

VICENÇ AGUADO I CUDOLÀ
ROSA ÀNA ALIJA FERNÁNDEZ
JORDI ANDREU I DAUFÍ
LÍDIA ARNAU RAVENTÓS
FERNANDO BARBANCHO TOVILLAS
JESÚS BARCELÓ FERNÁNDEZ
IMMA BARRAL VIÑALS
JORDI BONET PÉREZ
MARTA BUENO
DAVID VIÑAS
SONIA CANO FERNÁNDEZ
AITOR DÍAZ ANABITARTE
XAVIER FERNÁNDEZ-I-MARÍN
XAVIER FERNÁNDEZ PONS
ALEJANDRO FORERO
VERÓNICA YAZMÍN GARCÍA MORALES
ANTONIO GIMÉNEZ MERINO
VÍCTOR GÓMEZ MARTÍN
RICARD GRÀCIA RETORTILLO
ELENA GUIXÉ NOGUÉS
JUAN CARLOS HORTAL IBARRA
MARIS KÖPCKE TINTURÉ
ELENA LAUROBA LACASA
JOAN-PERE LÓPEZ PULIDO
ANTONIO MADRID
NÚRIA MALLANDRICH MIRET
CHANTAL MOLL DE ALBA LACUVE
ÓSCAR NÚÑEZ
JORDI PARDO
VICENTE PÉREZ DAUDÍ
ELISENDA PÉREZ MUÑOZ
IÑAKI RIVERA
DANIELA STÉPHANIE RIVERA VALLVÉ
MILA RODRÍGUEZ
CRISTINA ROY PÉREZ
BERTA ROCA ACEDO
MARINA SOLÉ CATALÀ
XAVIER TORRENS
MAX TURULL RUBINAT
NANCY CARINA VERNENGO PELLEJERO
ISABEL VIOLA DEMESTRE

Segunda Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona (3 de junio de 2022). Contribuciones

MAX TURULL RUBINAT Y ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ (Eds.)
Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona 2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat de Dret



VICENÇ AGUADO I CUDOLÀ
ROSA ANA ALIJA FERNÁNDEZ
JORDI ANDREU I DAUFÍ
LÍDIA ARNAU RAVENTÓS
FERNANDO BARBANCHO TOVILLAS
JESÚS BARCELÓ FERNÁNDEZ
ÍMMA BARRAL VIÑALS
JORDI BONET PÉREZ
MARTA BUENO
DAVID VIÑAS
SONIA CANO FERNÁNDEZ
AITOR DÍAZ ANABITARTE
XAVIER FERNÁNDEZ-I-MARÍN
XAVIER FERNÁNDEZ PONS
ALEJANDRO FORERO
VERÓNICA YAZMÍN GARCÍA MORALES
ANTONIO GIMÉNEZ MERINO
VÍCTOR GÓMEZ MARTÍN
RICARD GRÀCIA RETORTILLO
ELENA GUIXÉ NOGUÉS
JUAN CARLOS HORTAL IBARRA
MARIS KÖPCKE TINTURÉ
ELENA LAUROBA LACASA
JOAN-PERE LÓPEZ PULIDO
ANTONIO MADRID
NÚRIA MALLANDRICH MIRET
CHANTAL MOLL DE ALBA LACUVE
ÓSCAR NÚÑEZ
JORDI PARDO
VICENTE PÉREZ DAUDÍ
ELISENDA PÉREZ MUÑOZ
IÑAKI RIVERA
DANIELA STÉPHANIE RIVERA VALLVÉ
MILA RODRÍGUEZ
CRISTINA ROY PÉREZ
BERTA ROCA ACEDO
MARINA SOLÉ CATALÀ
XAVIER TORRENS
MAX TURULL RUBINAT
NANCY CARINA VERNENGO PELLEJERO
ISABEL VIOLA DEMESTRE

Segunda Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona (3 de junio de 2022). Contribuciones

MAX TURULL RUBINAT Y ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ (Eds.)
Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona 2023

© los autores
Edición: Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona.
Av. Diagonal, 684. 80834-Barcelona.
<https://www.ub.edu/portal/web/dret/>
Diseño y producción: Jordi Sàrries-Doblepagina
ISBN: 978-84-09-53349-7
<http://hdl.handle.net/2445/200864>



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

Innovación y mejora de la calidad docente. Una visión desde la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona

ELISENDA PÉREZ Y BERTA ROCA

La Innovación Docente en la Universitat de Barcelona: una apuesta Institucional. Los nuevos proyectos de Mejora e Innovación Docente del Programa RIMDA

MILA RODRÍGUEZ, JORDI PARDO Y OSCAR NÚÑEZ

Ponencias

Docencia por proyectos en el Grado en Seguridad: una experiencia en dos asignaturas de la mención *Seguridad Internacional*

ROSA ANA ALIJA FERNÁNDEZ, XAVIER FERNÁNDEZ PONS Y JORDI BONET PÉREZ

Capacidad creativa y emprendedora como competencia transversal en el Grado de Gestión y Administración Pública: identificación de buenas prácticas

JORDI ANDREU I DAUFÍ

La simulación de un arbitraje de consumo como herramienta de aprendizaje transversal

LÍDIA ARNAU RAVENTÓS

Mejora en la evaluación y la consecución de las competencias en las prácticas externas curriculares del Grado de Relaciones Laborales

JESÚS BARCELÓ FERNÁNDEZ Y FERNANDO BARBANCHO TOVILLAS

La competencia "comunicación oral" como pieza fundamental en la transferencia de conocimiento por parte del alumnado del máster de criminología, política criminal y sociología jurídicopenal a público no especializado (alumnos de la Universidad de la experiencia de la UB)

MARTA BUENO, VÍCTOR GÓMEZ, ANTONIO MADRID, DAVID VIÑAS, IÑAKI RIVERA Y ALEJANDRO FORERO

El cine y el aprendizaje del derecho procesal penal

SONIA CANO FERNÁNDEZ

La lectura de clásicos en la actualidad

AITOR DÍAZ ANABITARTE

Acompañar en el contenido y en el fomento de la comunicación: una propuesta docente para asignaturas introductorias en estudios no propios del estudiante

XAVIER FERNÁNDEZ-I-MARÍN

Compromiso ético y perspectiva de género como competencias transversales en Grado de Gestión y Administración Pública: identificación de buenas prácticas

VERÓNICA YAZMÍN GARCÍA MORALES

Las expectativas del aprendizaje en igualdad. Dos estudios sobre la percepción de las desigualdades de género entre el alumnado de grado

ANTONIO GIMÉNEZ MERINO

La experiencia del "Grupo de Innovación Docente de Gestión y Administración Pública" en la incorporación de las competencias transversales en el Grado: identificación de buenas prácticas

RICARD GRACIA RETORTILLO Y MARINA SOLÉ CATALÀ

Simulación de resolución de conflictos

ELENA GUIXÉ NOGUÉS, VICENTE PÉREZ DAUDÍ, NÚRIA MALLANDRICH MIRET, IMMA BARRAL VIÑALS, ELENA LAUROBA LACASA E ISABEL VIOLA DEMESTRE

Una experiencia universitaria de cine: el séptimo arte como recurso pedagógico en el estudio del Derecho

JUAN CARLOS HORTAL IBARRA Y VÍCTOR GÓMEZ MARTÍN

Tutorials estilo Oxford

MARIS KÖPCKE TINTURÉ

La simulación y el "role-play" como metodología activa de aprendizaje, de carácter colaborativo

JOAN-PERE LÓPEZ PULIDO Y VICENÇ AGUADO I CUDOLÀ

Del portafolio físico al portafolio digital: ventajas y criterios de evaluación

CHANTAL MOLL DE ALBA LACUVE

Genially aplicado a la gamificación: una estrategia útil para motivar a los estudiantes

DANIELA STÉPHANIE RIVERA VALLVÉ

Los crímenes de la UB

CRISTINA ROY PÉREZ

Trabajo de equipo y sostenibilidad como competencias transversales en Grado de Gestión y Administración Pública: identificación de buenas prácticas

XAVIER TORRENS

El diario reflexivo o diario de clase de los estudiantes: un instrumento del profesor para conocer y actuar sobre el clima del aula y mejorar la docencia

MAX TURULL RUBINAT

Gamificación, experiencias con kahoot! en el aula y aprendizaje conceptual

NANCY CARINA VERNENGO PELLEJERO

Conclusiones

Conclusiones de la segunda jornada sobre experiencias docentes

MAX TURULL RUBINAT

Innovación y mejora de la calidad docente. Una visión desde la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona

ELISENDA PÉREZ¹ Y BERTA ROCA²

1. Técnica de Másteres, innovación docente y formación del profesorado, Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona;
2. Técnica de Calidad, Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

El interés por la innovación y mejora de la calidad docente en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona viene de lejos. Es verdad que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior fue un punto de inflexión en el desarrollo de experiencias de innovación docente, pero ya con anterioridad se habían desarrollado acciones de innovación y mejora docente para hacer frente a los cambios que comportaría Bolonia (TURULL, 2011). En este sentido, deben destacarse dos iniciativas: la creación de la oficina técnica del MID-Dret (mejora de la calidad docente) y la aprobación del *Plan de mejora de la calidad docente de la Facultad de Derecho*, ambas en el año 2006.

Ambas decisiones se amoldaban a las líneas de innovación docente que, a nivel institucional, había ido desplegando la Universitat de Barcelona desde el año 2000. En esta fecha el *Gabinet d'Avaluació i d'Innovació Universitària* (GAIU, actual *Gabinet Tècnic del Rectorat*) impulsaba acciones de mejora a la docencia a través de la convocatoria de ayudas para la creación de materiales docentes, dossieres electrónicos, campus virtual, etc... Posteriormente, se crea el *Programa de Millora i Innovació Docent* (PMID) con el propósito de dar apoyo a las necesidades del profesorado a través de la creación de unidades específicas integradas por un técnico y un equipo de becarios. Este modelo de apoyo se pone en marcha, en un primer momento, en el conjunto de Facultades que integran la denominada División III y paulatinamente se expande a las otras divisiones.

En el contexto definido por estas actuaciones de la Universidad se sitúan las dos iniciativas a las que se han hecho referencia *supra*. En 2006 se pone en marcha el servicio MID-Dret. En vísperas del cambio de paradigma que supondría la implantación del EEES y las necesarias adaptaciones metodológicas que implicaría en la enseñanza universitaria, el MID-Dret era un servicio dirigido tanto al profesorado para la implantación de nuevas metodologías docentes, como al equipo de gobierno para desarrollar acciones institucionales de innovación y mejora de la calidad docente y también al alumnado en cuestiones relativas a las técnicas de estudio.

Una de las funciones del MID-Dret era también dar asesoramiento y soporte en el diseño y ejecución de proyectos de innovación docente. El personal del MID-Dret atendía al profesorado que quería llevar a cabo alguna acción de innovación o alguna mejora en su docencia, tanto si eran acciones individuales como proyectos de innovación reconocidos a través del programa PMID — que contaba con tres áreas de actuación: las unidades de soporte a la docencia, la convocatoria de proyectos de innovación dotados económicamente y con reconocimiento y los grupos de innovación. De esta manera, la oficina MID-Dret de la Facultad no solo ofrecía apoyo y reforzaba el PMID, sino que también, facilitaba la participación de su profesorado.

La apuesta de la Facultad por la innovación y mejora docente indiscutiblemente tenían que ir acompañadas de formación al profesorado para hacer frente a los cambios metodológicos y tecnológicos, así como a las nuevas capacidades del alumnado. En este sentido, se incrementó la oferta de formación al profesorado, ya fuera propia o también en colaboración con el *Institut de Ciències de l'Educació* de la UB (ICE). A su vez también se organizaron de forma periódica seminarios y actos de difusión para compartir las experiencias y transferir los conocimientos adquiridos en la participación de proyectos de innovación docente. Desde el 2006 se han ido realizando anualmente *Jornadas para la innovación y la mejora docente* en las que se trataban diferentes temáticas sobre la docencia: evaluación continua, protocolo docente, semipresencialidad entre otros. Para incrementar su difusión, las contribuciones del profesorado participante en las mismas han sido recopiladas y editadas en un libro con posterioridad.

También en 2006, la Facultad aprobó el *Plan de mejora de la calidad docente* con el doble objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y mejorar la calidad docente de la Facultad de Derecho (TURULL, ROCA Y ALBERTÍ, 2012). Su adopción revelaba un firme compromiso de política académica y docente de centro de nuestra Facultad. Su principal propósito era armonizar todas las acciones de innovación y mejora de la calidad docente en un único programa institucional en que se albergaban alrededor de quince acciones a desarrollar para abordar este objetivo. Hoy en día, la mayoría de las líneas y acciones del programa están totalmente integradas en el desarrollo de la docencia de la Facultad.

Una vez los grados estaban implantados y los cambios se iban asentando en las facultades, tocó hacer frente a los procesos de calidad derivados de la aplicación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Las titulaciones debían someterse a procesos de seguimiento, modificación y acreditación. La novedad y la complejidad de los procesos de calidad requería una atención y un soporte especial. Es así como el MID-Dret fue asumiendo funciones vinculadas a estos procesos, hasta que en el 2011 se creó el *Sistema d'Assegurament Intern de la Qualitat* (SAIQU-Dret) con el objetivo de atender las exigencias de los procesos de calidad. Las exigencias en temas de calidad provocaron un cambio en el foco de atención, priorizando los requerimientos de las agencias de calidad universitaria a la promoción de políticas y acciones de mejora e innovación docente.

En ese momento, la Universitat de Barcelona transforma el programa institucional de innovación docente del PMID para otorgarle un nuevo enfoque. El programa *Recerca Innovació i Millora en la Docència i l'Aprenentatge* (RIMDA) pretende incorporar la relación entre la mejora, innovación e investigación de la docencia. El programa mantiene la convocatoria de proyectos y grupos de

innovación e incorpora los proyectos de innovación docente de centro. Estos proyectos perseguían generar una cultura de innovación docente en cada facultad. Expertos en determinadas metodologías docentes asesoraban al profesorado que pasaba a tutorizar proyectos de innovación de otros compañeros. En este nuevo contexto, la Facultad de Derecho siguió apostando por los proyectos de innovación docente individual con el apoyo institucional del equipo decanal. Actualmente, el programa RIMDA abandona el enfoque de investigación en docencia y se centra básicamente en cuatro líneas de proyectos: creación de la convocatoria de proyectos de mejora; mantenimiento de la convocatoria de proyectos de innovación; creación de una convocatoria de proyectos estratégicos de centro; y creación de una convocatoria de proyectos estratégicos de docencia que son transversales a toda la universidad.

Más recientemente, la pandemia desencadena una crisis que requería de respuestas innovadoras en la docencia para afrontar la nueva situación. La suspensión de la presencialidad provocó en el profesorado la búsqueda de estrategias didácticas y metodologías docentes para adaptar la docencia a un nuevo contexto totalmente virtual (EXPÓSITO, 2022). La Universidad y la Facultad pusieron a disposición del profesorado instrumentos de soporte y formación para poder utilizar la tecnología como un recurso indispensable en la impartición de la docencia, y no meramente complementario como hasta el momento. Pasada la situación de crisis, y el retorno a la normalidad, se abría una oportunidad para compartir como el profesorado había reaccionado a esa situación de emergencia que interrumpía la docencia presencial. Así es como la Facultad decide organizar en junio del 2021 unas jornadas con el objetivo de compartir las experiencias docentes y los cambios metodológicos provocados por la Covid-19.

El éxito de convocatoria de la sesión en la que se presentaron una quincena de ponencias y se movilizaron más de treinta docentes puso de manifiesto la necesidad de recuperar un espacio en el que el profesorado pudiera compartir las acciones de mejora e innovación docente que estaban implantando. A fin de dotar de una mayor difusión a estas experiencias, todas ellas se recopilaron en un libro *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia* (2022).

El mes de junio de 2022 la Facultad organizó una jornada de innovación docente en la que el profesorado compartía sus experiencias de innovación y mejora. La sesión se dividió en tres partes diferenciadas: el soporte institucional del rectorado a través del Programa RIMDA, la presentación de proyectos de innovación docente reconocidos y la difusión de experiencias y acciones de innovación docente. Se presentaron un total de veintiuna experiencias. La presente publicación recoge una breve descripción y valoración de cada una de ellas.

Las recientes iniciativas ponen de manifiesto el interés del profesorado y la necesidad de crear espacios y sinergias que faciliten la transferencia de conocimiento entre el profesorado. La trayectoria de la Facultad en el impulso y promoción de acciones de mejora e innovación docente al largo de estos años avalan su consecución, si bien, como se ha ido viendo, el soporte institucional y del centro es una pieza clave para su éxito. También lo es aprovechar las circunstancias del contexto para provocar pequeños avances en el empeño de innovar en la docencia. En este sentido, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, abre una oportunidad para explorar nuevas acciones que promuevan la mejora y la innovación en nuestra docencia.

Bibliografía

ALBERTÍ, E., ROCA, B., TURULL, M. (2012). El programa institucional de mejora de la calidad docente de la Facultat de Derecho de la Universitat de Barcelona (2004-2012). *Revista del CIDUI*, num. 1, 1-20. <http://hdl.handle.net/2445/114738>

EXPÓSITO, E. (2022). Docencia en tiempos de pandemia. Una visión desde la experiencia de la Facultad de Derecho: lecciones aprendidas y retos de futuro. E. EXPÓSITO y M. TURULL M. (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 Universitat de Barcelona en tiempos de Covid-19 (3 de junio de 2021)*. (p. 6-19), Barcelona: Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/184536>

ROCA, B., TURULL, M. (2011). MID-Dret: un Servicio técnico-pedagógico de atención al profesorado y al alumnado y de planificación académica. En M. TURULL (Ed.), *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (p. 261-271). Barcelona: Octaedro. <http://hdl.handle.net/2445/144039>

La Innovación Docente en la Universitat de Barcelona: Una Apuesta Institucional. Los nuevos proyectos de Mejora e Innovación Docente del Programa RIMDA

JORDI PARDO¹, MILA RODRÍGUEZ² Y OSCAR NÚÑEZ³

1. Técnico del Programa RIMDA, Universidad de Barcelona; 2. Técnica del Programa RIMDA, Universidad de Barcelona;
3. Delegado del rector del Programa RIMDA, Universidad de Barcelona

El compromiso de las instituciones universitarias con la calidad de su oferta formativa se concreta y visualiza, entre otras medidas, en la adopción de un conjunto de políticas orientadas a favorecer la implicación del profesorado en los procesos de cambio y mejora constante de su práctica docente.

Estas dinámicas de cambio en la actividad docente responden a la necesidad constante de adaptar los métodos de enseñanza actuales a los procesos de aprendizaje del alumnado para satisfacer las necesidades formativas y de adaptación al contexto social y cultural. Ésta es la razón última de la innovación docente en nuestro ámbito.

La Universitat de Barcelona (UB) tiene una larga y consolidada trayectoria hacia la innovación docente. La UB fue pionera en los años 90 del siglo pasado en introducir la cultura de la mejora constante en la docencia mediante una serie de acciones de fomento de la innovación docente: convocatorias de ayudas económicas, ayudas a proyectos de innovación docente (PID) y creación y reconocimiento de grupos de innovación docente en todas las titulaciones de la UB.

Como consecuencia de esta preocupación por la mejora de la calidad docente y después de tres décadas, la cultura de la calidad y la innovación docente están, actualmente, arraigadas en la UB.

El Vicerrectorado de Política Docente de la Universitat de Barcelona desarrolla el Programa de Investigación, Mejora e Innovación en la Docencia y el Aprendizaje (RIMDA) con la misión de dar impulso, soporte y reconocimiento al conjunto de acciones de mejora e innovación docente que lleva a cabo nuestro profesorado, tanto a título individual como grupal.

El Programa RIMDA contribuye a este objetivo estratégico:

- promoviendo acciones de innovación docente entendidas como un medio que permita la mejora del aprendizaje y la formación integral de nuestros estudiantes

- favoreciendo experiencias que permitan enfocar la docencia a partir de las nuevas necesidades de aprendizaje de estos estudiantes
- orientando las acciones de innovación docente a la incorporación de mejoras sostenibles a los planes docentes de las asignaturas en las que se llevan a cabo
- favoreciendo la generación de evidencias que sirvan como indicadores de calidad de las titulaciones
- contribuyendo al fomento de la competencia innovadora en el profesorado implicado mediante procesos de asesoramiento técnico.
- promoviendo procesos de reflexión, evaluación e investigación que permitan generar nuevo conocimiento docente, experto y contrastado
- favoreciendo la consolidación de este conocimiento mediante actuaciones de difusión y de intercambio de experiencias
- garantizando la acreditación del profesorado implicado en cualquiera de las convocatorias que impulsa el Vicerrectorado de Política Docente mediante el propio Programa o en colaboración con los centros

La experiencia acumulada desde el inicio del Programa y la reflexión constante en torno al impacto de las acciones llevadas a cabo ha permitido establecer el actual modelo RIMDA que se concreta en un conjunto de convocatorias específicas con objetivos complementarios:

- Proyectos Estratégicos de la UB (PEUB)
- Proyectos Estratégicos Docentes de Centro (PEDCs)
- Proyectos de Innovación Docente (PID)
- Proyectos de Mejora Docente (PMD)

Este modelo de convocatorias se articula con el objetivo de incidir sobre los contextos específicos en los que pueden llevarse a cabo acciones de fomento de la mejora y la innovación docente. Los modelos más tradicionales, centrados en convocatorias de reconocimiento de proyectos o grupos de innovación docente, a menudo sufren de falta de adaptación a la realidad cercana tanto de los docentes como de los equipos directivos de los centros.

En este sentido, disponer de mecanismos específicos permite conseguir los retos que plantea cada uno de estos escenarios.

En cuanto a los llamados *Proyectos Estratégicos de la UB (PEUB)*, permiten poner en marcha actuaciones de carácter general dirigidas, en último término, a todo el colectivo docente de la Universidad, sea cual sea su ámbito académico o su trayectoria en acciones de mejora e innovación.

La intención final de estos proyectos es generar conocimiento experto y contrastado que incida en la mejora constante del modelo docente de la Universidad. El alcance de estos proyectos supera el ámbito de actuación de los tradicionales proyectos de mejora e innovación y articulan acciones de formación, soporte a la docencia, difusión del conocimiento y coordinación de unidades y servicios al alcance del profesorado. Ejemplos actuales de estos PEUB son los proyectos vinculados con el Plan Unidigital 2020-2021, tales como:

- Digicom: Generación de contenidos para el desarrollo de la Competencia Digital
- DOCENCIA-DIGAPREN: Digitalización de entornos de aprendizaje: aulas HALC y herramientas de simulación

A diferencia del resto de mecanismos de convocatoria, estos proyectos parten directamente de la voluntad del Vicerrectorado de alinear la implicación del colectivo con el modelo docente que se quiere impulsar por toda la Universidad.

Por otra parte, la colaboración con los centros ha orientado buena parte de las actuaciones del Programa en los últimos años entendiendo el centro como el contexto real en el que se llevan a cabo las acciones y proyectos de innovación docente y que desarrollan su actividad los reconocidos grupos de innovación docente.

A partir del año 2017 se impulsan los llamados Proyectos Institucionales de Fomento de la Calidad Docente en 4 centros de la UB (Medicina Bellvitge, Medicina Clínico, Economía y Empresa y Química) a modo de experiencia piloto. Se trata de un programa que vincula la formación pedagógica del profesorado con la innovación y la investigación sobre la práctica docente. En concreto, este programa pretendía promover el fomento de la cultura pedagógica en los centros, mejorar su calidad docente y fortalecer la pluralidad didáctica y las culturas docentes interdisciplinarias. Asimismo, pretendía ayudar al profesorado a elaborar y realizar proyectos de innovación docente de forma que su experimentación redundara en su formación y en la mejora de su docencia.

Los buenos resultados de estas primeras experiencias han reforzado la necesidad de generar y mantener sinergias entre los objetivos de calidad y las necesidades asumidas por los centros y acciones impulsadas desde el Vicerrectorado.

En 2022 se ha iniciado un proceso de reflexión conjunto con todos los centros para establecer acciones concretas que permitan hacer más eficientes los recursos que el Programa RIMDA pone a su disposición. Una de las primeras medidas favorecedoras del trabajo conjunto entre las facultades y el Vicerrectorado de Política Docente es la creación y reconocimiento de la figura del Coordinador/a de innovación docente de Facultad como interlocutor del Programa RIMDA a la hora de diseñar e implementar proyectos de centro que favorezcan la implicación de su profesorado en la mejora docente y la calidad de sus enseñanzas.

Los llamados *Proyectos Estratégicos Docentes de Centro (PEDC)* se articulan como intervenciones de una duración aproximada de 2 a 4 años que abarcan toda una serie de actuaciones que deben permitir a los centros disponer de los recursos y el apoyo necesario para actuar sobre aspectos de su docencia considerados como estratégicos. El resultado de la puesta en marcha de

estos proyectos es mantenerlos en el tiempo como canal constante de colaboración que garantice la alineación de los objetivos estratégicos de la institución y las necesidades concretas de cada centro.

El análisis del impacto de los proyectos de innovación reconocidos mediante convocatorias oficiales de *Proyectos de Innovación Docente (PID)* como única vía de fomento de la implicación docente y su acreditación ha evidenciado carencias en un modelo único de convocatoria.

Pese a la dificultad que supone establecer diferencias a nivel teórico y práctico entre lo que se entiende por Mejora docente y el concepto más arraigado de Innovación docente, se ha creído del todo necesario definirlos y diferenciarlos, precisamente para ajustar a las motivaciones y las lógicas propias del profesorado que las está llevando a cabo.

No hay que olvidar que cualquier mecanismo de convocatorias debe permitir alcanzar dos de los principales retos para programas como el RIMDA:

- Los proyectos de mejora o innovación reconocidos deben tener un impacto en las enseñanzas de la Universitat de Barcelona
- Aquellas acciones de mejora o innovación que han generado un cambio deberían quedar reflejadas en los planes docentes, garantizando así su consolidación y sostenibilidad

En el año 2022 se han programado, de forma diferenciada, dos convocatorias dirigidas de forma simultánea al colectivo docente de nuestra Universidad. El objetivo de esta doble convocatoria ha sido habilitar un mecanismo de fomento y reconocimiento de un conjunto de tareas llevadas a cabo por profesorado implicado en acciones de cambio que a menudo quedaban al margen de su acreditación como acciones de innovación docente.

Como hemos afirmado, partimos de la base de que generar una mejora en los procesos de aprendizaje del alumnado implicado es el objetivo central, por no decir único, en lo que se refiere a las acciones de innovación docente tal y como han sido reconocidas hasta el momento. Esta lógica ha sido excluyente del necesario reconocimiento y apoyo a toda una serie de acciones que, por diversas razones y aunque proponen cambios en la docencia, no han podido alcanzar este nivel de impacto final en los planes docentes que guían la consecución de los objetivos de aprendizaje.

En clave de impacto es relevante entender los planes docentes de las diferentes asignaturas en las que se lleva a cabo la intervención con el alumnado, como uno de los principales elementos de referencia para medir este impacto.

De ahí que la diferenciación operativa entre lo que se considera Mejora y lo que se considera Innovación tiene en cuenta la estructura actual de los planes docentes y sus elementos principales:

- Competencias que se desarrollan
- Objetivos de aprendizaje
- Metodología y actividades formativas
- Evaluación acreditativa de los aprendizajes

Mediante la convocatoria de *Proyectos de Innovación Docente (PID)* cualquier PDI de la UB con docencia asignada puede presentar propuestas centradas en la transformación de la metodología docente teniendo como referencia la mejora del aprendizaje del alumnado implicado.

La finalidad de esta transformación de la propuesta docente debe ser generar una mejora evidente y demostrable de los aprendizajes del alumnado implicado.

El diseño y desarrollo de este tipo de proyectos supone, por el PDI implicado, el desarrollo de sus competencias docentes, especialmente la competencia de innovación docente.

Se reconocen nuevas propuestas docentes que integren:

- Una reflexión crítica sobre el modelo de aprendizaje que promueve la aplicación del plan docente vigente, que permita detectar carencias u oportunidades de mejora de los aprendizajes.
- La creación o aplicación de nuevas perspectivas, metodologías o estrategias docentes que permitan mejorar estas carencias detectadas en el aprendizaje o potenciar la calidad de los aprendizajes actuales.
- La transformación del enfoque del modelo docente de las asignaturas implicadas en el aprendizaje del alumnado.
- La implicación del alumnado, mediante el desarrollo de la competencia transversal UB de capacidad de aprendizaje y responsabilidad.

Esta transformación debe verse reflejada en el plan docente de las asignaturas en las que se propone aplicar la innovación. Los resultados y conclusiones del PID deben permitir disponer de evidencias de la eficiencia obtenida en la mejora de los aprendizajes en general y en la capacidad de aprendizaje y responsabilidad del alumnado implicado, en particular.

En el caso de los Proyectos de Innovación Docente los elementos del Plan Docente en los que debe verse reflejado este nuevo enfoque son:

- Competencias (y resultados de aprendizaje) que se desarrollan
- Objetivos de aprendizaje

Mediante la convocatoria de *Proyectos de Mejora Docente (PMD)* cualquier PDI de la UB con docencia asignada puede presentar propuestas centradas en la incorporación de nuevos elementos en su docencia.

La finalidad de este cambio en la propuesta docente debe ser generar una mejora evidente y demostrable de los aprendizajes del alumnado implicado.

Se reconocerán nuevas propuestas centradas en la implementación, en las asignaturas propuestas, de:

- Metodologías activas y de validez contrastada en el ámbito académico universitario. En este sentido, puede consultarse como referencia el catálogo de estrategias docentes para la mejora y la innovación.
- Nuevas actividades formativas que generen evidencias de un mejor rendimiento académico del alumnado implicado, respecto a las propuestas hasta el momento.
- Nuevos recursos para el aprendizaje que generen un mejor rendimiento académico del alumnado implicado.
- Nuevos elementos o modelos por la evaluación acreditativa de los aprendizajes.

Esta mejora debería verse reflejada en el plan docente de las asignaturas, como una propuesta de cambio con el objetivo de incorporar los nuevos elementos de forma continuada y sostenible una vez demostrada su eficacia.

En el caso de los Proyectos de Mejora Docente los elementos del Plan Docente en los que deben proponerse los cambios son:

- Metodología y actividades formativas
- Evaluación acreditativa de los aprendizajes

En este sistema de doble convocatoria se ha habilitado el apoyo y asesoramiento del equipo técnico del Programa RIMDA para ayudar a alinear la propuesta que presenta el PDI responsable con los criterios de evaluación que utiliza la Comisión de Evaluación de la Innovación Docente en la UB (CAIDUB) como última responsable del reconocimiento de proyectos.

CAIDUB pone a disposición de todo el PDI interesado la relación de los criterios que aplica para evaluar las propuestas con la intención de contribuir a la transparencia de su tarea:

- **Criterio 1. Mejora/innovación propuesta**

- C1.1. Objetivos de la propuesta

Para PMD: Propone una mejora concreta y evidente de los aprendizajes del alumnado implicado, mediante:

- la incorporación de nuevas metodologías y actividades formativas, o
- la modificación del modelo de evaluación acreditativa de los aprendizajes.

Para PID: Propone una transformación de las asignaturas implicadas, mediante la adaptación:

- de los objetivos de aprendizaje, o
 - las competencias que se desarrollan
- C.1.2. La propuesta expone con claridad y justifica la idoneidad de implementar los cambios o adaptaciones previstas en función de las carencias u oportunidades detectadas en el modelo de enseñanza/aprendizaje de las asignaturas implicadas.
 - C.1.3. Se desarrolla siguiendo una planificación previa, por medio de un cronograma de trabajo, que refleja una secuencia viable de actividades, en coherencia con los objetivos planteados.
 - C.1.4. Contempla unos indicadores de evaluación concretos y específicos, que evidencian claramente el grado de cumplimiento de los objetivos planteados.
 - C.1.5. Permite disponer de evidencias concretas en lo que respecta a la mejora de los aprendizajes del alumnado, como resultado de la actuación implementada.
- **Criterio 2. Viabilidad**
 - C2.1. Garantía de consecución de la propuesta planteada.
 - El plan de trabajo propuesto y los recursos disponibles y/o necesarios son suficientes para conseguir los resultados previstos.
 - C2.2. El alcance de la propuesta hace viable la consolidación de los elementos de cambio en el plano docente de las asignaturas implicadas.
 - **Criterio 3. Valor añadido de la propuesta en el contexto de aplicación**
 - C3.1. Plantea la incorporación de elementos de novedad claros y justificados en los planes docentes de las asignaturas implicadas respecto a la situación actual.

Orientar las iniciativas de mejora o innovación de nuestro profesorado hacia un impacto medible como principal garantía de la eficiencia y sostenibilidad del cambio que está generando no sería posible sin atender a dos aspectos relevantes: reconocimiento docente y cultura de mejora e innovación.

Por un lado, y al margen de las buenas intenciones políticas y estratégicas de los Vicerrectorados o de los propios centros, el profesorado que protagoniza este cambio debe ver reconocida su dedicación de forma efectiva. La reflexión en nuestra universidad sobre el peso de la actividad docente en los planes de dedicación académica se orienta a valorizar la implicación del profesorado como elemento clave para mantener su compromiso.

Como se ha comentado anteriormente, el actual modelo de convocatorias del Programa RIMDA se orienta a disponer de nuevos mecanismos que se adapten al contexto real de intervención docente acercando los recursos y apoyo a los profesionales y no al contrario. Ésta es una de las posibles vías para garantizar que el reconocimiento se ajusta las expectativas del profesorado.

Por otra parte, es necesario apoyar cualquier tipo de acciones de intercambio de experiencias entre profesorado ya sea del mismo ámbito académico, como del ámbito universitario general. Es necesario acercar al profesorado al conocimiento didáctico general o específico que se va consolidando mediante los proyectos de mejora o innovación.

En ningún caso puede alcanzarse el objetivo central de promover un aprendizaje de calidad con un enfoque docente individual. Es necesario mantener y aumentar los esfuerzos por generar una cultura docente compartida basado en el intercambio de experiencias, conocimiento y vivencias entre el profesorado implicado. El Programa RIMDA pone a disposición de todo el profesorado implicado en proyectos y grupos de innovación docente, un mecanismo abierto para la financiación y el reconocimiento de actuaciones de difusión e intercambio de experiencias que contribuyan a fomentar esta cultura en abierto de la calidad docente.

Docencia por proyectos en el Grado en Seguridad: una experiencia en dos asignaturas de la mención *Seguridad Internacional*

ROSA ANA ALIJA FERNÁNDEZ, XAVIER FERNÁNDEZ PONS Y JORDI BONET PÉREZ

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

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos (ABP); *feedback* formativo; trabajo colaborativo

1. Contexto

El Grado en Seguridad ofertado por la Universitat de Barcelona (UB) e impartido en el Institut de Seguretat Pública de Catalunya (centro adscrito) prevé dos menciones en su plan de estudios: mención *Seguridad Corporativa* y mención *Seguridad Internacional*. La experiencia que se presenta a continuación —objeto de un proyecto de innovación docente¹— se viene desarrollando en dos asignaturas de 4º curso enmarcadas en la segunda mención desde el primer año en que se desplegaron (2017-2018): *Represión de Crímenes Internacionales* (primer cuatrimestre, en adelante RCI) y *Justicia Transicional* (segundo cuatrimestre, en adelante JT). La matrícula en los cinco años que abarca este trabajo (2017-2022) ha oscilado entre 12 y 34 estudiantes. Cabe destacar que ambas asignaturas son obligatorias para el alumnado que aspira a obtener la mención *Seguridad Internacional*, y optativas para el resto, lo que da cierta continuidad al grupo-clase a lo largo de los dos semestres, aunque rara vez hay una coincidencia exacta.

2. Planteamiento de la cuestión

La metodología que se utiliza en estas asignaturas busca suplir en cierta medida las dificultades para realizar prácticas en entornos internacionales —como sería deseable— que puede encontrarse el alumnado del grado que sigue la mención *Seguridad Internacional*. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) constituye una metodología didáctica útil a ese propósito, ya que

¹ *Introducció de la docència per projectes en el Grau de Seguretat - Menció seguretat internacional (2018PID-UB/025).*

permite al alumnado trabajar sobre situaciones que se aproximen a las que encontrarán en su futuro profesional (REVERTE BERNABEU et al., 2007: 2; TORRES GORDILLO, 2010: 138). En el ABP los/as estudiantes trabajan colaborativamente, en grupos, con el fin de adquirir los aprendizajes, a través de su propia investigación, de los conceptos de la asignatura y aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de un problema complejo o la realización de un proyecto (DUCH, GROH Y ALLEN, 2001: 6; REVERTE BERNABEU et al., 2007: 2; BAYAT & TARMIZI, 2012: 3147). Ello permite trabajar habilidades diversas, como el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y continuo —*aprender a aprender* (GORGHU et al., 2015: 1866)—, la capacidad de buscar y utilizar recursos adecuados, el trabajo en grupo, la capacidad de autoevaluación, la planificación o las habilidades comunicativas (DUCH, GROH Y ALLEN, 2001: 6; REVERTE BERNABEU et al., 2007: 2; TORRES GORDILLO, 2010: 138). Además, incrementa la motivación del alumnado, lo que conduce a “un mejor rendimiento académico y una mayor persistencia en el estudio” (REVERTE BERNABEU et al., 2007: 2).

El discente pasa entonces a ocupar un lugar central en su proceso de aprendizaje, mientras que el docente se convierte en un guía que orienta y ayuda al alumnado a encontrar la mejor solución al problema que debe resolver: deja de proporcionar conocimiento para negociarlo en cooperación con el alumnado en una interacción dialógica a medida que comparten y revisan ideas (ALMULLA, 2020: 3). Como apuntan REVERTE BERNABEU et al. (2007: 2), este cambio de papeles no está exento de resistencias por parte del alumnado, por lo que en la experiencia que aquí se presenta se ha optado por una versión modulada del ABP, combinando el trabajo en grupo con trabajo individual, e introduciendo sesiones presenciales de discusión y sistematización de contenidos que permiten garantizar una orientación suficiente para que también el alumnado que elija seguir la evaluación única pueda superar las asignaturas.

Esta metodología nos permite además dar un gran peso en el aprendizaje al feedback formativo, clave en la propuesta que presentamos a continuación, y que favorece una mejora global de los resultados —en particular de quienes suelen tener tasas de éxito y de rendimiento más bajas— y de la motivación del alumnado, además de tener una incidencia positiva en su autoestima (BLACK & WILIAM, 2010). Así pues, al concebir la experiencia que seguidamente se describe, se partió del resultado que el alumnado debe alcanzar (el diseño de sendos proyectos de intervención, desde un enfoque de seguridad, en una situación compleja y real, mediante la investigación orientada a identificar y aplicar los contenidos propios de cada una de las asignaturas) y se estructuró el curso hacia la consecución de ese resultado, combinando el trabajo individual y grupal, incorporando feedback formativo, y proponiendo, en suma, un proceso de aprendizaje activo y progresivo.

3. Desarrollo de la experiencia

La dinámica en ambas asignaturas es exactamente la misma. Se debe señalar que a lo largo de los cinco cursos en los que se ha desarrollado se han ido introduciendo modulaciones, por lo que a continuación se describirá la versión que se sigue en la actualidad, aunque indicando los ajustes que se han realizado respecto de la propuesta inicial.

a. Preparación: primeras sesiones

Establecer claramente las reglas del juego parece clave, así que en la primera sesión se explica con detalle el funcionamiento de la metodología, y se indica al alumnado que todas las actividades estarán orientadas a la elaboración de un informe final en el que diseñen una propuesta de intervención, desde un enfoque de seguridad, en un caso concreto. Aunque inicialmente se utilizaban casos ficticios, en los últimos años se ha preferido preseleccionar un abanico de casos reales y actuales que puedan tener recorrido en ambas asignaturas, si bien se admiten otras propuestas que puedan ajustarse a ese planteamiento. El objetivo de este cambio es enfrentar al alumnado a problemas del mundo real (DUCH, GROH & ALLEN, 2001: 6; BAYAT & TARMIZI, 2012: 3147) respecto de los cuales puedan disponer de la máxima información posible para llevar a cabo sus investigaciones.

