID-19 nos ha dejado algunas lecciones: con docencia virtual o incluso híbrida, por distintos motivos que ahora no podemos desarrollar, los estudiantes recién ingresados en la universidad, como son los de nuestras asignaturas, se hallan en una situación académica precaria y frágil; esta situación ha conducido a que aproximadamente la mitad de los alumnos matriculados en Historia del Derecho (2020-2021) se hayan “descolgado” de la asignatura —y no sabemos si también de la carrera universitaria— y los resultados académicos hayan sido insatisfactorios; la comunicación y el seguimiento, o sea, una tutoría proactiva y no solo a demanda, es fundamental para fortalecer su arraigo a los estudios universitarios; y sin rebajar un ápice el rigor y la exigencia, una mayor dosis de empatía por parte del profesorado sería un elemento favorecedor de un mejor clima de aprendizaje.

Sin duda hemos aplicado numerosos cambios e introducido no pocas novedades, no voy a minimizarlo, al contrario. Mi reflexión es que los cambios introducidos pueden no ser inocuos. Cambiar una o más piezas de nuestra manera de enseñar puede, o no, desbaratar un cierto equilibrio preexistente. Sin que lo parezca o lo aparente, algunos de estos cambios que todos hemos introducido, pueden alterar críticamente una coherencia previa (cuando esta existía).

En definitiva, quiero enfatizar que una buena acción docente debería reposar en la denominada “alineación constructiva” formada por los objetivos de la materia (o intenciones formativas), por metodología y recursos (cómo hacemos la docencia y qué materiales facilitamos a los estudiantes) y por la evaluación, y todo ello en un contexto determinado (confinamiento, docencia *online*, perfil del alumnado, posibilidades económicas de los estudiantes, situación familiar, expectativas, clima académico, etc.). La metodología y los recursos deben responder a unos objetivos y proyectarse hacia una evaluación, y estos objetivos, a su vez, deben ser coherentes también con la manera de evaluar. Todos los docentes, de manera implícita o explícita, manejamos las tres piezas (objetivos, metodología y recursos, evaluación). Algo distinto, y determinante, es que las piezas estén perfectamente alineadas. Con el nuevo contexto docente de la pandemia COVID-19 nos hemos visto obligados a sustituir no pocas piezas de nuestro engranaje, relativas tanto a la metodología, a los recursos como a la evaluación, y a menudo en todos estos ámbitos simultáneamente. ¿Las nuevas piezas garantizan una alineación constructiva?

CONCLUSIONES

Diez ideas clave derivadas de las ponencias y una reflexión acerca de qué docencia es deseable ante el nuevo contexto postpandemia

MAX TURULL RUBINAT

Profesor Titular de Universidad

Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado (Sección de Historia del Derecho), Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona. Instituto de Desarrollo Profesional (IDP/ICE) de la Universidad de Barcelona

La Jornada celebrada en Barcelona en formato *online* el 3 de junio de 2021 reunió una quincena de ponencias correspondientes a más de treinta docentes. En ellas se exponían y se debatían diversas experiencias docentes desarrolladas en los grados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Las experiencias fueron implementadas a lo largo de los cursos 2019-2020 y 2020-2021, cuando la docencia se vio afectada por la pandemia provocada por COVID-19. Las ponencias ilustran cómo reaccionaron diversos profesores de esta Facultad ante el nuevo contexto docente provocado por la interrupción de la enseñanza presencial. Todas las ponencias siguen la pauta establecida por los editores, en que se indica el contexto (asignatura, grado, curso académico, número de estudiantes matriculados, etc.); planteamiento de la cuestión; desarrollo de la experiencia (descripción de la experiencia con el máximo posible de detalles) y conclusiones (valoración de la experiencia, puntos fuertes, puntos débiles, posibilidades de mejora, etc.).

A nuestro parecer hay diversos elementos de interés en las respectivas ponencias. Por una parte, permiten conocer a grandes trazos las alternativas abiertas, sobre todo a nivel metodológico, a raíz de la suspensión de la docencia presencial. En segundo lugar, permiten conocer los detalles, a veces minúsculos, pero a menudo significativos y generalizables, de algunas acciones que se implantaron. Y finalmente, permiten compartir la reflexión sobre la docencia que esta situación ha provocado entre una parte del profesorado más comprometido, reflexión que sin embargo ultrapasa la coyuntura de la pandemia y que se enmarca en el debate sobre la renovación de la enseñanza del Derecho en particular y la universitaria en general.

La pretensión de la Jornada y de la publicación de las ponencias no era dejar patente lo que se hizo en un momento dado, como una crónica de un pasado reciente, sino proyectar lo que hemos aprendido de esta situación hacia el futuro. No todo lo que hicimos en la metodología y la evaluación durante este par de cursos se va a mantener igual en las universidades presenciales, pero sin duda algunas experiencias desarrolladas durante la pandemia van a dejar impacto en la docencia universitaria.

Publicado en: Enriqueta Expósito Gómez y Max Turull Rubinat (Eds.). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia. Ponencias de la Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en tiempos de COVID-19 (3 de junio de 2021)*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona, 2022, pp. 100-107.

Hemos agrupado los tópicos recurrentes en las ponencias en 10 ideas clave que reflejan las acciones desarrolladas por el profesorado y sus preocupaciones. Además, nos parecen temas significativos del actual debate.

1. Elaboración de nuevos materiales docentes

El vacío dejado por la docencia presencial ha empujado a numerosos profesores a elaborar nuevos recursos o materiales docentes de apoyo al aprendizaje. Evidentemente siempre hemos contado con materiales de apoyo —manuales, apuntes, etc.—, pero ahora lo singular ha sido la generación de estos nuevos materiales adaptados a un contexto docente no presencial. Estos nuevos materiales han tenido características diferentes: algunos encierran conocimiento, otros incluyen ejercicios prácticos, etc.

Elaborar materiales y poner a disposición de los estudiantes más recursos, no es una cuestión únicamente cuantitativa. El hecho tiene una vertiente más sensible de lo que aparenta en el sentido que los recursos o los materiales son uno de los elementos que forman parte de la alineación constructiva. No basta con que los recursos existan, sino que además deben estar alineados con los objetivos de la materia, con la metodología y con la evaluación. En cierta manera, unos recursos inadecuados pueden estorbar más que ayudar a un estudiante. Además, hay todavía otro matiz significativo. En la enseñanza tradicional los materiales docentes funcionaban como una extensión del profesor. Los nuevos materiales, debido al contexto en que se insertan, cumplen más la función de entorno de aprendizaje en el que debe manejarse el estudiante de manera autónoma con la guía del docente.

2. La mayoría de los nuevos recursos docentes son de carácter audiovisual

El profesorado se ha lanzado, efectivamente, a crear nuevos materiales docentes de apoyo a la docencia virtual. La característica principal de estos materiales es que la mayor parte son de carácter audiovisual: autoedición de vídeos con recursos propios para ser visualizados en *streaming*; vídeos igualmente autogenerados directamente subidos a YouTube; grabación de clases presenciales que son puestas a disposición de los estudiantes; presentaciones tipo *PPT* con audio y/o vídeo; selección de vídeos ajenos y enlaces a los mismos; etc.

Sin duda el soporte audiovisual es el que sintoniza mejor con el perfil de los actuales estudiantes universitarios, pero como comentaremos tiene sus límites. Este material audiovisual, disponible *online*, rompe la sincronía propia de la docencia presencial y configura un entorno de recursos docentes que, en muchos casos, según los mismos profesores autores de los mismos, van a ser aprovechados cuando la docencia vuelva a la normalidad.

Por otra parte, y quizá es lo más significativo, este material no está dirigido hacia la realización de ejercicios o prácticas de la asignatura, sino que afecta directamente a la creación y distribución, en un formato distinto a la clase presencial, de contenidos que el estudiante convertirá en conocimiento. Si este material es capaz de generar conocimiento disciplinar, ¿qué rol juega la clase presencial?