Presentada la asignatura, se da un par de semanas al alumnado para que forme grupos (de entre cuatro y seis personas, en función del número de estudiantes que prevean seguir la evaluación continua) y que cada grupo elija un caso de estudio —sin que puedan repetirse— sobre el que trabajará a lo largo de todo el curso. En la asignatura del segundo semestre es habitual tener que reajustar la composición de los grupos en función de los cambios en el alumnado matriculado, pero se mantienen los casos de estudio para generar procesos de aprendizaje entre pares, impulsando la transmisión de conocimiento del alumnado ya experto hacia el novel.

La aproximación a los contenidos propios de cada asignatura se hace mediante la discusión en torno a sendos documentales² —cuyo visionado deberán haber realizado con carácter previo a la sesión de discusión, a no ser que el número de sesiones permita proyectarlos en el aula—, que les permiten comprender, a través de un caso de la práctica, los problemas que abordan y tratan de resolver los contenidos de las asignaturas y que deberán resolver en relación con sus casos de estudio.

b. Estructura del curso

Un curso típico se estructura en tres bloques temáticos. Durante dos o tres semanas se abordan los temas de cada bloque, para lo cual se proponen al alumnado actividades preparatorias semanales de carácter individual, que pueden consistir en tareas diversas (como buscar información, visionar un vídeo, leer documentación...), siempre orientadas mediante una suerte de guion publicado en el Campus Virtual donde se indican las cuestiones sobre las que se quiere que el alumnado reflexione. En la sesión presencial se pone en común la información que hayan obtenido y se debate a partir de sus valoraciones y conclusiones, para ir poco a poco sistematizando en la pizarra las ideas y conceptos centrales del tema que se esté tratando esa semana.

² Hay dos documentales que se ajustan particularmente bien, ya que son las dos caras de una misma moneda y abordan el mismo supuesto (la represión de comunistas y minorías en Indonesia durante los años 60), de manera similar a lo que se plantea en las asignaturas en las que se desarrolla esta experiencia: *The act of killing* (2012) y *La mirada del silencio* (2014), ambas de Joshua Oppenheimer.

Al terminar cada bloque temático, están previstas presentaciones de grupo (tres en total), en las que cada grupo deberá aplicar los conceptos trabajados en las semanas previas al caso de estudio que está examinando. Estas presentaciones están también orientadas mediante guiones en el Campus Virtual. Tras la exposición de cada grupo, el profesorado y el resto del alumnado la comentan y plantean sus dudas, con el objeto de identificar cuestiones a mejorar o aspectos a tener en cuenta. El objetivo es que cada presentación constituya una versión preliminar de las distintas partes que integrarán el informe final en el que cada grupo propone una intervención desde la óptica de la seguridad para el caso analizado. Cabe señalar que, para fomentar que el trabajo en grupo sea realmente colaborativo, se han introducido diversas estrategias, que van desde que el profesorado elija el orden de intervención en las presentaciones hasta la cumplimentación de una ficha donde se indica el tiempo dedicado a la preparación de la presentación y las tareas realizadas, pasando por otras condicionadas por la situación provocada por la pandemia de Covid-19, como el trabajo en wikis.

Inicialmente, cada presentación se calificaba de manera provisional, sin que la nota fuera vinculante (podía ser mejorada si se resolvían los aspectos problemáticos en el informe final), pero en los últimos años se ha optado por no hacerlo para que el alumnado no baje la guardia al pensar que ya tiene una determinada calificación asegurada. Se les proporciona, eso sí, una retroalimentación por escrito, que complementa y amplía los comentarios orales, para que tengan claros los aspectos que pueden mejorar. Asimismo, en los primeros años se añadía una presentación final en la que cada grupo exponía brevemente el esquema de lo que sería su informe, pero se ha eliminado para aligerar la carga de trabajo.

c. Evaluación

El elemento central de la evaluación lo constituye el informe final, por lo que supone el grueso de la calificación final de la asignatura (65%), si bien inicialmente contaba con un peso aún mayor, rebajado en los últimos años para dar cabida a un test de control con un valor limitado dentro de la calificación global (10%). El test es una estrategia más para asegurar que no hay actitudes “parasitarias” dentro de los grupos y garantizar así que todo el alumnado alcanza unos conocimientos mínimos. La evaluación se completa con la participación individual informada en las sesiones de debate y la interacción con los otros grupos en las presentaciones. Para incentivarla, la participación activa constituye una cuarta parte de la nota global.

4. Conclusiones

La experiencia que se viene desarrollando arroja resultados muy positivos que confirman los efectos sobre el aprendizaje apuntados por los estudios a los que se hacía referencia al inicio. Las tasas de éxito y de rendimiento son muy altas, como se puede observar en las siguientes tablas:

Tabla 1: Tasas en la asignatura *Represión de Crímenes Internacionales (RCI)*

CURSO	MATRÍCULA	APROBADO	SUSPENSO	NO PRESENTADO	TASA DE ÉXITO	TASA DE RENDIMIENTO
21-22	23	20	1	2	95 %	87 %
20-21	26	26	0	0	100 %	100 %
19-20	23	21	1	1	95 %	91 %
18-19	34	32	0	2	100 %	94 %
17-18	26	26	0	0	100 %	100 %

Tabla 2: Tasas en la asignatura *Justicia Transicional (JT)*

CURSO	MATRÍCULA	APROBADO	SUSPENSO	NO PRESENTADO	TASA DE ÉXITO	TASA DE RENDIMIENTO
21-22	18	16	0	2	100 %	89 %
20-21	21	20	1	0	95 %	95 %
19-20	12	12	0	0	100 %	100 %
18-19	29	26	0	3	100 %	89 %
17-18	28	27	0	1	100 %	96 %

Las encuestas del alumnado también evidencian un alto grado de satisfacción, pese al shock inicial por el cambio hacia un aprendizaje activo. De hecho, parte del alumnado se queja del exceso de trabajo³, si bien admiten que la metodología es muy útil para aprender⁴. Sin embargo, es paradójico que, dándose esa queja en la asignatura del primer cuatrimestre, no se reproduzca en la asignatura del segundo, siendo el volumen de trabajo exactamente igual, lo que evidenciaría que, una vez se acostumbra a la metodología, ya no les resulta tan onerosa. Por otra parte, los ajustes progresivos que se han ido introduciendo parecen haber limitado las quejas en ese sentido.

En todo caso, lo más significativo son las valoraciones redactadas por el alumnado, que destaca aspectos como la mejora del aprendizaje (“La manera de evaluación de la asignatura como el modo de aprendizaje me resultan mucho más didácticas que la evaluación típica universitaria”⁵) o la práctica de la habilidad de trabajo en grupo (“Se trabaja mucho la habilidad de trabajo en grupo y creo que el día de mañana nos será útil”⁶), y sobre todo el potenciar su autonomía en el aprendizaje, la capacidad de

3 “La asignatura es muy interesante, pero requiere robar tiempo de otras asignaturas dado que se exige estudiar los conceptos antes de asistir a clase sin haber dado material previamente, lo que supone emplear muchas horas buscando información por internet” (respuesta abierta en las encuestas —RCI—, curso 2018-2019).

4 “Seguramente la carga de trabajo de la asignatura no sea acorde con el número de créditos de la misma, pero el nivel de aprendizaje que aporta la metodología de la asignatura merece la pena” (respuesta abierta en las encuestas —JT—, curso 2020-2021).

5 Respuesta abierta en las encuestas —RCI—, curso 2017-2018.

6 Respuesta abierta en las encuestas —JT—, curso 2020-2021.

autoevaluarse y la constatación de sus propios progresos, lo que, a tenor de sus comentarios, tiene además un efecto positivo en su autoestima, pues hacen afirmaciones como la siguiente:

“Es la asignatura con la que más he aprendido y más realizada me he sentido. El aprendizaje por proyectos resulta la mejor manera de aprender, se dedica muchísimo tiempo, se valoran los conocimientos/capacidades/evolución de los alumnos. Consiguen que nos centremos en mejorar por nosotros mismos, en aprender más y mejor, a ser resolutivos y a evolucionar. Nos convierte en algo más que una nota académica”⁷.

Así las cosas, no sorprende que reclamen una generalización del ABP en la enseñanza universitaria⁸, porque la experiencia es altamente enriquecedora tanto para el alumnado como para el profesorado.

Referencias

ALMULLA, M. A. (2020, Julio-Septiembre). The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning. *SAGE Open*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244020938702>

BAYAT, S. & TARMIZI, R. A. (2012). Effects of Problem-based Learning Approach on Cognitive Variables of University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3146-3151. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.027>

BLACK, P. J. & WILIAM, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92 (1): 81-90.

DUCH, B. J., GROH, S. E. & ALLEN, D. E. (Eds.). (2001). *The Power of Problem-based Learning. A Practical “How To” for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Stylus.

GORGHIU, G., DRĂGHICESCU, L. M., CRISTEA, S., PETRESCU, A.-M., GORGHIU, L. M. (2015). Problem-Based Learning-An Efficient Learning Strategy in the Science Lessons Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191: 1865-1870.

⁷ Respuesta abierta en las encuestas —RCI—, curso 2020-2021. Incluso hay estudiantes que se comunican años después con el profesorado para transmitirles el impacto que la metodología tuvo más allá del aula, atribuyéndole haberles despertado una “motivación por estudiar y trabajar” que les ha permitido afrontar ulteriores retos laborales.

⁸ “Decir y desear que todas las asignaturas se impartan mediante esta “modalidad” es una utopía. Pero por favor, MÁS ASIGNATURAS ASÍ” (respuesta abierta en las encuestas —RCI—, curso 2020-2021); “[...] creo que se trata del futuro de la enseñanza y animo a la UB a que vaya incorporando, de manera progresiva, en más asignaturas esta metodología” (respuesta abierta en las encuestas —RCI—, curso 2020-2021); “Las asignaturas deberían ser así, trabajos que te hacen aprender y aplicar los conocimientos que te ha dado la asignatura a casos reales y actuales” (respuesta abierta en las encuestas —RCI—, curso 2021-2022).

REVERTE BERNABEU, J., GALLEGO SÁNCHEZ, A. J., MOLINA CARMONA, R. y SATORRE CUERDA, R. (2007). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinar y herramientas Groupware. En: *XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, JENUI'07, Teruel, Julio 2007: libro de actas. Thomson Paraninfo*. <http://hdl.handle.net/10045/1808>

TORRES GORDILLO, J. J. (2010). Construcción del conocimiento en educación superior a través del aprendizaje por proyectos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), 137-142.

Capacidad creativa y emprendedora como competencia transversal en el Grado de Gestión y Administración Pública: identificación de buenas prácticas

JORDI ANDREU I DAUFÍ

Departamento de Biblioteconomía, Documentación y Comunicación Audiovisual. Miembro de GINDOC-UB/054, Facultad de Información y Medios Audiovisuales, Universitat de Barcelona

Palabras clave: innovación docente, buenas prácticas, competencias transversales UB

1. Contexto

La presente contribución debe situarse en el contexto de los resultados de las acciones llevadas a cabo durante el curso 2021-2022 por el [Grupo de Innovación Docente Consolidado del Grado de Gestión y Administración Pública de la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona \(GINDOC-UB/054\)](http://www.ub.edu/rimda/content/gidcgap)¹. Se trata de mostrar —en el ámbito de la incorporación de las competencias transversales al Grado de Gestión y Administración Pública (GAP)²— un ejemplo práctico de buenas prácticas para la competencia de capacidad creativa y emprendedora.

La experiencia se ha desarrollado en el Grado de GAP en la asignatura 362645. Información y Documentación Administrativa (2n curso, 1r semestre, 6 ECTS, obligatoria, grupo de mañana) con cuarenta y dos alumnos matriculados.

1 Universitat de Barcelona. (2022). RIMDA. GIDC_GAP. Grup d'Innovació Docent Consolidat de Gestió i Administració Pública. Disponible: <http://www.ub.edu/Rimda/Content/Gidcgap>; Universitat de Barcelona. <http://www.ub.edu/rimda/content/gidcgap> [Consulta: 21-09-2022]

2 GIDC_GAP Grup d'Innovació Docent Consolidat de Gestió i Administració Pública. (2021). Desplegament de les competències transversals a l'ensenyament de Gestió i Administració Pública. Universitat de Barcelona. RIMDA <http://www.ub.edu/rimda/content/desplegament-de-les-compet%C3%A8ncies-transversals-l%E2%80%99ensenyament-de-gesti%C3%B3-i-administraci%C3%B3-p%C3%BAblic>

2. Planteamiento

Las personas miembros del grupo de innovación docente de GAP (GINDOC-UB/055) apercibimos —ya desde un primer momento— que, para asegurar el éxito de la integración de las competencias transversales en el itinerario de GAP, era imprescindible que el profesorado tuviese un instrumento práctico y de sencilla aplicación para interpretar e identificar las dimensiones que caracterizan a este tipo de competencias.

Con este objetivo se propuso crear una “ficha de buenas prácticas” que ayudara al profesorado de GAP a integrar la competencia transversal de capacidad creativa y emprendedora (nivel 1) en sus respectivas asignaturas.

La competencia creativa y emprendedora tiene un carácter sistémico, es decir, implica el conocimiento de la totalidad de un proceso y la comprensión de las interacciones que se producen entre los distintos procedimientos o partes que lo integran. Se orienta a conseguir que el alumnado adquiera las destrezas y habilidades que le permitan incidir globalmente en los sistemas de trabajo de la Administración para introducir cambios que los mejoren o diseñar otros nuevos con esta misma finalidad.

En lo concerniente a la actitud “creativa”, se requiere al alumnado que mantenga la mente abierta y deje de lado estereotipos y convencionalismos. En lo que atañe al “emprendimiento”, la actitud del alumnado ha de ser la de explorar nuevas posibilidades para llegar a resultados originales e inéditos.

En esta experiencia se ha trabajado el desarrollo de la capacidad creativa y emprendedora en el nivel básico de progreso (nivel 1 de los tres existentes), centrado en la consecución de los siguientes objetivos:

- a. Mostrar una actitud abierta y receptiva frente a nuevas ideas y propuestas.
- b. Buscar nuevas ideas para resolver problemas sencillos y encontrar alternativas diferentes a situaciones conocidas.
- c. Familiarizarse con técnicas e instrumentos de generación de ideas.
- d. Establecer un plan de trabajo razonado para abordar las tareas académicas y cumplirlas, de acuerdo con las propias prioridades y posibilidades, y gestionando el tiempo de forma adecuada.
- e. Afrontar los retos con iniciativa, teniendo en cuenta los riesgos y oportunidades, y asumiendo las consecuencias de las propias decisiones.
- f. Identificar un problema y resolverlo aplicando los conocimientos y métodos aprendidos en clase.
- g. Tomar decisiones personales acertadas y coherentes en situaciones concretas para afrontar problemas bien definidos

Como se ha indicado anteriormente, la aplicación de la “ficha de buenas prácticas” se ha realizado en el marco de la asignatura Información y Documentación Administrativa (IDA) cuyos objetivos básicos de aprendizaje son:

1. Conocer las características básicas y requisitos de validez de los documentos administrativos.
2. Conocer los métodos básicos de gestión de los documentos administrativos en los organismos públicos y la normativa reguladora.
3. Adquirir conocimientos básicos sobre metodología de implementación de un sistema de gestión documental en una administración pública.
4. Adquirir conocimientos básicos en materia de protección de datos contenidos en los documentos administrativos.

En próximos cursos nos proponemos incorporar la experiencia en las asignaturas del Grado: Derecho y Administración de la Unión Europea, Técnicas y Métodos de Gestión Pública, Gestión Tributaria I, Gestión Tributaria II y Derecho Civil. Todas ellas, junto con IDA, comparten el desarrollo de la competencia en el *Mapa de competencias transversales del Grado de Gestión y Administración Pública*.

3. Desarrollo de la experiencia

El instrumento utilizado en la asignatura para el aprendizaje y evaluación, no solo de la competencia de capacidad creativa y emprendedora, sino también de los contenidos del programa ha sido el estudio de caso titulado: *Análisis y propuesta de mejora de un e-servicio administrativo del proceso vinculado a los trámites de nacimiento de un/a hijo/a en Catalunya*.

El docente presenta al conjunto del alumnado de la asignatura una situación contextualizada (Ej. la queja de una ciudadana en un medio de comunicación) para que este, organizado en equipos de trabajo, proponga una mejora del proceso existente, impulsando, si cabe, cambios normativos.

Diseñadas las propuestas por parte de los equipos de trabajo, estas se presentan públicamente (ejercicio de competencia de capacidad comunicativa) al resto de compañeros y compañeras del grupo-clase con el fin de convencer a la audiencia de la idoneidad de su propuesta. Mediante voto electrónico se establece un ranking de las mejores propuestas, o las que parece que son las más idóneas para su implementación. Con esta actividad el alumnado adopta un doble rol: evaluador y evaluado. Con esta actividad los equipos de trabajo —ejercicio de competencia de capacidad de trabajo en equipo— conocen los resultados del resto y pueden incorporar en su ejercicio nuevos elementos que harán que mejore su propuesta final.

El desarrollo de la capacidad creativa y emprendedora por parte del alumnado se concreta en un proceso que pasa por una serie de fases consecutivas:

1. se inicia con la generación y formulación de ideas innovadoras,
2. continúa con la organización y planificación de proyectos que integren estas nuevas ideas y planteen soluciones originales, y
3. termina con la implementación y gestión de los proyectos con iniciativa y actitud emprendedora.

En todas las fases, el alumnado deberá desarrollar también la capacidad de resolver problemas y la de tomar decisiones.

Competencia creativa y emprendedora Metodología (nivel 1): fases y descripción del proceso de evaluación

Fase 1: Generación y formulación de ideas innovadoras: técnica de la tormenta o lluvia de ideas.
Fase 2: Organización y planificación de proyectos que integren estas nuevas ideas y planteen soluciones originales

La evaluación del proceso de desarrollo de la competencia creativa y emprendedora se enmarca en el sistema de evaluación continua de la asignatura. La evaluación específica de la competencia aplica en el 10% de la nota final de la asignatura y se basa en la rúbrica que valora el logro de los objetivos de desarrollo de la competencia por parte del alumnado³.

Sin más, pasamos a mostrar el ejemplo de ficha de buenas prácticas para la competencia de capacidad creativa y emprendedora aplicada a la asignatura Información y Documentación Administrativa (IDA)

Ficha de identificación de buenas prácticas académicas

TÍTULO DE LA PRÁCTICA Análisis y propuesta de mejora de un e-servicio administrativo del proceso vinculado a los trámites de nacimiento de un/a hijo/a en Catalunya
COMPETENCIAS QUE SE TRABAJAN Competencia creativa i emprendedora_N1 Competencia comunicativa_N2

3 Véase: Anexo 1: Rúbrica para la evaluación de la competencia de capacidad creativa y emprendedora.

<p>CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA</p> <p>Número de alumnos: 42</p> <p>Duración de la práctica (marque con una cruz):</p> <ul style="list-style-type: none"> • una sesión • más de una sesión ¿Cuántas? • Duración total de la asignatura X <p>Tipo de práctica (marque con una cruz y, si es necesario, añada explicación; es posible marcar más de una opción):</p> <p>Búsqueda de información X</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparación de un tema • Comentario de documento • Discusión o debate X • Análisis de caso X • Resolución de problema X • Proyecto X • Trabajo de investigación • Otros
<p>ASIGNATURA</p> <p>362645-Información y Documentación Administrativa (6 cr.ECTS. Obligatoria)</p>
<p>CURSO</p> <p>Grado de Gestión y Administración Pública. 2º curso 1r semestre (M0)</p>
<p>PROFESORADO IMPLICADO</p> <p>Jordi Andreu i Daufí</p>
<p>OTROS PARTICIPANTES</p>
<p>OTRA INFORMACIÓN</p> <p>Actividad de evaluación continua (PAC)</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se trata de dar una solución a nivel de <i>back office</i> a la queja de una ciudadana que en un medio de comunicación explica una mala experiencia de servicio de la AP. El equipo de trabajo formado por las y los estudiantes de la asignatura debe diseñar en el marco de un e-servicio una mejora para un procedimiento de la administración pública ya existente, impulsando cambios normativos.</p>

CONTEXTO Y OBJETIVOS

1. Actividad aplicada a una realidad administrativa real y concreta
2. Necesidad de resolver una necesidad objetiva y una queja por parte de la ciudadanía
3. Objetivos específicos de aprendizaje:
 - 3.1. Adquisición de conocimientos básicos sobre metodología de implementación de un sistema de gestión documental en un entorno electrónico en una administración pública.
 - 3.1.1. Saber gestionar los documentos administrativos por agrupaciones documentales.
 - 3.1.2. Saber utilizar los métodos normalizados de gestión de documentos administrativos.
 - 3.1.3. Adquirir el conocimiento y las habilidades básicas para gestionar la información y documentos administrativos a lo largo de su ciclo de vida.
 - 3.1.4. Adquirir las habilidades básicas para gestionar la documentación de acuerdo a los principios de eficacia, eficiencia, transparencia y confidencialidad establecidos por la legislación.
4. Resultados del aprendizaje relacionados con la capacidad competencial del alumnado:
 - 4.1. Mostrar una actitud abierta y receptiva frente a las nuevas ideas y propuestas.
 - 4.2. Buscar nuevas ideas para resolver problemas sencillos y encontrar alternativas diferentes a situaciones conocidas.
 - 4.3. Familiarizarse con técnicas e instrumentos de generación de ideas.
 - 4.4. Establecer un plan de trabajo razonado para abordar y cumplir las tareas académicas, de acuerdo con las propias prioridades y posibilidades, y gestionando el tiempo de forma adecuada.
 - 4.5. Afrontar los retos con iniciativa, teniendo en cuenta los riesgos y oportunidades, y asumiendo las consecuencias de las propias decisiones.

METODOLOGÍA

Fase 1: Generación y formulación de ideas innovadoras: técnica de la tormenta o lluvia de ideas

- No está permitida la crítica.
- Durante la sesión de *brainstorming* no se permite ningún comentario crítico o gesto que muestre burla o escepticismo. El juicio sobre las ideas se realizará más tarde.
- La libertad de pensamiento es indispensable.
- Debe ser estimulada constituyendo este un componente básico, por ejemplo, la idea más arriesgada, la más original, puede llegar a ser la mejor solución.
- La cantidad es fundamental.
- A mayor número de ideas, mayor es la probabilidad de que surjan ideas útiles. Por tanto, en la aplicación de la tormenta de ideas es esencial la producción de un elevado número de estas.

Fase 2: Organización y planificación de proyectos que integren estas nuevas ideas y planteen soluciones originales

- Se pide al equipo de trabajo que haga una propuesta de implantación de un e-servicio administrativo que se ha evaluado como mejorable

Fase 3: Implementación del proyecto

- El equipo de trabajo debe hacer y defender su propuesta de implantación del e-servicio administrativo que ha mejorado.

<p>RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES</p> <p>Se incorporan herramientas <i>opensource</i> para el análisis y diseño de servicio y herramientas de e-voto.</p>
<p>EVALUACIÓN</p> <p>Rúbrica Nivel 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El equipo busca nuevas ideas para resolver problemas sencillos y encontrar alternativas diferentes a situaciones conocidas? 2. ¿El equipo se plantea retos con iniciativa, teniendo en cuenta los riesgos y oportunidades, y asumiendo las consecuencias de las propias decisiones? 3. ¿El equipo identifica un problema y lo resuelve aplicando los conocimientos y métodos aprendidos en el aula? 4. ¿El equipo establece un plan de trabajo razonado para abordar y cumplir las tareas, de acuerdo con las propias prioridades y posibilidades de la propuesta, y gestión del tiempo de forma adecuada?
<p>CONCLUSIONES</p> <p>La actividad sitúa al alumnado en un doble rol de evaluador/a y evaluado/a.</p> <p>Además, permite al alumnado ampliar sus conocimientos sobre las herramientas de gestión electrónica de la AP (votación electrónica, software editor de diagramas, gestores documentales.)</p> <p>Se trata de una actividad que pretende evaluar en un mismo momento formativo la competencia creativa y emprendedora, así como la competencia comunicativa, dos de las competencias transversales trabajadas en el curso.</p> <p>Las competencias son evaluadas, tanto por el docente como por el resto del grupo-clase, mediante dos rúbricas.</p>

4. Conclusiones

La experiencia ha sido positiva en la medida que hemos podido alcanzar el objetivo previsto: disponer de una herramienta sencilla que oriente al docente en el desarrollo de la competencia de capacidad creativa y emprendedora.

Con respecto a los puntos fuertes, destacaríamos los siguientes:

- Facilita la incorporación armonizada de las competencias transversales en los planes docentes.
- Orienta al docente en la concreción de las actividades y recursos pedagógicos para el desarrollo de la competencia transversal en el programa de la asignatura.
- Permite el establecimiento de los mecanismos acreditativos para la evaluación de la competencia transversal en el plan docente.
- Disipa la vaguedad o imprecisión del discurso teórico sobre las competencias transversales y estimula al docente en la efectiva incorporación de estas en el plan docente.

Entre los puntos débiles, cabría destacar los siguientes:

- Dificultad para el reconocimiento del rol de las competencias transversales en el aprendizaje que impacta negativamente en la toma de conciencia e implicación del profesorado y alumnado.
- Dificultad para disponer de instrumentos eficaces y fiables de evaluación de las competencias transversales basados en criterios e indicadores compartidos.

Las posibilidades de mejora son muchas, sin embargo, deberíamos avanzar en la superación del aspecto más vulnerable de la incorporación de las competencias transversales en nuestros planes docentes, a saber, el reconocimiento y la implicación de todos los agentes que intervienen. La inversión en la producción de instrumentos como la “ficha de buenas prácticas”, no alcanzará el logro y efecto esperados si no superamos la actitud disidente e indiferente de los órganos académicos, el profesorado y el alumnado, sin duda, fruto de la débil formación e información sobre las competencias transversales.

Anexo 1: Rúbrica para la evaluación de la competencia de capacidad creativa y emprendedora.

Indicadors o criteris	descriptors				Nota
	Insuficient	Aprovat: 5 - 6	Notable: 7 - 8	Excel·lent: 9 - 10	
Actitud oberta i receptiva davant les noves idees i propostes	No té una actitud oberta. No accepta que hi hagi realitats diferents de la seva.	Únicament manté una actitud oberta i receptiva en àmbits concrets i en situacions determinades.	Té una actitud oberta i receptiva davant de noves idees i propostes.	Té una actitud oberta i receptiva. No oposa cap resistència a incorporar idees noves i és capaç d'aconseguir que els altres tinguin aquesta mateixa actitud.	
Cerca d'idees noves per resoldre problemes senzills i trobar alternatives diferents a situacions conegudes	No es planteja que hi hagi diferents maneres de fer les coses i es resisteix a proposar idees noves.	Pot ser que es qüestioni la manera tradicional de fer les coses, però les idees que proposa són poc originals.	Es planteja que hi ha diverses maneres de fer les coses i proposa idees originals.	Es qüestionen la manera tradicional de fer les coses i es planteja formes d'actuació innovadores.	
Coneixement de tècniques i instruments de generació d'idees	No coneix ni aplica cap tècnica o mètode de generació d'idees.	Utilitza sempre la mateixa tècnica o mètode de generació d'idees.	Coneix i aplica diferents tècniques i mètodes de generació d'idees.	El coneixement i aplicació de diferents tècniques i mètodes de generació d'idees l'han portat a desenvolupar una competència que li permet generar idees de forma espontània.	
Establiment d'un pla de treball raonat per abordar les tasques acadèmiques i complir les, d'acord amb les propietats prioritàries i possibilitats, i gestionant el temps de forma adequada	No planifica les tasques a realitzar i no formula clarament els objectius ni especifica els recursos de què disposa. Tampoc no preveu el temps necessari.	Planifica les tasques a realitzar, però no formula clarament els objectius ni els recursos de què disposa. El càlcul del temps és molt general.	Planifica les tasques a realitzar, formula uns objectius clars i fa una relació dels recursos de què disposa. Calcula el temps necessari per a la realització de les tasques.	Planifica les tasques a realitzar i en valora la viabilitat, formula uns objectius precisos i operatius, especifica clarament els recursos disponibles i planifica detalladament el temps per a cada tasca.	

NOM I COGNOMS: _____ GRUP: _____

La simulación de un arbitraje de consumo como herramienta de aprendizaje transversal

LÍDIA ARNAU RAVENTÓS

Departamento de Derecho Privado (Sección de Derecho Civil). Proyecto: 2021 PID-UB/005, Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: simulación, arbitraje de consumo, transversalidad

1. El contexto

La estrategia se articuló, formalmente, a modo de seminario dirigido a los estudiantes de la asignatura optativa del Grado de Derecho “Derecho privado europeo y patrimonial de los consumidores” (Grupo Mañana, 2º semestre, curso 21/22) El seguimiento de este seminario (que se prolongó durante 6 sesiones [desarrolladas el 25 de marzo y los días 1,8,22 y 29 de abril, y el 6 de mayo de 2022], con una duración aproximada de 2 horas cada una) se vinculó a una de las actividades evaluables de la asignatura. Entregado un único relato o caso práctico a todos los estudiantes, se les pedía que optasen entre: o bien elaborar un dictamen en el que se identificaran las cuestiones jurídicas que planteaba el supuesto y la regulación aplicable para resolverlas, y se ensayara una posible solución o respuesta; o bien trabajar ese mismo supuesto participando activamente en el seminario “La simulación de un arbitraje de consumo como herramienta de aprendizaje transversal”. Si procedía, el aprovechamiento de esta última actividad comportaría, además, la obtención de un certificado emitido por la Cátedra Jean Monnet de Derecho Privado Europeo; la vinculación entre dicha Cátedra y el seminario se explica por razón de la materia, dado que buena parte de los aspectos materiales implicados en la controversia exigían considerar el Derecho interno aprobado a fin de transponer distintas directivas europeas en materia de contratación con consumidores. El título del proyecto era suficientemente revelador del propósito o finalidad que lo inspiraba: se trataba, en fin, de simular un arbitraje de consumo a fin de favorecer, de una forma encajada y coordinada, el aprendizaje transversal y conjunto tanto de los aspectos sustantivos como de los procedimentales implicados en el caso. Considerando este objetivo, era necesario que la propuesta se dirigiera a estudiantes que hubieran superado las asignaturas obligatorias “Derecho de obligaciones y contratos” y “Derecho procesal civil”; este bagaje previo garantizaba, al menos teóricamente, que la dinámica del curso funcionara con relativa agilidad y que la atención y el interés de los asistentes pudieran proyectarse hacia contenidos especializados (contratación con consumidores y arbitraje de consumo). Este perfil encajaba con el de los estudiantes que suelen matricularse en la optativa indicada; de ahí

Publicado en: MAX TURULL RUBINAT y ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ (Eds.). *Segunda Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona (3 de junio de 2022). Contribuciones*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona, 2023, pp. 32-37.

que fueran ellos los principales destinatarios de la propuesta. Sin embargo, la consecución efectiva de aquel objetivo aconsejaba también limitar el número de participantes en el seminario, que se fijó en 12. Justamente, fueron 12 los estudiantes inscritos.

2. Planteamiento

A raíz de la docencia impartida en cursos precedentes, y no sólo a propósito de la asignatura “Derecho Privado europeo y patrimonial de los consumidores”, se había detectado que el aprendizaje acumulado de los estudiantes de los últimos cursos del Grado en Derecho presentaba algunas carencias que, entre otras, pasaban por una insuficiente percepción de la interconexión entre asignaturas, por una muy débil proyección práctica de los contenidos teóricos aprendidos, por un muy escaso ensayo o entrenamiento de la argumentación en forma oral y por una todavía muy relajada manera de entender qué significa y qué implica *el trabajo en grupo*. En especial, animaba la idea de enmendar, de algún modo, la inercia que suele fomentar la parcelación de los estudios en asignaturas (que acostumbra a percibirse como compartimentos estancos, desvinculados entre sí). De ahí que el principal objetivo de la estrategia era fomentar la transversalidad en el aprendizaje; transversalidad entendida desde una doble vertiente: por un lado, desde la óptica de la convergencia de normas de Derecho Privado (en materia, especialmente, de contratación con consumidores) y de normas de Derecho Público (en concreto, las reguladoras del arbitraje de consumo) en el marco del comúnmente llamado *Derecho de consumo*; por otra parte, internamente o desde la perspectiva del Derecho privado de consumo. Así, a la hora de identificar la pretensión a interponer (o de defenderse de la interpuesta), se debe valorar el conjunto de circunstancias, datos y elementos disponibles, rehuyendo de la falta de conexión que, a veces pero sólo aparentemente, podría parecer que existe entre todos ellos por el mero hecho de que, en el aula, el docente los haya abordado en sesiones diferentes sin explicitar suficientemente sus vínculos o por la sola circunstancia de aparecer, en el manual al uso, en lecciones distintas. Igualmente, y en el mismo contexto, tampoco se puede desconocer la regulación procesal o el cómo habrá que encauzar dicha pretensión. Esta doble transversalidad, además, se trataba de fomentarla desde una óptica destacadamente práctica y, esto, porque: primero, la actividad partía de un relato (ficticio pero basado en hechos reales) relativo a la contratación, por parte de un consumidor, de distintos productos y servicios; segundo, porque todo el trabajo de análisis, estudio y debate de las cuestiones planteadas debía proyectarse y reconducirse a través de las distintas actuaciones (prácticas) que comprende el arbitraje de consumo.

3. Desarrollo de la experiencia

Se ha dicho que el seminario se desarrolló en seis sesiones. Los contenidos de cada una se organizaron como se detalla a continuación:

- 1ª Sesión: Se distribuyó entre los participantes el caso práctico, que se leyó de forma pausada y tranquila. La narración describía la experiencia de una consumidora que, en distintas fechas, había contratado *on line* distintos bienes y servicios a un mismo empresario. A raíz de las distintas incidencias (que también se relatan), la consumidora explica que ha interpuesto una solicitud de arbitraje formulando pretensiones de distinta naturaleza (así, anulación de un contrato, resolución de otros, desistimiento de una compraventa...). Los estudiantes, libremente, se distribuyeron en 3 grupos, en función del rol que querían asumir: consumidor (4 participantes), empresa (4 participantes) y órgano arbitral (3 participantes). En esta primera sesión, también se impartió una clase teórica relativa a dos directivas (con concreto, las Directivas [UE] 2019/770 y 2019/771, de 20 de mayo, relativas, respectivamente, a determinados aspectos de los contratos de suministro de contenidos y servicios digitales y a determinados aspectos del contrato de compraventa). Ambas directivas habían sido recientemente incorporadas tanto al Derecho estatal como al Derecho catalán: la regulación resultante, en uno y otro ordenamiento, justo había entrado en vigor el 1 de enero de 2022 y era necesario, por parte de los grupos, que determinarán qué regulación interna era la aplicable al caso y, a partir de la ley aplicable, debían trabajar en la defensa de las pretensiones interpuestas (así, quienes habían asumido el rol de consumidores), formular argumentos en contra de su estimación (si ocupaban la posición de reclamada) o, en fin, resolver razonablemente la controversia (si su rol era el de Órgano arbitral). La exposición se centró esencialmente en los antecedentes europeos en la materia y en los principales cambios que pretendían implementar ambas directivas. En ningún caso se anticipó el contenido de la regulación interna. En este sentido, cabe destacar que a pesar de tratarse de dos directivas de protección plena (véase art. 4 de una y otra), se reconoce al legislador interno cierto margen de maniobrabilidad en determinadas cuestiones; este margen es total a propósito de los aspectos no regulados o situados al margen del ámbito de aplicación de los textos. La consecuencia más inmediata de todo ello es que podían no coincidir, de forma plena, ni la regulación europea y la interna, ni la estatal y la catalana. En la exposición sólo se facilitó la identificación del Derecho interno eventualmente aplicable; era tarea de los diferentes grupos calificar y recalificar el supuesto, interpretándolo razonablemente de la forma más adecuada a sus intereses. Sin embargo, en esta primera sesión, se indicó a los estudiantes que, en las siguientes, se dedicaría un espacio de tiempo para atender, grupo por grupo, las distintas consultas de carácter teórico que se quisieran formular a propósito de aquella regulación; esta eventual formulación, por supuesto, pasaba antes por haber trabajado con los textos a todos los niveles (precedentes, jurisprudencia, doctrina reciente...).
- 2ª Sesión: En la propuesta inicial del proyecto constaba la asistencia presencial de los estudiantes a una vista arbitral en la sede de la Agencia Catalana de Consumo. Sin embargo, desde el confinamiento decretado con motivo de la pandemia se ha implementado la realización *on line* de las audiencias arbitrales, manteniéndose esta forma de hacer hasta la actualidad. Esta circunstancia desaconsejó organizar aquellas visitas, que se sustituyeron por la posibilidad, en la segunda sesión del seminario, de examinar, comentar y estudiar distintos expedientes arbitrales. La elección de los que se facilitaron y debatieron fue cuidadosa: eran expedientes (debidamente anonimizados) que planteaban controversias, sencillas, parcialmente similares a las del caso objeto del seminario pero que permitían poner el énfasis, también, en otras cuestiones procedimentales relevantes (así, por ejemplo, el formato y la forma de redactar la solicitud de arbitraje, la

congruencia en las argumentaciones escritas de una y otra parte, las evidencias o pruebas que las partes habían o deberían haber aportado, el formato y la forma de redactar el laudo y, en concreto, su necesaria claridad y congruencia...).

- 3ª Sesión: De la misma forma que, en la primera sesión, se había perfilado, desde una perspectiva teórica y general, la regulación europea que conformaba el trasfondo de la regulación aplicable al caso, la tercera se dedicó a diseñar ese mismo marco teórico, pero a propósito del arbitraje de consumo. Se facilitó a los estudiantes una aproximación de este mecanismo de resolución de conflictos, identificando sus fuentes de regulación, la organización administrativa que lo sustenta, sus principios informadores, las especialidades procedimentales..., incidiendo, especialmente y destacadamente, en la *puesta en escena* del acto de la audiencia o vista arbitral, en cuyo transcurso hay que cuidar y extremar las aptitudes comunicativas: saber qué se quiere decir y decirlo con claridad, orden expositivo y estrategia argumentativa.
- 4ª Sesión: La sesión se dedicó íntegramente al planteamiento de dudas. Después de una primera parte reservada a la formulación, por cualquier estudiante, de cuestiones teóricas generales (es decir, haciendo abstracción del caso concreto) relacionadas con las regulaciones europea e internas implicadas en el caso, los diferentes grupos trabajaron independientemente unos de los otros con asistencia, cuando lo requerían, de los responsables docentes. En este particular, y desde la perspectiva docente, se quiere destacar que el supuesto de hecho era rico en detalles y matices de forma que, de entrada, podían extraerse argumentos que tanto favorecían las pretensiones interpuestas por la parte reclamante como avalaban su desestimación, total o parcial. Con este equilibrio se pretendía situar a los grupos *consumidor* y *empresa* en un mismo o muy parecido nivel de dificultad, y espolear a los árbitros a buscar aquel elemento clave que les permitiera resolver a favor de uno u otro.
- 5ª Sesión: Si bien lo que se pretendía era simular un arbitraje de consumo, las limitaciones temporales de la actividad (en concreto, la duración del seminario y de las propias sesiones), los contenidos teóricos implicados (que, situados en la antesala de la controversia, también se querían facilitar a los asistentes, aunque fuera de forma teórica y genérica) y la exigencia académica de calificar a todos los estudiantes, explican que, estrictamente, lo que se *simuló*, y de forma muy limitada por todos estos condicionamientos, fue el acto de la audiencia o vista arbitral. En el seminario, esta fase no se realizó en unidad de acto, sino que se ejecutó en dos momentos. El primero se hizo coincidir con esta quinta sesión. Todos los miembros del grupo *consumidor* y todos los del grupo *empresa* intervinieron defendiendo lo que interesaba a su posición (ya fuera a propósito de la determinación de la ley aplicable al caso, de cuestiones de legitimación, de una o varias pretensiones en concreto). La distribución de lo que correspondía defender a cada componente se dejó a criterio de los integrantes de cada grupo. A lo largo de las exposiciones, los árbitros, atentos, podían formular preguntas o pedir aclaraciones, y así lo hicieron.
- 6ª Sesión: Se corresponde con la segunda parte del acto de la audiencia. Esta última sesión se desarrolló en el aula de simulaciones de la Facultad de Derecho con asistencia de la presidenta de la Junta Arbitral de Cataluña, la Dra. Mariló Gramunt. Los grupos designaron a un representante, que fue el encargado de hacer una breve síntesis de los hechos y

argumentos que apoyaban las respectivas posiciones; a fin de evitar que esta intervención se convirtiera en un resumen de lo manifestado por cada parte en la sesión previa, se recomendó a los participantes que aprovecharan este nuevo turno de la palabra para rebatir, en su caso, los argumentos con los que la parte contraria les había sorprendido en la quinta sesión. Tras la exposición, primero, de la parte reclamante y, después, de la parte reclamada, el Órgano arbitral leyó el laudo; participaron los tres estudiantes que habían asumido ese rol. A continuación, el experto invitado valoró las intervenciones de las partes y, muy especialmente, la manera en que los árbitros habían afrontado, formal y materialmente, la resolución de la controversia. Finalizada la sesión, los grupos consumidor y empresa entregaron a los responsables docentes del seminario la versión escrita de sus alegaciones y los árbitros facilitaron también el laudo dictado.