Sin embargo, no todos los nuevos recursos docentes creados fueron de carácter audiovisual. Se evidenció que algunos profesores también apostaron por crear recursos adaptados al nuevo contexto en formato impreso. Se han impreso nuevos manuales, obras con ejercicios, recopilaciones de casos, etc.

3. Importancia renovada de la lectura

Paradójicamente, la lectura de textos académicos o de especialidad ha recobrado un nuevo impulso. Y ello ha sucedido de manera paralela o simultánea al protagonismo que ha adquirido lo audiovisual, como ha sido apuntado. En muchos casos la lectura de manuales, de artículos, de fuentes, etc. —sea en formato papel u *online*— se ha convertido en un vértice esencial de la docencia no presencial. Además, la lectura ha irrumpido en varias facetas: como transmisora de conocimiento básico, pero también como generadora de debate y dinamización del aula. A menudo, durante este período excepcional, parece que la lectura de manuales se ha desarrollado en detrimento de los apuntes de clase de los mismos estudiantes. En el contexto ordinario presencial, a menudo los apuntes de clase habían reinado como fuente principal, y a veces única, para preparar una materia. Esta situación se ha quebrado ante el nuevo contexto docente: no es lo mismo tomar apuntes de una sesión teórica presencial que hacerlo, hora tras hora, ante una pantalla de ordenador. Además, y esta es la clave, si el profesor ofrece buenos materiales, ¿para qué tomar malos apuntes?

4. Desarrollo de experiencias colaborativas entre docentes y formación de equipos docentes

Muchos docentes han reaccionado individualmente ante la nueva situación. Han desarrollado su propia reflexión —este es uno de los elementos más relevantes—, sus propias estrategias e incluso han creado sus propios materiales docentes de apoyo. Esta actitud individual todavía es muy propia y está muy arraigada en las Facultades de Derecho. Sin embargo, también hemos observado que numerosos docentes han optado por aunar esfuerzos y han desarrollado experiencias colaborativas. En estos casos se ha producido coordinación y se han constituido, sin así nombrarlo, auténticos equipos docentes. La coordinación se ha desarrollado sobre todo en el seno de los profesores de un mismo departamento o sección, o entre profesores que imparten una misma asignatura en varios grupos, o entre los docentes que imparten docencia en un mismo grupo.

¿Pero cuál ha sido el objeto de la colaboración? Ha sido realmente diverso: ha afectado al establecimiento de criterios docentes, a la elaboración de nuevos recursos o materiales docentes, al diseño del campus virtual, a la puesta en marcha de nuevos

instrumentos tecnológicos, al intercambio de experiencias, al establecimiento de estrategias metodológicas, a la fijación de criterios de evaluación, a cuestiones de pura logística y, en definitiva, a la optimización de esfuerzos.

5. Importancia de la información, de la calidad de la información y de la certeza

En cuanto ha desaparecido el contacto o la comunicación presencial entre estudiantes y profesores, se ha puesto de relieve la importancia de ofrecer información de calidad a los alumnos y la de restablecer un cierto clima emocional que contrarreste el enclaustramiento.

Por una parte, nos referimos aquí a información sobre la nueva organización de la docencia. Muchos han advertido la importancia de ofrecer explicaciones o instrucciones claras, precisas, sencillas y realistas sobre cómo iba a desarrollarse la docencia en el nuevo contexto. Muchos centros han reelaborado los planes docentes de las asignaturas. Pero esto puede no ser suficiente. Requieren ser elaborados, sí, por supuesto, pero también en clave realista. El plan docente de la asignatura o el programa docente de profesor ya no es únicamente un documento preceptivo, sino que debe convertirse en una auténtica guía o pauta para un estudiante desubicado y desorientado. El estudiante necesita certezas sobre cómo se desarrollará la docencia, con que materiales de apoyo cuenta y cómo se realizará la evaluación.