A efectos de valorar el aprovechamiento de la estrategia, se llevaron a cabo dos actuaciones. Por un lado, los estudiantes cumplieron unos cuestionarios con rúbricas relativas tanto al seminario como a la labor desarrollada por los compañeros con quienes habían compartido rol. Las respuestas: primero, avalan una satisfacción unánime en cuanto a la correlación entre las expectativas que les había generado el seminario, su desarrollo (organización y contenidos de las sesiones) y los resultados alcanzados (en términos de experiencia y conocimientos obtenidos), y coinciden en observar que *habrían querido más* (debe apuntarse que todos los estudiantes asistieron a todas las sesiones); segundo, denotan que el trabajo en grupo no siempre funcionó y se desarrolló de forma óptima. En alguno de los grupos, la estrategia conjunta y coordinada acabó equiparándose a una distribución formal, entre sus miembros, de las diferentes problemáticas a resolver, con un trabajo posterior de simple refundición. La falta de hilo conductor común, compartido e interiorizado, acabó aflorando tanto en las intervenciones individuales como en la versión final escrita del trabajo y, como se ha dicho, en la valoración que dieron unos de otros. Por el contrario, la idea de trabajo realizado *efectivamente* en grupo, coordinado y solidario, propició la labor realizada por los estudiantes que actuaron como Órgano arbitral (que obtuvieron una calificación de 10). No sólo el laudo entregado sino, también, la forma de leerlo, de expresarse, de asumir las diferentes cuestiones, de resolverlas de manera congruente, con una visión general de la controversia y, a la vez, con mucha atención a las particularidades de cada una de las pretensiones interpuestas..., avalaban una forma de trabajar (en grupo) que sólo es factible desde la implicación personal y sincera de todos sus integrantes; de lo contrario, los resultados son poco más que postizos.

Por otra parte, la segunda actuación dirigida a valorar el aprovechamiento de la actividad en cuanto a su contenido sustantivo fue la inclusión, en la prueba de síntesis de la asignatura, de una pregunta (consistente en resolver un caso práctico) íntimamente relacionada con la controversia trabajada y debatida en el seminario. Cabe recordar que los estudiantes que no participaron en la actividad igualmente emitieron un dictamen sobre el mismo supuesto de hecho, si bien sin trabajarlo desde la perspectiva que impone asumir un rol concreto (consumidor, empresa o árbitro), sino abordándolo desde una óptica general. Los resultados muestran que *todos* los participantes en el seminario superaron la pregunta, aunque no todos con mejor puntuación que la lograda por algunos de los estudiantes que no habían intervenido en él. En su caso, el dato a considerar es que, de entre los que sólo emitieron un dictamen, algunos no lograron la resolver suficientemente bien aquella última pregunta.

4. Conclusiones

El desarrollo de la actividad permite concluir lo siguiente:

- El formato seminario, con una asistencia de 12-15 estudiantes como máximo, favoreció un trabajo cómodo y agradecido, permitiendo la interacción constante entre el equipo docente y el alumnado.
- La estrategia propició (dado que es lo que se pedía) que se trabajara, por los diferentes grupos, de forma coordinada y conjunta; la consecución de un trabajo en grupo *efectivo* fue desigual. La exteriorización del resultado logrado (en concreto, la intervención del grupo integrado por quienes hacían la función de árbitro) permitió que todos los participantes visualizaran *qué se puede llegar a conseguir si realmente todo el mundo va a la par*. La idea era mostrar, no que el trabajo en grupo es la mejor y más óptima manera de enfrentarse y alcanzar el trabajo encomendado, sino que, cuando la metodología que se impone (por los motivos que sean) es aquélla, es necesario que los sus miembros se autoimpongan una coordinación efectiva y eficiente, una determinada distribución funcional de tareas, una permanente puesta en común de los resultados provisionales que se van obteniendo y una revisión compartida y dialogada del trabajo final. En cualquier caso, no se cree que la actividad haya sido suficiente, por sí sola, para alterar inercias y predisposiciones individuales reacias al trabajo efectivamente grupal.

En la misma línea, se cree que el proyecto también contribuyó a que los estudiantes captaran la importancia de la buena comunicación oral en un contexto en el que, no sólo era preciso hablar en público, sino que era imprescindible argumentar (a veces, improvisadamente) con orden, coherencia y sintonía con una estrategia compartida.

- Al margen del análisis que los tres grupos hicieron de las distintas cuestiones implicadas en la controversia, los resultados de la prueba de síntesis avalan la consecución de un nivel razonable de conocimientos en cuanto al Derecho sustantivo (y, en particular, a propósito de las cuestiones vinculadas con la más reciente regulación europea en materia de contratación con consumidores). No se practicó ninguna evaluación relativa a los aspectos procedimentales asociados al arbitraje de consumo; probablemente habría que implementar alguna prueba en futuras ediciones (quizás incorporando al programa de la asignatura optativa un epígrafe [inexistente en el curso 2021/2022] relativo a este mecanismo alternativo de resolución de conflictos). Sin embargo, el arbitraje de consumo estuvo prácticamente presente en la mayoría de las sesiones del seminario y, en particular, en la última, y es esta presencia lo que, a juicio del equipo docente, propició que los participantes captaran, realmente, la importancia de valorar la pretensión considerando, también, el mecanismo a través del que encauzar, con probabilidades de éxito, su ejercicio.

Mejora en la evaluación y la consecución de las competencias en las prácticas externas curriculares del Grado de Relaciones Laborales

JESÚS BARCELÓ FERNÁNDEZ Y FERNANDO BARBANCHO TOVILLAS

Departamento de Derecho privado (Sección de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social), Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: Practicas curriculares, evaluación, competencias.

1. Contexto

En esta ponencia se presenta un proyecto de innovación docente que tiene por objetivo asegurar la consecución y adecuación de competencias profesionales de los alumnos que realicen las prácticas curriculares a través de la evaluación continua de la adquisición de las competencias.

2. Planteamiento

En España, la primera regulación de las prácticas de los estudiantes universitarios se aprobó en 1981 mediante el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa¹, con el objetivo fundamental de conseguir una formación integral de los alumnos universitarios a través de un programa educativo paralelo en la universidad y en la empresa, combinando teoría y práctica, que los preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento.

La finalidad de las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, tal y como se recoge en la actual normativa reguladora de estas², es completar el aprendizaje teórico y práctico de los estudiantes, favorecer el desarrollo y adquisición de

1 BOE núm. 175, de 23 de julio de 1981.

2 Art. 11 Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (BOE núm. 233, de 29 de septiembre de 2022), Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios (BOE núm. 184, de 30 de julio de 2014), al que se remite el primero, y art. 24 Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE núm. 318, de 31 de diciembre de 2010).

competencias profesionales, facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional y obtener la experiencia práctica que facilite la empleabilidad y la inserción en el mercado de trabajo.

Dado el carácter formativo de las prácticas académicas externas, la relación entre los estudiantes en prácticas y las empresas tiene una naturaleza estrictamente académica y no laboral, y su contenido no puede dar lugar a la sustitución de la prestación laboral propia de puestos de trabajo³. Esto tiene una gran importancia, porque pone de relieve que las prácticas van dirigidas a formar al estudiante en aquellos puestos relacionados con sus competencias profesionales que se pretenden aplicar o complementar con aquellas.

El 19 de abril de 2022, el Gobierno ha convocado a las organizaciones sindicales y empresariales más representativas para abordar el Estatuto del Becario —en la denominada Mesa de Diálogo Social sobre el Estatuto del Becario—, que tendrá por objeto la formación práctica tutorizada en empresas u organismos equiparados, así como la actividad formativa desarrollada en el marco de las prácticas curriculares previstas en los estudios oficiales⁴. El futuro Estatuto del Becario supone una oportunidad para plantear mejoras en las prácticas externas para garantizar su calidad, aunque debe tenerse en cuenta que corresponde a las universidades garantizar el carácter plenamente formativo de las prácticas académicas externas y que las condiciones de realización por parte del estudiantado sean las adecuadas y sujetas a su interés formativo primordial⁵.

Así, la normativa sobre las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios exige que las universidades garanticen el carácter plenamente formativo de las prácticas académicas externas y que las condiciones de realización por parte del estudiantado sean las adecuadas y sujetas a su interés formativo primordial y que, además, el proyecto formativo se conforme siguiendo los principios de inclusión, igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal⁶.

El proyecto formativo en el que se concreta la realización de cada práctica académica externa debe fijar los objetivos educativos, considerando las competencias básicas, genéricas y/o específicas que debe adquirir el estudiante, y las actividades a desarrollar de forma que aseguren la relación directa de las competencias a adquirir con los estudios cursados⁷.

3 Art. 2.3 Real Decreto 592/2014, de 11 de julio y art. 11.3 Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre. Art. 9.5 LO 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. No obstante, el Real Decreto-ley 2/2023, de 16 de marzo, incorpora en la LGSS la asimilación de los estudiantes en prácticas a efectos de cotización a la Seguridad Social, con algunas particularidades.

4 Mesa de Diálogo Social sobre el Estatuto del Becario que se reunió por primera vez el 22 de abril de 2022, cumpliendo de esta forma el mandato contenido en la DA segunda del Real Decreto-ley 32/2021, de 28 de diciembre, según el cual el Gobierno tenía un plazo de 6 meses desde su entrada en vigor —que fue el 31 de diciembre de 2021— para convocarla.

5 Art. 11.3 Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre.

6 Art. 11.3 Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre y art. 6.2 Real Decreto 592/2014, de 11 de julio.

7 Art. 6.1 Real Decreto 592/2014, de 11 de julio.

De acuerdo con el artículo 11.4 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, la realización de las prácticas académicas externas exige la suscripción de un Convenio de Cooperación Educativa entre la universidad, o sus centros propios y adscritos, y las entidades, empresas, organizaciones sociales y sindicales o la administración, de conformidad con el artículo 7 del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, y que recogerá el proyecto formativo que desarrollan dichas prácticas y las condiciones en las que se implementará.

Las universidades deben contar con procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas, que incluyan mecanismos, instrumentos y órganos o unidades implicados en la recogida y el análisis de información sobre el desarrollo de las prácticas y la revisión de la planificación⁸.

Existen dos modalidades de prácticas académicas externas: curriculares y extracurriculares. Las extracurriculares son de carácter voluntario durante su periodo de formación y no forman parte del correspondiente Plan de Estudios, aunque quedarán recogidas en el Suplemento Europeo al Título.

Las prácticas académicas externas curriculares de los estudiantes universitarios forman parte del plan de estudios y del proyecto formativo del título, pudiéndose concretar en materias o asignaturas obligatorias u optativas. El Plan de estudios de la titulación de Graduado o Graduada en Relaciones Laborales por la Universitat de Barcelona (adscrita a su facultad de Derecho) incluye las prácticas externas curriculares como asignatura optativa de 12 créditos (300 horas), tutorizadas y evaluadas para la obtención de la correspondiente calificación en el expediente académico del estudiante⁹.

La experiencia llevada a cabo en la Universitat de Barcelona en la asignatura de “Prácticas externas”, de carácter optativo del Grado en Relaciones Laborales, consta de varios profesores o tutores académicos que llevan un seguimiento continuo e individualizado de cada estudiante en centros externos de prácticas, es decir, en empresas e instituciones de ámbito nacional e internacional y, con carácter excepcional, en la propia Universitat de Barcelona, según la modalidad prevista.

La metodología de las prácticas académicas externas está basada en el aprendizaje práctico bajo la tutorización académica y del tutor de la entidad colaboradora asignada y el estudiante debe cumplir unas tareas en el día a día de la entidad, relacionadas con las que se indican en el proyecto formativo.

⁸ Art. 24.7 del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre.

⁹ La configuración de las prácticas externas curriculares como asignatura optativa de 12 créditos se estableció en el Plan de Estudios inicial (que se publicó en el BOE núm. 86, de 10 de abril de 2012, mediante la Resolución de 14 de marzo de 2012, de la Universitat de Barcelona) y se mantuvo en su posterior modificación (que se publicó en el BOE núm. 236, de 2 de octubre de 2012, mediante la Resolución de 6 de septiembre de 2013, de la Universitat de Barcelona).

Sin embargo, el actual sistema de evaluación con el informe de valoración del tutor de la entidad, la memoria final de prácticas de la actividad llevada a cabo, y la valoración de las tres tutorías con el tutor académico, no permite realizar un seguimiento continuado que permita evaluar el nivel de las competencias que se van adquiriendo. En cambio, un seguimiento continuado permitiría la detección de desajustes entre las competencias y las actividades que se llevan a cabo y, a su vez, también permitiría que se pudieran adoptar actuaciones de corrección en las actividades y así asegurar la consecución de las competencias profesionales para la efectiva inserción como Graduados o Gradudas en Relaciones Laborales. Por eso, se entiende necesaria una modificación del modelo de evaluación acreditativa de las competencias adquiridas mediante las actividades realizadas en las prácticas externas que permita un seguimiento continuado y efectivo.

3. Desarrollo de la experiencia

Para evaluar las prácticas externas curriculares, el método de evaluación idóneo es el de evaluación continua, pues este es el procedimiento óptimo para evaluar el ejercicio y adquisición de competencias por parte del estudiante¹⁰.

El plan de mejora que se propone se diseña en dos etapas:

- La primera, para evaluar el grado de adecuación de las actividades contenidas en los convenios; medir la mejora de competencias adquiridas, mediante la autoevaluación de los alumnos y la evaluación de los tutores; y detectar los problemas concretos que se encuentran los tutores para realizar un seguimiento continuado y eficaz de la realización de las actividades y del logro de competencias de los estudiantes.
- La segunda, debe servir para implementar las mejoras de adecuación de las actividades contenidas en los convenios; aplicar un sencillo software que sirva para realizar un seguimiento eficaz, en tiempo real, de las actividades realizadas por parte del alumno; medir el nivel de consecución de competencias de forma continua, para poder realizar acciones inmediatas para facilitar su mejora; e implicar a los tutores en todo el proceso de aprendizaje acompañando al alumno en todo momento.

Durante la primera etapa o fase se pretende revisar las competencias profesionales requeridas y de las actividades programadas en los convenios de prácticas; se realizará una auditoría de los convenios de prácticas en las empresas para analizar el grado de adecuación inicial de las actividades programadas con las competencias propias de los estudios de Grado haciendo un diagnóstico inicial y plantearán las actividades adecuadas para lograr cada competencia.

10 RUIZ CALLADO, Raúl "¿Cómo evaluar las prácticas externas universitarias? retos, alternativas, propuesta de un modelo y análisis de sus resultados". En: VV.AA. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: disseny de bones pràctiques docents en el context actual* / coord. por María Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Álvarez Teruel Árbol académico, Neus Pellín Buades, 2011, p. 1594.

Posteriormente, se diseñarían unas rúbricas que se utilizarán por los alumnos, los tutores externos y, a su vez, por los tutores académicos a efectos de realizar un seguimiento continuado y eficaz de la consecución de competencias y su adecuación.

Asimismo, se diseñaría una autoevaluación de competencias profesionales para los estudiantes, que se implementará al inicio y al final de las prácticas con el fin de obtener información sobre los aspectos que conforman (cognitivos, técnicos y metacognitivos).

Durante la segunda etapa o fase se adaptaría el modelo de seguimiento y valoración continua del tutor profesional y académico y se aplicarían las medidas correctoras cuando las actividades no fuesen adecuadas a las competencias o no se mejore el nivel de consecución de éstas.

Con el objeto de facilitar la evaluación continua de la adquisición de competencias, se diseñaría el contenido de un sencillo software con la finalidad de realizar un seguimiento eficaz, en tiempo real, de las actividades realizadas por parte del alumno y medir el nivel de consecución de competencias de forma continua. Esto permitiría poder realizar acciones inmediatas que faciliten su mejora e implicar a los tutores en todo el proceso de aprendizaje acompañando al alumno en todo momento.

Para poder llevarlo a cabo, se realizaría una formación para los tutores en el nuevo modo de seguimiento a tiempo real; se elaboraría una estadística de inserción laboral, por una parte, de los estudiantes que han realizado las prácticas antes de implementar las mejoras y, por otra parte, de los estudiantes del año en que se han implementado las mejoras; también se elaboraría una encuesta de satisfacción de los estudiantes que cursan la asignatura, de los tutores de empresa y de los tutores académicos; y, finalmente, se realizaría la valoración de los resultados obtenidos en grupos de discusión, y la propuesta de diseño/adaptación del modelo para una futura propuesta de adaptación a otros Grados.

Todo el profesorado implicado con funciones de tutorización participaría en el diseño de las actuaciones y su aplicación a los estudiantes tutorizados.

4. Conclusiones

Es necesario introducir un sistema de evaluación continua en las prácticas externas curriculares para poder asegurar la adquisición de las competencias de profesionales propias de los Graduados y Graduas en Relaciones Laborales, de forma que se pueda actuar inmediatamente cuando se detecte una desviación en estas que pueda impedir la adquisición total o parcial de las competencias profesionales propuestas.

En este sentido, se debe tener presente que en las prácticas externas curriculares no se trata de valorar los conocimientos de los estudiantes, ya que estos deben haberse adquirido en el resto de las asignaturas, o lo que ha hecho el alumno durante las mismas, sino que debe valorarse la puesta en práctica de las competencias adquiridas previas el recorrido entre el saber y el hacer¹¹.

Las prácticas externas curriculares es una asignatura que, siendo optativa, permite obtener una formación universitaria muy relevante y diferenciada, siempre que se alcancen los objetivos planteados y contribuya al desarrollo y adquisición de competencias profesionales propias de los graduados universitarios. Además, se muestra como un complemento necesario para una buena formación¹².

De ahí que sea muy importante fomentar y facilitar la interacción entre los agentes involucrados en las prácticas externas, lo cual puede facilitarse con un programa online que, de forma sencilla, permita a los estudiantes y a los tutores académicos, como a los externos, dejar constancia de la evolución y los avances experimentados por los alumnos.

Es importante tener en cuenta el impacto en la sociedad de las universidades que son capaces de graduar a estudiantes con competencias suficientes para incorporarse a la actividad profesional, lo que se traduce en prestigio para estas y en utilidad para las empresas y la sociedad. Además, puede ser también un motivo para los alumnos elijan cursar la asignatura optativa de prácticas externas curriculares.

11 MARTÍNEZ SEGURA, María José. "Componentes curriculares y organizativos de las Prácticas Externas del Grado en Pedagogía". En: VV.AA. *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes: Actas, Poio, 26-27-28 junio 2013*, Santiago de Compostela: Andavira, p. 139.

12 ZABALZA, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, V1(1), p. 22. <http://revistapacticum.com>

La competencia 'comunicación oral' como pieza fundamental en la transferencia de conocimiento por parte del alumnado del máster de criminología, política criminal y sociología jurídicopenal a público no especializado (alumnos de la universidad de la experiencia de la UB)

MARTA BUENO¹, VÍCTOR GÓMEZ², ANTONIO MADRID³, DAVID VIÑAS⁴, IÑAKI RIVERA² Y ALEJANDRO FORERO²

1. Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado (Sección de Historia del Derecho), Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona; 2. Departamento de Derecho Penal, Criminología, Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales (Sección de Derecho Penal y Criminología), Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona; 3. Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho (Sección de Filosofía del Derecho), Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona; 4. Departamento de Filología Hispánica, Teoría de la Literatura y Comunicación, Facultad de Filología y Comunicación, Universitat de Barcelona. (pid 2022pid-ub/009)

Palabras clave: comunicación, aprendizaje, rúbricas

1. Contexto

I. El Máster Criminología, Política criminal y Sociología jurídicopenal de la Universitat de Barcelona explicita, entre las competencias básicas de la titulación, la siguiente:

“Comunicar de manera clara y sin ambigüedades las conclusiones, los conocimientos y las razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados.”

Recientemente se ha reflexionado desde la propia universidad sobre la importancia de evaluar la competencia 'comunicación oral' y sobre cuál podría ser la mejor manera de llevar a cabo esta evaluación¹. En este sentido, se describen ejemplos en los que la dinámica del aula está pensada para provocar la participación oral de los estudiantes y poder valorar así la competencia a la que venimos refiriéndonos. En concreto, se trata de una dinámica basada en la formación de grupos que tienen que interactuar entre sí, o bien en la defensa oral de un trabajo previamente realizado de forma escrita.

1 Carme HERNÁNDEZ ESCOLANO, & Montserrat ALGUACIL DE NICOLÁS. (2021). *El arte de presentar en público en la universidad: La competencia comunicativa oral en la docencia universitaria y su impacto en el alumnado*. Ediciones Octaedro.

En nuestro caso, partimos del convencimiento de que las estrategias para desplegar la competencia oral mejoran considerablemente el proceso de aprendizaje de los estudiantes implicados. Por tanto, no se trata de evaluar esta competencia oral simplemente porque requiera ser evaluada².

A las anteriores consideraciones se añade el convencimiento de que “[l]a presentación en público es un género comunicativo oral necesario para cualquier profesional, presente en muchos de los contextos de actividad para exponer ideas y argumentos, para defender puntos de vista, etc.” Efectivamente, “[s]u dominio requiere la adquisición de técnica, conocimiento y carisma personal”³.

“Sin embargo, las oportunidades que la universidad ofrece en este ámbito aún se consideran escasas para desarrollarlas de manera estructurada, formal y *ad-hoc*, más allá de la actividad evaluativa. La cuestión clave es identificar cuáles y cómo deberían ser estas oportunidades formales y estructuradas para favorecer a la universidad tanto entre el profesorado como entre el alumnado, y al mismo tiempo aprovechar la «sabiduría» y el potencial modelador y socializador docente”⁴.

De acuerdo con las reflexiones transcritas, y teniendo en cuenta el matiz de la competencia básica vinculada al Máster de Criminología al aludir de manera expresa como sujeto receptor del acto de comunicación oral al ‘público no especializado’, decidimos pensar en un contexto en el que ello pudiera desarrollarse y, consecuentemente, ser objeto de valoración evaluativa. Nos planteamos, por tanto, cómo generar el espacio en el que estudiantes del Máster de Criminología pudieran transmitir oralmente sus conocimientos a un público no especializado. Las experiencias conocidas hasta el momento describen actos de comunicación exclusivamente en el aula entre iguales (los propios estudiantes, compañeros) o hacia especialistas (los profesores); y nuestro propósito era ampliar esta casuística para crear un espacio de interacción entre estudiantes, profesores y público no especializado. Pensamos que tal vez la propia universidad podría proporcionar este espacio; y, entre las distintas posibilidades que podrían facilitar un público no especializado dentro de la propia comunidad universitaria, se nos ocurrió contar con los estudiantes de la Universidad de la Experiencia, un programa formativo de la Universitat de Barcelona que desde el año 2010 ofrece cursos a personas mayores de 55 años sin exigir ningún requisito académico previo.

2 Así se concluye también en el apartado 1.6. ‘Conclusiones’ de la obra referenciada en la nota anterior, (con cita a SERRANO (2000), Compendre la comunicació): “Para el alumnado, tener la oportunidad de realizar actividades que impliquen el desarrollo de la competencia comunicativa a través, por ejemplo, de las exposiciones orales supone un incremento de la responsabilidad en su propio aprendizaje, ya que las presentaciones en público favorecen la implicación, e incluye aspectos como el conocimiento del tema o la capacidad de comunicar adecuadamente.”

3 Apartado 2.3. Competencia comunicativa docente: impacto del estilo comunicativo docente, del libro referenciado en nota 1.

4 *Ibidem*.

2. Planteamiento

II. La Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona participa en la Universidad de la Experiencia desde el curso académico 2019-20 con el programa de dos años *Derecho y Estado social*, impulsado desde la Clínica jurídica dret al Dret. Junto a la oferta formativa general, la Universidad de la Experiencia ha ideado progresivamente ámbitos formativos más delimitados, como actividades complementarias o seminarios. Desde dret al Dret nos animamos a impulsar también un nuevo espacio en este último sentido: 'Els dimarts, enraonem!', seminario en el que, con un formato dinámico y variado, se abordan temas de rigurosa actualidad jurídico-política.

Precisamente, ha sido una prueba piloto llevada a cabo en la actividad 'Els dimarts, enraonem!' durante el curso 2021-22 la que nos ha proporcionado un ejemplo desde el que empezamos a reflexionar sobre el proyecto que aquí se explica. Una de las sesiones de dicha actividad se destinó a analizar el comportamiento parlamentario de grupos de extrema derecha. La sesión fue asumida por dos estudiantes del Máster Análisis Político y Asesoramiento Institucional de la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona. Estas dos estudiantes habían trabajado el tema en sus respectivos TFMs y lo presentaron en una sesión a los alumnos de la Universidad de la Experiencia matriculados en dicha actividad. Como evidenciaron las muestras expresadas de satisfacción que se sucedieron al finalizar la sesión, el resultado fue muy positivo, tanto para las ponentes como para los alumnos. Tomando este caso concreto como punto de partida, nos pareció evidente que la Universidad de la Experiencia podía proporcionarnos el contexto adecuado para llevar a cabo nuestro objetivo de desarrollo de la competencia comunicación oral delante de un público no especializado.

3. Desarrollo de la experiencia

III. Para el curso 2022-23 decidimos diseñar y ofertar un nuevo seminario que, en el marco de la Universidad de la Experiencia, aborde temas propios de la Criminología: 'Dijous criminals'. Con una frecuencia de dos sesiones mensuales, durante los meses de octubre a junio, se ha previsto que los profesores implicados preparen, de acuerdo con los estudiantes del Máster, diferentes temas para desarrollar en franjas de 3 horas por sesión. Estas sesiones versarán sobre cuestiones de actualidad criminológica relacionadas con los respectivos proyectos de TFMs y estarán dirigidas a los alumnos de la Universidad de la Experiencia, a quienes se les proporcionará un breve esquema en el que se especificarán los conceptos y principios que se pretenden trabajar y una mínima bibliografía. Las primeras sesiones serán asumidas por parte del profesorado especializado, con asistencia obligatoria de los estudiantes del Máster. Con ello se pretende visualizar y compartir modelos, pautas y técnicas para una efectiva transmisión oral de conocimientos. El estudiante del Máster podrá preparar su sesión con ayuda, entre otras⁵, de las herramientas facilitadas previamente por el profesorado.

5 Vid. Nota siguiente.

Esta propuesta compagina, por tanto, dos diferentes programas: uno, de enseñanza reglada, de tercer ciclo, como es el Máster de Criminología, Política criminal y Sociología jurídicopenal, y otro, de enseñanza no reglada, como es la actividad 'Dijous criminals' de la Universidad de la Experiencia. Ello permite incorporar un elemento de enlace directo con la competencia que se pretende evaluar: la comunicación oral a público no especializado. Recordemos que los matriculados en 'Dijous criminals' son mayores de 55 años, con o sin titulación universitaria. Es, consecuentemente, un público no especializado. Por ello, constituye un escenario idóneo para evaluar la competencia mencionada. Esta evaluación contará, a su vez, con un profesor especialista en la materia, así como un profesor no especialista, quienes participarán en las distintas sesiones.

Debe tenerse en cuenta que los estudiantes del Máster que han cursado ya la asignatura "Taller de Recerca" (curso 2021-2022), deben en su mayoría comenzar la realización de sus Trabajos de Fin de Master en el curso académico 2022-2023. Dicho alumnado, cuya procedencia es variada (se trata de estudiantes fundamentalmente nacionales y de países de América Latina), ya tiene asignado su tutor y se encuentra capacitado para exponer sus proyectos de investigación, por lo que podría constituir, perfectamente, un grupo inicial promotor de esta iniciativa. La participación de grupo de estudiantes, que se realizará en parte de manera presencial (estudiantes que permanezcan en Barcelona) y en parte virtualmente (aquellos que ya hayan regresado a sus respectivos países de origen), se verá sin duda enriquecida por el carácter multidisciplinar de sus titulaciones de procedencia (Derecho, Psicología, Criminología, Trabajo Social, Sociología, etc.). Por su parte, los estudiantes de nuevo ingreso verán alentados a partir de septiembre de 2022 sus procesos de aprendizaje por las sesiones impartidas por los estudiantes del curso anterior, a las que asistirán. De este modo se fomentará el mutuo conocimiento, así como la búsqueda de objeto de estudio, marco teórico y metodología del TFM, que se trabajará curricularmente en la asignatura "Taller de recerca" a partir de mayo de 2023.

IV. La evaluación de la competencia se articulará a partir de un sistema de rúbricas⁶. Estas rúbricas serán conocidas por los estudiantes del Máster antes de la asunción de sus respectivas sesiones con la idea de facilitarles la preparación de las mismas. Las rúbricas se diseñarán atendiendo a diversos criterios, con el objeto de obtener tres diferentes grupos de respuestas:

1. Respuestas de los estudiantes de la Universidad de la Experiencia matriculados en la actividad 'Dijous criminals' (público no especializado). Para este grupo de respuestas las rúbricas buscarán valorar, entre otros, el vocabulario utilizado, el uso del lenguaje oral y del lenguaje no verbal, la interacción con el auditorio, el control y la adecuación del tiempo, el uso adecuado de herramientas de apoyo, la claridad expositiva, etc.

⁶ La búsqueda de información en línea en la propia Universitat de Barcelona (<https://www.ub.edu/cub/criteri.php?id=1718>) remite al siguiente portal de la UPC: <https://www.upc.edu/slt/comcomunicar/> Allí se ofrecen consejos tanto a profesores como a estudiantes, así como ejemplos de rúbricas para evaluar en concreto la comunicación oral.

Sobre las rúbricas, vid. Josep ALSINA MASMITJÀ (coord.), "Rúbricas para la evaluación de competencias", *Cuadernos de docencia universitaria* 26 (2013). En concreto, sobre el uso de rúbricas para evaluar la comunicación oral, vid. p. 57 y ss. Disponible en https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2015/09/rubricas_evaluacion_competencias.pdf

Razones a favor y en contra del uso de rúbricas para evaluar en Elena CANO, "Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso?", en *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 19/2 (2015), disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf>

2. Respuestas del profesorado especialista en la materia objeto de la sesión. Las rúbricas correspondientes a este grupo se centrarán en el uso adecuado de conceptos, la claridad expositiva, la lógica argumental secuencial, etc.
3. Respuestas del profesor no especialista en la materia. Estas rúbricas focalizarán la atención en las cuatro fases de las sesiones: presentación, desarrollo, conclusiones y cierre, valorando los aspectos performativos.

Una vez recopilado el conjunto de respuestas a las distintas rúbricas, en una segunda fase se cruzarán dichas contestaciones para obtener un primer resultado de la evaluación.

De manera paralela, y con el objetivo de provocar la reflexión crítica por parte de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, se pedirá a los estudiantes del Máster la elaboración de un autoinforme que aborde los siguientes dos puntos de reflexión:

- a. Analizar la experiencia de preparar y desarrollar la sesión: perspectivas iniciales y resultado.
- b. Explicar qué se ha aprendido o reforzado a través de dicho proceso.

La propuesta de evaluación final tendrá en cuenta los dos resultados: las conclusiones del análisis de las respuestas a las rúbricas y el autoinforme. El documento final se entregará tanto al propio estudiante como al docente de la asignatura del Máster directamente implicada en el proyecto ('Taller de recerca'), quien, tras su valoración junto con el estudiante, lo hará llegar con un breve informe a su tutor de TFM.

Esta devolutiva de los resultados al propio estudiante y a su tutor busca mejorar el acompañamiento de los estudiantes del Máster en la preparación de sus TFMs. Gracias a estas sesiones, el alumnado contará con dos elementos fundamentales para el correcto desarrollo de su investigación: un espacio en el que presentar las hipótesis de partida de sus proyectos de investigación, con la posibilidad de reflexionar y, en su caso, revisar aspectos susceptibles de mejora; y un resultado objetivado sobre la presentación escénica, la comprensión del marco teórico y los conceptos y principios planteados.

4. Conclusiones

V. La evaluación de los resultados de este proyecto ha de tener muy claros, en suma, sus dos objetivos fundamentales, uno específico y otro general: evaluar la competencia 'comunicación oral a personas no especialistas' y contribuir a la mejora, en general, del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para todo ello, es importante someter a prueba las propias rúbricas de la actividad, en particular su facilidad de comprensión y uso por parte de los integrantes de cada uno de los tres grupos cuyos perfiles justifican las diferencias de contenido de aquéllas: alumnado de la Universidad de la experiencia, profesorado

especialista y profesorado no especialista en la materia. Por ello, en la propia hoja que se facilitará a este triple colectivo se preguntará de manera expresa, en apartado independiente, sobre el mayor o menor grado de dificultad de su uso y comprensión. También los informes de autorreflexión de los propios estudiantes permitirán detectar posibles puntos débiles y provocar la introducción de mejoras para ediciones futuras. De manera complementaria, a los estudiantes de la Universidad de la Experiencia se les pedirá que contesten un breve cuestionario al finalizar cada una de las sesiones sobre el interés suscitado por el tema, incluyendo cinco preguntas de comprensión básica relacionadas con el mismo. Las respuestas a tales cuestiones permitirán acabar de evaluar en su conjunto cada una de las sesiones y obtener información complementaria sobre la capacidad comunicativa de los estudiantes del Máster.

El cine y el aprendizaje del derecho procesal penal

SONIA CANO FERNÁNDEZ

Departamento de Derecho Administrativo, Derecho Procesal y Derecho Financiero y Tributario, Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

1. Planteamiento de la cuestión

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha fomentado la instauración de nuevas metodologías docentes en las que el estudiante adopta una actitud activa en su aprendizaje. Hasta ese momento, la clase magistral era la gran protagonista en los estudios impartidos en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona. A través de dicha clase magistral, el protagonista en el aprendizaje del alumno era el profesor que transmitía en sus clases unos conocimientos, en la mayoría de ocasiones, teóricos. El alumno copiaba los apuntes y debía, posteriormente, memorizarlos para poder exponerlos el día del examen.

La cuestión, como señalo, varía sustancialmente desde ese momento, cuando empiezan a introducirse metodologías docentes, distintas de la tradicional clase magistral, en las que el alumno es el principal protagonista. Ahora éste debe adoptar una actitud activa en su propio aprendizaje.

La actividad realizada, que se va a exponer en el presente trabajo, la he llevado a cabo durante el curso 2021-2022 en las asignaturas de Derecho Procesal Penal en el Grado de Derecho y en Enjuiciamiento Criminal en el Grado de Criminología. En Derecho Procesal Penal el número de matriculados este año es de 79 alumnos, mientras que en Enjuiciamiento Criminal se han matriculado este curso 72 alumnos. Ambas asignaturas tienen en común que el temario a desarrollar en las clases son los procesos judiciales penales.

Hay numerosísimas películas que tratan materias de derecho y, concretamente, a los fines del presente trabajo, nos interesan las películas cuyo guion y contenido es sobre los procesos judiciales penales. La visualización de películas es una actividad muy atractiva para los alumnos, ya que, además de pasar un rato entretenido, pueden observar la práctica de los procesos judiciales y, concretamente, en este caso, los del orden penal. A través de una película, se capta el interés del alumno y se intenta facilitar el aprendizaje, como posteriormente se expondrá, a través de la actividad docente aplicada este curso en las asignaturas indicadas anteriormente.

Normalmente, lo que se visualiza se aprende con más facilidad. Además, las películas abordan la vertiente práctica de los procesos y, es por ello, que, en primer lugar, hacen que la actividad sea más atractiva. Permite observar actitudes y demás cuestiones que en una clase magistral pueden no llegarse a transmitir.

En ocasiones, las películas, además de tratar el proceso penal, permiten ser analizadas desde otras vertientes del derecho. Es por ello que, según la película escogida puede tratarse, a su vez, de una actividad multidisciplinar. En todo caso, señalar que, en las asignaturas indicadas anteriormente, se prioriza el derecho procesal penal puesto que es la materia sobre la que versa el temario que explico.

Los objetivos de la actividad son varios. El principal objetivo es que el alumno adquiriera unos conocimientos sobre un tema o epígrafe vinculado al temario de la asignatura. Tras la visualización de la película, como después se expondrá, con la preparación de las cuestiones que deberá contestar posteriormente, además de investigar, adquirirá unos conocimientos por sí mismo. Una vez el alumno las ha entregado a través del campus virtual, dichas cuestiones serán corregidas y expuestas en clase. En principio se busca que sea el alumno quien participe y exponga el tema planteado, si bien, como se verá, no siempre ocurre. En todo caso, la preparación de las preguntas, y su posterior exposición, ayudan al alumno a mejorar su expresión oral y escrita.

2. Desarrollo de la experiencia

La actividad desarrollada ha consistido en la visualización por parte del alumno de la película que yo misma les he indicado y que, concretamente, este año era la de “Doce hombres sin piedad”. Para ello, previamente, he tenido que seleccionar la película atendiendo al temario o epígrafe del programa que pretendía que los alumnos desarrollaran. En todo caso, se aconseja siempre buscar una película que pueda generar debate también entre los alumnos para fomentar la posterior participación.

Una vez seleccionada la película, preparé las cuestiones específicas que los estudiantes debían analizar una vez visualizada la película. Evidentemente, las preguntas versaban sobre el Tribunal del Jurado en España, a la vista de que la película trata sobre la deliberación de un jurado, y, concretamente, el intento por parte de uno de los miembros del mismo, que disiente de los demás, de introducir en el debate una duda razonable que haga recapacitar a sus compañeros para cambiar el sentido de su voto.

El estudiante debe desarrollar las cuestiones sobre la materia concreta planteada a través de distintos materiales como legislación, manuales, monografías o jurisprudencia.

Previamente al trabajo individual a desarrollar por el alumno, en una clase planteé la actividad haciendo una breve exposición, a grandes rasgos, sobre el contenido de la película, y cuál era el tema del programa concreto que se iba a trabajar. Las cuestiones a contestar fueron colgadas en el campus virtual como tarea. Los alumnos tuvieron un plazo de dos semanas para poder realizar la actividad y poder entregarla. En dicha clase de exposición se fijó también el día de corrección de las cuestiones en grupo.

A través del trabajo realizado por los estudiantes, pude comprobar, en primer lugar, el porcentaje de participación de los alumnos, cuál había sido el nivel de desarrollo de las preguntas por éstos, así como las cuestiones que no habían sido contestadas correctamente. Ello me permitió poder preparar una exposición, acompañada de un PowerPoint, para la corrección de la actividad en clase donde pude incidir sobre diversas cuestiones que los alumnos debían necesariamente conocer y sobre las que no habían llegado a profundizar.

La actividad, por tanto, precisó de la visualización por el alumno de la película y la posterior preparación y contestación de las cuestiones. El día fijado para la corrección de las cuestiones se procedió en consecuencia.

Debo indicar que, en el Grado de Derecho, la participación del alumnado fue satisfactoria. La mayoría de los presentes en el aula participaron, no solo en la corrección de las cuestiones, sino también en el debate generado. En especial, al tratar la participación de la ciudadanía en la administración de justicia.

Al versar la película sobre la deliberación de un jurado, se pudieron analizar distintas cuestiones como la prueba, el nombramiento de los jurados, cómo discurre un proceso judicial penal ante el Tribunal del Jurado, cómo se procede a la toma de decisiones en el seno de un jurado y, la cuestión indicada anteriormente, y que más debate generó entre los alumnos, la participación de la ciudadanía en la administración de justicia.

En cambio, en el Grado de Criminología, los alumnos se han mostrado más reticentes a participar. La asignatura, como he indicado, es de tercer curso y, por tanto, debido a la pandemia, han realizado la mayoría de los cursos *on line*. En consecuencia, *“el encierro”* no ha ayudado. Así mismo ellos me lo han indicado.

Debe destacarse que, tanto en su primer curso en la universidad, como en su segundo curso, han tenido que llevar a cabo su docencia y aprendizaje de manera virtual. La cuestión es que cuando este año se han incorporado a las clases, no tienen motivación para participar en ellas. El tema lo he tratado directamente con ellos y lo manifiestan abiertamente. Este año, para motivar a los alumnos a participar, se ha valorado positivamente su intervención en la corrección de la actividad de cara a la fijación de la nota final de la asignatura.

En todo caso, tanto en Derecho como en Criminología, tuve que exponer la materia que había preparado previamente a la vista de las cuestiones por ellos entregadas, ya que hay determinados aspectos que necesitaron aclaraciones más profundas.

Señalar también que dicha película había sido visualizada por los estudiantes en otra asignatura y, por tanto, desde otro punto de vista distinto al Derecho Procesal Penal. Los alumnos me manifestaron que el cambio de perspectiva los obligó a observar la película desde otro punto de vista muy distinto al ya analizado en la otra asignatura.

3. Conclusiones

Debo señalar que los resultados obtenidos por la realización de la actividad han sido muy positivos. Los alumnos estaban muy motivados con la realización de esta actividad y pusieron muchas ganas y empeño en su realización. Evidentemente, lo anterior ayudó a la obtención de un buen resultado.

Además de comentarme ellos directamente que se había tratado de una actividad muy provechosa, me indicaron que se habían sentido muy motivados.

Las encuestas realizadas sobre la actividad muestran la satisfacción de todos los alumnos en la realización de la actividad. Dicha satisfacción proviene, en primer lugar, por la adquisición de los conocimientos acerca de la materia del jurado y demás cuestiones expuestas anteriormente. Y, todo ello, a través de un método de aprendizaje distinto a los utilizados hasta ese momento. Los alumnos han participado activamente en la adquisición de sus conocimientos. El profesor se ha mostrado pasivo hasta el momento de la corrección en que se ha tenido que entrar a fondo en algunas de las cuestiones planteadas.

De hecho, el resultado ha sido tan positivo que me han hecho llegar su deseo y posibilidad de extrapolarlo a otros temas del programa. Querían visualizar más películas para poder adquirir conocimientos con la metodología indicada.

La visualización los ayudó en el aprendizaje y en la retención de los conocimientos con más facilidad. Su posterior desarrollo mediante cuestiones acabó de centrar al alumno y lo ayudó en la adquisición de los conocimientos. Además, toda la clase valoró positivamente poder comentar todas las cuestiones en grupo y poder escuchar las diferentes opiniones de los compañeros.

Debo indicar que, en el examen de Enjuiciamiento Criminal, en la prueba de síntesis, el caso práctico ha tratado sobre el Tribunal del Jurado, siendo el porcentaje de aprobados muy alto. Así pues, los objetivos fijados se han conseguido satisfactoriamente.

Como acertadamente señala Ruiz¹, *“no cabe duda de que unos pocos segundos de retina son a veces más efectivos que varias horas de clases magistrales”*.

A la vista de lo indicado, debo señalar que la actividad está totalmente recomendada, y puede ser adecuada para la adquisición de las competencias y habilidades que debe desarrollar un alumno que estudia dicha asignatura. La visualización de la película, y el posterior desarrollo de las cuestiones, así como su comentario, facilita el aprendizaje de los conocimientos y motiva al alumno en su aprendizaje.

1 Ruiz, M., “La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas”, *Revista de Educación y Derecho*, 2010, 2, pág. 1-16.

La lectura de clásicos en la actualidad

AITOR DÍAZ ANABITARTE

Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho (Sección de Ciencia política),
Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: grado, formación básica, teoría política.

1. Contexto

El presente texto es un resumen de la experiencia de innovación docente que se implementó durante el primer semestre de los cursos 2017-2018 y 2018-2019, en la asignatura de Ciencia Política del Grado en Seguridad.

La asignatura de Ciencia Política forma parte del conjunto de materias consideradas de formación básica en aquellos grados pertenecientes a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, marco disciplinar del Grado en Seguridad. Por su parte, el Grado en Seguridad, titulación vinculada a la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona, se imparte en el Instituto de Seguridad Pública de Cataluña como centro adscrito a dicha universidad.

2. Planteamiento

Tras varios años de docencia en el Grado en Seguridad, concretamente desde la primera promoción que empezó en 2014, se venía constatando la necesidad de adaptar los contenidos más teóricos de la asignatura de Ciencia Política. En este sentido, después de haber impartido dos cursos consecutivos de esta asignatura detecté que el alumnado manifestaba, reiteradamente, la dificultad que les suponía la explicación sobre el contrato social. Ello era fruto, así lo argumentaba el alumnado, del nivel de abstracción teórica que planteaba dicha explicación. Además, el concepto de contrato social, su argumentación y el vínculo con la legitimación del Estado se impartían durante las primeras semanas de curso, lo que suponía una dificultad añadida. En suma,

abordar preguntas del tipo “¿Cómo se legitima la existencia del Estado moderno?”, lo que obliga a recurrir a las enseñanzas contractualistas de Thomas Hobbes, John Locke y Jean Jaques Rousseau¹, resultaba una tarea complicada tanto para el docente como para el discente.

Entendiendo el salto cualitativo que supone iniciarse en los estudios universitarios, el proyecto de innovación docente implementado fue una propuesta para incentivar y acercar la lectura de estos clásicos al alumnado de nuevo ingreso. Con el objetivo de paliar el rechazo casi generalizado que se venía detectando en relación a esta necesaria literatura para comprender los fundamentos de legitimidad del Estado moderno.

Con este propósito, se propuso una dinámica para trabajar con el alumnado y entre el alumnado, e intentar abordar dichos textos clásicos de filosofía política enmarcándolos en discusiones y supuestos prácticos más cercanos y menos abstractos. De esta forma, se pretendía, por un lado, acercar e invitar al alumnado a la lectura “sin miedo” de textos clásicos. Y, por otro lado, dotarles de estrategias que les ayudaran a relacionar y aplicar los contenidos de estas lecturas en contextos más reales e igualmente propios de la disciplina politológica.

En conclusión, el objetivo principal era el de invitar al alumnado a trabajar fuentes directas, en este caso los clásicos de la filosofía política moderna ya mencionados, con el fin de lograr una mejora en las capacidades de comprensión del proceso político y, al mismo tiempo, potenciar las capacidades de razonamiento sobre el mismo.

3. Desarrollo de la experiencia

La propuesta de innovación docente se realizó con el grupo de alumnos y alumnas pertenecientes a la evaluación continuada. Este grupo suponía de facto la mayor parte del alumnado de primer curso: un 93,4% para el curso 2017-2018 y un 97,3% para el curso 2018-2019. Más concretamente, el proyecto *stricto sensu* se implementaba durante la primera actividad de evaluación continuada. Dejando, para la segunda actividad de evaluación continuada, una prueba individual a través de un cuestionario de verdadero / falso donde se debía motivar la respuesta. Volviendo a la actividad que aquí se presenta, ésta se concretó de la siguiente manera.

Inicialmente se presentó la actividad tras haber introducido al alumnado en la materia a trabajar. Así, durante la tercera semana de curso, tras haber realizado seis sesiones donde se abordaban preguntas como “¿Qué es la política?”, “¿Cómo surge?”, “¿Qué características tiene?” o “¿Cuáles son las principales consecuencias de dichas definiciones básicas?”, el temario nos introducía la cuestión del Estado. Para abordar dicho concepto se realizó una primera sesión teórica introductoria con todo el alumnado.

1 Más concretamente, nos referimos a: “Leviathan” de Thomas HOBBS (2008 [1651]), “Segundo tratado sobre el gobierno civil” de John LOCKE (1990 [1689]) y “El contrato social” de Jean Jaques ROUSSEAU (1929 [1762]).

La actividad de innovación docente consistió en dividir al alumnado en pequeños grupos de forma que resultasen, como máximo, doce grupos y, como mínimo, seis. El motivo de esta división respondía al hecho de que la actividad se realizaba sobre la base de seis fragmentos de texto diferentes. A razón de: dos de Thomas Hobbes, dos de John Locke y dos de Jean Jaques Rousseau². De modo que, si se alcanzaba el máximo, habría dos grupos encargados de trabajar el mismo fragmento. Y el mínimo de seis grupos garantizaba que habría un grupo para cada fragmento. De cada autor se seleccionaron fragmentos que discutían sobre la misma cuestión. Es decir, el primer texto sintetizaba el diagnóstico en relación al estado de naturaleza que cada autor había conceptualizado. Mientras que, el segundo texto, era una síntesis de cómo cada una de las voces pensó que sería el estado civil resultante, tras la consecución del pacto (o contrato) social.

Tras haber organizado los grupos, y haber distribuido los textos que cada grupo debía trabajar, se detectó la necesidad de realizar algunas tutorías. Así, dividiendo el aula en dos, se pudo presentar y trabajar mejor el argumento nuclear de la propuesta de innovación docente. Dichas sesiones, con la mitad del alumnado, pero conservando los grupos de trabajo ya establecidos, sirvieron para presentar y debatir la teoría del contrato social. Explicación que se realizaba, principalmente, a través de las tres voces clave de la filosofía política moderna ya mencionadas.

Llegados a este punto, en la siguiente sesión con todo el alumnado, pero nuevamente distribuidos por grupos, se presentaron las indicaciones de las dos tareas a realizar.

En primer lugar, la propuesta era trabajar conjuntamente el fragmento asignado. En esta primera fase, se proponía a los distintos grupos que, de forma colaborativa, detectaran las ideas fuerza y el principal argumento de los correspondientes textos asignados. El profesor estaba presente durante toda la actividad para atender dudas, comentarios y ayudando de forma alterna a los diferentes grupos de alumnado.

Como elemento a destacar, esta primera actividad se realizó fuera del aula. Concretamente, en una instalación disponible en el Instituto de Seguridad Pública de Cataluña donde cuerpos policiales y bomberos realizan actividades prácticas de simulacro. El lugar se llama *boulevard* y resulta muy ilustrativo para explicar la necesidad de un poder político. Ello se debe a que dicho *boulevard* es en realidad un sucedáneo de ciudad con distintas instalaciones que se pueden interpretar en el contexto de la asignatura de ciencia política. Hay una entidad bancaria (poder económico), un economato (recursos alimenticios), una gasolinera (recursos energéticos), una comisaría (monopolio legítimo de la fuerza), una sala de vistas (poder judicial) o una oficina de correos (recursos intercomunicativos), entre otras instalaciones. No obstante, de entre todas estas realidades políticas y sociales, plasmadas en distintas partes del *boulevard*, había una ausencia destacada: la falta de ayuntamiento o alguna entidad similar que representase al poder político. Poder político que, precisamente, es el argumento substantivo que se aborda cuando se trabaja la teoría del contrato social. Así las cosas, al finalizar esta primera actividad se terminaba preguntando al conjunto del

2 Ver anexo.

alumnado, si alguien había detectado la falta de alguna institución (o algo similar) en el entorno de esta hipotética ciudad llamada *boulevard*. El debate que se generaba sobre ello, y la solución a la pregunta, servían de antesala de la siguiente fase.

Finalizada la sesión conjunta en el *boulevard*, el profesor presentaba la segunda fase de la actividad. Todos los miembros de cada grupo debían visualizar la película “El señor de las moscas”³. El objetivo de introducir este filme era el de aportar el elemento que faltaba para terminar la actividad. De esta manera, cada grupo debía escoger dos escenas concretas de la película que les ayudara a ilustrar el fragmento de texto asignado. Con el objetivo de preparar una presentación ante el resto de compañeros y compañeras. Junto a un trabajo escrito, donde se debían desarrollar los principales argumentos expuestos. En definitiva, debían trasladar las propuestas de configuración del poder político de Hobbes, Locke y Rousseau a situaciones planteadas a lo largo de la película. Tarea que exigía cierto esfuerzo de comprensión y familiarización conceptual, pero que, conociendo el argumento principal de la película escogida, no suponía un encargo excesivamente exigente. De ahí la idoneidad del recurso audiovisual en cuanto a herramienta pedagógica. Así, a través del filme los estudiantes pudieron comprobar y trabajar directamente la validez de los conceptos y debates expresados en los diferentes textos. Y, al mismo tiempo, trabajaban su capacidad de razonamiento.

4. Conclusiones

La valoración general de la actividad “La lectura de clásicos en la actualidad” fue, francamente, positiva. Las actividades, teóricas y prácticas, destinadas a implementar el proyecto se llevaron a cabo tal y como estaba previsto. Aunque, como se ha explicitado anteriormente, se detectó la necesidad de impulsar una estrategia de tutorización más pormenorizada. De ahí las dos sesiones de tutoría grupal con el aula dividida en dos grupos.

En relación al *feedback* por parte del alumnado, se puede afirmar que también fue positivo. Buena prueba de ello fue el nivel de satisfacción general mostrado en las encuestas. Con especial atención a los ítems que hacen referencia a recursos y estrategias aportadas por el profesorado. En la misma línea argumental, se pueden mencionar las usuales conversaciones informales donde profesor y alumnado intercambian impresiones. En estas conversaciones, que son de gran utilidad (dicho sea de paso), alumnos y alumnas trasladaron la satisfacción hacia la tarea realizada. Y, más concretamente, ponían de relieve la consecución del objetivo principal del proyecto. Es decir, la reducción de la distancia inicial con los textos de la teoría del contrato social. En otras palabras, aquello que *a priori* resultaba abstracto y de difícil comprensión; *a fortiori* acontecía cercano y abarcable. Mención aparte merece la actividad desarrollada en el *boulevard*. Con muy buen recibimiento y participación por parte de la gran mayoría del alumnado. Aquí se debe constatar una realidad que no estaba prevista, ni se pretendía lograr. En este sentido, el grueso del alumnado de primer curso del Grado en Seguridad agradeció salir del aula, al menos por un día, y realizar una sesión en otra instalación del Instituto de Seguridad Pública de Cataluña. Ello les acercaba a otras instalaciones de la institución de la cual

3 Se podía escoger, indistintamente, la versión de 1990 o la de 1963.

formaban parte, quizás sin sentirse (todavía) demasiado integrados. Una conclusión que, creo, nos está invitando a plantear más actividades similares. Entendiendo que salir del aula nos puede acercar mejor a nuestro objeto de estudio en tanto que científicos sociales. Es decir, la sociedad.

Por último, me gustaría agradecer a Berta Roca (Facultad de Derecho) por la asistencia en la elaboración del proyecto, a Meritxell Calatayud (Instituto de Seguridad Pública de Cataluña) por las facilidades para desarrollar el proyecto, a Marta Roca (Instituto de Seguridad Pública de Catalunya) por la buena acogida del proyecto y a Josep Baqués (Facultad de Derecho e Instituto de Seguridad Pública de Cataluña) por la confianza en el mismo.

5. Bibliografía

Referencias bibliográficas que se utilizaron para implementar el proyecto de innovación docente y que, al mismo tiempo, fue facilitada al alumnado para la ejecución de éste:

CAMINAL, M. (ed.) (2015). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Tecnos (4ª ed.).

DEL ÀGUILA, R. (2009). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Trotta. (6ª ed.).

VALLÈS, J. M. (2010). *Ciencia Política: una introducción*. Barcelona: Ariel.

GINER, Salvador (1999). *Historia del pensamiento social*. Barcelona: Ariel.

GINER, Salvador; Lamo de Espinosa, Emilio; Torres, Cristóbal (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

HOBBS, Thomas (2008 [1651]). *Leviatán*. Madrid: Editora Nacional.

LOCKE, John (1990 [1689]). *Segundo tratado sobre el gobierno civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*. Madrid: Alianza Editorial.

ROUSSEAU, Jean Jaques (1929 [1762]). *El contrato social*. Madrid: Espasa-Calpe.

6. Anexo

Para una mejor comprensión del proyecto aquí desarrollado, se ha creído pertinente adjuntar los fragmentos seleccionados de los tres autores en torno a los cuales se elaboró la actividad de innovación docente.

6.1 Fragmentos sobre el estado de naturaleza:

“En el estado de naturaleza, cada hombre es enemigo de cada hombre (...); los hombres viven sin otra seguridad que sus propias fuerzas, y su propio ingenio debe proveerlos de lo necesario. En tal condición no hay lugar para la industria, pues sus productos son inciertos; y, por tanto, no se cultiva la tierra ni se navega, ni se usan las mercancías que puedan importarse por mar, ni hay cómodos edificios, ni instrumentos para mover aquellas cosas que requieren gran fuerza o conocimiento de la faz de la tierra ni medida del tiempo, ni arte, ni letras, ni sociedad; y, lo que es pero que nada, hay un constante temor y peligro de muerte violenta, y la vida del hombre es solitaria, pobre, grosera, brutal y mezquina”.

TOMAS HOBBS, “Leviathan”, I, Cap XIII.

“(…) un estado de libertad perfecta por el que pueden los hombres ordenar sus acciones, y disponer de sus posesiones y personas como quieran dentro de los límites de la ley de la Naturaleza, sin pedir permiso ni depender de la voluntad de otro hombre. Es también un estado de igualdad, donde todo el poder y jurisdicción es recíproco, y nadie tiene más que otro, no habiendo nada más evidente que el hecho de que las criaturas de la misma especie y rango nacidas promiscuamente con todas las mismas ventajas de la naturaleza y con el uso de las mismas facultades, sean iguales entre sí, sin subordinación ni sujeción.”

John Locke, “Segundo tratado sobre el gobierno civil, Cap VIII.

“El hombre ha nacido libre y en todas partes está encadenado. Hay quien se cree amo de los demás, sin dejar de ser más esclavo que ellos. ¿Cómo ha ocurrido tal cambio? Lo ignoro. ¿Qué es lo que puede haberlo tornado legítimo? Creo poder resolver la cuestión.

Si no considerara más que la fuerza y el efecto que de ella se deriva, diría: Mientras un pueblo esté obligado a obedecer y obedece, hace bien; en cuanto puede sacudir el yugo, y lo sacude, hace aún mejor, pues al recobrar su libertad por el mismo derecho que se la ha quitado, o bien puede recobrarla o no se la hubiera podido quitar. Mas el orden social es un derecho sagrado que sirve de base para todos los demás. Empero, este derecho no procede de la naturaleza. Por lo tanto, está basado en las convenciones. Se trata pues de averiguar cuáles son esas convenciones.”

J.J. ROUSSEAU, “Contrato Social”, libro I, cap. I.

6.2. Fragmentos sobre el estado de civil (tras la consecución del pacto social):

“La única manera de erigir tal poder común, de modo que pueda defender [a los Hombres] de la invasión extranjera y de daño del prójimo, así como asegurarles que mediante su propia industria y frutos de la tierra puedan alimentarse y vivir satisfactoriamente, es conferir todo su poder y fuerza a un solo hombre, o a una asamblea, que pueda reducir sus voluntades, por pluralidad de votos, a una sola voluntad. Esto es más que mi consentimiento o concordia, es una unidad real de todos ellos en una y la misma persona, hecha por contrato de cada hombre con todos los hombres, como si cada cual dijera “autorizo y cedo mi derecho a gobernarne, a este hombre, o esta asamblea, con la condición de que vosotros le cedáis vuestros derechos, y autoricéis todas sus acciones de igual manera” (...). He aquí el origen del gran “Leviathan”, o quizá, para hablar más reverentemente, de ese dios mortal a quien debemos (...) nuestra paz y defensa.”

TOMAS HOBBS, “Leviathan”, II, Cap XVI.

“Y así cada hombre, al consentir con otros la formación de un cuerpo político bajo un gobierno, se obliga a sí mismo frente a los demás a someterse a la determinación de la mayoría, y a ser mandado por ella; si no fuera así, este contrato original, por el que el hombre se incorpora con otros en sociedad, nada significaría, y no sería un contrato si quedara totalmente libre y bajo los únicos ligámenes que le ataban antes en el estado de naturaleza”.

JOHN LOCKE, “Segundo tratado sobre el gobierno civil”, Cap VIII.

“Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con toda la fuerza común a la persona y los bienes de cada asociado, mediante la cual cada uno, al unirse a todos, no obedezca sin embargo más que a sí mismo, y quede tan libre como antes (...). Cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general; y recibimos, además, a cada miembro como parte indivisible del todo”.

J.J. ROUSSEAU, “El contrato social”, libro I, cap. VI.

Acompañar en el contenido y en el fomento de la comunicación: una propuesta docente para asignaturas introductorias en estudios no propios del estudiante

XAVIER FERNÁNDEZ-I-MARÍN

Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho (sección de Ciencia Política),
Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: comunicación, contenido, acompañamiento.

1. Contexto

Situación

Asignatura: introducción al Sistema Político

Curso: 1º, FB

Grado: Criminología

Curso académico: 2021/2022

Número de estudiantes matriculados: 90

La situación inicial es muy parecida a la expresada por Aitor Díaz Anarbitarte en este mismo volumen: se trata de una asignatura introductoria a la ciencia política en unos estudios que no le son propios al estudiante que comienza criminología. Se mezclan diferentes elementos que hacen que sea una situación específica que en mi opinión requiere de un tacto especial. En primer lugar, se trata de estudiantes que acaban de poner un pie en la universidad, y la percepción es que se están situando, si no es que directamente van *perdidos*, tanto a nivel de contenidos como de formas de trabajar. En segundo lugar, son estudiantes que tienen, por lo pronto, muy poco interés por una asignatura que contiene "político" en su título, ya que lo relacionan con la dinámica político-partidista que ven en los medios, y pese a algunas excepciones, *no les es una dinámica atractiva*. Por si fuera poco, se hace muy difícil hacer una aproximación individualizada porque se trata de *casi un centenar de estudiantes*. Resumiendo: el número de estudiantes es muy elevado, la familiaridad con la universidad es poca y el interés por la materia a priori es bajo.

Publicado en: MAX TURULL RUBINAT y ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ (Eds.). *Segunda Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona (3 de junio de 2022). Contribuciones*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona, 2023, pp. 61-68.

Sin embargo, hay una ventaja clave que puede diferenciar esta asignatura introductoria de otras. Y es que el contenido concreto es un repaso a la pregunta "qué es el Estado". Y el Estado, como ente casi omnipresente en cualquier asunto, tiene el potencial de que de alguna forma u otra haya intereses del estudiante que puedan estar vinculados a ellos.

Soluciones adoptadas y procedimientos

De acuerdo con la situación concreta de la asignatura, el planteamiento docente que he propuesto ha sido el de centrarlo en tres aspectos:

Acompañamiento

Tutorías y simplificación

Comunicación

Escribir un ensayo académico argumentativo y presentarlo oralmente

Contenido

Basado en intereses propios del estudiante

2. Planteamiento

Acompañamiento

De cara a la adaptación de los estudiantes al ritmo y dinámicas de estudio y trabajo de la universidad es importante poder acompañarlos en estos cursos introductorios. Sobre todo, teniendo en cuenta que no los valoran como cursos propios de su grado, sino como asignaturas relativamente emparentadas, a las que no se les debe prestar demasiada atención porque no les son propias. De esta forma, lo que yo propongo es simplificar el curso, con el fin de reducir la incertidumbre en las dinámicas de cada semana, y reducir la complejidad al máximo. De esta manera se da a los estudiantes la oportunidad de centrarse en asignaturas que perciben como más centrales.

En este sentido, de cara a simplificar la dinámica del curso, he elaborado un esquema con todo lo que cabe esperar en cada sesión que sólo ocupa una hoja, por lo que es muy sencillo orientarse. Esta hoja (1) contiene todos los elementos para navegar tanto por la organización general de la asignatura como de cada una de las sesiones individuales:

Organización de las sesiones

Permite saber si cada una de las sesiones son de trabajo de contenido y lecturas; de trabajo de las competencias de comunicación necesarias para elaborar las tareas a entregar; de trabajo individual con tutorías; o de presentaciones orales breves.

Recordatorio de fechas y horas de las entregas

Se pueden encontrar claramente identificadas las 3 fechas correspondientes a los tres ejercicios necesarios para superar la asignatura: una primera entrega con la pregunta de análisis del ensayo del curso y su justificación (25% de la nota final); un segundo ejercicio con la presentación oral breve (25%); y una tercera entrega con el ensayo final (50%).

Lecturas para preparar cada sesión

Para simplificar las lecturas, más aún, sólo se muestran los capítulos correspondientes a dos manuales, cuyos capítulos conviene leer para llevar preparadas cada una de las sesiones. De esta forma, el estudiante sabe en cada momento y de una forma muy simple qué lectura se trabajará en cada sesión.

Introducció al sistema polític					
Planificació					
Febrer	15	Introducció	18	1.1	Lectures
	22	Llegir	25	1.2	Assaig
Març	1	Preguntes	4	2.1	Tutories
	8	Tutories	11	Tutories	Orals
	15	2.2	18	3.1	
	22	Hipòtesis	25	3.2	
	29	3.3			
Abril	5	Escriure	1	4.1	
	12		8	4.2	
	19	Tutories	22	Tutories	
	26	5.1	29	5.2	
Maig	3	Editar	6	5.3	
	10	Orals	13	Orals	
	17	Orals	20	Orals	
Lliuraments					
15 de març, 08:00	Pregunta				
10 al 20 de maig	Assaig, oral				
20 de maig, 22:00	Assaig, escrit				
Temes i lectures					
	1.1	Caminal	Vallès		
	1.2	I.1	6		
		II. 1,2,3,4,5	18		
	2.1		21		
	2.2	III. 1	8		
	3.1	IV. 3	23		
	3.2	IV. 2	22		
	3.3	IV. 5	22		
	4.1	IV. 1	17		
	4.2	IV. 4			
	5.1	V. 1	13,14		
	5.2	V. 2,3,4	25		
	5.3	V. 5	12		
Actualització	15/02/22	09:18:11			

Hoja de planificación de la asignatura donde se especifican las actividades a llevar preparadas para cada sesión (naturaleza de la sesión, y lectura a realizar), así como un recordatorio de las fechas de las entregas.

Al contrario de Stephanie Rivera y Cristina Roy (XX cita de ese volumen), dada la naturaleza de la asignatura, mi aproximación es buscar la simplicidad en las dinámicas de cada día. Que no haya sorpresas sobre lo que es necesario preparar. Buscar la atención del estudiante simplificándole el trabajo, y regularizar lo que debe hacer. Que no tenga que estar pendiente de cuál es el tipo de actividad que debe llevar preparada para la siguiente sesión.

En otro sentido, paralelo a la novedad que supone la universidad, el acompañamiento es también fundamental en una asignatura en la que lo que se busca es que el estudiante pueda enlazar los temas del programa con sus intereses personales. Durante dos semanas los estudiantes tienen la oportunidad (y la obligación, porque se les asigna un tiempo) de poner en común con el docente a través de una tutoría sus intereses y alinearlos con los de la asignatura, de forma que a la hora de elaborar el ensayo pueden empezar a trabajar con garantías de que no se perderán.

Para preparar adecuadamente estas tutorías es importante que haya un trabajo previo. Por eso, en la semana anterior a las tutorías les pido que hagan una entrega donde habrán tenido que detallar el estado de la pregunta de investigación que se están formulando, el trabajo realizado hasta ahora, las dudas que han ido teniendo, y cómo ven hacia dónde están llevando el ensayo. No es, pues, una entrega formal en el sentido de un texto trabajado, sino más bien un diario en el que deben forzarse a dejar por escrito su evolución.

3. Desarrollo de la experiencia

Comunicación

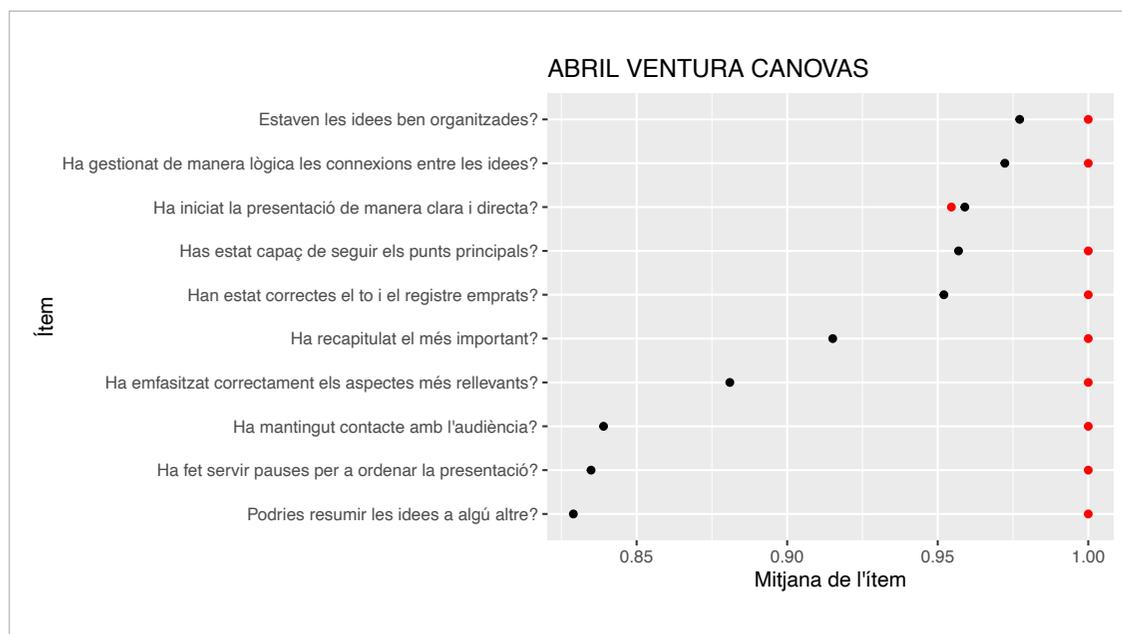
Las competencias en comunicación son extremadamente importantes en cualquier estudio, y así también queda de manifiesto en los documentos de la UB sobre las competencias generales que deben alcanzar nuestros estudiantes (XX referencia a competencias generales de la UB). De esta forma, la idea es poder utilizar la asignatura como un ejercicio más de escritura, donde la comunicación escrita y oral está en el centro. La solución adoptada es similar a la empleada por Maris Köpcke (XX referencia): un ensayo académico argumentativo.

El ensayo, en tanto que parte central de la asignatura, requiere por sí mismo un cierto tiempo de dedicación docente. De esta forma, durante cuatro sesiones distribuidas durante el curso, se presentan a los estudiantes las herramientas mínimas para que puedan escribir un ensayo. Se trata de un ensayo académico argumentativo, donde el material no es la "investigación" (como ellos han podido realizar en el trabajo de investigación durante su último año de preparación para el acceso a la universidad), sino la "argumentación", el uso de sus propias ideas, la combinación de material de otros (a través de las lecturas, a través de experiencias de vida, de prensa) con su propia visión de un problema concreto. La extensión está muy limitada: 15.000

caracteres, con un margen de un 10 por ciento. La idea, repetida durante las sesiones de comunicación, es que parte del trabajo del estudiante es saber cómo abordar una pregunta concreta con un nivel de detalle predeterminado. Es decir, el estudiante puede elegir un tema muy genérico, o muy específico, pero en cualquier caso debe decidirlo por sí mismo y tanto la investigación que haga como la elaboración del ensayo final tendrán que tener en cuenta ese equilibrio.

Una vez elaborado el ensayo, es decir, una vez que el estudiante ha trabajado el contenido y ha trabajado cómo lo comunicaría por escrito, este mismo contenido es trabajado para comunicarlo oralmente. Se trata de una segunda vía para incidir en competencias de comunicación, en la que el estudiante debe centrar muy bien su mensaje, ya que sólo tiene tres minutos para contarle delante de la clase. En las últimas cuatro sesiones del curso tienen lugar las presentaciones orales breves. En ellas, los estudiantes van saliendo a presentar su ensayo, mientras el resto tienen un doble trabajo: por un lado, tienen la oportunidad de aprender otros aspectos, casos, situaciones vinculadas con la asignatura que son del interés de los suyos compañeros, y por otro participan de la evaluación de la comunicación oral. La evaluación es, pues, colegiada, y se hace a través de una página web donde cada estudiante debe evaluar a sus compañeros en esta lista de competencias.

La evaluación colegiada ha generado este año un total de 12.439 puntos de datos. Esta aproximación basada en big data supone tener un promedio de unas 135 notas para cada estudiante, dando gran riqueza a la evaluación, y permite que cada uno de los estudiantes pueda llevarse un informe detallado de cómo se ha percibido su competencia a la hora de comunicar contenidos de forma oral. La Figura 2 presenta, como ejemplo, un detalle del informe en el que se pueden ver los puntos negros, que corresponden a la media de la clase, y los puntos rojos, que corresponden a la situación concreta del estudiante



Detalle de la evaluación oral colegiada de la presentación oral breve de un estudiante. Los puntos negros identifican la media de la clase, mientras que los puntos rojos identifican la situación concreta en la que el resto de los estudiantes han colocado la evaluación del estudiante evaluado.

en cuestión. De esta forma, el estudiante sabe concretamente lo que necesita mejorar (donde los puntos rojos están a la izquierda de los negros) y lo que ha estado haciendo bien (donde los puntos rojos están a la derecha de los negros), y a cuánta distancia se encuentra situado de cada ítem.

Contenido

El ensayo es de temática libre, con la única limitación de que debe estar relacionado con alguno de los temas que se trabajan en la asignatura. El objetivo de abrir tanto el abanico de posibilidades para elegir el contenido es conseguir que sea un tema que motive al estudiante. La ventaja de hablar del Estado es que básicamente cualquier tema que puede ser de su interés podría potencialmente relacionarse con aspectos como la ideología, las políticas públicas, el debate político, los partidos, etc... Por tanto, se trata de un ejercicio donde es el interés intrínseco del estudiante el que manda, el que orienta el contenido, con la idea de que esto será más atractivo para un estudiante que de entrada ve que debe cursar una asignatura introductoria no vinculada directamente con el grado que ha elegido.

Como contrapartida, esta gran apertura temática es uno de los principales retos del docente. En este sentido, es su tarea conseguir guiar al estudiante hacia los aspectos relevantes para los sistemas políticos. Más allá de las cuestiones que pueda haber durante las sesiones, o de los mensajes dirigidos al docente para perfilar las preguntas del ensayo, existen dos mecanismos formales a través de los cuales el docente puede incidir en el contenido concreto del ensayo y acompañar al estudiante. La primera es la entrega de la pregunta del ensayo, del que ya se ha hablado. En este caso, la retroalimentación del docente es crucial para encauzar con éxito el tema del ensayo. El segundo mecanismo es la tutoría, individualizada, que permite un intercambio razonado de pareceres entre el docente y el estudiante, de modo que a través del diálogo directo se puede limitar aún más el contenido del ensayo y, por tanto, vincularlo más estrechamente con la asignatura.

Como docentes siempre es reconfortante el trabajo de acompañamiento y vinculación de la temática de la asignatura al bagaje del estudiante. Ciertamente pide más esfuerzo por nuestra parte, ya que no podemos controlar todo lo que puede pasar con el contenido que queremos que se trabaje y nos abre la puerta a la incertidumbre. Pero personalmente me parece más estimulante que la mera burocratización de la tarea de corrección de ensayos previamente limitados a una lista de temáticas.

Una consecuencia indirecta de fomentar que el contenido de los ensayos sea libre y venga dado por los intereses intrínsecos de cada uno de los estudiantes, es que durante las presentaciones orales breves los estudiantes ven muchos otros temas que han tratado otros compañeros. Si bien es cierto que existen temas que se han repetido durante este curso (sobre todo, los relacionados con el ascenso de la extrema derecha y con temáticas feministas), también ha habido un amplio abanico de apuestas por cuestiones que han empezado de forma más individual/personal y se han dirigido a temas globales de la asignatura.

4. Conclusiones

Resultados

Como en cualquier iniciativa que sale del estándar habitual y que arriesga en algunos puntos, ha habido en este curso, concretamente, aspectos que han funcionado y otros que pueden mejorar. La valoración general es lo suficientemente positiva como para alentarme a repetirla, en sus aspectos fundamentales, en el futuro. La evaluación general de los estudiantes ha sido más de un punto por encima de la media del grado, y más de dos puntos por encima de las actividades y tareas, y de los recursos complementarios.

¿Qué ha funcionado?

Si estoy especialmente orgulloso de un aspecto, como docente, es en el de haber conseguido *conectar los intereses intrínsecos de los estudiantes con los contenidos y temáticas generales de la asignatura*. Corregir casi un centenar de ensayos de unos 15.000 caracteres cada uno es un trabajo ciertamente pesado si cada uno de ellos es una repetición del anterior. Sin embargo, la temática libre y el acompañamiento hacen que el abanico de temas, posibilidades, e ideas que son nuevas y a veces sorprendentes para el docente se multipliquen, y la evaluación sea un ejercicio ameno y gratificante.

El segundo aspecto que ha funcionado han sido las *tutorías*. Las tutorías han sido un gran nivelador de los estudiantes, ya que tener unos minutos a solas con el docente, y donde es necesaria una preparación previa, exige un esfuerzo al inicio/mitad del curso, por lo que, para aquellos estudiantes especialmente descuidados o directamente perdidos, esto les ha dado una guía sobre cómo superar la asignatura. También para los estudiantes que han ido siguiendo regularmente la asignatura, la posibilidad de las tutorías individuales les ha permitido a algunos profundizar en sus propias ideas sobre el ensayo concreto, y otros inquirir sobre aspectos más generales ya menudo más personales relacionados con los estudios. De entrada, dar esta ventana a los estudiantes me parecía un aspecto más de la innovación docente, pero al final del curso se ha revelado como uno de los elementos más importantes y valorados.

Por último, el tercer aspecto que valoró positivamente es el de haber hecho *que los estudiantes se hayan tenido que enfrentar al diseño y elaboración de un texto relativamente largo* donde su voz cuenta, donde sus ideas y cómo las relacionan son el material fundamental. De entrada, a muchos les parecía un choque el hecho de que no debiera haber *investigación* experimental o empírica, y que se les insistiera en pedir *su* opinión sobre un tema. En muchos casos se preguntaban si esto era *subjetivo* y por tanto debía estar fuera de lo que se supone que es una universidad. Pero durante el curso aprendían que saber encontrar su propia voz habiendo escuchado a la de otros era precisamente el objetivo. Y ponerla por escrito en un formato formal era lo que se

valoraba. Escribir un ensayo, además, requiere más atención y cuidado al proceso de escritura que las posibles respuestas que se puedan dar a un examen. Obviamente, un ensayo en el transcurso de cuatro años de un grado no tiene demasiado efecto, pero me gustaría pensar que he puesto un grano de arena en las competencias de comunicación.

¿Qué no ha funcionado?

Si el objetivo de un curso fuera que los estudiantes pasaran por el aula, la iniciativa debería calificarse de fracaso. Evidentemente, tal y como está planteado actualmente el curso, no hay diseñado ningún incentivo directo para venir a las sesiones. Esto ha hecho que la *asistencia al aula* haya sido *desigual e irregular*. Como docente no lo valoro de manera especialmente negativa, y prefiero pecar de confianza en la gestión del tiempo del estudiante que pecar por desconfiado. Sin embargo, la primera mejora que convendría implementar sería la de diseñar algún tipo de incentivo para incrementar la asistencia a ciertas sesiones, tal y como sugieren las evaluaciones docentes.

En la misma línea, y dado que buena parte de la asignatura se evalúa a través de una única entrega, es *inevitable que en las dos semanas previas haya un interés y un trabajo mucho más elevado que durante el resto del curso*. Aunque la entrega de la pregunta del ensayo ya predispone a empezar a trabajar en la elaboración del mismo, y la tutoría aún lo alienta más, no sería del todo descartable un sistema basado en pequeñas entregas más regulares, para favorecer el trabajo constante y desalentar las soluciones basadas en un maratón final justo antes de la entrega.

Discusión

Hay que insistir de nuevo en que no se trata de un curso de comunicación. Pero la sensación, por el interés mostrado por los estudiantes en las sesiones propias de los temas de comunicación (leer bibliografía académica, elaborar preguntas analíticas, elaborar hipótesis concretas que respondan a estas preguntas, técnicas de escritura de ensayos académicos argumentativos; y técnicas para a presentaciones orales breves) ha sido que *existe una demanda por parte de los estudiantes de asignaturas fundamentales en técnicas genéricas* que les permitan asegurar el éxito académico con otras asignaturas o el éxito laboral una vez graduados. Desconozco si dentro de la UB o dentro de la facultad de Derecho hay discusiones sobre la conveniencia de realizar asignaturas menos temáticas y más basadas en competencias generales, y ojalá esta experiencia docente ayude al debate. Pero por si acaso, en esta innovación docente he procurado que exista un equilibrio entre los contenidos propios del curso (relativamente alejados del interés del estudiante) y las competencias generales en comunicación, acompañando —que lo necesitan— estudiantes de primer curso.