Por otra parte, está el tema de la comunicación con los estudiantes y el clima, este elemento intangible pero que puede acabar influyendo tanto en la retención como en el rendimiento. La comunicación debe ser dinámica. No basta con poner a disposición de los estudiantes los documentos necesarios, sino que el profesor, y en especial los tutores, deben poder mantener un *feedback* con los estudiantes. Seguramente que esto obligará a buscar nuevos canales de comunicación más allá del correo electrónico. Pero además el profesor debe intentar compensar los efectos adversos que provoca el enclaustramiento en casa y el cese de la socialización. Las sesiones de tutoría grupal, el rol de los delegados de clase, la atención personalizada a los alumnos, etc., pasan a jugar un papel de primer orden para garantizar la continuidad de los alumnos en los estudios y prevenir situaciones de absentismo y abandono.

6. Aprendizaje autónomo

Varias ponencias destacaron el súbito relieve que había adquirido, sin apenas proponérselo, la práctica del aprendizaje autónomo. De forma algo simplificada, podríamos considerar que la suspensión de la docencia presencial suponía la interrupción de una cierta rutina en que el alumno recibía, de forma más pasiva que activa, un lote de conocimientos de cuya supuesta "adquisición" (¿pero acaso puede trasladarse hasta la mente del estudiante el conocimiento, si no media reflexión?) era evaluado. Con la docencia virtual e híbrida, el profesor quedaba más lejos y los apuntes de clase, que a menudo eran el nexo principal entre la

docencia y el alumno, quedaban en suspenso y eran sustituidos, en muchos casos, por un cierto entorno de aprendizaje (suerte de constelación de recursos en que el profesor actúa como un recurso más, privilegiado, por supuesto). El estudiante estaba obligado a un mayor esfuerzo, más activo, para construir él mismo el conocimiento a partir de las pautas del profesor y de los materiales que le proporcionaba.

En cierta manera es la situación ideal de aprendizaje, la que obliga al estudiante a un rol más activo y al profesor a ocupar un papel superior al de mero transmisor de conocimiento. Es, el aprendizaje autónomo, el que más contribuye a un aprendizaje profundo. Y es así porque exige mayor compromiso y más actividad por parte del alumno. Como decíamos, el conocimiento no puede transmitirse, sin más, como con un cable USB, del profesor al alumno. Es imprescindible que el estudiante metabolice la información para convertirla en conocimiento, y la mejor manera de hacerlo es a partir de actividades de alto valor intelectual.

Capacidad de aprender y de trabajar de manera autónoma son, además, competencias valoradas en el ámbito profesional e incluso pilares de una vida personal más plena. La alteración de la docencia presencial, pues, condujo, en parte, a esta situación. Sin embargo, se ha señalado que no todos los estudiantes se beneficiaron de las virtudes del aprendizaje autónomo. En el extremo opuesto de los beneficiados —que se habituaron al nuevo sistema por madurez personal, por trayectoria académica previa, por condiciones familiares, etc.—, hay los estudiantes que se hundían en el caos y en su propia desorganización. Eran incapaces de planificar sus tareas, de disciplinar los esfuerzos y tirar adelante sin la sujeción de una rutina presencial más o menos impuesta. En términos de calidad del aprendizaje, casi podría aventurarse que el aprendizaje autónomo exigido e indirectamente impuesto por la docencia virtual, acabó beneficiando a un grupo de estudiantes y perjudicando a otro grupo.