Compromiso ético y perspectiva de género como competencias transversales en Grado de Gestión y Administración Pública: identificación de buenas prácticas

VERÓNICA YAZMÍN GARCÍA MORALES

Departamento Derecho Administrativo, Derecho Procesal y Derecho Financiero y Tributario (Sección de Derecho Administrativo).
Grupo de Innovación Docente Consolidado en Gestión y Administración Pública, Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: Derecho administrativo; compromiso ético; perspectiva de género

1. Contexto

La experiencia se desarrolló en el marco de la asignatura de *Estructuras Administrativas*. Esta asignatura forma parte del plan de estudios del Grado de Gestión y Administración Pública (GAP). La asignatura tiene carácter obligatorio, 6 créditos (ECTS), y se imparte en el primer curso. En el curso 2020-2021 la experiencia formó parte de la primera actividad evaluable en la modalidad de evaluación continua, con un valor del 20% de la nota final de la asignatura. La práctica la realizaron 48 estudiantes de los 57 matriculados. En el curso 2021-2022 la experiencia se planteó como una actividad complementaria, con la finalidad de simular la primera actividad de evaluación continua. En este caso la práctica la realizaron 39 estudiantes de los 67 matriculados.

2. Planteamiento

La asignatura de *Estructuras Administrativas* es el primer acercamiento de los estudiantes de GAP al Derecho administrativo. Así, desde este momento, las competencias que se desarrollan con el estudio de los contenidos están enfocadas a dos cuestiones clave para un gestor público. Por un lado, adquirir la capacidad de compromiso ético y, por otro lado, la capacidad de identificar y aplicar la perspectiva de género de forma transversal¹. La incorporación de estas competencias tiene carácter transversal, ya

1 La aplicación de la perspectiva de género en los estudios universitarios se erige como una política integral de igualdad y prevención de la violencia de género. «Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal» (art. 4.7, Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género). «En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres» (art. 25.1, Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres).

que tanto el compromiso ético como la aplicación de la perspectiva de género son imprescindibles en toda la formación académica y profesional de los gestores públicos. Por ello es importante destacar que el compromiso ético y la perspectiva de género, como competencias transversales, plantean objetivos referidos a tres ámbitos: conocimientos («comprender la perspectiva de género como categoría analítica aplicada al Derecho administrativo»), habilidades («aplicar la transversalización de la perspectiva de género») y actitudes, valores (igualdad y compromiso ético, «ser capaz de mostrar una actitud reflexiva y crítica ante la realidad», «mantener una actitud académicamente honesta»).

La enseñanza del Derecho administrativo a partir de casos prácticos es una metodología ampliamente utilizada en la Universitat de Barcelona. La formulación de casos prácticos permite acercarse a la complejidad conceptual de realidades jurídicas desde supuestos específicos y concretos. Los casos prácticos se llevan a cabo a través del análisis de sentencias, resoluciones, la aplicación de normativa, entre otros. La cuestión metodológica que se plantea en la actualidad en GAP es cómo incorporar de forma efectiva la vertiente de compromiso ético y la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho administrativo.

Los principios y criterios que integran la competencia de compromiso ético como de la perspectiva de género se recogen en la normativa específica (leyes de transparencia y buen gobierno, leyes de igualdad y de erradicación de la violencia de género). Por su parte, el marco general de las leyes administrativas también incorpora la vertiente ética y de igualdad como principios que rigen la actuación de las Administraciones Públicas. Así, por ejemplo, los principios de «servicio efectivo a los ciudadanos» y «responsabilidad por la gestión pública» (art. 3.1, Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público) solo serán efectivos si las Administraciones Públicas incorporan de forma transversal el principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres (art. 15, Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres). Es más, la transversalización de la perspectiva de género se erige como un principio de actuación de los poderes públicos en Cataluña (art. 41, Estatuto de Autonomía de Cataluña, art. 3.1, Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres de Cataluña).

En la enseñanza del Derecho administrativo es preciso visibilizar aquellos aspectos del régimen jurídico de las Administraciones Públicas que, más allá del mandato legal, precisan también de un compromiso ético para su buen funcionamiento. En este contexto, en el marco del Grupo de Innovación Docente Consolidado de GAP (GID-GAP) de la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona, la experiencia que se desarrolla se identifica como una buena práctica académica en la incorporación de las competencias transversales. Los objetivos que se plantean con esta experiencia de mejora docente son fundamentalmente dos. En primer lugar, en lo que se refiere a la innovación, la finalidad se centra en abordar el estudio del régimen jurídico administrativo de las Administraciones Públicas desde una actitud de compromiso con lo público, la igualdad y el bien común. El desarrollo de esta competencia transversal, además, se pone en práctica por los estudiantes en cada una de sus actividades académicas. En segundo lugar, el objetivo se centra en una mejora de innovación docente al incorporar el estudio de la perspectiva de género a partir del análisis del régimen jurídico de las Administraciones Públicas.

3. Desarrollo de la experiencia

El contenido de la asignatura de *Estructuras Administrativas* se divide en tres bloques: (1) Fundamentos teóricos, constitucionales e históricos de la Administración Pública; (2) Sistema de fuentes del derecho administrativo y (3) Organización administrativa. En el análisis del caso se aplican los contenidos del bloque 1. La experiencia consiste en el análisis del caso: Premios Celia Amorós de Ensayo Feminista. Para ello, es preciso realizar un comentario de texto de la Resolución de la Directora del Instituto de la Mujer y de Igualdad de Oportunidades, por la que se convoca la primera edición de los premios Celia Amorós de ensayo, de 26 de noviembre de 2020. A partir de esta práctica se analizan los elementos del régimen jurídico administrativo de la Resolución (Derecho administrativo), se aplica la perspectiva de género y se reflexiona sobre el alcance del compromiso ético en la investigación académica y en la actuación de la Administración Pública (política pública de igualdad de género).

Para realizar la práctica es preciso haber estudiado, a partir de una lectura crítica, los contenidos del primer bloque. En la exposición de los fundamentos teóricos, constitucionales e históricos de la Administración Pública es preciso visibilizar la situación jurídica de desigualdad de derechos de las mujeres, por ejemplo, en el periodo del Estado liberal, así como la transformación de la función de la Administración Pública, y del Derecho administrativo, en el marco de la cláusula del Estado social y democrático de Derecho. A partir de aquí, el derecho a la igualdad y a no sufrir discriminación adquiere un marcado protagonismo. Al explicar el Derecho administrativo como fenómeno histórico es, por tanto, crucial visibilizar la aportación de las mujeres en la reivindicación de sus derechos como ciudadanas. Así, y de acuerdo con las pautas de TORRES-DÍAZ et al., (2018: 15) en este primer bloque se hace referencia a textos como la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (1791), de Olympe de Gouges, así como la Vindicación de los Derechos de las Mujer (1792), de Mary Wollstonecraft. Por tanto, en los materiales de estudio ya se incorporan textos que permiten realizar esta lectura crítica del Derecho a partir del enfoque de género.

Una vez que se han explicado los contenidos del bloque 1, la práctica se lleva a cabo en dos sesiones. En la primera sesión los estudiantes resuelven la práctica por escrito, con el apoyo de materiales. En este caso, el ejercicio no plantea una situación de conflicto, sino una política pública de igualdad en el ámbito estatal que tiene como finalidad «fomentar y premiar la investigación relacionada con los estudios feministas desde cualquier disciplina académica».

En la parte escrita los estudiantes han de identificar y explicar las siguientes cuestiones:

- a. Tipo de Administración que actúa.
- b. Evolución de la función de la Administración Pública y el Derecho administrativo.
- c. Definición de Administración Pública.
- d. Principios de las cláusulas constitucionales relativas a las Administraciones públicas.
- e. Principios de actuación de las Administraciones Públicas.

En la segunda sesión se debaten oralmente las respuestas, así también se destacan aquellos elementos específicos sobre la perspectiva de género y el compromiso ético que no se han desarrollado de manera suficiente en el ejercicio escrito. El análisis del texto de la Resolución de la Directora del Instituto de la Mujer y de Igualdad de Oportunidades, por la que se convoca la primera edición de los premios Celia Amorós de ensayo, tiene como objetivos:

1. Identificar la perspectiva de género en la evolución de los fundamentos, la organización y la actuación de las Administraciones Públicas.
 - a. Identificar en qué consiste la transversalización de la perspectiva de género como principio de actuación de las Administraciones Públicas.
 - b. Reflexionar sobre la necesidad de promover la investigación de los estudios feministas desde cualquier disciplina académica.
 - c. Identificar qué políticas de igualdad de género se están llevando a cabo en la actualidad.
2. Incorporar la reflexión ética en el funcionamiento de la Administración Pública.
 - a. Identificar en el texto de la resolución y sus anexos aquellos apartados que, además de una cuestión de legalidad, tienen una vertiente ética relevante.
 - b. Debatir sobre el alcance del compromiso ético tanto en el funcionamiento de la Administración Pública, como en la actitud de las personas que se relacionan con ella y participan en los premios.
 - c. Reflexionar sobre la importancia de la investigación académica basada en el compromiso ético.

En la parte escrita del análisis de la Resolución se identifica que, al no hacer una referencia expresa a la aplicación del principio de igualdad o la perspectiva de género, una parte importante de los estudiantes aplican el régimen jurídico de las Administraciones Públicas sin tener en cuenta esta vertiente. La segunda sesión, cuando se exponen oralmente las respuestas, permite estimular una reflexión más profunda tanto de la competencia de la perspectiva de género como la de compromiso ético. Para ello, se desarrollan los contenidos de acuerdo con los objetivos de la práctica. Se destaca, por ejemplo, como en la actualidad las Administraciones públicas, a través de organismos como el Instituto de las Mujeres, diseñan políticas de igualdad que visibilizan la aportación de las mujeres en la construcción del conocimiento científico. El análisis de esta Resolución permite una aplicación práctica de los textos históricos que señalaban, precisamente, la exclusión de las mujeres del conocimiento como uno de los ejes sobre el que se erige la desigualdad de género.

En la competencia transversal de compromiso ético, la reflexión se centra, sobre todo, en los anexos de la resolución. En específico, se analiza el modelo de declaración responsable en el que bajo responsabilidad de la autora(s) se manifiesta que la obra

es original e inédita. En la evaluación de la competencia de compromiso ético se tiene en cuenta cuatro criterios que abarcan un primer nivel de dominio.

El primero se centra en la formación de una actitud reflexiva y crítica de la realidad, donde se es capaz de identificar que aún persisten desigualdades estructurales y que la sola aprobación de la normativa no puede erradicar, sino que es preciso una actitud de compromiso con la igualdad en la aplicación e interpretación de esta. El segundo criterio se centra en el respeto y la aceptación de los argumentos de los demás. En el debate sobre los asuntos públicos de interés general, tanto en el ámbito académico como en su ejercicio profesional como gestores públicos, es imprescindible adoptar esta actitud al formular soluciones a los problemas que se plantean en la sociedad actual. Este ejercicio dialógico desde el respeto permite, además, consolidar la construcción del conocimiento en el aula. El tercer criterio se refiere a la adopción de comportamientos responsables y coherentes con los principios y valores éticos. En el análisis de la resolución se identifican, así, la igualdad, la equidad y la confianza. Finalmente, el cuarto criterio es de especial relevancia para la formación académica de los estudiantes de GAP, y es el de mantener una actitud académica honesta. Con esta práctica se hace énfasis en la relevancia de la originalidad de los trabajos de investigación, la honestidad como elemento clave para el avance del conocimiento, la solidaridad en el reconocimiento de las autoras que han precedido en distintos ámbitos del conocimiento y, en definitiva, el compromiso y la responsabilidad como valores de la educación universitaria².

4. Conclusiones

A partir de esta experiencia, la competencia transversal de perspectiva de género se integra de forma efectiva en la asignatura de *Estructuras Administrativas* de GAP. Se ha de tener en cuenta que, además, esta competencia no sólo se compone por lo que se enseña (contenidos) sino en cómo se enseña, y esto responde a unos de los desafíos a los que, desde hace tiempo, se enfrenta la enseñanza del Derecho (MACKINNON, 2003: 203).

En esta práctica se identifican más dificultades al incorporar la perspectiva de género como competencia transversal, ya que se tiene la idea de que la igualdad de género es, sobre todo, un ámbito sectorial de actuación de las Administraciones Públicas. Por tanto, como metodología, es preciso reforzar en la explicación del Derecho administrativo como fenómeno histórico la aportación y experiencia de las mujeres, en relación directa con la evolución de la función de la Administración Pública y el Derecho administrativo. De esta manera, es posible integrar y visualizar la perspectiva de género no solo como una política sectorial, sino como un principio general de actuación de las Administraciones Públicas. En la sesión oral de esta práctica los alumnos también

2 «La educación en valores a que se refiere el artículo 5 de la Ley 1/2003, de 19 de febrero, de universidades de Cataluña, debe incluir necesariamente: a) La promoción de la introducción de la perspectiva de género de forma transversal y de los estudios sobre la contribución de las mujeres a lo largo de la historia en todos los ámbitos del conocimiento y en la actividad académica e investigadora, que deben incluirse en el currículo de los grados y de los programas de posgrado» (art. 28.1.a, Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres de Cataluña).

han profundizado en la reflexión sobre la vertiente ética del funcionamiento de la Administración Pública, que va más allá de la aplicación estricta de los criterios de legalidad.

Esta experiencia obtiene mejores resultados cuando se diseña como parte de una actividad de evaluación continua, ya que se identifica una mayor participación de los estudiantes. También es de destacar y reiterar la importancia que, desde el inicio de la carrera, y en todos los ámbitos y niveles, se trabajen estas competencias transversales. El objetivo de esta experiencia de fortalecer a partir del estudio un compromiso ético como actitud, así como consolidar el conocimiento y la habilidad para la aplicación de la perspectiva de género, es nuestra responsabilidad y compromiso como docentes para que los estudiantes de GAP, y futuros gestores públicos, estudien y apliquen un Derecho administrativo completo.

Bibliografía y legislación

MACKINNON, C. A. (2003). Mainstreaming Feminism in Legal Education [Article]. *Journal of Legal Education*, 53(2), 199-212.

TORRES-DÍAZ, M. C., (2018). *Guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere. Dret i Criminologia*. Castelló de la Plana: Xarxa Vives d'Universitats. ISBN 978-84-09-05886-0. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/83508/1/Guies-docencia-universitaria-perspectiva-genere-Dret-criminologia.pdf>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, BOE, núm. 313, de 29 de diciembre de 2004.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE, núm. 71, de 23 de marzo de 2007

Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres de Cataluña, DOGC, núm. 6919, de 23 de julio de 2015, BOE, núm. 215, de 8 de septiembre de 2015.

Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, BOE, núm. 236, de 2 de octubre de 2015.

Las expectativas del aprendizaje en igualdad. Dos estudios sobre la percepción de las desigualdades de género entre el alumnado de grado

ANTONIO GIMÉNEZ MERINO

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

Palabras clave: sexismo, derecho antidiscriminatorio, innovación docente.

1. Contexto

Introducción

A continuación, se presentan los resultados de dos estudios empíricos realizados durante el curso 2021-2022, el primero de ellos todavía en curso. Van orientados a ofrecer una panorámica actualizada sobre la valoración, entre el alumnado de grado que cursa estudios en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona, de cuestiones conflictivas relativas a las desigualdades sociales. Aquí se han tomado exclusivamente los datos relativos a cuestiones de género.

El primero de los estudios parte de un proyecto RIMDA¹ y recoge un número de encuestas relativamente pequeño (76 alumnos del grado en Derecho: 44 de primer curso y 32 de cuarto curso), aunque apunta directamente a la problemática de género. Forman parte del mismo cuatro Grupos de Innovación Docente pertenecientes a facultades de humanidades. El segundo estudio ha dado lugar a un número de respuestas mucho más elevado (1.318) y se engloba dentro de un proyecto REDICE². Ha sido llevado a cabo en diversas titulaciones de la Facultad de Derecho y en grupos de todos los cursos. Aquí se juntan los datos obtenidos de ambas experiencias para ofrecer un panorama lo más amplio posible.

1 «Innovació docent per a la conscienciació a les aules universitàries de la violència verbal sexista» (2021PID-UB/012. Coord.: Fernando Polanco Martínez).

2 «Estudio longitudinal sobre los valores del alumnado de la Universitat de Barcelona que cursa titulaciones de carácter jurídico, político y social (Derecho, Ciencias políticas, Criminología, Relaciones Laborales y Gestión y Administración pública)». (REDICE20-2841. IP: Antonio Madrid Pérez-dret al Dret UB).

El método empleado en ambos estudios ha sido la encuesta, sobre preguntas de respuesta múltiple. Se han aplicado dos criterios para la distinción de los resultados: el sexo de las personas encuestadas y su distinta ubicación en los distintos cursos del grado, para apreciar el eventual impacto de los estudios de derecho en la evolución de sus opiniones. Las reflexiones que siguen tienen en cuenta, esencialmente, el primer y el último curso del grado.

Los datos seleccionados conforman una radiografía de *cómo percibe el alumnado las desigualdades de género*, con objeto de promover acciones correctoras de mejora e innovación docente. El fin último deseable, por tanto, consiste en implicar directamente al profesorado.

2. Planteamiento

Las dificultades

Cualquier estudio de estas características se enfrenta por lo menos a tres grandes dificultades.

La primera es la de calibrar el grado real de internalización de la perspectiva de género en las asignaturas de grado, un aspecto importante para poder calibrar su posible interacción con las valoraciones *morales* de los estudiantes sobre las cuestiones planteadas. Esto es debido a dos problemas. Uno general, arrastrado por el diseño original de los actuales planes de estudio, que no dan un contenido sustantivo propio a la problemática de género y plantean su transversalidad muy tímidamente. El otro, más particular, es que las recomendaciones actuales sobre la conveniencia de potenciar la perspectiva de género en los planes de estudio no dejan de ser *soft law* y, en este sentido, resulta muy difícil apreciar su grado de internalización real por el profesorado³. Responden al tibio mandato del art. 25 de la Ley Orgánica 3/2007 de fomento de la igualdad y —podría decirse que poco ambiciosamente— al de la Llei catalana 17/2015 de igualdad efectiva de mujeres y hombres, cuyo art. 28.1 exige a las universidades «[...] la introducción de la perspectiva de género de una manera transversal y de los estudios sobre la contribución de las mujeres a lo largo de la historia en todos los ámbitos del conocimiento y en la actividad académica e investigadora, que se han de incluir en el currículum de los grados y de los programas de postgrado». A la postre, el desarrollo de esta prescripción se limita a iniciativas como la comentada, que acompañan las solicitudes de acreditación de los planes de estudio, pero cuya garantía de cumplimiento queda en manos de la buena voluntad del profesorado.

3 «Guia per a la incorporació de la perspectiva de gènere en els Plans Docents i les assignatures de la UB promoguda per la Comissió d'Igualtat, el Vicerectorat de Política Docent, el Vicerectorat de Política Acadèmica i Qualitat, el Vicerectorat d'Igualtat i Gènere i la Unitat d'Igualtat». Por otro lado, el «III Plan de Igualdad de la Universitat de Barcelona», de 7.10.2020, contempla también la incorporación de la perspectiva de género a los planes de estudio.

La segunda dificultad tiene que ver con la polarización social actual en torno a la problemática de género, que registra un proceso de cambio legislativo de bastante calado con la aprobación de la Ley orgánica de garantías de la libertad sexual; el Proyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas lesbianas, gais, trans, bisexuales e intersexuales (LGBTI); y la Proposición de Ley orgánica para prohibir el proxenetismo en todas sus formas. Las encuestas realizadas confirman, efectivamente, la contaminación de este debate en el seno de la universidad por la influencia de las opiniones social y políticamente confrontadas en España.

Como consecuencia de lo anterior, y más en general de la persistencia del sexismo, la tercera dificultad viene de la mano de cierto efecto refractario hacia estas cuestiones tanto desde una parte del alumnado como desde aquella parte del profesorado que sigue a día de hoy —a pesar de su transversalidad— sin considerarlas importantes o pertinentes a la hora de ser incorporadas en sus disciplinas.

3. Conclusiones

Con estos mimbres, se procedió a la elaboración y puesta en marcha de las encuestas. Los resultados pueden ser resumidos en cinco grandes conclusiones.

Primera

Las opiniones de los alumnos confirmaron la traslación al ámbito universitario del ambiente de polarización social y política en cuestiones de género.

Así, en el estudio RIMDA, el término que parece más apropiado para definir la relación comercial en que una persona intercambia voluntariamente la prestación de un servicio sexual a cambio de un precio estipulado previamente es el de «prostitución» para un 55,22% de las personas encuestadas, mientras que para el 39,03% lo es el de «trabajo sexual», sin que se registren grandes variaciones entre sexos ni entre cursos. Si el primer tipo de respuestas parece apuntar hacia un marco jurídico victimológico, el segundo lo hace claramente hacia el reconocimiento de derechos.

Complementariamente con lo anterior, prohibir esta práctica y contemplar un marco sancionador amplio, llevado al extremo de sancionar a quienes la ejercen (trabajadoras y clientes), registra en el estudio REDICE un 57% de opiniones desfavorables, por un 43% de opiniones favorables (que se eleva al 48,58% en el segmento de las mujeres). La presencia de varones entre los encuestados, la polarización social en torno a esta discusión o la propia movilización que se está dando entre las trabajadoras podrían explicar esta divergencia respecto a las tesis sostenidas por el feminismo abolicionista mayoritario en España.

Una discrepancia similar se registra en torno a la propuesta de endurecer las sanciones penales por violencia machista, con cierta preponderancia en este caso de las soluciones punitivas (58 %, que se eleva al 62,6 % en primer curso y al 66,3 % entre el total de mujeres encuestadas, según la encuesta REDICE). Más abajo se volverá sobre este asunto.

Juntando todos estos resultados, no del todo coherentes, lo que parece claro es la oportunidad de crear espacios de debate que configuren un tratamiento jurídico-social integral de estas cuestiones.

Segunda

Como se acaba de ver, *hay respuestas que revelan variaciones cualitativas importantes en función del sexo de las personas encuestadas*. Esto se aprecia también en cuestiones tan candentes como el derecho a decidir sobre la interrupción del embarazo (en la muestra más amplia, el 40,47 % de los varones se muestra disconforme con que la decisión recaiga exclusivamente en la mujer, mientras que el 63,37 % de mujeres secundaron totalmente la afirmación); el derecho al cambio de sexo (en la muestra más específica, un 62,99 % de respuestas son favorables a permitirlo incluso a menores de edad en situaciones estables de transexualidad, que se elevan al 71,88 % en 4º curso); o la percepción del papel de la religión islámica en la diversidad de maneras de representar el género (en la misma encuesta, el 57 % de mujeres son contrarias a la intervención coercitiva frente al uso del velo, porcentaje que baja al 32,05 % en el caso de varones).

Estas divergencias podrían estar indicando otro aspecto importante para el planteamiento de la docencia: que la explicación del derecho general y abstracto no puede seguir prescindiendo de la distinta mirada que manifiestan sobre el mismo los estudiantes, según sean varones o mujeres. La comprensión del derecho sigue encontrando un condicionamiento importante en el sexo y este es un dato cualitativo del que no parece conveniente prescindir.

Desde otro punto de vista, más horizontal, los resultados podrían estar indicando de nuevo la conveniencia de crear mecanismos que fomenten el diálogo reflexivo sobre estas cuestiones entre el alumnado.

Tercera

Ambos estudios confirman algunas tendencias positivas, como una concienciación antisexista creciente, sobre todo entre las mujeres (lo muestra el rechazo general hacia expresiones verbales que denotan una jerarquización entre sexos, o el rechazo hacia la desigualdad salarial). En el mismo sentido, el 87,5 % del alumnado de grado en Derecho (el 100 % de mujeres) otorga una gran importancia a la educación sexual en todas las etapas educativas, en la medida en que podría contribuir a una disminución de la violencia sexual o simplemente por constituir una demanda social masiva, lo que puede estar denotando un vacío importante en el entramado pedagógico actual de la sociedad española (o en términos jurídicos, en la prevención de los delitos de contenido sexual).

El último estudio bianual de la Fundación FAD Juventud «[Barómetro Juventud y Género 2021. Ideas, representaciones y experiencias en una realidad compleja](#)» recoge la percepción de adolescentes y jóvenes entre 15 y 29 años en ámbitos relacionados con las diferencias y desigualdades de género, las identidades, experiencias afectivas y percepciones sobre la desigualdad entre hombres y mujeres. En relación con el mismo, los resultados de los estudios que aquí se resumen confirmarían algunas tendencias esperanzadoras, como la mayor concienciación antisexista, e incluso reflejan una mejora general en parámetros como el valor emancipatorio del feminismo, el valor de las tareas domésticas, la valoración de los piropos por la calle, o la consciencia acerca del alcance real de las desigualdades de género en España. Estas valoraciones podrían deberse en parte a la educación en derecho, aunque esta hipótesis hay que tomarla con mucha cautela, sobre todo en vista de algunas respuestas recabadas que resultan poco acordes con los principios de igualdad y autodeterminación sexuales.

Las encuestas relizadas también revelan, en efecto, algunas *contradicciones de cierta envergadura*, que confirmarían en este caso las conclusiones pesimistas de otros estudios análogos⁴. Así, el estudio RIMDA muestra que el 19,7% del alumnado (que se eleva a un preocupante 31,82% en primer curso) considera que el machismo es un fenómeno residual o exagerado por los medios de comunicación, en vez de un fenómeno estructural; y las medidas específicas correctoras de la desigualdad (de «acción positiva») son vistas críticamente por el 41,42% de los encuestados (el 56,2% de varones).

En este sentido, parece existir una brecha entre la imagen que ofrecen de sí mismos los estudiantes (tolerantes, no sexistas, propensos a ver una evolución de las costumbres igualitaria en términos de género) y los datos arrojados por los numerosos estudios disponibles sobre la persistencia de una sociedad patriarcal y heteronormativa.

Cuarta

La cuarta conclusión —tal vez la más destacable, en la medida en que refleja una nueva tendencia en curso— es que entre el alumnado de derecho (especialmente el segmento más joven) predomina la percepción de que *las desigualdades de género han de ser combatidas sobre todo a través de medidas punitivas*, antes que preventivas o dirigidas hacia una nueva pedagogía social.

Lo ejemplifica el que el 45% de las personas encuestadas (el 53% de las mujeres) opine que se debe intervenir penalmente contra los «piropos» espontáneos proferidos en la calle. O que el 58% se muestre partidario de la vía punitiva en los casos de acoso de estudiantes varones hacia compañeras que no desean mantener relaciones con ellos. Al margen de que estas respuestas revelan la persistencia de este tipo de comportamientos sexistas, y también el rechazo hacia ellas, no es menos cierto que la tendencia política y social hacia la norma penal como solución a problemas con trasfondo cultural —denunciada por un sector

4 Vid., p. ej., Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, «[La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España](#)».

considerable del feminismo jurídico⁵— ha traspasado los muros universitarios, instalándose como un nuevo campo de representaciones mentales muy distinto al que se registraba en generaciones anteriores.

Quinta

Finalmente, los resultados de ambos estudios invitan a pensar que *el esfuerzo social e institucional que se está llevando a cabo para potenciar la educación en igualdad, aun siendo destacable, podría incorporar nuevas orientaciones.*

Por un lado, abordar los problemas de fondo que se han ido señalando parece prioritario en relación al énfasis que se está dando al uso del lenguaje inclusivo, por ejemplo, en los planes docentes. Un aspecto que, siendo importante, no deja de ser periférico en relación al problema central de las prácticas sexistas y que, a la hora de ponerlo en práctica, tiene el inconveniente de suscitar no pocas resistencias entre un sector del profesorado que o bien no comparte la perspectiva de género que antecede al (y es condición del) uso de un lenguaje antisexista —y por tanto sobre la que se debe insistir—, o bien simplemente discrepa sobre la manera de ponerlo en práctica sin que suponga una distorsión de algunas reglas elementales de construcción del lenguaje⁶.

Por otro lado, aspectos como el anterior —o más globalmente, el conjunto de problemas glosados en este papel— parecen evidenciar que la incorporación de la problemática de género en los Planes de Estudio debería ir más allá del aspecto meramente nominal, sea otorgándose un peso específico a sus contenidos, sea profundizando realmente en su carácter transversal. Estos dos aspectos, sin embargo, podrían ir de la mano si se considera el género como un factor de discriminación que no interactúa unívocamente, sino en relación a otros como la raza, la nacionalidad, la extracción social, o la edad. Así, crear asignaturas de carácter sustantivo que traten todos estos aspectos conjuntamente tendría la ventaja de abrir espacios al aprendizaje colabora-

5 Por citar dos estudios de difusión amplia: MAQUEDA ABREU, M. L., «Los “ismos” de la globalización penal», en ESTÉVEZ, J. A. (ed.), *El derecho ya no es lo que era. Las transformaciones jurídicas en la globalización neoliberal*, Trotta, Madrid, 2021, pp. 305-334; PITCH, T., «La violencia contra las mujeres y sus usos políticos», *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, vol. 48, 2014, 19-29.

6 Entre los propios lingüistas (un campo con múltiples enfoques) se registra un acalorado debate en torno al uso del lenguaje inclusivo (vid. M. CARME JUNYENT, ed., *Repensar el gènere en la llengua catalana*, Empúries, 2013). El hecho que, desde una perspectiva sociolingüística, lengua y sociedad se den forma recíprocamente significa que la primera no tiene capacidad por sí sola de cambiar la segunda, aunque sí de incidir en ella (por ejemplo cuando su uso tiene la finalidad de denunciar de las desigualdades de género). La utilización cada vez más extendida de fórmulas de lenguaje inclusivo forma parte de las legítimas luchas sociales por incidir en una realidad patriarcal persistente. El problema viene cuando, desde el ámbito institucional, se plantean estas propuestas «en forma de normas de obligado cumplimiento, en vez de plantear un diálogo en profundidad entre quien las emite y quien las ha de aplicar» (J. SOLER, «*Per una visió sociolingüística en el debat de llengua i gènere*»).

En cualquier caso, nuestras lenguas ofrecen sobrados instrumentos para emplear un uso inclusivo del lenguaje sin necesidad de retorcerlo (vid. A. GRIJELMO, *Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo*, Taurus, Madrid, 2019; o las guías de Prodigioso Volcán, «*Guía para una comunicación más inclusiva*» y Fundéu, «*Lenguaje inclusivo: una breve guía sobre todo lo que está pasando*»). Basta, para ello, reflexionar previamente sobre el carácter sexuado de la escritura (como cualquier otra práctica social).

tivo desde áreas de conocimiento diversas, sin anteponer ningún factor de los que operan efectivamente en la generación de desigualdades, pero al mismo tiempo sin dejar ninguno de lado⁷.

Por fin, tal como han mostrado las encuestas, la conflictividad que envuelve actualmente la interpretación del acervo ya considerable de normativa antidiscriminatoria en España aconseja potenciar los espacios de diálogo no sólo entre estudiantes, sino entre éstos y el profesorado, en torno a las disonancias entre los valores personales y los valores incrustados en dicha normativa. Un diálogo que no solo permita al alumnado percibir con mayor claridad la capacidad del derecho de incidir en una realidad social generadora de desigualdad, sino que permita además al profesorado percibir cuál es el grado real de penetración de la conciencia antisexista entre las nuevas generaciones en consideración a la evolución social de las costumbres⁸. Este será, precisamente, el objeto de la segunda fase del proyecto RIMDA, a desarrollar en el curso 2022-2023.

7 En esta dirección se dirige la larga investigación llevada a cabo por M. A. BARRÈRE UNZUETA. Vid. (con D. MORONDO TARAMUNDI), «Subordiscriminación y discriminación interseccional: elementos para una teoría del derecho antidiscriminatorio», *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, nº 45, 2011, pp. 15-42. «Filosofías del Derecho antidiscriminatorio ¿Qué Derecho y qué discriminación? Una visión contra-hegemónica del Derecho antidiscriminatorio», *Anuario de Filosofía del Derecho*, nº XXXIV, 2018, pp. 11-42.

8 Sobre el arraigo de la tendencia institucional a ignorar los valores de los que son portadores los estudiantes, vid. SHELDON, K. y KRIEGER, L., «Understanding the Negative Effects of Legal Education on Law Students: A Longitudinal Test of Self-Determination Theory», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33 (6), 2007, pp. 883-897.

La experiencia del "Grupo de Innovación Docente de Gestión y Administración Pública" en la incorporación de las competencias transversales en el Grado: identificación de buenas prácticas

RICARD GRÀCIA RETORTILLO¹ Y MARINA SOLÉ CATALÀ²

1. Departamento de Derecho Administrativo, Derecho Procesal y Financiero y Tributario (Sección Derecho Administrativo).

Grupo de Innovación Docente Consolidado de Gestión y Administración Pública, Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona;

2. Departamento de Economía (Sección de Economía Pública, Economía Política y Economía Española). Grupo de Innovación Docente

Consolidado de Gestión y Administración Pública, Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: innovación docente, competencias transversales, buenas prácticas

1. Contexto

Esta contribución tiene por objeto presentar el trabajo desarrollado por el "Grupo de Innovación Docente Consolidado de Gestión y Administración Pública" (GIDC-GAP) de la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona en relación con la incorporación de las competencias transversales en el Grado de Gestión y Administración Pública. En particular, en este capítulo se expone el marco general del proceso de planificación, desarrollo y evaluación de las competencias transversales que ha resultado en la identificación de una serie de buenas prácticas llevadas a cabo en diferentes asignaturas del Grado. En otros tres capítulos de esta obra (escritos por los profesores J. Andreu, V. García Morales y X. Torrens) se presentan precisamente tres de dichas buenas prácticas.

El GIDC-GAP está integrado, en la actualidad, por una quincena de profesores y profesoras de departamentos y áreas de conocimiento diversos, todos ellos con docencia en el Grado de Gestión y Administración Pública de la Universitat de Barcelona¹. Desde su creación en 2003, este grupo de innovación docente sirve al objetivo de analizar las necesidades académico-docentes del Grado y promover líneas de innovación y mejora, estando acreditado por la UB como un grupo consolidado (GINDOC-UB/054)². A partir

1 Programa RIMDA. Universitat de Barcelona. (2022). Grup d'Innovació Docent Consolidat de Gestió i Administració Pública. Disponible: <http://www.ub.edu/rimda/content/gidcgap> [Consulta: 21-09-2022]

2 Programa RIMDA. Universitat de Barcelona. (2022). Grups d'innovació docent. Disponible: <http://www.ub.edu/rimda/grups> [Consulta 30-09-2022]

del año 2009 y hasta la actualidad, orienta su dedicación preferentemente al ámbito de las competencias transversales en el Grado.

Dado el carácter general de este objetivo, el contexto de aplicación de la experiencia del GIDC-GAP es el del conjunto del Grado de GAP, incidiendo, por tanto, en todos los cursos y en todas las asignaturas, especialmente las de carácter básico y obligatorio, que tienen una dedicación de 6 créditos cada una³. En consecuencia, según los datos disponibles, el alumnado potencial se sitúa, según los años, alrededor de los 350 estudiantes, de los cuales casi un tercio son de nuevo acceso⁴. En cuanto al profesorado del Grado, los créditos impartidos por profesorado doctor se sitúan en el 50'8%⁵ y destaca el tradicional peso del profesorado asociado, que hoy sigue superando el 50% del total.

2. Planteamiento

Las competencias transversales o genéricas son aquellas competencias no específicas de una titulación necesarias para el desarrollo integral como persona, profesional y ciudadano/a, que se adquieren trabajando en varias materias de una titulación⁶. Son, por tanto, competencias que deben ser asumidas por todas las personas tituladas universitarias más allá de las competencias específicas de su respectiva disciplina.

En 2008, en el marco de la implantación de los nuevos grados fruto del proceso de convergencia hacia el Espacio de Educación Superior, la Universitat de Barcelona acordó seis competencias transversales comunes para todas sus titulaciones, sin perjuicio de las que pudieran establecerse para cada una de ellas⁷. Estas mismas seis competencias son las que se incorporaron al Plan de estudios del Grado de Gestión y Administración Pública y las que, por tanto, se han trabajado también desde el GIDC-GAP, si bien su implementación al nuevo Grado fue diseñada con un carácter progresivo.

Desde un primer momento, se optó por abordar, con carácter piloto, la competencia de "trabajo en equipo", con el objetivo de que sirviera de referencia para las siguientes competencias transversales. Así, la metodología diseñada y aplicada para el

3 Los 240 créditos del grado de Gestión y Administración Pública están repartidos entre las materias de carácter básico que impone el RD 393/2007 (60 créditos), las materias obligatorias (132 créditos), las materias optativas (30 créditos), las prácticas profesionalizadoras (12 créditos) y el trabajo de fin de grado (6 créditos).

4 En concreto, durante el curso 2019-2020, estaban matriculados en el Grado de GAP (UB), un total de 356 estudiantes (204 mujeres y 152 hombres), de los cuales 109 fueron de nuevo acceso (56 mujeres y 53 hombres). Datos extraídos de la *Memoria de la Facultad de Derecho UB* (curso académico 2019-2020), última publicada. Disponible en <https://www.ub.edu/portal/web/dret/memories-del-curs-academic> [Consulta 30-09-2022].

5 AQU (2022). *Estudis Universitaris de Catalunya. Informes d'avaluació. Grau de Gestió i Administració Pública. UB*. Disponible: <https://estudis.aqu.cat/euc/ca/Titulacions/Fitxa?titulacioId=9690> [Consulta 30-09-2022]

6 Vicerectorat de Política Docent. UB (2014). *Informe del Grup de Treball de Competències Transversals de la Universitat de Barcelona*, p. 8. Disponible: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/103411/1/INFORME%20COMPETENCIES%20TRANSVERSALS.pdf> [Consulta 30-09-2022]

7 Acord del Consell de Govern de la UB, de 10 de abril de 2008. Disponible: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf [Consulta 30-09-2022]

"trabajo en equipo" (desde 2009), se trasladó sucesivamente a las competencias de "capacidad de aprendizaje" (2012), "capacidad comunicativa" (2015), "compromiso ético (2015)", "sostenibilidad" (2018) y "capacidad creativa y emprendedora" (2018).

A lo largo de este período, con la ayuda de diferentes proyectos de investigación y de innovación y mejora docente, el GIDC-GAP ha conseguido desarrollar una estrategia metodológica de planificación, desarrollo y evaluación de las competencias transversales, que se ha ido aplicando en las distintas asignaturas del Grado de GAP y que, con las necesarias adaptaciones, se considera perfectamente trasladable a otras titulaciones.

3. Desarrollo de la experiencia

La metodología de trabajo diseñada y aplicada para el desarrollo de las competencias transversales en el Grado de GAP se traduce en el recorrido de los siguientes 14 pasos⁸:

1. Definir el contenido y los niveles de dominio de la competencia.
2. Identificar las asignaturas implicadas en la competencia.
3. Nombrar a un/a coordinador/a de cada competencia.
4. Redactar un protocolo para el profesorado.
5. Redactar un protocolo para el alumnado.
6. Formar al profesorado.
7. Comprometer al profesorado en actuaciones concretas.
8. Elaborar las rúbricas de evaluación.
9. Elaborar cuestionarios de satisfacción del alumnado.
10. Elaborar otras herramientas de evaluación.
11. Recogida y explotación de evidencias.
12. Registrar la evaluación del alumnado según las rúbricas.

⁸ En el diseño y aplicación de este procedimiento se ha contado con el apoyo y asesoramiento de Rosa Sayós, colaboradora del IDP-ICE. Véase SAYÓS, R., coord., (2013), *Las competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universitat de Barcelona. Orientaciones para su desarrollo*. UB-ICE-Ed. Octaedro. Disponible: <http://hdl.handle.net/2445/145085>

13. Redactar un protocolo de buenas prácticas.

14. Elaborar un banco de buenas prácticas.

El seguimiento de todas estas acciones permite, por tanto, incorporar de forma efectiva en las distintas asignaturas cada una de las competencias transversales previstas de forma general en el plan de estudios, pasando de la definición teórica de la competencia a su aplicación en el aula. Esta metodología —diseñada inicialmente, como se ha dicho, para la competencia de trabajo en equipo— se ha seguido, progresivamente, para la implementación de cada una de las seis competencias, habiéndose completado a día de hoy, prácticamente todas las fases en todos los casos, y estando solo pendiente, con carácter general, la recopilación conjunta de las buenas prácticas a través de un catálogo.

La definición y delimitación de cada competencia parte, en esencia, de la adaptación de las recogidas ya en los documentos de referencia de la UB. El mayor esfuerzo se dedica, por tanto, en un primer momento, a la identificación, para cada competencia, de tres niveles de progreso en su desarrollo (inicial, intermedio y avanzado) y a la fijación de los resultados de aprendizaje de cada nivel (Anexo 1). Con el visto bueno del Consejo de Estudios⁹, se elabora, a continuación, el itinerario competencial del Grado, seleccionando las asignaturas que trabajarán cada competencia transversal. En cada semestre, hay una asignatura que trabaja cada una de las competencias. Las asignaturas de primer curso desarrollan el nivel inicial de la competencia, las de segundo curso, el nivel intermedio y las de tercero, el nivel avanzado (Anexo 2). Para impulsar y garantizar la coherencia en las acciones de cada competencia, el Consejo de Estudios reconoce un cierto número de horas de dedicación a un/a coordinador/a de cada competencia, constituye una pieza clave para la relación entre el distinto profesorado encargado de trabajar una misma competencia. A esta coordinación ayuda la existencia de un campus virtual para cada nivel competencial, al que tienen acceso tanto alumnado como profesorado implicado en todas las competencias a desarrollar en el curso.

Por su parte, los protocolos pretenden facilitar a los actores implicados el conocimiento de su rol en el despliegue de cada competencia. En ellos, además de destacarse la importancia de cada competencia transversal, se expone su definición, los niveles de desarrollo, los resultados de aprendizaje, el itinerario competencial y se realizan algunas orientaciones generales en cuanto a la metodología y la evaluación para que el profesorado responsable las incluya en sus programas. La especificidad de uno y otro protocolo radica en el intento por destacar el papel que debe desplegar cada actor (profesorado y alumnado) en este proceso. Para dar a conocer estos instrumentos, son importantes también las acciones formativas, que a su vez buscan implicar y comprometer al profesorado de cada asignatura en acciones concretas para trabajar su respectiva competencia. Durante los cursos 2014-15 a 2019-20, se han realizado sesiones semestrales con un relevante nivel de seguimiento. De ellas han surgido importantes reflexiones para revisar y mejorar algunas cuestiones más instrumentales, como la redefinición de algunos itinerarios o redacción de los protocolos, pero también para diseñar actuaciones en las concretas asignaturas.

⁹ Los consejos de estudios son órganos con funciones de programación y coordinación académicas y hacen el seguimiento de la docencia en cada una de las enseñanzas de la UB y eligen al jefe o a la jefa de estudios. Su composición es mixta entre profesorado representante de los departamentos con docencia en el grado y representantes del alumnado (Art. 20 Estatuto de la Universitat de Barcelona).

Sin duda, un aspecto tan clave como complejo en el proceso es el de la evaluación de la competencia. Con carácter general, se ha partido de la consideración de las rúbricas como el instrumento principal de evaluación, habiéndose elaborado una para cada nivel de cada competencia (Anexo 3). Complementariamente, se han utilizado también cuestionarios de satisfacción del alumnado y, según el contexto concreto, cuestionarios de autoevaluación.

En general, aunque existen algunas diferencias y todavía no se dispone de registros ni explotación de todos los niveles de todas las competencias, los resultados demuestran un nivel de satisfacción notable del alumnado con el trabajo de las competencias transversales, que indica la consciencia de su trabajo explícito en el aula y un elevado cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Una vez realizada la aplicación en las distintas asignaturas, el proceso se completa con la detección de aquellas experiencias llevadas a cabo con éxito y su incorporación a un catálogo de buenas prácticas, que facilite al profesorado la toma de decisiones sobre las actividades de aprendizaje a proponer a sus estudiantes para trabajar las distintas competencias en el futuro. Para ello, se ha elaborado previamente un protocolo de identificación y análisis de buenas prácticas, definiendo qué se entiende como tales y cuáles son los criterios para identificarlas.

Conscientes de la inexistencia de una definición unívoca y de que es un concepto que trasciende el ámbito universitario y académico¹⁰, hemos definido las buenas prácticas académicas como aquellas actuaciones o experiencias que, basadas en un proyecto y una planificación previa, responden de forma innovadora y satisfactoria a una problemática determinada del contexto académico¹¹. Se trata de aplicar procedimientos, métodos o estrategias para mejorar una situación de partida y conseguir resultados que alcancen los objetivos deseados con un buen nivel de realización y puedan convertirse, por tanto, en un referente de cambio útil y positivo para el profesorado que quiera mejorar su práctica profesional. Nos referimos siempre, pues, a experiencias implementadas, con posibilidad de contraste, análisis y evaluación, y no a reflexiones teóricas o programas de actuación, que promueven mejoras en la construcción de conocimiento, de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje o de la cultura académica y docente. A partir de aquí y, tomando como referencia algunos estudios más allá del ámbito académico¹², se ha entendido que las buenas prácticas deben reunir las siguientes notas: innovación, transferibilidad, factibilidad, impacto positivo, planificación, liderazgo sólido, definición clara y transparente de responsabilidades, establecimiento de un sistema de evaluación, implicación del alumnado y reconocimiento público entre iguales ("peer-recognition").

10 MONDRAGÓN BELTRÁN, E. A.; MORENO REYES, H. (2020), "Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación", *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 11, e916. Disponible: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916

11 PAGÉS, T.; CORNET, A.; PARDO, J. coords., (2010), *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universitat de Barcelona*, Ed. Octaedro.

12 ISA FIGUERAS, T. (COORD.), CORTADA DE LA PEÑA, M., CRUSELLAS TURA, E. (2003). *Criterios para detectar buenas prácticas locales*. Fundació Carles Pi i Sunyer. Document Pi i Sunyer 25.

En nuestro caso, a pesar de que no ha sido posible configurar todavía un catálogo completo de buenas prácticas relativas a todos los niveles de progreso de todas las competencias, se han seleccionado ya algunas experiencias que sí han sido evaluadas de forma positiva por los profesores responsables de implementarlas y se han recogido en una ficha de buenas prácticas (Anexo 4). En el marco del GIDC-GAP se han llevado a cabo ya algunas actividades de difusión y contraste de estas experiencias¹³, con el objetivo de poder ir dotando de contenidos dicho catálogo en relación con cada una de las competencias transversales. Como se ha dicho anteriormente, en otros tres capítulos de esta obra, se presentan tres de estas buenas prácticas, desarrolladas en diferentes asignaturas del Grado para trabajar las competencias de "compromiso ético", "trabajo en equipo" / "sostenibilidad" y "capacidad creativa y emprendedora".

4. Conclusiones

Desarrollar las competencias transversales en el grado de Gestión y Administración Pública —como seguramente en cualquier otra titulación universitaria— constituye un reto importante. Los más de 12 años de trabajo ininterrumpido del GIDC-GAP en este ámbito han dado como resultado algunos progresos que se consideran relevantes y que ponen de relieve las fortalezas a preservar, si bien se han detectado también algunas dificultades no menores, que convendría superar para no retroceder en los avances alcanzados.

Como se ha explicado, los principales logros han sido el diseño y la aplicación de una metodología de trabajo útil para incorporar las competencias transversales al Grado de GAP y que se considera trasladable al resto de titulaciones¹⁴. Para llegar a este resultado, consideramos que han sido elementos clave y facilitadores los siguientes:

- De entrada, la complicitad entre el GIDC-GAP y el Consejo de Estudios del grado. Resulta evidente que sin una colaboración con el órgano que coordina y planifica la docencia en la titulación no se podría desarrollar una estrategia de estas características.
- En segundo lugar, debe ponerse en valor la existencia del/la coordinador/a de cada una de las competencias. En esta tarea de coordinación, ha resultado esencial el contacto permanente con el profesorado encargado de trabajar las competencias desde cada asignatura, con el objetivo de motivarle, orientarle, ofrecerle información y, en definitiva, facilitar al máximo la tarea de llevar al aula actuaciones concretas.

13 Destacamos el Seminario "La incorporació de les competències transversals al Grau de Gestió i Administració Pública: bones pràctiques i nous reptes", organizado por el GIDC-GAP y llevado a cabo en la Facultad de Derecho de la UB los días 13 y 21 de diciembre de 2021.

14 El conjunto de resultados y su correspondiente concreción en los correspondientes documentos, puede encontrarse en IDP-ICE. UB (2021). *Desplegament de les competències transversals a l'ensenyament de Gestió i Administració Pública (GAP)*, UB. Disponible en: [https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Desplegament_Competencies_transversals_GAP\(UB\).pdf](https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Desplegament_Competencies_transversals_GAP(UB).pdf) [Consulta: 30-09-2022]

- En tercer lugar, es necesario reconocer la buena disposición de una parte relevante del profesorado, que se deja convencer para implicarse en el trabajo de las competencias transversales, lo que no siempre resulta fácil de encajar en asignaturas que a menudo están muy cargadas de contenidos específicos y, en un contexto, que no valora siempre la innovación y mejora docente.
- Finalmente, debe agradecerse el apoyo de personal del IDP-ICE de la UB para elaborar materiales y ofrecer asesoramiento y formación, así como, puntualmente, para la explotación de los datos que han servido para evaluar los resultados.

En relación con las dificultades o puntos débiles, pueden señalarse los siguientes:

- Un primer aspecto derivado del propio contexto y de la falta de priorización institucional del trabajo y evaluación de las competencias transversales. El profesorado percibe esta tarea como una exigencia adicional, exclusiva del grado de GAP y carente de reconocimiento alguno para su trayectoria profesional. Complementariamente, la no asunción de estas tareas tampoco conlleva ninguna consecuencia desfavorable para el profesorado.
- La segunda dificultad está relacionada con el proceso de recogida y custodia de las evidencias para la evaluación del desarrollo de las competencias. La experiencia demuestra la necesidad de concretar de forma rigurosa qué evidencias pueden pedirse al profesorado, en qué momento y cómo deben custodiarse, puesto que, en caso contrario, puede incluso llegar a perderse información valiosa que había sido recogida e incluso explotada.
- La tercera dificultad está, en parte, relacionada con las dos primeras. Se echa de menos, a nivel de toda la UB, un mecanismo ágil para registrar el nivel de progreso de los estudiantes en el dominio de las competencias transversales. No existe un instrumento que permita recoger las valoraciones de los profesores en las diferentes asignaturas, relativas al nivel de consecución de los objetivos vinculados a cada una de las competencias transversales.
- A lo anterior y como consecuencia del contexto descrito, puede añadirse la falta de oferta formativa para el profesorado en relación con las competencias transversales. A su vez, se desconocen experiencias similares en otros grados, con los que poder compartir inquietudes y propuestas de solución experimentadas.

Sirva, pues, esta breve descripción de la experiencia del GIDC-GAP no solo como la necesaria vía de contraste de sus resultados, sino también como primer paso para superar las dificultades apuntadas en la incorporación de las competencias transversales en los grados, bajo el presupuesto de que estas están llamadas a seguir siendo parte inescindible de docencia en tanto que misión universitaria¹⁵.

15 Sobre la importancia de las competencias transversales en el contexto actual, GONZÁLEZ MORGÁ, N.; PÉREZ CUSÓ, J.; MARTÍNEZ JUÁREZ, M. (2018), "Desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Murcia: fortalezas, debilidades y propuestas de mejora", *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.727>

Anexo 1: Ejemplo de nivel de progreso de una competencia transversal en el Grado de GAP-UB

Nivells de desenvolupament de la competència compromís ètic

Nivell	Resultats d'aprenentatge	Evidències per a l'avaluació
<i>Nivell 1</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar una actitud reflexiva i crítica davant la realitat, valorant les informacions i les idees pròpies i alienes abans de donar-les per bones. 2. Respectar, acceptar i ésser capaç d'adaptar-se a l'existència d'arguments més rigorosos i fonamentats que els propis. 3. Adoptar comportaments responsables i coherents amb els principis i valors ètics, assumint les conseqüències de les pròpies decisions i actuacions. 4. Mantenir una actitud acadèmicament honesta, intentant interpretar i donar sentit a les normes establertes en cada situació educativa i evitant d'incórrer en còpies i plagis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registres d'intervencions a l'aula • Participacions en debats • Informes de progrés • Simulacions o proves de situació • Qüestionaris sobre la incidència dels plantejaments ètics en els treballs acadèmics • Carpeta d'aprenentatge
<i>Nivell 2</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconèixer els valors, principis i procediments propis de la professió. 2. Identificar els tòpics i les opinions existents sobre la funció social de la professió. 3. Fer una reflexió crítica sobre l'exercici professional, tot considerant les implicacions que pot tenir en el context en què es dugui a terme. 	
<i>Nivell 3</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar les tasques necessàries per afrontar, en situacions simulades, una determinada actuació professional i mantenir les actituds adequades segons els valors i principis de la bona gestió pública. 2. Acceptar crítiques i propostes de millora sobre les tasques planificades i les actituds mostrades en situacions professionals simulades. 3. Valorar l'impacte social i personal (des del punt de vista ètic) de les tasques previstes i de les actituds mostrades, en situacions professionals simulades. 	

Anexo 2: Ejemplo de itinerario de una competencia transversal en el Grado de GAP-UB

Exemple d'itinerari de desenvolupament competencial

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
<i>Nivell 1</i> Introducció al Dret					
	<i>Nivell 1</i> Estructures administratives				
		<i>Nivell 2</i> Règim jurídic de les Administracions públiques I			
			<i>Nivell 2</i> Règim d'Ocupació Pública		
				<i>Nivell 3</i> Activitat Administrativa I	
					<i>Nivell 3</i> Gestió Pressupostària II

Anexo 3: Ejemplo de rúbrica de evaluación de una competencia transversal del Grado de GAP-UB

Rúbrica d'avaluació de la competència "compromís ètic" (nivell 3)

Nivell de domini	Indicadors o criteris	Descriptors				
		Excel·lent: 9 - 10	Notable: 7 - 8	Aprovat: 5 - 6	Insuficient	Nota
Tercer nivell de domini	Planificació d'actuacions professionals, atenent els principis ètics i deontològics	Mostra un comportament modèlic en la realització de pràctiques que, des d'un punt de vista ètic, plantegin situacions professionals complexes o conflictives. Planifica les tasques de forma excel·lent i aplica solucions als problemes plantejats en funció dels valors ètics i dels principis deontològics que cal prioritzar en cada situació concreta.	S'implica activament en pràctiques que, des d'un punt de vista ètic, plantegin situacions professionals complexes o conflictives. Planifica bé les tasques i aplica solucions adequades als problemes plantejats, d'acord amb criteris basats en valors ètics i deontològics.	Mostra bona disposició a implicar-se en pràctiques que, des d'un punt de vista ètic, plantegin situacions professionals complexes o conflictives, però té dificultats per planificar les tasques i aplicar solucions als problemes plantejats.	Es mostra reticent a implicar-se en pràctiques que, des d'un punt de vista ètic, plantegin situacions professionals complexes o conflictives. No sap planificar bé les tasques ni trobar solucions als problemes.	
	Acceptació de crítiques i propostes de millora en l'actuació professional	Agraeix les crítiques i valora positivament les propostes de millora que companys i col·legues fan a les seves actuacions professionals i a l'actitud mostrada a l'hora d'enfrontar-se a situacions èticament significatives. Es mostra disposat a incorporar-les des del convenciment que cal col·laborar per trobar solucions eficients a problemes complexos des del punt de vista ètic i deontològic.	Accepta les crítiques i valora positivament les propostes de millora que companys i col·legues fan a les seves actuacions professionals i a l'actitud mostrada a l'hora d'enfrontar-se a situacions èticament significatives.	És receptiu a les crítiques que companys i col·legues fan a les seves actuacions professionals i a l'actitud mostrada a l'hora d'enfrontar-se a situacions èticament significatives, però es resisteix una mica a incorporar les propostes de millora que se li suggereixen.	Es mostra molt poc receptiu a les crítiques que companys i col·legues fan a les seves actuacions professionals i a l'actitud mostrada a l'hora d'enfrontar-se a situacions èticament significatives.	
	Impacte social i personal de l'actuació professional	Analitza l'impacte de la seva actuació professional, en valora les conseqüències directes i indirectes, tant en la dimensió social com humana, i fa propostes per millorar futures actuacions.	Analitza l'impacte de la seva actuació professional i en valora les conseqüències directes i indirectes, tant en la dimensió social com humana.	Analitza l'impacte de la seva actuació professional, però no acaba d'aprofundir en les conseqüències que té en la seva dimensió social i humana.	No es preocupa gaire de valorar l'impacte social i humà de la seva actuació professional.	
				Nota Global		

Anexo 4: Ficha de identificación de buenas prácticas sobre competencias transversales en el Grado de GAP-UB

Ficha de identificación de buenas prácticas académicas

TÍTULO DE LA PRÁCTICA
COMPETENCIAS QUE SE TRABAJAN
<p>CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA</p> <p>Número de alumnos:</p> <p>Duración de la práctica (marque con una cruz): una sesión más de una sesión ¿Cuántas?</p> <p>Duración total de la asignatura</p> <p>Tipo de práctica (marque con una cruz y, si es necesario, añada explicación; es posible marcar más de una opción): Búsqueda de información Preparación de un tema Comentario de documento Discusión o debate Análisis de caso Resolución de problema Proyecto Trabajo de investigación Otros</p>
ASIGNATURA
CURSO
PROFESORADO IMPLICADO
OTROS PARTICIPANTES
OTRA INFORMACIÓN

DESCRIPCIÓN
CONTEXTO Y OBJETIVOS
METODOLOGÍA
RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES
EVALUACIÓN
CONCLUSIONES

Este documento es una adaptación de la "Ficha de las buenas prácticas académicas" elaborada por la Universidad de Deusto.

Disponible en: http://www.buenaspracticas.deusto.es/servlet/Satellite/Page/1125592073051/_cast/%231125592053340%231125592073051/c0/UniversidadDeusto/Page/PaginaCollTemplate

Simulación de resolución de conflictos¹

ELENA GUIXÉ NOGUÉS¹, VICENTE PÉREZ DAUDÍ¹, NÚRIA MALLANDRICH MIRET¹, IMMA BARRAL VIÑALS², ELENA LAUROBA LACASA² E ISABEL VIOLA DEMESTRE²

1. Departamento de Derecho Administrativo, Derecho Procesal y Derecho Financiero y Tributario (Sección de Derecho Procesal), Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona; 2. Departamento de Derecho Privado (Sección de Derecho Civil), Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: Innovación y mejora docentes; técnicas de negociación y enseñanza aplicada y práctica del derecho; TFG y simulación de resolución de conflictos: proceso y mediación.

1. Contexto

El proyecto que presentamos se elaboró y se puso en práctica antes de la pandemia, en el curso académico 2018-2019, con la participación de alumnos de los dos últimos cursos del Grado de Derecho. Aunque la principal asignatura implicada es el TFG —obligatoria de 6 créditos que se cursa en el 4º curso del Grado— se planteó como un proyecto institucional y transversal que permitiera, además de adaptar algunas asignaturas troncales y optativas del Grado de Derecho dinamizando los espacios de simulación de juicios y mediación con que cuenta la Facultad, introducir la metodología docente de la simulación para un aprendizaje más aplicado y práctico.

Desafortunadamente, sólo se pudo realizar una primera edición de la actividad debido a la declaración del estado de alarma provocado por el coronavirus. Ante las incertezas sobre la docencia presencial, se suspendió el proyecto que, esperamos, poder reactivar en los próximos cursos.

1 Proyecto de Mejora e Innovación Docente (RIMDA, 2018PID-UB/039) y con la colaboración de la Cátedra Manuel Serra Domínguez. Al tratarse de un proyecto financiado, se pudo contar con la asistencia de un becario y la participación de profesionales externos.

2. Planteamiento

Situación inicial

Como objetivo inicial, se pretende implantar una nueva línea de TFG consistente en una simulación de resolución de conflictos a través de distintos medios de solución: proceso o mediación. Se decidió comenzar con la resolución de conflictos en materia de derecho de familia y de consumo que se irá ampliando, con posterioridad, a otras materias. La resolución de un mismo caso a través de distintos instrumentos permitirá, además, un análisis comparativo de resultados.

Por otro lado, como objetivo a medio plazo, se pretende transferir la experiencia de este proyecto docente a otros ámbitos jurídicos y a otros sistemas de resolución de conflictos —arbitraje y derecho colaborativo— y, esencialmente, se aspira a la introducción de una asignatura optativa de simulación de resolución de conflictos en el Plan de Estudios del Grado de Derecho.

Para conseguir tales objetivos será imprescindible la implicación del profesorado de las distintas áreas o secciones de la Facultad y su adhesión al proyecto que irá evolucionando a partir de las aportaciones de los docentes y profesionales que participen en el mismo.

En su primera edición, el proyecto no podía hacerse extensivo a muchos alumnos dada la enorme dedicación que supone la preparación y diseño de la actividad y su seguimiento pormenorizado; en ediciones posteriores, el número de participantes se irá incrementando, a la par que lo hará el número de profesorado y profesionales implicados.

Carencias detectadas

El proyecto se dirige a un alumnado que se halla en la fase final de sus estudios de grado y motivado por el ejercicio profesional del derecho. La organización del plan de estudios deja poco espacio para la realización de actividades de simulación de casos y los alumnos tienen poca experiencia en la defensa vivencial de las distintas posturas en conflicto.

Aunque los alumnos hayan cursado prácticamente todas las asignaturas del Grado de Derecho precisan conocimientos más detallados en derecho de familia y en derecho de consumo, tanto en aspectos sustantivos como procesales. Tampoco disponen de conocimientos en técnicas y estrategias de negociación y mediación, competencias muy necesarias para el ejercicio de la profesión.

Algunos estudiantes pueden haber realizado prácticas externas durante el grado y, por ello, tener ciertos conocimientos de práctica profesional, pero adolecen de experiencia, entre otros, en el estudio de viabilidad de los asuntos, en el diseño de la

estrategia a seguir y en la elaboración de la hoja de encargo a presentar al cliente, aspectos que se trabajarán en la primera fase formativa del proyecto. También carecen de experiencia en la actuación ante los Tribunales o en la defensa de su postura en una mediación, pues aun habiendo presenciado actuaciones orales ante los Tribunales o, en su caso, alguna de las fases de una mediación, lo han hecho en calidad de espectadores y no como protagonistas.

3. Desarrollo de la experiencia

Detectadas las carencias apuntadas, se decidió dividir el proyecto en dos partes: una actividad formativa de reconocimiento de créditos y una actividad de simulación concretada en el TFG.

La *primera actividad*, a desarrollar en el primer semestre y en la que participaron 9 alumnos de 3º y 4º del Grado de Derecho, con un reconocimiento de 3 créditos, tenía como objetivo esencial dotar a los estudiantes de los instrumentos y contenidos necesarios para el desarrollo posterior del TFG de simulación en familia o consumo. Se trataba de una actividad obligatoria para los alumnos que eligieran dicha línea de TFG, pero en la que podían participar otros alumnos de los últimos cursos del grado.

Constó de un total de 25 horas presenciales que incluyeron formación teórico-práctica, visita a Juzgados y al Centro de Mediación de Cataluña; y, la representación de una sesión inicial de una mediación y de unas conclusiones e informe en un juicio. Las horas destinadas a trabajo dirigido (25h) se dedicaron al análisis de sentencias y otras lecturas de material, así como a visionar actos orales de juicios y mediaciones. Dichas horas fueron tutorizadas por abogados, magistrados y expertos en mediación. Finalmente, las 25h de trabajo autónomo se destinaron a preparar, de forma individualizada o en grupo, la representación final a que se ha hecho referencia.

El programa y cronograma de las actividades presenciales para los grupos de familia y consumo fue el que sigue:

26/11/18	GRUPO FAMILIA	GRUPO CONSUMO
16 h-18 h	Principios del derecho de familia (Dra. Elena Lauroba) La previsión de la ruptura matrimonial La guarda de los hijos: ¿cuál es el mejor sistema? La situación del cónyuge económicamente débil Efectos de la ruptura en relación al régimen económico conyugal Ruptura de parejas no casadas Derecho procesal de familia (Dra. Núria Mallandrich)	Principios del derecho de consumo (Dra. Imma Barral) ¿Quién es consumidor? El control de la publicidad y la información pre-contractual Las condiciones generales de la contratación y las cláusulas abusivas La garantía de conformidad La respuesta objetiva del empresario Derecho procesal de consumo (Dr. Vicente Pérez)
18 h-20 h	El objeto del proceso Medidas cautelares Proceso contencioso Proceso de mutuo acuerdo Jurisdicción voluntaria	Naturaleza de las normas de protección del consumidor Sistemas de resolución de conflictos: ADR versus proceso jurisdiccional Acciones individuales y acciones colectivas Efectos del proceso declarativo Efectos del proceso de ejecución
27/11/18 16 h-20 h	TODOS LOS GRUPOS	
	Herramientas para la mediación (Dra. Isabel Viola) El análisis de los conflictos: el iceberg y la naranja: la indagación de los intereses Habilidades y competencias del mediador La pluralidad de ADR: la Tabla Veneciana Visualización de un caso de mediación y análisis introductorio Las fases de la mediación: apertura, exploración, negociación y finalización	
28/11/18 16 h-20 h	TODOS LOS GRUPOS	
	Taller de técnicas de negociación (Josep M. Cervera, experto en negociación)	
29/11/18	GRUPO FAMILIA	GRUPO CONSUMO

16 h-18 h 18 h-20 h	Estrategia en el planteamiento del caso Estrategia en la mediación (Sra. Mon Tur, mediadora, abogada y <i>divorce coach</i>) Estrategia en el proceso (Sra. Roser Pallerols, abogada)	Estrategia en el planteamiento del caso Estrategia en la mediación (Sr. Carles García Roqueta, abogado y mediador) Estrategia en el proceso (Sra. Paz Cano, abogada)
3/12/18	TODOS LOS GRUPOS	
10 h-13 h	Visita a los Juzgados, examen de autos y asistencia a un acto de juicio (Dra. Elena Guixé)	
10/12/18	TODOS LOS GRUPOS	
10 h-12 h	Visita al Centro de Mediación de Cataluña y sesión informativa con un mediador (Dra. Elena Guixé y Dra. Isabel Viola)	
20/12/18 16 h-20 h	TODOS LOS GRUPOS	
	Representación de una sesión inicial de una mediación Representación de unas conclusiones e informe en un juicio	

Para valorar la actividad se consideró la puesta en escena de la simulación o representación y el correcto desarrollo del rol asignado; la argumentación consistente y el contenido relevante; el léxico y la terminología adecuada al tema, a la audiencia, al grado de formalidad y al propósito de la comunicación; el discurso atractivo y persuasivo: captar la atención, implicar al auditorio y adaptar el discurso a los intereses de los destinatarios; y, el dominio del contenido de la disciplina en la actividad de simulación.

La *segunda actividad*, TFG de simulación, a desarrollar en el segundo semestre, contemplaba dos modalidades: mediación y proceso en derecho de consumo o en derecho de familia. El estudiante podía elegir tanto la modalidad como el contenido. El diseño inicial de la actividad contemplaba, a grandes rasgos, el siguiente esquema: tras una primera sesión de presentación a todos los alumnos matriculados en esta línea de TFG, se estructuran varias sesiones de trabajo en las que se presentará el caso —de familia o de consumo— y se repartirán los distintos roles que los alumnos deberán simular. Así, podrán asumir el rol de parte activa (demandante), parte pasiva (demandado) —o partes mediadas— y el rol de juez —incluyendo la de Letrado de la Administración de Justicia— o mediador. A partir de este momento, se inicia la actividad propia de simulación. Los alumnos que elijan el rol de parte activa deberán diseñar la estrategia del caso, inclinarse por un proceso o una mediación, y deberán ir siguiendo las actuaciones propias del sistema de resolución de conflictos elegido. Lo mismo o equivalente deberán hacer los estudiantes que elijan el rol de parte pasiva. Tratándose de un proceso, las actuaciones pueden ser escritas (demanda, ...) o pueden ser orales (juicio o vista), todas objeto de evaluación a través de las rúbricas diseñadas a tal efecto. El papel del juez o magistrado consistirá en la adopción de las resoluciones adecuadas para el correcto desarrollo del proceso que pueden ser escritas (la más importante la sentencia) o de dirección de todos los actos orales. Tratándose de una mediación se desarrollarán todas sus fases: desde la apertura, pasando por la fase de información, de exploración, de negociación, hasta la fase de cierre o finalización que incluirá la redacción del acuerdo y su legalización.

El esquema inicial tuvo que modificarse debido a que los estudiantes que eligieron esta línea de TFG, se inclinaron por un mismo sistema de resolución de conflictos —el proceso— y, en concreto, en un asunto de ámbito familiar. Además, ninguno de ellos, se inclinó por el rol de juez o magistrado, papel que asumimos los profesores procesalistas con la asistencia de un becario —aunque la vista, fue presidida por un Magistrado de los Juzgados de Familia de Barcelona, quien al finalizar el acto dictó oralmente la sentencia— Referir, también, que el becario se encargaba de recibir todas las comunicaciones entre los abogados y su cliente y de preparar y facilitar la documentación que solicitaban —siempre bajo la supervisión de los profesores— La elaboración de dicha documentación —escritura de hipoteca, recibos, facturas, informes, correos electrónicos, WhatsApps, etc.— se ceñía a los datos concretos del caso y tenía total apariencia de autenticidad.

El cronograma que se siguió fue el siguiente:

Cronograma TFG simulación de conflictos (proceso). Segundo Semestre curso 2018/2019

DÍA	ACTIVIDAD	PRESENCIAL/NO PRESENCIAL	VALORACIÓN
28/2/19	Presentación TFG simulación	Presencial	-
6/3/19	Planteamiento del caso por el cliente (actor)	Presencial	20 %
Hasta 15/3/19	Entrega documentación solicitada (actor)	e-mail	-
21/3/19	Informe de viabilidad y hoja de encargo (actor)	e-mail	10 %
9/4/19	Presentación de la demanda	e-mail	25 %
10/4/19	Presentación del caso por el cliente demandado	Presencial	20 %
Hasta 12/4/19	Entrega documentación solicitada (demandado)	e-mail	-
25/4/19	Informe de viabilidad y hoja de encargo (demandado)	e-mail	10 %
14/5/19	Presentación de la contestación a la demanda	e-mail	25 %
4/6/19	Vista (sentencia oral)	Presencial	30 %
19/6/19	Entrega documentación. Exposición oral sobre valoración de las actuaciones (auto informe) y de la sentencia con posibles motivos de recurso	Presencial	15 %
28/6/19	Calificación	e-mail	100% nota final

Se pudieron hacer dos grupos con los 4 alumnos de cuarto curso del Grado de Derecho que eligieron esta línea de TFG de simulación —en el rol de letrados de las partes activa y pasiva— Tuvieron que comparecer a la vista mediante procurador y buscar figurantes a tal efecto y, también, para poder practicar la prueba en el acto de la vista (declaración de parte, de testigos y peritos).

En cuanto al apartado de atención al cliente, fueron los profesores participantes en la actividad quienes asumieron el papel de demandante o demandado que acude al abogado para plantear el asunto y formular sus dudas y preocupaciones tanto jurídicas como de otra índole. Se utilizaron los medios materiales —togas, por ejemplo— y los medios técnicos con que cuenta la sala de simulación de la Facultad de Derecho —lector óptico, entre otros— y se grabó la actividad para posterior visualización.

Para la valoración final de la actividad, según los porcentajes señalados para las distintas actuaciones objeto de calificación, se elaboraron las siguientes rúbricas de evaluación:

1. PLANTEAMIENTO DEL CASO (ACTOR/DEMANDADO): PONDERACIÓN 20%			
Nombre alumno		Apellidos..... Fecha	
Conduce estratégicamente la reunión, demostrando una percepción muy correcta de las cuestiones relevantes y tiene grandes habilidades para obtener la información del cliente.	Sabe conducir la reunión para obtener la información más relevante y necesaria para el posterior planteamiento del caso.	Conduce correctamente la reunión pero le faltan habilidades para obtener la información más relevante.	Aborda cuestiones poco relevantes para un correcto planteamiento del caso, descuidando las consideraciones esenciales.
SOBRESALIENTE (3,5) Comentarios:	NOTABLE (2,5) Comentarios:	APTO (2) Comentarios:	SUSPENSO (1) Comentarios:
Demuestra un buen dominio de la comunicación oral (lenguaje corporal, volumen de voz, contacto visual...), y las formas propias del ejercicio profesional.	Demuestra control de la comunicación oral (lenguaje corporal, volumen de voz, contacto visual...), y las formas propias del ejercicio profesional.	Demuestra poco control de la comunicación oral (lenguaje corporal, volumen de voz, contacto visual,...), y de las formas propias del ejercicio profesional.	Demuestra no tener dominio de la comunicación oral (lenguaje corporal volumen de voz, contacto visual,...), y de las formas propias del ejercicio profesional.
SOBRESALIENTE (3,5) Comentarios:	NOTABLE (2,5) Comentarios:	APTO (2) Comentarios:	SUSPENSO (1) Comentarios:
Muestra un excelente dominio del conocimiento de los contenidos procesales y materiales adquiridos durante el grado.	Muestra dominio de los contenidos procesales y materiales adquiridos durante el grado.	Muestra cierto conocimiento de los contenidos procesales y materiales adquiridos durante el grado.	No demuestra un dominio suficiente del conocimiento de los contenidos procesales i/o materiales adquiridos durante el grado.
SOBRESALIENTE (3) Comentarios:	NOTABLE (2) Comentarios:	APTO (1,5) Comentarios:	SUSPENSO (1) Comentarios:
NOTA FINAL (PLANTEAMIENTO DEL CASO)			

2. INFORME DE VIABILIDAD Y HOJA DE ENCARGO: PONDERACIÓN 10 %		
Nombre alumno Apellidos..... Fecha		
CRITERIOS	PONDERACIÓN	CALIFICACIÓN
Criterios formales	4	
Correcta utilización del lenguaje jurídico	2	
Se contemplan todos los apartados esenciales del informe de viabilidad y de la hoja de encargo	2	
Criterios de contenido	6	
Coherencia de la estrategia diseñada en atención a las pretensiones del cliente y del caso	3	
Presupuesto ajustado al caso	2	
Correcta referencia a la normativa y otras fuentes de aplicación	1	
NOTA FINAL INFORME DE VIABILIDAD Y HOJA DE ENCARGO		

3. PRESENTACIÓN DEMANDA/CONTESTACIÓN DEMANDA: PONDERACIÓN (25 %)		
Nombre alumno Apellidos..... Fecha		
CRITERIOS	PONDERACIÓN	CALIFICACIÓN
Criterios formales	2	
La demanda tiene una estructura correcta y respeta todos los aspectos formales de la misma	1,5	
Correcta utilización del lenguaje jurídico	0,5	
Criterios de contenido	8	
Correcta exposición de los hechos y de la documentación aportada	2,5	
Correcto planteamiento de la fundamentación jurídica	2,5	
Correcta utilización de la normativa y de la jurisprudencia aplicable	1	
Coherencia de la estrategia y pretensiones planteadas en la demanda o en la contestación a la demanda	2	
NOTA FINAL PRESENTACIÓN DEMANDA/CONTESTACIÓN DEMANDA		

4. CELEBRACIÓN DE LA VISTA: PONDERACIÓN 30 %			
Nombre alumno Apellidos..... Fecha			
CRITERIOS RELATIVOS A CONTENIDO			
Demuestra un muy buen conocimiento de la estructura y desarrollo de la vista.	Demuestra conocimiento de la estructura y desarrollo de la vista.	Demuestra conocimiento parcial de la estructura y desarrollo de la vista.	Demuestra conocimiento insuficiente de la estructura y desarrollo de la vista.
SOBRESALIENTE (1) Comentarios:	NOTABLE (0,75) Comentarios:	APTO (0,25) Comentarios:	SUSPENSO (0) Comentarios:
Realiza una muy buena proposición de prueba en relación a las pretensiones ejercitadas y a los hechos en controversia.	Realiza una adecuada proposición de prueba en relación a las pretensiones ejercitadas y a los hechos en controversia.	Realiza con poco acierto la proposición de prueba en relación a las pretensiones y a los hechos en controversia.	Realiza una inadecuada proposición de prueba en relación a las pretensiones y a los hechos en controversia.
SOBRESALIENTE (2) Comentarios:	NOTABLE (1,5) Comentarios:	APTO (1) Comentarios:	SUSPENSO (0,5) Comentarios:
Practica la prueba de forma muy correcta atendiendo a las particularidades de cada medio de prueba.	Practica la prueba de forma correcta atendiendo a las particularidades de cada medio de prueba.	Practica la prueba de forma mejorable atendiendo a las particularidades de cada medio de prueba.	Practica la prueba de forma inadecuada atendiendo a las particularidades de cada medio de prueba.
SOBRESALIENTE (2) Comentarios:	NOTABLE (1,5) Comentarios:	APTO (1) Comentarios:	SUSPENSO (0,5) Comentarios:
Formula de forma excelente las conclusiones, abarcando todas las pretensiones y hechos controvertidos.	Formula unas correctas conclusiones pero omite algún aspecto fáctico.	Formula unas conclusiones correctas pero no valora aspectos fácticos relevantes del caso.	Las conclusiones presentadas no se formulan adecuadamente y su contenido es incorrecto.
SOBRESALIENTE (3) Comentarios:	NOTABLE (2) Comentarios:	APTO (1,5) Comentarios:	SUSPENSO (0,5) Comentarios:

CRITERIOS RELATIVOS A HABILIDADES			
Demuestra un buen dominio de la comunicación oral (lenguaje corporal, volumen de voz, contacto visual...).	Demuestra control de la comunicación oral (lenguaje corporal, volumen de voz, contacto visual...).	Demuestra poco control de la comunicación oral (lenguaje corporal, volumen de voz, contacto visual...).	Demuestra no tener dominio de la comunicación oral (lenguaje corporal, volumen de voz, contacto visual...).
SOBRESALIENTE (1) Comentarios:	NOTABLE (0,75) Comentarios:	APTO (0,25) Comentarios:	SUSPENSO (0) Comentarios:
Muy buena capacidad de reacción y agilidad ante situaciones imprevistas.	Capacidad de reacción y agilidad ante situaciones imprevistas.	La falta capacidad de reacción y agilidad en alguna/s de las situaciones imprevistas.	No sabe reaccionar ante las situaciones imprevistas.
SOBRESALIENTE (1) Comentarios:	NOTABLE (0,75) Comentarios:	APTO (0,25) Comentarios:	SUSPENSO (0) Comentarios:
NOTA FINAL CELEBRACIÓN DE LA VISTA			

5. PRESENTACIÓN FINAL		
Nombre alumno Apellidos Fecha		
CRITERIOS	PONDERACIÓN	CALIFICACIÓN
Capacidad de autocrítica y de reflexión sobre la propia actividad realizada	4	
Valoración de la sentencia y posibilidades y motivos de recurso	3	
Las actuaciones están correctamente documentadas	3	
NOTA PRESENTACIÓN FINAL		

El rol representado por los alumnos no tuvo ninguna influencia en el resultado de la actividad que se valoró según los criterios y rúbricas que anteceden, obteniendo los cuatro alumnos participantes la puntuación que se indica:

Nota final TFG de simulación

ALUMNO	PUNTUACIÓN
Nombre y apellidos (Actor)	7,94
Nombre y apellidos (Demandado)	9,15
Nombre y apellidos (Actor)	9,5
Nombre y apellidos (Demandado)	8,72

4. Conclusiones

La experiencia ha sido muy positiva y así se ha valorado tanto por el alumnado participante en las dos actividades de que consta el proyecto, como por el profesorado y los profesionales implicados.

Los estudiantes que cursaron el TFG de simulación opinaron que, con la metodología empleada, se aprende mucho más que con la que, tradicionalmente, se sigue en la mayoría de las asignaturas, durante el Grado. También, sirvió —a alguno de ellos— para despejar dudas sobre su futuro profesional, inclinándose, tras la experiencia, por el ejercicio de la profesión de abogado, previa superación del Master de Abogacía y del examen de acceso a la profesión.

El Magistrado que presidió el acto de la vista, destacó la corrección de la actuación de los participantes que, según dijo, en nada desmereció a la de los letrados que actúan en los asuntos que se siguen, a diario, en el Juzgado.