7. Uso más intencional de la clase en sus distintos formatos

Tanto cuando la docencia fue únicamente virtual como cuando fue híbrida, la clase cambió de dimensión. Casi podría decirse que en docencia virtual la clase se devaluó por los múltiples inconvenientes que provocaba para todos, estudiantes y profesores, el medio: cansancio, ausencia de *feedback*, sensación de dirigirse a un muro, etc. ¿Pero qué es esto que llamamos “la clase”? En general es el medio en el que se desarrollan la mayor parte de experiencias de enseñanza y de aprendizaje; nos gustaría que no fuera así, pero suele ser de esta manera. En muchos casos, la clase es el contenedor habitual en el que se desarrollan actividades de aprendizaje. En ciertos casos la clase se basa en una lección teórica o magistral —narrativa en definitiva—, que ya es en sí misma una actividad, por supuesto. La cuestión es determinar si esta actividad —en el contexto en qué se desarrolle y con las características que adquiera— está alineada o no con los objetivos que perseguimos.

En todo caso el profesorado tuvo que replantearse qué hacía con las sesiones, o clases, virtuales. Algunos optaron por continuar como si nada hubiera sucedido —sesiones teóricas de dos horas seguidas, sin pausas ni respiros—, pero muchos replantearon de una manera u otra las clases. Y cuando la docencia devino híbrida, la clase presencial de repente fue revalorizada y obtuvo

—de manera efímera, sin embargo— un aprecio especial, tanto del alumnado como del profesorado. En cualquier caso, y esta era la conclusión significativa, el profesorado se vio obligado, por la situación, a ser más preciso e intencional en el formato de la clase. En general se había atajado la rutina o la inercia de las clases como habían sido impartidas desde hacía años, y el profesor debía decidir —de hecho debía optar— por un formato u otro de clase, o, mejor dicho, qué actividades iba a desarrollar en la clase virtual: clase magistral o teórica, clase práctica, sesión de trabajo, clase dedicada a resolver dudas, a debatir o reflexionar sobre problemas de la materia, trabajo en grupos, ampliación de la materia previamente preparada con materiales, síntesis de la materia previamente preparada, aula inversa (en todo o en parte), etc., y por supuesto a combinar formatos, recursos y actividades.

8. Utilización selectiva e intencional de las TIC

Quizá lo más significativo de la primera etapa de este periodo de pandemia y suspensión de la docencia presencial fue la búsqueda, por parte del profesorado, de recursos de tecnología docente para hacer frente al nuevo contexto. Búsqueda algo caótica, todo hay que decirlo. En pocos días corrían pequeños catálogos caseros de recursos, de trucos, de aplicaciones, de software, etc. Pronto el CRAI (Biblioteca) y el IDP/ICE, en la UB, canalizaron la situación y ofrecieron recursos y formación para aquella tecnología docente que había sido testeada y resultaba solvente.

Algunas ponencias han puesto de manifiesto que con el paso del tiempo el profesorado ha aprendido a hacer un uso más selectivo e intencional de la tecnología docente más allá de lo que resulta obvio y habitual. Se han activado recursos para incentivar la participación del alumnado, para dinamizar las sesiones virtuales, para un sinfín de tareas algunas de las cuales enlazan con la corriente metodológica de ludificación de la docencia y con la relación entre redes sociales y docencia. Pero al mismo tiempo otras ponencias muestran que se ha iniciado una reflexión sobre los riesgos de trivialización y frivolidad de la docencia si se incurre en un uso abusivo o exclusivo de estos métodos.

9. El uso intensivo y casi exclusivo del campus virtual y otros recursos virtuales exigen una reflexión

El uso intensivo de recursos virtuales, y entre ellos también las redes sociales, en la docencia ha alertado a algunos ponentes sobre una necesaria reflexión de este fenómeno. Conviene identificar los dilemas y valorar las ventajas y los inconvenientes de esta utilización intensiva. No hay tanto un *a priori* negativo hacia los nuevos recursos virtuales, como un toque de atención a abrazarlos de manera irreflexiva. Por otra parte, algunas ponencias han puesto énfasis en la brecha digital perceptible también entre los estudiantes universitarios. Hay una derivada social que no deberíamos obviar, y es que no todos los estudiantes han evidenciado disponer de los recursos (ordenador personal, ancho de banda, *wifi*...) o las condiciones adecuadas (vivienda compartida, espacio personal de trabajo, familia...) para afrontar una docencia mayoritariamente *online*.