Fueron muchas las tutorías individuales y colectivas que se programaron durante el desarrollo del TFG que, con seguridad, sirvieron para lograr el magnífico resultado de la experiencia.

Tras esta valoración global, se ha considerado, no obstante, la conveniencia de hacer algún cambio en la programación. Así, en concreto y respecto a la primera actividad de reconocimiento de créditos, se eliminarán las sesiones teóricas de derecho de

familia y de consumo, ofreciendo a los alumnos los materiales necesarios para su análisis y, se mantendrán —e incluso reforzarán— los talleres prácticos en negociación. Por otro lado, se alterará el cronograma, realizando las dos actividades de que consta el proyecto, en un mismo semestre.

A fin de poder extender la experiencia a un mayor número de alumnos, sería aconsejable ofertar el programa, con sus dos actividades, en los dos semestres del curso académico, manteniendo la obligatoriedad de la actividad de reconocimiento de créditos para aquellos alumnos de cuarto curso que elijan la línea de TFG de simulación.

Destacamos, también, como aspecto positivo la coordinación y colaboración tanto del profesorado como de los profesionales que han participado en el proyecto y su implicación en el mismo; esfuerzo que se ve compensado por la satisfacción ante una tarea estimulante y provechosa para el alumnado —aunque escasamente considerada en cuanto a la valoración de la dedicación a la actividad docente del profesorado—

Seguimos apostando por la introducción de una metodología de simulación en el Grado para un aprendizaje más aplicado y práctico del derecho y se mantienen, a pesar de los obstáculos que ha supuesto la pandemia del coronavirus, los objetivos que motivaron el diseño y puesta en práctica del proyecto que —esperamos— poder consolidar y ampliar en un futuro inmediato. No obstante, somos conscientes de que, tratándose de una actividad que requiere muchos recursos tanto materiales como personales, su implementación de forma generalizada será compleja, sin un replanteamiento de asignación de recursos a nivel general.

Una experiencia universitaria de cine: el séptimo arte como recurso pedagógico en el estudio del Derecho

JUAN CARLOS HORTAL IBARRA Y VÍCTOR GÓMEZ MARTÍN

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

Palabras clave: Cine, Derecho e interacción intergeneracional.

1. Contexto

El proyecto "Cine y Derecho" se ofertó en el curso 2022-2023 como seminario de profundización en la Universidad de la Experiencia y como actividad específica con reconocimiento de créditos en los Grados de Derecho, Criminología, Ciencia Política, Relaciones Laborales, y Gestión y Administración Pública impartidos en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona.

2. Planteamiento

1. El presente proyecto toma como base la extensa producción científica y el prolífico bagaje doctrinal existente en torno al binomio Cine-Derecho¹, así como los rendimientos metodológicos que proporciona el séptimo arte en la reflexión y el aprendizaje jurídico². A tal fin se proyectaron 12 películas, seguidas de otros tantos coloquios-debate que sirvieron para

1 Resulta materialmente imposible reproducir la ingente cantidad de trabajos en los que se explota el recurso al cine como metodología en la enseñanza del Derecho en sus distintas disciplinas. Para muestra un botón: CUNEO NASH, *Cine y Derecho penal*, Universidad de Valparaíso, 2010; DE MENDIZÁBAL, *Cine y Derecho. Togas en la gran pantalla*, Berenice, 2021; GARCÍA MANRIQUE/RUIZ SANZ (Coords.), *El derecho en el cine español contemporáneo*, Tirant, 2009; ORTEGA GIMÉNEZ/CREMADES GARCÍA (Coords.), *Cine y derecho en 13 películas*, Club Universitario, 2008; ORTEGA GIMÉNEZ et al., (Coords.), *Cine y derecho en 21 películas. Materiales y recursos para el estudio del derecho a través del cine*, Club Universitario, 2013; PRESNO LINERA/RIVAYA GARCÍA (Coords.), *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Tirant, 2010; RIVAYA GARCÍA, *Derecho y cine en 100 películas: una guía básica*, (2ª ed), Tirant, 2021; y SAN MARTÍN SEGURA/SUSÍN BETRÁN (Coords.), *Derecho y política en la sociedad del riesgo. 8 propuestas de cine*, Universidad de La Rioja, 2009. La utilización del cine como método de estudio de fenómenos sociales o instituciones jurídicas es tan rica que ha dado pie a la lógica elaboración de tesis doctorales, entre las que destacaría, por deformación profesional, la de REMESEIRO FERNÁNDEZ, *Criminalidad, orden y control social en el cine estadounidense del siglo XX: una aproximación en diez películas*, UNED, 2020.

2 A modo de ejemplo, entre otros muchos, pueden citarse: PÉREZ TRIVIÑO, "Cine y derecho: aplicaciones docentes", *Anuario de Filosofía del Derecho*, 26, 2010, pp. 247-256; RUIZ SANZ, "La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas", *Revista de Educación y Derecho*, 2, 2010,

releer las obras visionadas poniendo el acento en las diversas cuestiones directamente vinculadas a las distintas áreas de conocimiento implicadas: Derecho penal, internacional, constitucional, administrativo, procesal, laboral, civil y filosofía del Derecho. Una mirada cinematográfica del Derecho que se combinó y completó con las consideraciones de corte criminológico, político, psicológico o sociológico que los largometrajes objeto de estudio suscitaron. Todas las sesiones programadas se iniciaron con la presentación de una ponencia a cargo del profesorado de la Universitat de Barcelona adscrito a alguna de las secciones departamentales ya enumeradas, así como a colegas juristas y criminólogos de otras Universidades, y personas ligadas al mundo del cine, singularmente profesionales de la industria (directores, guionistas...) y críticos cinematográficos. A tal fin se solicitaron a los ponentes la ficha técnica de la película sobre la que versó su exposición, y los materiales que estimaron oportunos con la intención de que el alumnado pudiera interpretarla y repensarla jurídicamente. Dicha documentación fue examinada por los asistentes con anterioridad a cada una de las proyecciones, a fin de garantizar el máximo aprovechamiento de las mismas³.

2. Con esta actividad se pretendió fomentar, además, la interacción en el aula de dos grupos de estudiantes pertenecientes a diferentes generaciones que compartieron su afición por el séptimo arte⁴: el alumnado de Grado y el de la Universidad de la Experiencia (mayores de 55 años). Dicha disparidad, lejos de convertirse en un problema, se erigió en un punto de encuentro para intercambiar conocimientos y experiencias vitales mutuamente enriquecedoras, en las que el Cine y el Derecho actuaron como catalizadores. Los más jóvenes contaron con la posibilidad de descubrir grandes clásicos en blanco y negro, y los más experimentados revisitaron películas que les retrotrajeron a tiempos pretéritos. Pero todos ellos redescubrieron aspectos jurídicos y filosóficos que, en sus respectivos momentos, quizá les pasaron inadvertidos. De la mano de especialistas en la materia se generó un espacio común para la reflexión individual y grupal, como expresión de nuestra actual sociedad: altamente cambiante, desigual y repleta de incertidumbres, pero también tolerante, diversa y comprometida con los grandes retos que marcarán el siglo XXI, tales como el cambio climático, la movilidad humana, la cuarta revolución industrial o los renovados equilibrios geopolíticos. Unos desafíos en cuyo tratamiento el Derecho devendrá pieza esencial y, a buen seguro, tendrá su reflejo en los diferentes (sub)géneros cinematográficos que mejor lo representan, fundamentalmente pero no solo, el judicial, el carcelario, el social o el medioambiental⁵.

pp. 1-16; y THURY CORNEJO, "El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?", *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 14, 2009, pp. 59-81. Mención especial merecen la prestigiosa colección "Cine y Derecho" de la editorial Tirant lo Blanch; la Revista Proyecto DeCine, publicación online de la Red de profesores para la elaboración de materiales didácticos en la enseñanza del Derecho a través del Cine. <http://proyectodecine.wordpress.com/about-2/>, y la pionera oferta en el Grado en Derecho de la Universidade da Coruña de la asignatura optativa "Aproximación cinematográfica al Derecho".

3 Hacemos nuestras las tres primeras reglas formuladas por RUIZ SANZ, "La enseñanza...", pp. 12-14, en su decálogo de cómo organizar una actividad, seminario o curso sobre Cine y Derecho.

4 Con esta mención se apela a la faceta del cine como manifestación artística que, junto a su consideración como entretenimiento y medio de comunicación de masas, completaría sus tres dimensiones. De hecho, se afirma que constituiría la síntesis moderna de todas las artes en la medida en que adoptaría parte de sus elementos. Así lo han puesto de relieve, entre otros, RUIZ SANZ, "La enseñanza...", pp. 4-5.

5 Resultan de gran interés las reflexiones de RIVAYA GARCÍA, *Derecho...*, pp. 28 y ss, relativas a la existencia o no del "cine jurídico" como categoría autónoma, su equívoca identificación con el "cine de juicios", y en todo caso, la constatación de cómo el Derecho impregnaría la práctica totalidad de los géneros, desde la comedia, pasando por la ciencia-ficción, el *western*, el cine bélico, e incluso el de terror.

3. Desarrollo de la experiencia

El tándem Cine-Derecho como herramienta didáctica complementaria en la prevención del absentismo y la desmotivación

1. Sobre el papel, el *Espacio Europeo de Evaluación Superior*, o comúnmente llamado, *Plan Bolonia* supuso un gran reto para el profesorado, el alumnado y el conjunto de la Universidad como organización. No en vano, planteaba un cambio de paradigma, al situar al discente como centro de su propio aprendizaje, abandonando así su tradicional rol de mero receptor pasivo del conocimiento transmitido por el docente mediante la clásica metodología de la “clase magistral”, y primando, en su lugar un enfoque basado en la asunción de competencias⁶. Más allá del grado efectivo de consecución de este audaz *desiderátum*, lo cierto es que la Universidad se enfrenta, hoy más que nunca, a dos grandes retos estrechamente interconectados: la asistencia presencial a clase y la participación activa del estudiante. Desafíos ambos que se habrían acrecentado con motivo de la pandemia y el paso obligado a la docencia en línea.
2. Ciertamente, la vuelta a la presencialidad, una vez recuperada la normalidad, no se tradujo, como habría cabido esperar, en una masiva afluencia que contribuyera a la significativa reducción del absentismo (ya pre-pandémico) registrado. Tampoco trajo consigo una mayor implicación de los/as alumnos/as, nominalmente, ávidos del restablecimiento corpóreo tras el alejamiento forzado por la irrupción del virus. Antes, al contrario, la telematización forzosa les permitió tomar mayor conciencia del coste de oportunidad que comportaba el desplazamiento físico a la Universidad y, por ende, a elevar sus expectativas con respecto a los beneficios reportados por las clases presenciales⁷. Pero probablemente también incentivó la desconexión de los asistentes debido a la mayor exposición durante la pandemia a unos dispositivos electrónicos cuyo uso ya se encontraba muy extendido en las aulas. En una desigual contienda, el profesorado competía y sigue compitiendo por captar y mantener la atención de los ausentes alumnos desde el inicio hasta la finalización de la sesión. Una vez más, las nuevas tecnologías nos demuestran cuán ambivalentes resultan. Por un lado, pueden erigirse en una versátil herramienta para dinamizar las clases mediante la introducción, por ejemplo, de la técnica del juego. Pero, por el otro, devienen un instrumento disruptivo al reclamar la constante atención del alumnado, que de manera sencilla se asoma a la hipnótica ventana del correo electrónico, las redes sociales, los juegos en línea, o los vídeos en *streaming*.

6 Cfr. VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS/CASTRO CORREDOIRA, “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*, Dykinson, 2017, pp. 229-230, quienes enfatizan, con razón, la función que ejerce la Universidad en la promoción de los valores y actitudes de los estudiantes en su condición de ciudadanos, y el instructivo uso del cine en la materialización de ambas finalidades.

7 Una idea que entroncaría con el concepto de “asistencia significativa” que, a juicio, de RAYA DÍEZ/NAVARIDAS NALDA, “Reflexiones sobre el Absentismo en las aulas Universitarias”, *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 1, 2021, pp. 2 y ss, se identificaría con el grado de percepción que tienen los estudiantes acerca de la utilidad de las clases presenciales en la adquisición de las competencias básicas definidas en la titulación cursada que, a la postre, le permitirán su crecimiento personal y profesional como egresado. Una percepción que vendrá condicionada por el nivel de satisfacción logrado en la actividad emprendida, la implicación y entusiasmo demostrados en las tareas desarrolladas y el provecho obtenido a raíz del conocimiento recibido.

3. De hecho, la exploración docente del tándem “Cine/Derecho” que está en la base del proyecto aquí compartido tiene como objetivo combatir los inconvenientes mencionados y compatibilizarlos con el empleo de los recursos que nos proporcionan las numerosas plataformas audiovisuales. Se trataría, así, de aplicar una metodología sobradamente contrastada en la docencia universitaria, consistente en el aprendizaje de figuras o instituciones jurídicas, previamente determinadas, mediante la elección, visionado y posterior análisis de películas en las que aquéllas se encontrarían representadas como objetos principales o secundarios⁸. El cinefórum no sustituirá a la clase magistral, pero sí puede constituir un instrumento complementario encaminado a estimular la vertiente más colaborativa del alumnado, que se corresponsabiliza en su proceso de aprendizaje y halla un incentivo para una participación más activa⁹. Al tiempo que el profesor encuentra en el cine un gran aliado en la amena explicación de unos conceptos y categorías, habitualmente caracterizados por su elevada abstracción, gracias a la contextualización práctica que esta expresión cultural le brinda. El primero consigue un grado de comprensión mayor; el segundo, la satisfacción de ver cumplida su principal función como formador¹⁰.
4. Si bien esta fórmula pedagógica se ha ensayado en la práctica totalidad de las disciplinas jurídicas, quizá es en la enseñanza del Derecho penal donde ha cosechado un mayor éxito¹¹. Diversas son las razones que explican esta fecunda relación¹² y justifican, consecuentemente, que la mitad de los films seleccionados para el proyecto que nos ocupa versaran sobre esta área de conocimiento¹³. En primer lugar, el hecho, fácilmente constatable, de que los medios de comunicación prestan especial atención a los sucesos relativos a la comisión de hechos delictivos. Ello se debe, probablemente, a la mayor carga

8 La polivalencia docente del recurso fílmico es tal que sirve como mero repositorio de casos prácticos, como obra cuyo estudio en su conjunto nos permite adentrarnos en el análisis de un variado y complejo número de cuestiones que trascienden lo jurídico, o tomar una parte del todo, esto es, una secuencia que entendemos central para ilustrar la exposición práctica de una abstracta teoría o categoría dogmática. En este último sentido, constituye una auténtica lección magistral sobre la justificación y la exculpación en Derecho penal uno de los fragmentos comentados por GARCÍA MANRIQUE en su excelente artículo, “Anatomía de un asesinato: las impurezas naturales del derecho (y cómo aprender derecho con ellas)”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, 26, 2010, pp. 231-240. Más allá, claro está, de la consideración de esta película del gran Otto Preminger como una obra de culto y un referente en la filmografía judicial.

9 Insiste sobre el carácter complementario del cine en la docencia del Derecho y, por tanto, no sustitutivo con respecto a la exposición teórica de un concepto o institución jurídica, RUIZ SANZ, “La enseñanza...”, pp. 3 y 6.

10 En este sentido, compartimos la reflexión de PÉREZ TRIVIÑO, “Cine...”, pp. 247-255, cuando apela, respectivamente, a las facetas contextual y emocional del cine en el aprendizaje de lo jurídico: a) su capacidad para visualizar los distintos aspectos y derivadas del Derecho, así como sus íntimas conexiones sociales, políticas y ético-morales; y b) su idoneidad para conseguir que el discente “capte, comprenda y evalúe las consecuencias prácticas que implica la aplicación del Derecho, más allá de la comprensión abstracta del significado de las normas jurídicas” (p. 248).

11 Entre otros muchos, sirvan de ejemplo los artículos incluidos en la colectánea coordinada por SOUTO GARCÍA, *El Derecho Penal en el cine: materiales didácticos para un sistema ECTS*, Universidade da Coruña, 2013.

12 Nos adherimos al certero diagnóstico esbozado por DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO en torno a la prevalencia cinematográfica del Derecho penal, “Cine, cine... y algo de derecho penal”, en VIVES ANTÓN et al., (Coords.), *Crímenes y castigos: miradas al Derecho penal a través del arte y la cultura*, Tirant, 2014, pp. 268-269

13 Junto a Anatomía de un asesinato, fueron objeto de examen *Matar a un ruiseñor*, *La naranja mecánica*, *Un profeta*, *El Experimento* y *Acusados*, películas que han sido comentadas, respectivamente, por: GARCÍA MANRIQUE, “La mirada de Atticus Finch: sobre el cine como objeto del saber jurídico”, *Revista de Educación y Derecho*, 9, 2014, 6 pp; GONZÁLEZ COLLANTES, “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*, Tirant, 2014, pp. 373-388; FERNÁNDEZ CASTEJÓN, “Una mirada crítica al actual sistema penitenciario a través de Un Prophète”, en ORTEGA GIMÉNEZ et al., (Coords.), *Cine y derecho en 21 películas. Materiales y recursos para el estudio del derecho a través del cine*, Club Universitario, 2013, pp. 161-167; GÓMEZ MARTÍN, “El Experimento (Das Experiment). Algunas reflexiones sobre la película y el Stanford Prison Experiment que la inspiró”, *Revista Electrónica de Ciencia penal y Criminología*, 8, 2006, 30 pp; y FARALDO CABANA, “Acusados: violación, género y Derecho Penal”, en VIVES ANTÓN et al., (Coords.), *Crímenes y castigos: miradas al Derecho penal a través del arte y la cultura*, Tirant, 2014, pp. 293-304.

sensacionalista de tales contenidos, que percuten sobre tres vectores íntimamente relacionados como son: la delincuencia, la (in)seguridad ciudadana y la tan traída y llevada “alarma social”¹⁴. No sin cierto estupor, podemos comprobar como la parrilla informativa de algunos medios se convierten en una concatenación de trágidos episodios en la que el morbo y la indignación que dichos eventos suscitan priman claramente sobre un eventual análisis sosegado de las razones empírico-criminológicas que los habrían motivado, o de las medidas a implementar para prevenirlos y sancionarlos de manera más eficaz¹⁵. En este sentido, la presencia en los medios de expertos penalistas o criminólogos suele brillar por su ausencia, y es, frecuentemente, sustituida por las reacciones de los familiares, conocidos y vecinos ante los luctuosos hechos acontecidos. No en vano, aunque otras ramas jurídicas impregnen nuestra cotidianidad y la población en general no repare en ello, el propio cine y las series televisivas habrían contribuido en gran medida a la cuasi automática identificación social del Derecho con una de sus especialidades, el Derecho penal¹⁶. Otra poderosa razón que respaldaría esta fijación cinematográfica por lo criminal vendría representada, finalmente, por la evidencia de que el delito constituye la expresión del mayor ataque contra los bienes jurídicos que garantizan la paz social (vida, salud individual, integridad moral, libertad sexual, etc...). De ahí que cuente también con la respuesta más aflictiva para con los derechos y libertades fundamentales, esto es, las penas privativas de libertad, en general, y, la prisión, en particular. Hasta el punto, de que el (sub)género carcelario-penitenciario sería uno de los ámbitos en los que con mayor fuerza se proyecta el binomio Cine-Derecho penal¹⁷. No es en absoluto casual el recurrente interés que el séptimo arte ha venido mostrando por este componente trágico, propio del delito como hecho y de la pena, de prisión, como respuesta prototípica en el imaginario colectivo y legislativo¹⁸.

14 De hecho, como ha señalado REMESEIRO FERNÁNDEZ, *Criminalidad...*, pp. 47 y ss, los medios de comunicación contribuyen a mostrar a la sociedad una imagen alterada de la criminalidad, de quienes la protagonizan y de quienes la sufren como víctimas, confundiendo la información con el mero entretenimiento a fin de aumentar los índices de audiencia y, consiguientemente, los beneficios que obtienen principalmente de los anunciantes. De hecho, en su opinión, el Cine (producido en *Hollywood*), participaría de esta distorsión que sería representada, esencialmente, como expresión del mal, reflejo de la desigualdad y las limitaciones del sistema jurídico-penal en la impartición de justicia, y como problema social “desde una óptica restaurativa” (p. 52).

15 Por eso asistimos a diario a la sobrerrepresentación periodística de los delitos de corte más violento contra las personas (el cuarteto formado por el homicidio/asesinato/violación/robo) en detrimento de la menor cobertura prestada a la delincuencia de cuello blanco o socio-económica. Salvo cuando está estrechamente vinculada con casos de corrupción pública y se recurre a ella en perjuicio de formaciones políticas de signo contrario a los intereses de quienes sostienen financieramente al grupo de comunicación en cuestión.

16 De igual forma que una parte de la ciudadanía equipara, erróneamente, todo procedimiento judicial con el juicio por jurado estadounidense en el que doce miembros de la comunidad examinan las pruebas presentadas en la vista oral y determinan la culpabilidad o inocencia de las personas acusadas, o bien fijan la indemnización en las demandas civiles por daños punitivos. Una imagen que dista mucho de la realidad propia de nuestros Tribunales donde, por ejemplo, las salas de vistas no disponen de un estrado en que se toma declaración a testigos, peritos y acusados; el juzgador no se vale de un martillo que golpea insistentemente cuando llama al orden; las partes no se levantan para dirigirse a los miembros del Jurado en los icónicos alegatos de apertura y cierre; tampoco son llamados a capítulo ya sea al estrado o al despacho por su “señoría”; los testigos y peritos no prestan juramento antes de deponer; y, por supuesto, no se utilizan expresiones tales como “protesto” o “no tengo más preguntas señoría” como coletilla tras el incisivo interrogatorio o contrainterrogatorio del testimonio clave que decantará la balanza final.

17 Una temática mil veces llevada a la pantalla y de la que habrían dado buena cuenta los autores que se han ocupado de la fructífera relación Cine-Derecho. Basta citar en este sentido alguno de los trabajos contenidos en las colectáneas CÁNOVAS, HELENA (Coord.), *Carcelariamente*, Tirant, Valencia, 2012; y REVIRIEGO PICÓN/DE VICENTE MARTÍNEZ (Coords.), *El cine carcelario*, Tirant, 2015; o en los dedicados a la tortura en el cine con la que el sistema penitenciario, desgraciadamente, está histórica y en determinadas latitudes íntimamente emparentado, GARCÍA AMADO/PAREDES CASTAÑÓN (Coords.), *Torturas en el cine*, Tirant, 2005.

18 En palabras de DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, “Cine...”, p. 269, reputado penalista y reconocido cinéfilo: “*inspira más, desde luego, la vida de un condenado a muerte o de un asesino en serie que la redacción de un contrato de arrendamiento, la liquidación del IVA o la organización jurídico-política de una comunidad autónoma*”.

4. Conclusiones

El proyecto aquí sucintamente expuesto, pretendía favorecer, en suma, la consecución de algunos de los objetivos que la Universidad como institución está llamada a cumplir: la transmisión ágil y amena del conocimiento, en este caso, del conceptual saber jurídico a través del visual lenguaje cinematográfico; la creación de espacios que contribuyan a fomentar el imprescindible espíritu crítico en el análisis formado de la realidad como motor de cambio hacia una sociedad más justa, equitativa y solidaria; la convivencia en el aula de personas que, aunque alejadas generacionalmente, puedan compartir intereses e inquietudes, e intercambiar sus respectivos valores, conocimientos y vivencias; la apuesta decidida por el empleo de técnicas docentes que, si bien todavía carecen del potencial suficiente para desplazar definitivamente a la tradicional “clase magistral”, ya han sido pedagógicamente ensayadas como fórmulas complementarias en el estudio del Derecho; y, por último, la colaboración interdepartamental, dada la apertura de la presente experiencia al conjunto de disciplinas impartidas en la Facultad de Derecho, que sin duda ayudará a fortalecer los lazos entre los miembros de la comunidad académica, y, ojalá, a promover futuras sinergias y alianzas en materia docente e investigadora.

Tutorials estilo Oxford

MARIS KÖPCKE TINTURÉ

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

Palabras clave: *tutorials*, ensayos, interacción oral

1. Contexto

Esta experiencia corresponde a la asignatura *Philosophy of Law* (Filosofía del Derecho), obligatoria de 6 créditos del cuarto y último curso del grado de Derecho. Se desarrolla en los años académicos 2016/17-2019/20 y 2021/22 (5 años). En total hay 7 grupos de esta asignatura, y este es el único grupo que se imparte en inglés, precisamente desde el año 2016/17 en el que arranca nuestra experiencia. La asignatura también es ofrecida a los estudiantes Erasmus. El número de matriculados —tanto estudiantes de la UB como Erasmus— crece rápidamente hasta estabilizarse:

- año 2016/17: 9 UB + 5 Erasmus (14 total)
- año 2017/18: 14 UB + 14 Erasmus (28 total)
- año 2018/19: 21 UB + 25 Erasmus (46 total)
- año 2019/20: 25 UB + 35 Erasmus (60 total) (a pesar de haber impuesto un límite de 50, a petición nuestra)
- año 2021/22: 18 UB + 24 Erasmus (42 total) (post-pandemia)

2. Planteamiento

El reto que se plantea es doble:

- impartir la asignatura en *idioma* inglés, en un contexto en el que todavía existen relativamente pocas asignaturas de grado en esta lengua (17 asignaturas en 2016/17), y

Publicado en: MAX TURULL RUBINAT y ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ (Eds.). *Segunda Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona (3 de junio de 2022). Contribuciones*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona, 2023, pp. 112-117.

- hacerlo adoptando una *metodología* inglesa, concretamente aquella empleada desde hace mucho tiempo en las universidades inglesas de Oxford y Cambridge (y que nosotros hemos aprendido durante 10 años de docencia en Oxford). Se trata de la metodología de los *tutorials*, llamados *supervisions* en Cambridge.

Escribimos "*tutorials*" en cursiva y utilizando la palabra inglesa para que no se confunda con el concepto de "tutoría" de nuestro sistema, con el que poco tiene que ver. Nuestra tutoría es un *complemento* a la docencia en forma de atención y apoyo, normalmente fuera del horario de docencia reglado. En Oxford, el *tutorial* es en sí mismo la docencia, en el sentido de que es su vehículo principal. Las clases magistrales son pocas y siempre opcionales para el estudiante. Un *tutorial* en Oxford es una reunión semanal entre 2-3 alumnos y el profesor, de 1 hora de duración, en la que se comentan los ensayos previamente redactados por los estudiantes, que se han autoimpartido la materia antes del tutorial. Cada ensayo tiene una extensión de 1500 palabras y en él el estudiante argumenta su respuesta a la pregunta establecida por el profesor. En Oxford, un estudiante de Derecho suele recibir unos 8 *tutorials* por asignatura, y escribe, por tanto, unos 8 ensayos por asignatura. Esto significa que el profesor, que a menudo se encarga de unos 8-9 estudiantes, imparte 3-4 horas a la semana de clase por esa asignatura, a lo largo de 8 semanas.

Es evidente que este sistema inglés no se puede integrar sin más en el grado de Derecho de la UB: no hay suficientes profesores por estudiante. Sin embargo, consideramos que vale la pena intentar una adaptación del sistema de *tutorials* al grado de Derecho de la UB. Consideramos también que el hecho de que la asignatura se imparta en inglés, lejos de constituir un obstáculo, puede representar una oportunidad. Diseñamos e implementamos el siguiente sistema.

3. Desarrollo de la experiencia

Nuestro sistema consiste en combinar *tutorials* con clases magistrales (respectivamente aprox. 50% del tiempo docente). Pero las clases magistrales no son independientes de los *tutorials*, sino que conjuntamente conforman una metodología coherente.

Al tratarse de una asignatura en inglés, contamos con que habrá menos inscritos que en un grupo normal de la asignatura (que suele tener unos 70-80). También contamos con que los inscritos posiblemente no tendrán un nivel muy alto del idioma, pero sí la disposición de mejorar su expresión a base de apoyo y crítica constructiva.

Planificamos un sistema en el que cada estudiante tendrá 6 *tutorials* (en lugar de los 8 de Oxford) y escribirá 3 ensayos (en lugar de los 8 de Oxford). Cada ensayo corresponderá a una actividad evaluable dentro del método de evaluación continuada que establece la UB. Según el número de matriculados en la asignatura, los *tutorials* tendrán una duración más o menos larga: entre 30 y 60 minutos (en lugar de los 60 minutos de Oxford). Los ensayos serán de máximo 700 palabras (en lugar de 1500). Y también según el número de matriculados, los grupos serán mayores o menores: entre 2 y 5 estudiantes (en lugar de los 2-3 de Oxford). Todas estas variables se definirán y publicarán en el Campus Virtual una vez cerrado el periodo de matrícula.

En resumen, adaptamos el sistema de Oxford de esta forma:

	OXFORD	UB
Tutorials/estudiante	6	8
Ensayos/estudiante	3 (en <i>tutorials</i> alternativos)	8 (en cada <i>tutorial</i>)
Duración <i>tutorials</i>	30-60 minutos	60 minutos
Tamaño grupos	2-5 estudiantes	2-3 estudiantes
Extensión ensayos	500-700 palabras	aprox. 1 500 palabras

Este sistema encaja perfectamente con la calendarización de la asignatura *Philosophy of Law* en la UB. La asignatura es de 60 horas y se imparte en un cuatrimestre a razón de 4 horas semanales (2 sesiones de 2 horas). Dividimos cada semana entre las dos metodologías: clase magistral y *tutorials*. Los primeros años la docencia nos cae en lunes y viernes. Pues bien: los lunes hay clase magistral, y los viernes *tutorials*. (Hay que recalcar que los *tutorials*, a pesar de centrarse en un número reducido de alumnos, se realizan en principio en presencia de todo el alumnado, que puede, si lo desea, participar en el comentario del ensayo. Son, por tanto, actividades programadas dentro del horario de docencia reglada.)

Un típico curso de *Philosophy of Law* tendrá la siguiente estructura, vista desde la perspectiva de la planificación docente. Cada semana (los viernes) impartiremos 4 *tutorials* de 40 minutos. Eso significa que, si a cada tutorial van 4 estudiantes, en una semana habremos impartido *tutorials* a 16 estudiantes. El viernes siguiente, tendrán su *tutorial* otros 16 estudiantes. Así, si el curso tiene unos 30 matriculados acogidos al método de evaluación continuada, en 2 semanas habremos impartido un *tutorial* a todos ellos. Si este bloque de 2 semanas lo repetimos 6 veces, habremos impartido 6 *tutorials* a cada estudiante en el transcurso de las 12 semanas de que se compone esencialmente el curso. Quedan libres de *tutorials* las semanas iniciales del curso, que se dedicarán íntegramente a clases magistrales a fin de presentar la asignatura y la materia y dar tiempo a los primeros estudiantes a redactar sus ensayos.

¿Cómo queda todo esto, desde el punto de vista del estudiante? El estudiante tendrá un *tutorial* cada 2 semanas, y deberá realizar un ensayo en *tutorials* alternativos, es decir, aproximadamente un ensayo cada mes: 3 ensayos en total. La segunda semana del curso, una vez confirmado el número de matriculados y establecidas las reglas, cada estudiante sabrá exactamente qué días tendrá sus *tutorials* y cuándo deberá entregar cada uno de sus 3 ensayos.

Expuesta la estructura del curso, pasamos a comentar cómo se desarrollan tanto los *tutorials* como las clases magistrales.

La función del *tutorial* es explorar las ideas del ensayo. Un ensayo es una argumentación en respuesta a una pregunta, pregunta que requiere aplicar la teoría aprendida en el curso a un problema social o político concreto (como podría ser, por ejemplo,

la gestación subrogada, las drogas o el impuesto de sucesiones). Cada estudiante tendrá su opinión y su tarea consistirá en defenderla ofreciendo buenas razones, teniendo en cuenta posibles contraargumentos y sabiéndolos refutar. La estructura del *tutorial* facilita la interacción de puntos de vista, porque en cada *tutorial* solemos comentar 2 ensayos (pues con grupos de 4, en cada *tutorial* tocan 2 ensayos). Y al tener 2 ensayos, solicitamos a los estudiantes que el segundo ensayo se redacte como réplica en el primero. Una réplica es también un ensayo en respuesta a la pregunta, pero tiene la peculiaridad de que el autor articula su punto de vista en diálogo con la opinión manifestada en el primer ensayo. (Logísticamente, ello supone que el primer ensayo debe entregarse un día antes del *tutorial* por correo electrónico dirigido tanto a la profesora como al compañero, para que éste tenga tiempo de redactar la réplica.) De esta manera los 2 estudiantes ya disponen antes del *tutorial* de un terreno común de discusión, que fomentaremos durante la sesión. Y los otros 2 miembros del grupo, que no han escrito ningún ensayo esta vez, deberán haber leído el ensayo del compañero previamente y ofrecer comentarios. En el próximo *tutorial*, les tocará a ellos.

El *tutorial* es una experiencia didáctica también para el oyente, que ve semana tras semana cómo se pueden dar respuestas diferentes e interesantes a una misma pregunta. Pues el programa de la asignatura ofrece solamente un número limitado de preguntas de ensayo, en función del bloque temático. Esto anima el espíritu crítico y ayuda a "cambiar el chip" que perpetúan muchas asignaturas de Derecho que hay una sola respuesta correcta a las preguntas, y que estudiar es memorizar pasivamente, no pensar activamente. Además, una parte importante del *feedback* que suele recibir un ensayo es aplicable a otros ensayos.

La función de las clases magistrales, por su parte, no es la de impartir la materia *previamente* a escribir los ensayos. Al principio de curso sí: dedicamos las clases iniciales a ofrecer una visión de conjunto de la temática. Pero según avanza el curso y mejora la competencia de los estudiantes, las clases magistrales adquieren una función de puesta en común, esclarecimiento, corrección y complemento de lo que los estudiantes han trabajado en los ensayos. Es decir, las clases actúan en cierta medida *a posteriori*, una vez que el estudiante se ha autoimpartido la materia y ha realizado el ejercicio del ensayo. (Además, el calendario de *tutorials* hace inevitable que en muchos casos la materia del ensayo no se haya podido comentar aún en clase.) Esto responde al espíritu de la metodología inglesa, una metodología basada en el autoaprendizaje, que en un *segundo* paso es aplicado en el ejercicio del ensayo, y en un tercer paso es puesto en común con el profesor. Todo ello es cercano a lo que aquí se denomina "aula invertida" (en Inglaterra no se llama así porque no hay nada que invertir: siempre se ha hecho por este orden).

4. Conclusiones

Valoramos muy positivamente esta experiencia. Los estudiantes responden con gran entusiasmo. Año tras año, las encuestas de satisfacción de asignatura y profesorado arrojan una nota media de 9,5 con más del 66% de participación (la media del grado es de 7,5). Hacen constar muchos y extensos comentarios (entre 5 y 11 por encuesta), que expresan apreciación por la metodología, por haber disfrutado del aprendizaje, y por haber desarrollado el pensamiento crítico. El número de matriculados

aumenta considerablemente a lo largo de los años. Comenzamos con solamente 14 estudiantes, alguno de los cuales se ha apuntado por error (no reparó en que era en inglés). Pasamos a 28, 46, y el curso 2019-20 llegamos a 60, por lo que establecemos un límite a fin de garantizar la metodología.

Esta lectura del alumnado coincide con nuestras propias apreciaciones. En la mayoría de los estudiantes, objetivamos una mejora significativa en la calidad de la argumentación del primer al tercer ensayo. La posibilidad de dirigirles preguntas tipo "¿qué querías decir con esto?", y recibir su respuesta en tiempo real, supone una eficiencia muy alta en el aprovechamiento del tiempo docente. La interacción oral sobre el ensayo nos asegura que el estudiante entiende y reflexiona sobre todo lo que se le dice, y al mismo tiempo le da la oportunidad de replicar tanto a nosotros como a sus compañeros. Todos los años, la tasa de éxito del 100% y la de rendimiento es del 100% o de las más altas de la asignatura.

Por lo general los estudiantes participan activamente tanto en los *tutorials* como en las clases magistrales. Los estudiantes de Erasmus enriquecen los debates, aportando la perspectiva de sus culturas y sistemas jurídicos respectivos. Muchos grupos de *tutorials* son mixtos UB-Erasmus. La inmensa mayoría de los matriculados se toma en serio los *tutorials*. Las pocas faltas de asistencia a *tutorials* propios son en su mayoría por causa de fuerza mayor documentada.

Nos complace ver cada año a más estudiantes locales de la UB abiertos a la aventura de expresarse y estudiar una asignatura obligatoria en inglés. Constatamos que aquellos que al principio de curso se sienten más inseguros adquieren competencias lingüísticas y confianza a medida que transcurren las semanas. A pesar de que siempre ofrecemos a los estudiantes la posibilidad de redactar sus ensayos en catalán o castellano, en la práctica en los 5 años en que impartimos esta asignatura solamente una persona nos redacta algún ensayo en lengua no inglesa.

En síntesis, los principales resultados de nuestra experiencia son:

1. Mejora el aprendizaje de contenidos: La intervención de la profesora se ajusta al nivel previo de los estudiantes que se ha objetivado en el ensayo. La profesora puede centrarse en dar conceptos esenciales, sin incluir información que el estudiante puede adquirir por su cuenta. Se elimina la idea de que "la materia es solamente lo que el profesor explica en clase" ("si no lo ha dicho, no entra"). Los estudiantes no son oyentes pasivos, sino que *trabajan* en el horario de clase. Se les ve pensar y resolver dudas. Para los estudiantes, el *tutorial* es un aprovechamiento del tiempo sin precedentes.
2. El estudiante aprende a argumentar las respuestas y por tanto a defender la propia opinión: Es un proceso autoestimulador, que visiblemente incrementa la motivación de los estudiantes. No solamente de los más avanzados, sino también de los más flojos. Trabajan más horas y mejor. Debe ser la tarea de la Filosofía del Derecho darles herramientas para replantearse el estado de las cosas y saber argumentarlo. Tal como nosotros les decimos, nuestro rol no es enseñarles qué pensar, sino *cómo* pensar.

3. Mejoran las habilidades de comunicación, tanto escrita como oral: Se pierde el miedo a hablar en público, una vez que se aprecia que el docente no es tanto quien juzga sino quien acompaña.
4. Se personaliza la relación entre docente y estudiantes: Los estudiantes valoran que el docente ofrezca comentarios individuales y regulares a los escritos. Los estudiantes se toman en serio el *feedback* y lo aplican con eficacia. (Muchos dicen que es la primera vez que un profesor de grado les hace comentarios a un escrito suyo.) Se fomenta un clima de interacción y aprendizaje en las clases.

Evidentemente, nuestra propuesta tiene algunas *limitaciones*:

1. Grupos grandes: El formato es difícilmente extrapolable a grupos de más de 45. La consecuencia de tener grupos mayores es o bien la realización de muchas horas extra por parte del profesorado, o bien una reducción de la duración o número de *tutorials*. Ninguna de estas alternativas es recomendable. Las horas efectivas de docencia para el profesorado son considerables, en cualquier caso, dado que los *tutorials* que caerían en festivo deben reprogramarse y tampoco existe el recurso al "cuarto de hora académico". Y 30 minutos por *tutorial* es simplemente insuficiente. El curso en que programamos *tutorials* de 30 minutos (2019-20) se acaban alargando sistemáticamente, y así desajustando los horarios. Por el contrario, sí es factible que algún ensayo sea redactado por 2 estudiantes conjuntamente. Lo hemos propuesto en alguna ocasión y las experiencias han sido positivas. El trabajo conjunto obliga a que los estudiantes discutan el tema *antes* de escribir, lo que mejora notablemente sus ensayos.
2. Asignaturas menos argumentativas: Este formato encaja especialmente con una asignatura como Filosofía del Derecho, en la que el objetivo principal es fomentar el pensamiento crítico del alumno. Nuestra metodología quizás tiene menos cabida en asignaturas de Derecho que buscan principalmente la absorción y memorización de datos legales, aunque otro tipo de aula invertida podría ser adecuada.
3. Profesores noveles: El formato *tutorial* es adecuado para profesores experimentados en la materia, pues requiere capacidad de reacción e improvisación según el contenido de los ensayos y los comentarios de los estudiantes.
4. Tolerancia a la incorrección lingüística: Nuestra flexibilidad actual en cuanto a la corrección lingüística de los ensayos en inglés solamente es justificable en un entorno transitorio, encaminado a normalizar lo que de momento todavía es excepcional. Según vaya aumentando la oferta y demanda de asignaturas de grado en inglés en la UB, será necesario volverse más estrictos a la hora de valorar negativamente deficiencias de sintaxis y gramática.