10. Reflexión sobre la docencia

Finalmente, y a modo de suerte de metatópico, la experiencia docente en el nuevo contexto hizo despegar en muchos casos la reflexión sobre la propia docencia. De hecho, se dieron todos los casos posibles. Desde profesores que intentaron minorizar la brusquedad del cambio y hacer las mínimas modificaciones en su práctica habitual, hasta, como se ha visto, los que desarrollaron nuevas estrategias de enseñanza. Es como si el radical cambio de contexto educativo hubiera zarandeado y sacudido algunas de nuestras concepciones y de nuestras prácticas docentes.

Creemos que en muchos casos de produjo un debate y una reflexión internas, a nivel individual, personal, y también a nivel colectivo a veces, sobre qué ocurría, qué cambiaba y qué convenía hacer de diferente. Siempre la reflexión sobre nuestra acción docente es el ingrediente imprescindible para cualquier intento de mejora de la enseñanza.

* * *

En definitiva, nos preguntamos si después de la pandemia, o superada la fase crítica de la misma, la docencia universitaria volverá al mismo punto de partida en que se hallaba en marzo de 2020, o si, por el contrario, vamos a incorporar elementos o prácticas de la docencia virtual o de la pandemia en el modelo presencial ordinario. Creemos que quizá resulte exagerado considerar que “nada volverá a ser igual” o que la pandemia marcó “un antes y un después” en la docencia universitaria, pero tampoco podemos obviar todo lo que este período excepcional ha precipitado, sobre todo en el ámbito virtual (metodologías, recursos, evaluación, etc.).

Alguien puede volver al punto de partida y actuar como si nada hubiera sucedido, pero es posible que los docentes cada vez reciban más presión para que dejen de ser únicamente —e insistimos en el adverbio— instrumentos transmisores de información (y no de conocimiento), y se conviertan sobre todo en instrumentos revalorizados para que los estudiantes sepan generar, utilizar y manipular el conocimiento. La idea no es nueva, por supuesto, pero ahora toma más fuerza que nunca.

Si, como decíamos, la pandemia ha acelerado la facilidad de acceder a la información —porque los propios docentes hemos creados nuevos y buenos materiales de apoyo—, entonces el espacio intelectual de la clase debe ser repensado y redimensionado. La clase, presencial en nuestro caso, siempre se ha caracterizado por poseer un valor añadido. Durante muchos años intentaba transmitir y fijar información-conocimientos. ¿Pero puede seguir siendo solo así? Y es que el contexto social, económico, cultural, académico, intelectual y tecnológico en que se desarrolla la clase ha variado sustancialmente durante los últimos años. La clásica sesión teórica o magistral presencial probablemente deberá seguir siendo el instrumento habitual para asegurar que el estudiante adquiera el bagaje teórico que nuestros grados exigen, pero ya no podrá contentarse con ello, sino que, además, deberá incorporar otras actividades docentes para garantizar que los graduados hayan adquirido otras muchas competencias o habilidades, entre ellas, y sobre todo, saber usar de manera crítica, autónoma e intencional el conocimiento generado, adquirido y disponible.

Diez ideas clave derivadas de las ponencias y una reflexión acerca de qué docencia es deseable ante el nuevo contexto postpandemia

Creemos que algo esencial es diseñar actividades de alto valor intelectual y formativo, que se desarrollen tanto en la clase como fuera de ella y que estén de acorde con los objetivos de aprendizaje que hemos previsto. Este es uno de los debates y uno de los retos más acuciantes que debemos abordar y resolver los próximos años. Pero exige, por lo menos, planificación pedagógica, o sea, coherencia, y coordinación. Sería absurdo y resultaría estéril hacerlo de manera exclusivamente individual, como también lo sería, en el extremo contrario, hacerlo únicamente desde los órganos de gobierno. El punto de equilibrio, nada fácil de conseguir, entre liderazgo institucional y sintonía individual es imprescindible.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat de Dret