La simulación y el *role-play* como metodología activa de aprendizaje, de carácter colaborativo¹

JOAN-PERE LÓPEZ PULIDO Y VICENÇ AGUADO I CUDOLÀ

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

Palabras clave: simulación, interacción, razonamiento abstracto.

1. Contexto

La experiencia se ha desarrollado en el Grado en Ciencia Política y de la Administración, en la asignatura de Gobierno local, optativa de 3 créditos, con 30 alumnos matriculados, y una participación activa de los 17 alumnos que han escogido la opción de Evaluación continuada.

La simulación se encuentra contemplada en el Plan docente de la asignatura del que el autor es el coordinador. Dicha técnica se prevé como una posibilidad metodológica que debe anunciarse en el inicio del curso, poniéndose de manifiesto si el profesor la incorpora como evaluable.

La actividad realizada ha consistido en la simulación de un Pleno municipal, incorporando el debate de diferentes posiciones ante la aprobación de tres Ordenanzas diferentes.

¹ PERIS CHANZÁ, E. J. (2021). El role-play como ejemplo de aprendizaje duradero en población adulta. *Congreso In-Red 2021, IV Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Universitat Politècnica de València..*

2. Planteamiento

En el curso 2019-2020, cuando inicié la impartición de la asignatura, planteé a la dirección de la sección Departamental, la posibilidad de poner en marcha una experiencia de aprendizaje conocida como “role-play”² o técnica de simulación, como metodología activa. El apoyo fue total, y el catedrático coordinador de la sección, ha actuado de tutor realizando un seguimiento en la aplicación y valoración de los resultados de la misma.

Durante la afectación de la pandemia, es decir en los cursos 2019-2020 y 2020-2021, dicha iniciativa se ha realizado de forma virtual. Es en este curso 2021-2022, cuando se ha podido desarrollar tal como la contemplé inicialmente, utilizando un espacio físico real, la sala de plenos de la Diputación de Barcelona, e implicando a un Regidor y Diputado provincial, como presidente de la sesión plenaria, para acercar la simulación a un contexto real. Con ello se pretende un enmarcado o “frame”³, como técnica cognitiva, que se materializa en la creación de un entorno real físico, en el que se aplican los conocimientos teóricos, facilitando su comprensión.

El objetivo era y es, el de conseguir un trabajo cooperativo entre los alumnos y la elaboración de un razonamiento abstracto de carácter crítico, a partir de consensuar contraargumentos. Ello comporta que los alumnos transaccionen en conocimiento vinculado a la asignatura, a partir de llegar a consensos sobre las posiciones que se les asignan. Dicho trabajo cooperativo tenía como finalidad la interpretación y comprensión de textos jurídicos complejos, pues la aprobación de cada Ordenanza en abstracto se vinculaba a diferentes sentencias del Tribunal Supremo y una del Tribunal Constitucional, sobre el objeto de las mismas, que habían anulado algunas de sus disposiciones, con fundamentos jurídicos que complementaban parte del contenido de la asignatura explicado en clase.

Con la utilización de la técnica del “role-play” o simulación, se consigue aumentar el interés y motivación de los estudiantes al convertirse en protagonistas de la elaboración de conocimiento sobre el contenido docente. Fomenta la empatía y el trabajo en equipo y mejora las habilidades y la asimilación de conceptos.

2 Los orígenes de esta técnica se encuentran en psiquiatría y psicología, en la obra de Jacob Levy Moreno, que en 1946 desarrolló el psicodrama en el estudio de los grupos, inspirándose en el teatro de improvisación. Consiste en la dramatización de una situación, utilizándose como herramienta de aprendizaje donde los alumnos pasan a ser alumnos activos. Esta técnica se corresponde con una dinámica grupal, “todos los participantes son intérpretes y espectadores durante el proceso. Un proceso donde se estimula la improvisación, la creatividad, la capacidad de adaptación a nuevos entornos y situaciones, la resolución de conflictos, toma de decisiones o el espíritu crítico” (consultable en www.appf.edu.es y <https://psicologiyamente.com>).

3 “Goffman define al marco, «frame», como la palabra que usa para referirse a los principios de organización que gobiernan los acontecimientos sociales y nuestra participación subjetiva en ellos. Y al análisis del marco «frame analysis» como el examen de la organización de la experiencia.../... Los procesos de enmarcado «framing process» de la persona en la vida cotidiana constituyen los procesos de producción de significados, a través de los cuales se asigna significado a las situaciones y luego se les interpreta. Las definiciones de una situación son construidas con base en los principios de organización que gobiernan tanto a los eventos sociales como a la participación de los actores. Mediante el concepto de marco, Goffman explica esos principios de organización. Un marco de referencia primario permite a su usuario situar, percibir, identificar y etiquetar una serie de sucesos” (CHIHO AMPARÁN, A., 2012. La teoría del framing: un paradigma interdisciplinar. Acta Sociológica, 59, 80-81. Consultable en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>).

3. Desarrollo de la experiencia

Estructura del “Role-Playing”, Pleno municipal

Al inicio de curso se explica la metodología a utilizar por los alumnos y en qué consiste esta técnica, cuáles son los objetivos que se establecen, qué criterios y reglas se van a aplicar, cómo se distribuyen los grupos, así como la asignación a los mismos de las diferentes posiciones que deben mantener ante las Ordenanzas a aprobar, previo debate entre ellos. Para argumentar sus posiciones, se identifican las sentencias con las que deben trabajar, y cómo se incidirá a lo largo de la docencia en el conocimiento de las instituciones y conceptos jurídicos que se utilizan en dichas sentencias.

Tal como establece el Plan docente, se informa de la carga docente evaluativa que tiene el “Role-Playing”.

La distribución de grupos se realiza a partir de un equilibrio tanto respecto al género como respecto a la presencia de estudiantes del doble Grado en Derecho y Ciencia política, para evitar una descompensación en algún grupo.

Se establece un calendario de tutorías por parte del profesor, para realizar un seguimiento de la evolución del grupo y poder intervenir sobre desajustes y/o distorsiones en su funcionamiento. Se les establece un calendario de entregas respecto a los avances efectuados y el nivel de implicación de los diferentes integrantes del grupo. Para ello se parte de un máximo de seis miembros por grupo.

Toda la documentación se pone a la disposición de los estudiantes en el Campus virtual.

Cómo funciona la sesión de “Role-Playing”. Cada Ordenanza a debatir y aprobar tiene una duración máxima de 30 minutos, que se distribuye en los siguientes apartados, que se asignan a cada uno de los grupos, variando su posición según cada una de las diferentes Ordenanzas a debatir y aprobar:

1. Defensa de la propuesta por parte del grupo al que se le asigna las funciones de Gobierno. Deben votar a favor.
2. Defensa de una propuesta contraria a la del Gobierno por parte del grupo al que se le asigna las funciones de oposición
1. Deben votar en contra.
3. Defensa de una modificación parcial en la propuesta del Gobierno por parte del grupo al que se asigna las funciones de oposición
2. Deben abstenerse.

Se establece que todos los miembros del grupo deben intervenir defendiendo alguna de las posiciones asignadas en alguna de las tres Ordenanzas.

La duración máxima del “Role-Playing”, se prevé para el debate y aprobación de tres Ordenanzas, en una duración máxima de 1 hora y 30 minutos. Se establece un Orden del día, que se reparte con antelación a todos los miembros, y que se corresponde con el orden del día de un pleno ordinario de una entidad local. Asimismo, se les hace entrega de un acta de trabajo en la que se guioniza el funcionamiento del pleno, sin recogerse las diferentes posiciones de los grupos. El rol de Presidente de la sesión se otorga a un Diputado provincial, Regidor de un Ayuntamiento, con lo que se les da una visión transversal de las entidades locales. El rol de gobierno es rotatorio para cada Ordenanza a aprobar. Así como el de oposición, en el voto negativo y en el voto de abstención. El rol de fe pública y fiscalización económica se otorga a dos de los estudiantes, que configuran un grupo de simulación diferente al de los que asumen los roles de gobierno y oposición, manteniendo dicho rol en el debate y en la aprobación de las tres Ordenanzas, para facilitar la operativa de la simulación.

Evaluación

La evaluación de la actividad de simulación o “Role-playing” se divide en 3 apartados, puntuando 0,4 puntos los apartados 1 y 2 y 0,7 puntos, el apartado 3:

1. Presentación oral: 0,2 puntos en el rol de gobierno y 0,1 puntos por cada uno de los dos roles de oposición.
2. Metodología utilizada (se debe entregar con la presentación, tanto digitalmente como en papel, un documento con la metodología utilizada —cómo se ha dividido el trabajo entre los integrantes del grupo, cómo se ha hecho la investigación, el tiempo dedicado, y qué material se ha utilizado—): 0,2 puntos en el rol de gobierno y 0,1 puntos por cada uno de los dos roles de oposición.
3. Defensa de la posición en cada uno de los tres roles y vinculación con la materia docente: 0,3 puntos en el rol de gobierno y 0,2 puntos por cada uno de los dos roles de oposición.

4. Conclusiones

He aplicado una técnica que implica un papel activo y protagonista de los estudiantes, en su propio proceso de aprendizaje, motivo por el cual la identifiqué en el marco de una metodología activa de aprendizaje de carácter colaborativo.

Se realiza una preparación autónoma de la materia correlativa a la explicación docente que la complementa, teniendo en cuenta que en el curso 2021-2022, no había ningún estudiante que cursara el doble Grado en Derecho y Ciencia política y de la Administración, y por lo tanto, los estudiantes participantes no tenían unas sólidas bases de instituciones y conceptos jurídicos del Derecho administrativo.

Se simula una actividad real del funcionamiento de un órgano de una institución explicada en clase y que se corresponde con el contenido del plan docente: el pleno de una entidad local.

Se estimula la participación oral, el debate y la argumentación jurídica, en estudiantes de Ciencia política y de la Administración. La participación activa e intervención pública elimina las dificultades de exposición ante un grupo, al encontrarse arropados por el “enmarcado” en que se realiza la actividad.

Al acotarse las intervenciones, se aprende la capacidad de síntesis y la transmisión de las ideas clave, de tal forma que, si pasan el tiempo asignado para su intervención, se les retira la palabra

Se conoce y asimila la dimensión política y jurídica de los temas examinados, tal como se corresponde a una asignatura de Derecho administrativo que se imparte en un Grado de Ciencia política y de la Administración.

La valoración que efectúan los alumnos es altamente satisfactoria, y se corresponde con el nivel de conocimientos y argumentación jurídica que demuestran en la evaluación final.

Considero que existen posibilidades de mejora, a partir de un concepto de docencia de acompañamiento por parte del profesor en la realización de un aprendizaje autónomo por parte del estudiante. Debo explorar más herramientas para la identificación desde el inicio de aspectos distorsionantes o de incompatibilidad entre los diferentes miembros del grupo, para llevar a cabo una intervención rápida que evite que algún grupo pueda no cumplir los objetivos de aprendizaje, por una descompensación en la distribución de cargas o la distorsión de algunos de sus miembros. Herramientas que, asimismo, me deben facilitar una mayor individualización del conocimiento adquirido.

Del portafolio físico al portafolio digital: ventajas y criterios de evaluación

CHANTAL MOLL DE ALBA LACUVE

Departamento de Derecho Privado (Sección de Derecho Civil), Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: portafolio, criterios evaluación, plataformas digitales

1. Contexto

- Asignatura de Derechos Reales.
- Grupo de mañana (M5) del 3er curso de Grado en Derecho
- Curso 2021-2022
- Grupo de 78 alumnos

2. Planteamiento de la cuestión

En el curso 2021-2022 alumnos y profesores pudimos volver a las aulas tras un año y medio de docencia on-line debido a la pandemia. Tenía asignado un grupo de mañana de la asignatura obligatoria “Derechos Reales” que se imparte en el 3er curso del Grado en Derecho.

Tomando en consideración que los alumnos que iba a tener en ese grupo, debido al cierre de las aulas desde marzo 2019 por razón de la pandemia del coronavirus, habían adquirido todos sus conocimientos de la disciplina de manera telemática y no habían hecho nunca clase de Derecho civil presencial, quise, en ese curso académico de “vuelta a la normalidad”, fomentar el trabajo presencial en el aula por ello valoré la asistencia y la participación y también les hice hacer pruebas orales y escritas en el aula. Sin embargo, también aproveché parte de la experiencia docente adquirida durante el confinamiento e incorporé también elementos digitales en la evaluación. De este modo, establecí el siguiente sistema de evaluación continuada:

Publicado en: MAX TURULL RUBINAT y ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ (Eds.). *Segunda Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona (3 de junio de 2022). Contribuciones*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona, 2023, pp. 123-126.

- *Asistencia y participación en las clases (10 %)*
- *Presentación oral presencial con soporte gráfico sobre temas del programa que indica la profesora (15 %)*
- *Portafolio digital personal (conjunto de evidencias del proceso de aprendizaje por parte del alumno a lo largo del curso) y entrevista con la profesora (40 % de la nota final)*
- *Cuestionario presencial sobre el temario (35 %)*

En esta contribución deseo exponer los cambios que he introducido en el curso 2020-2021 en la prueba del portafolio —una prueba que he realizado durante muchos años con mis alumnos de grado— como consecuencia de la experiencia docente adquirida durante la pandemia.

3. Desarrollo de la experiencia

El portafolio como instrumento de aprendizaje y evaluación.

3.1. Experiencia previa

El portafolio es una prueba que introduce ya hace muchos años, en el curso 2006-2007, en la asignatura Derecho Civil II, “Obligaciones y contratos”, a alumnos de Segundo de la Licenciatura de Derecho de “grupo adaptado” al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹. Tuve la suerte de asistir a un curso del ICE celebrado en el año 2005 sobre “Evaluación continua” en el que una pedagoga, a través de su ponencia, me hizo descubrir la técnica del “Portafolio” como instrumento de formación y evaluación del aprendizaje del alumno. A partir de entonces, implementé esta prueba en todos mis cursos de Derecho Civil de Grado y publiqué, en una obra colectiva sobre innovación docente, las ventajas que ofrece el portafolio como instrumento tanto de aprendizaje como de evaluación². Mi entusiasmo por la técnica del portafolio hizo que participara en el grupo de innovación docente dirigido por el Dr. Antoni Font que consistía en implementar el portafolio digital en Master en Abogacía de la UB a partir del curso 2014.

1 Se trataba de Grupos especiales, diseñados para permitir la implantación progresiva del “Plan Bolonia”, el profesorado debía aplicar sistemas de evaluación continua, introducir innovaciones docentes y temporalizar las actividades en coordinación con el resto de profesores del curso.

2 “El portafolio como instrumento de aprendizaje y evaluación en la asignatura de Derecho civil”, *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho*, TURULL RUBINAT, Max (Dir.), Octaedro, 2012.

3.2. Ventajas del portafolio

El portafolio es una obra realizada por el propio alumno a lo largo de todo el curso en la que incluye todas las evidencias de su aprendizaje. Así por ejemplo puede incluir un resumen de cada tema, ilustraciones gráficas de ese tema, sentencias o leyes relacionadas que se hayan comentado en clase o que haya investigado por su cuenta, noticias de prensa, audios, videos.

Las ventajas de este ejercicio para el alumno de Derecho son muy numerosas y destacaré las siguientes:

- Facilita la estructuración de los aprendizajes por parte del alumno
- Desarrolla la capacidad de trabajo autónomo y constante del alumno
- Mejora la expresión escrita del alumno.
- Desarrolla la autoestima, la creatividad y el espíritu de superación del alumno.
- Es un ejemplo de “learning by doing”: el estudiante aprende haciendo, creando algo.
- Permite al alumno adquirir y afianzar la redacción técnico-jurídica.

3.3. Formato del portafolio: del portafolio físico al portafolio digital

En los cursos de grado, en las asignaturas obligatorias de Derecho Civil, desde el año 2006 hasta el 2019, pedía a los alumnos que me entregaran un ejemplar físico de su portafolio. Podía ser incluso un portafolio manuscrito o realizado con ordenador (programa Word). Sin embargo, en el curso 2019-2020, al tener que realizar de forma telemática tanto las clases como la evaluación, dejé de solicitar la entrega física del portafolio y empecé a fomentar el uso del portafolio digital. Muchos alumnos optaron por entregarme un archivo de Word o de Power Point convertido a PDF por el Campus virtual. Otros alumnos hicieron el esfuerzo de familiarizarse con plataformas que permiten crear un portafolio más interactivo en formato web como son Google Sites³, My documenta, Mahara o Notion⁴. Por ello en el curso siguiente, el 2020-2021, decidí dedicar dos sesiones al inicio de curso para conocer las distintas plataformas existentes y que así el alumno pudiera optar por alguna de ellas y empezar su trabajo dominando ya la herramienta.

3 La plataforma Google Sites es la que actualmente estamos utilizando en el Master en Abogacía de la Universitat de Barcelona. Sobre las ventajas de esta herramienta vid. BARCELÓ MARTÍNEZ, María, “Google sites como herramienta de portfolio educativo”, Ministerio de Educación y Formación profesional, Observatorio de Tecnología educativa, nº32, Junio 2020. https://intef.es/observatorio_tecno/google-sites-como-herramienta-de-portfolio-educativo/

4 Para conocer mejor las características de las distintas plataformas para realizar portafolio digital recomiendo la lectura de PUJOLÀ, Joan Tomas, *El portafolio digital en la docencia universitaria*, Octaedro Editorial, 2019. <http://www.ub.edu/idp/web/ca/el-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria>

3.4. Criterios de evaluación del portafolio

Para evaluar el portafolio, en el curso 2020-2021, organicé una entrevista telemática con cada alumno para que pudieran explicarme oralmente cómo habían elaborado su trabajo, las dificultades que habían encontrado y lo que les había aportado el esfuerzo realizado. Elaboré una lista de cinco criterios para evaluar de manera objetiva y justa los distintos portafolios. Cada criterio lo evaluaba sobre 10 y la suma de los cinco criterios me daba una nota sobre 50 puntos que dividía por 5 para obtener la nota final del alumno sobre 10.

Los cinco criterios eran los siguientes:

- La integridad: que estuvieran todos los temas, un índice, la bibliografía, que se hubieran utilizado pluralidad de fuentes y que la elaboración fuera propia.
- El rigor técnico: que no hubiera errores, que las expresiones fueran técnicas y correctas, que el alumno profundizara
- La sistemática: que el portafolio tuviera un orden lógico interno y una armonía en la forma de presentar los distintos temas.
- El diseño: que el aspecto visual del portafolio fuera atractivo para facilitar el estudio.
- La entrevista: que la presentación oral del portafolio fuera convincente y auténtica, que el alumno demostrara que domina el portafolio y que ha asimilado su contenido.

4. Conclusiones

- El portafolio es una prueba de evaluación continuada del alumno muy provechosa para el alumno porque facilita su aprendizaje de la materia fomentando su reflexión autónoma y su creatividad.
- La elaboración del portafolio se ha de iniciar al principio de curso y requiere planificación, organización, constancia y paciencia.
- La experiencia docente que tuve en la pandemia me ha permitido hacer el tránsito del portafolio físico al digital y desde el curso 2020-2021 dedicamos sesiones a temas tecnológicos para dominar mejor las herramientas que permiten confeccionar portafolios digitales.
- Para evaluar el portafolio he introducido una prueba adicional que es la de la presentación oral del mismo al profesor y la entrevista con el alumno para que así el alumno pueda exponer de manera personal esta obra que le ha supuesto tanto trabajo a lo largo del curso
- He creado una tabla con criterios objetivos que me permitan ser justa en la valoración de todos los portafolios.

Genially aplicado a la gamificación: una estrategia útil para motivar a los estudiantes

DANIELA STÉPHANIE RIVERA VALLVÉ

Departamento de Derecho Privado (Sección de Derecho Mercantil), Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: gamificación, innovación, TIC

1. Contexto

La experiencia docente que se está diseñando para el curso 2022-2023 se aplicará a la asignatura Derecho de la Empresa y del Mercado; asignatura obligatoria que se imparte durante el primer semestre del tercer curso del Grado de Derecho y tiene asignados seis créditos ECTS. Los estudiantes involucrados pertenecen al grupo-clase M2, integrado por un número no inferior a setenta alumnos.

En este contexto, desde hace tres años se ha venido aplicando dos metodologías docentes: la gamificación y el aprendizaje basado en juegos (ABJ). La gamificación se puede definir como la utilización de mecánicas basadas en el juego, su estética y pensamiento para captar la atención, motivar, promover el aprendizaje y resolver problemas¹. En cambio, el ABJ no involucra un diseño pedagógico, sino la aproximación pedagógica del juego a la actividad pretendida; en otras palabras, conlleva la aplicación de juegos existentes a contextos educativos con el fin de aprovechar sus componentes lúdicos en pro de los objetivos de aprendizaje².

1 En palabras de Kapp, "[g]amification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems". En: KAPP, Karl. *The Gamification of Learning and Instruction. Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. 1ª Edición. Estados Unidos de América: Pfeiffer, 2012. ISBN: 978-1-118-09634-5. Pág. 10.

2 PUJOLÀ FONT, Joan-Tomàs; APPEL, Christine. Gamification for Technology-Enhanced Language Teaching and Learning. En: KRUK, Mariusz; PETERSON, Mark (Eds.). *New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching* [en línea]. Estados Unidos de América: IGI Global, 2020. Pág. 95-96. [Consulta: 11 de julio de 2022]. ISBN: 9781799825937. Disponible en: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/251548#pnlRecommendationForm>

Además de las sesiones gamificadas (con narrativa propia) y del sistema de gamificación superficial, o de *points, badges and leaderboards*, aplicado a toda la asignatura y basado en la serie “La Casa de Papel”³, desde el curso 2021-2022, se ha incorporado un nivel de gamificación superficial complementario: el “Club de Gamificación”.

Este club se materializa en un carnet físico y personal, en cuyo reverso los alumnos acumulan sellos por la consecución de determinados objetivos; estos sellos se pueden cambiar por unas recompensas concretas (*V. gr.* sustituir una de las preguntas de una prueba escrita de evaluación continuada por otra). Si mediante la competición desarrollada durante las sesiones gamificadas y de ABJ, el rol de las docentes es seleccionar a “la banda” entre los diferentes equipos en que se organizan nuestros estudiantes (trabajo colaborativo), con el “Club de Gamificación” no solo se premia el esfuerzo colaborativo, sino también el individual.

2. Planteamiento

En general, los alumnos han valorado positivamente la asignatura y, especialmente, la utilidad de las actividades gamificadas y de ABJ. Sin embargo, también han hecho varias sugerencias tanto en la encuesta que se realiza al final del semestre, como directamente durante las sesiones presenciales.

En concreto, una gran parte ha expuesto su disconformidad con la carga de trabajo que conlleva el conjunto de asignaturas⁴ y cuánto les cuesta gestionar este tipo de estresores junto a otros relacionados con su vida personal o laboral. No son pocos los estudiantes que han solicitado que la información sobre la asignatura, su dinámica y las metodologías aplicadas fuese más clara y precisa.

Muchos estudiantes también perciben que el tiempo del que disponen para consolidar y relacionar el contenido disciplinar de la asignatura es escaso, por lo que han planteado la posibilidad de disponer de actividades y material más variado, que les sirva para profundizar en diferentes conceptos teóricos, aplicándolos y estudiando cómo se concretan y se relacionan en la práctica.

Si con las actividades gamificadas se ha ido propiciando la motivación intrínseca, se debería continuar en esta línea proporcionando a los alumnos nuevo material que facilite la consecución de sus respectivas metas de logro.

3 A partir del curso 2022-2023, se basará en la serie “Stranger Things”.

4 Cabe añadir que Derecho de la Empresa y del Mercado comprende varios bloques temáticos diferenciados, amplios y relacionados entre sí; por lo que el esfuerzo y compromiso con la asignatura que se exige a los alumnos ya es sustancial.

En este sentido, en cada curso, se procura incorporar nuevas actividades y herramientas que promuevan la motivación de los estudiantes, y que faciliten el aprendizaje significativo y la aplicación de lo aprendido. Por este motivo, se ha considerado oportuno diseñar una serie de actividades complementarias y de autoaprendizaje, que siga la dinámica de la asignatura y las metodologías docentes seleccionadas; pero que atienda a los hábitos de los alumnos, estrechamente vinculados a las nuevas tecnologías.

Al efecto, se han seleccionado dos herramientas digitales: Genially y Symbaloo. Symbaloo servirá para organizar el material por temas y marcadores de bloques; mientras que Genially⁵, herramienta en boga por su versatilidad, permitirá preparar actividades gamificadas atractivas e interactivas.

3. Desarrollo de la experiencia

Se pondrá a disposición de los estudiantes del grupo-clase M2 una secuencia didáctica de material complementario y de autoaprendizaje en línea (lecturas, actividades de reflexión, seminarios, cuestionarios gamificados, *escape rooms*, actividades de “elige tu propia aventura”, etc.).

Esta secuencia estará organizada en distintos marcadores de bloques dentro del webmix de Symbaloo, denominado “DEM (UB)”. Para el diseño de las actividades gamificadas se acudirá a Genially; decisión que se justifica en la versatilidad, el carácter intuitivo y la facilidad para compartir el material que ofrece esta herramienta.

Salvo la información general de la asignatura, las fuentes de información y las herramientas para prevenir y combatir el estrés académico (que estarán disponibles desde el inicio del semestre), el material correspondiente a cada bloque temático (organizado en los correspondientes marcadores de bloques) se hará visible para los estudiantes coincidiendo con la primera sesión presencial del bloque temático en cuestión.

La secuencia didáctica estará integrada por los siguientes marcadores de bloques:

- Información general de la asignatura: incluye el programa docente; la programación de las sesiones; una hoja de Excel en la que se registrará la composición de los equipos para la participación en las actividades gamificadas y de ABJ; y el cuestionario sobre la elección del formato de cada evaluación escrita
- Recursos bibliográficos digitales: contiene diferentes enlaces al Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), con bibliografía recomendada y disponible en línea

⁵ Se trata de una herramienta que permite diseñar de forma muy intuitiva, desde cero o a partir de plantillas, presentaciones, infografías, actividades gamificadas, imágenes interactivas, vídeos, guías, material formativo, etc. Es posible publicar la actividad creada a partir de un enlace o directamente incrustarla (del inglés, *embed*) en el campus virtual o en Symbaloo, por ejemplo.

- Otras fuentes de información: incluye algunas bases de datos y blogs con información general y artículos sobre Derecho privado
- Gestión del estrés: incorpora una selección de recursos útiles para que los estudiantes puedan prevenir y combatir el estrés académico
- Introducción al Derecho mercantil: marcador de bloques con material complementario y de autoaprendizaje relativo a la evolución histórica y a las fuentes del Derecho mercantil
- La empresa y el empresario: marcador de bloques con material complementario y de autoaprendizaje relativo al estatuto jurídico del empresario, el Registro Mercantil, la contabilidad del empresario, la representación mercantil y el establecimiento como objeto de negocios jurídicos
- El mercado: marcador de bloques con material complementario y de autoaprendizaje sobre el Derecho de la competencia y el Derecho de los consumidores
- Propiedad industrial: marcador de bloques con material complementario y de autoaprendizaje sobre el Derecho de propiedad industrial

Cada marcador de bloques irá finalizado por: i) un cuestionario⁶, elaborado utilizando Socrative, que servirá a las docentes para determinar el grado de seguimiento de las actividades propuestas y, desde una perspectiva meramente formativa, al alumno para identificar aquellas nociones o conceptos en los que deba profundizar o sobre los que pueda pedir orientación (tutorías); y ii) un formulario de sugerencias y propuestas sobre el material a incorporar en los siguientes marcadores de bloques, elaborado con Microsoft Forms (*Núvol UB*).

La secuencia finalizará con una encuesta, ubicada en el último bloque del *webmix* y elaborada a través de Microsoft Forms (*Núvol UB*), en la que se les preguntará a los alumnos sobre: i) el grado de satisfacción general con el material propuesto; ii) la utilidad del material en relación con su proceso y los resultados de aprendizaje; iii) el nivel de dificultad de las actividades propuestas; iv) el nivel de satisfacción con las actividades gamificadas incorporadas al *webmix*; y v) posibles sugerencias para los siguientes cursos.

Es importante hacer hincapié en que los estudiantes tendrán este material a su disposición; pero se trata de recursos cuya utilización será voluntaria. Se da cabida a que cada alumno tome sus propias decisiones sobre su proceso de aprendizaje, atendiendo a la diversidad del grupo: cada estudiante podrá seleccionar el material que le resulte más útil de entre los diferentes elementos propuestos, en función de sus necesidades y prioridades.

⁶ Aunque las preguntas de este cuestionario sean de respuesta múltiple, no serán de las denominadas “preguntas techo”, sino que estarán formuladas para promover el análisis y la aplicación de contenidos (“preguntas cielo”), o estarán constituidas por casos prácticos breves, similares a los planteados en la prueba de síntesis.

Con este proyecto se promueve una competencia transversal esencial para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes: la capacidad de aprendizaje y responsabilidad⁷, en un nivel intermedio⁸. En esta línea, los alumnos podrán sugerir mejoras respecto al material a incorporar para los siguientes marcadores de bloques, proponer otras fuentes de información relevantes, o recomendar recursos digitales para prevenir y combatir el estrés. Estas propuestas serán evaluadas y, en su caso, seleccionadas por las docentes de forma periódica⁹.

Como elemento de gamificación superficial y motivador extrínseco, se ocultarán distintos huevos de pascua (*easter eggs*) en varios de los materiales propuestos, cuyo descubrimiento podrá ser objeto de recompensa en forma de sellos del “Club de Gamificación”.

4. Conclusiones

Resulta necesario que cada docente vaya ampliando el abanico de actividades y herramientas que propone tanto para promover la motivación de los estudiantes, como para facilitar el aprendizaje significativo y la aplicación de lo aprendido. A la hora de hacerlo debe recurrir a un diseño coherente con la dinámica de la asignatura y las metodologías docentes seleccionadas, atendiendo a los hábitos de los alumnos, vinculados cada vez más a las nuevas tecnologías.

Las herramientas digitales de las que el docente se puede valer se han ido ampliando de forma constante, superando limitaciones técnicas y facilitando su labor. Tal es el caso de Symbaloo, que permite organizar el material didáctico en una secuencia formativa; y especialmente de Genially, que posibilita el diseño intuitivo y la realización interactiva de actividades gamificadas como cuestionarios, *escape rooms*, actividades de “elige tu propia aventura”, etc.

No todos aprendemos de la misma manera ni en el mismo tiempo. La mayoría de los estudiantes necesita dedicarse de forma regular al estudio de nuevas nociones para identificar las relaciones con conceptos previamente aprendidos. Tampoco podemos ignorar la diversidad de perfiles, circunstancias personales e intereses de nuestros estudiantes, que optan por especialidades o

7 Al respecto, resulta interesante la perspectiva que introduce Parcerisa, refiriéndose a la educación homogénea, centrada en los conocimientos y la memorización: “se trata de una concepción bastante lejana a otra que se bas[a] en la formación integral, en el aprendizaje con sentido y en la concepción de que el sujeto tiene que ser el protagonista de su proceso de aprendizaje”. En: PARCERISA ARAN, Artur. Los materiales en la docencia universitaria. En: PARCERISA ARAN, Artur (Coord.). *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos* [en línea]. 1ª Edición. España: Octaedro, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona, 2005. Pág. 21 [Consulta: 1 de junio de 2022] ISBN: 84-8063-744-7. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/143882>

8 CASANELLAS CHUECOS, Montserrat; MEDIR TEJADO, Lluís. Capacitat d'Aprenentatge i responsabilitat. En: Sayós i Santigosa, Rosa (Coord.). *Competències transversals a les titulacions de grau de la Universitat de Barcelona. Orientacions per al seu desenvolupament* [en línea]. 1ª Edición. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Octaedro, 2013. Pág. 27. [Consulta: 1 de julio de 2022]. Quaderns de Docència Universitària, núm. 27. ISBN: 978-84-9921-513-6. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/53669>

9 Las docentes procurarán que esta revisión de las sugerencias y su aplicación a los siguientes marcadores de bloques se realice a tiempo; es decir, antes de que se haga visible el nuevo marcador en el *webmix* o durante el periodo en el que se esté impartiendo el contenido disciplinar vinculado a dicho marcador.

menciones ajenas al Derecho de Empresa, o que simplemente acceden al Grado de Derecho por el amplio abanico de salidas profesionales que ofrece.

Si a lo expuesto le sumamos la carga de trabajo que supone el conjunto de asignaturas que se deben cursar en un mismo semestre, la necesidad de proporcionar a los alumnos información y material complementario, organizado, que les ayude a estar debidamente informados sobre la asignatura y su desarrollo; prevenir el estrés académico; asentar algunos conceptos y profundizar en otros; y, en definitiva, que promueva y estimule su proceso de aprendizaje, combinando la gamificación y las TIC, puede decantar la balanza a favor de una experiencia académica más satisfactoria.

La idea es poner el acento o desplazar el foco de atención hacia la experiencia o proceso de aprendizaje, más allá de los resultados o la mera acreditación, promoviendo a la vez una competencia transversal tan importante como la capacidad de aprendizaje y responsabilidad. De esta forma, cada estudiante podrá utilizar el material puesto a su disposición de la manera que mejor se ajuste a su perfil, la satisfacción de sus necesidades y la consecución de sus metas.

Bibliografía

CASANELLAS CHUECOS, Montserrat; MEDIR TEJADO, Lluís. Capacitat d'Aprenentatge i responsabilitat. En: SAYÓS I SANTIGOSA, Rosa (Coord.). *Competències transversals a les titulacions de grau de la Universitat de Barcelona. Orientacions per al seu desenvolupament* [en línea]. 1ª Edición. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Octaedro, 2013. Págs. 22-30. [Consulta: 1 de julio de 2022]. Quaderns de Docència Universitària, núm. 27. ISBN: 978-84-9921-513-6. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/53669>

KAPP, Karl. *The Gamification of Learning and Instruction. Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. 1ª Edición. Estados Unidos de América: Pfeiffer, 2012. ISBN: 978-1-118-09634-5.

PARCERISA ARAN, Artur. Los materiales en la docencia universitaria. En: Parcerisa Aran, Artur (Coord.). *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos* [en línea]. 1ª Edición. España: Octaedro, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona, 2005. Págs. 15-24. [Consulta: 1 de junio de 2022] ISBN: 84-8063-744-7. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/143882>

PUJOLÀ FONT, Joan-Tomàs; APPEL, Christine. Gamification for Technology-Enhanced Language Teaching and Learning. En: KRUK, Mariusz; Peterson, Mark (Eds.). *New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching* [en línea]. 1ª Edición. Estados Unidos de América: IGI Global, 2020. Pág. 93-111. [Consulta: 11 de julio de 2022]. ISBN: 9781799825937. Disponible en: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/251548#pnlRecommendationForm>

Los crímenes de la UB

CRISTINA ROY PÉREZ

Departamento de Derecho Privado (Sección de Derecho Mercantil), Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: gamificación, innovación, TIC

1. Contexto

El grado de Investigación Privada (en adelante IP) que ofrece la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona es un título propio, que ofrece formación multidisciplinar a los futuros profesionales en materia de seguridad privada, en los ámbitos relacionados con la prevención y actuación ante los comportamientos delictivos.

Una de las asignaturas impartidas en el segundo curso, de los tres en los que se divide el título, se destina al estudio del derecho mercantil y laboral, y su objetivo es mostrar una panorámica de aquellas cuestiones de ambas disciplinas que puedan interesar a los investigadores en ciernes, por lo que el temario se centra en aquellas situaciones jurídicas que guardan relación con su futura práctica profesional. En el caso del derecho mercantil, que es la parte que nos corresponde, la materia se refiere al empresario, sus diversas formas jurídicas, el régimen de los diferentes elementos que componen la empresa, tales como la marca, las invenciones, los diseños, así como el estudio de las conductas contrarias a la competencia y el tratamiento de la insolvencia.

Como se puede aventurar de este contexto, los problemas a lo que tradicionalmente se ha enfrentado el profesor en esta asignatura guardan relación con la dificultad de adaptar la materia a un grado no jurídico, lo que se ha ido resolviendo con un planteamiento práctico de los temas, que permitiera al alumnado familiarizarse con la perspectiva jurídica. Hasta aquí, la “receta” parece bien conocida, pues forma parte del catálogo de metodologías docentes, nada nuevo aportamos al lector.

Ahora bien, en los últimos años venimos asistiendo a una desmotivación generalizada de este alumnado, no sabemos si con ocasión de la fatiga pandémica, o de la falta de vocación, fuere como fuere, cada año se ha ido produciendo un descenso significativo de la asistencia a clase, y con ello del seguimiento de la asignatura, por no hablar de su asimilación, lo que nos obliga curso tras curso a “repensar” la docencia a fin de atraer a los alumnos a clase, “Si la montaña no va a Mahoma...”.

Publicado en: MAX TURULL RUBINAT y ENRIQUETA EXPÓSITO GÓMEZ (Eds.). *Segunda Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona (3 de junio de 2022). Contribuciones*. Barcelona: Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona, 2023, pp. 133-138.

Durante los cursos anteriores, a fin de incentivar la participación y asistencia a clase, pusimos en práctica un proyecto de gamificación y de aprendizaje basado en juegos que, simultáneamente, también se implantó en el Grado de Derecho. Se trataba de combinar sesiones expositivas con juegos, tales como el trivial, “el lobo”, el pictionary, la oca, o el mapa del tesoro, debidamente adaptados para que los alumnos necesariamente estudiaran para poder participar en ellos, lo que efectivamente conducía a un repaso de la materia, con la ventaja que un entorno lúdico, distendido y competitivo proporciona.

Ahora bien, mientras que en el grado de Derecho la aplicación tuvo, y tiene, unos resultados excelentes, no ocurrió lo mismo con el Grado de IP, lo que nos llevó a indagar en los motivos, destacando dos. El primero de ellos, tiene que ver con la motivación intrínseca del alumnado y así, mientras un estudiante de Derecho, al fin y al cabo, está estudiando una materia de su disciplina, un alumno de IP concibe esta asignatura como una materia auxiliar, y por más que se enfatice en la necesidad de conocer la calificación jurídica de los hechos que en el futuro investigarán, difícilmente puede cambiarse su idea preconcebida. Y en segundo lugar, la tipología de alumnado también influye en su disposición al estudio, gran parte de ellos compatibilizan su carrera con un trabajo o con otras carreras, lo que implica que la dedicación no puede ser la misma que la de estudiantes “full-time”, motivo por el que, si bien se incrementaba la asistencia los días de juego, no así su aprovechamiento, pues los alumnos no se preparaban para ello, lo que al final provocaba que el juego se convirtiera en una suerte de tanteo de los temas que podrían entrar en la prueba de evaluación. La gamificación ni nos servía para que los alumnos siguieran de manera continuada la asignatura, ni para que incrementaran su asimilación.

2. Planteamiento

Llegados a este punto, el reto que nos proponemos este curso es aprovechar la sinergia de la experiencia anterior, es decir, la ventajas del aprendizaje basado en juegos, pero adaptándolo a la tipología del alumnado de IP, estudiantes que no acaban de entender cuál es el encaje de nuestra asignatura en su grado, que no muestran mucha disposición a dedicarle a la asignatura el tiempo necesario, que no siempre asistirán a clase y que por tanto, será difícil que participen de manera grupal en las actividades propuestas.

El objetivo es claro, vamos a diseñar un curso que aborde las dos dimensiones del aprendizaje. Por una parte, el aprendizaje cooperativo derivado de las actividades gamificadas, que como sabemos, funcionan, pues los alumnos reconocen que incrementa su motivación y asistencia a clase. Pero, además, esa primera dimensión se va a complementar con una actuación destinada a incidir en el aprendizaje individual, y aquí es donde vamos hacia la montaña, pues recurriremos a un curso realmente continuado que combine las explicaciones teóricas, con el trabajo individual del alumno en clase, una suerte de aula invertida, pero que se desarrollará en clase, dicho de otro modo, como quiera que los alumnos no invierten en aprendizaje autónomo, les haremos autónomos en clase.

3. Desarrollo de la experiencia

Ahora sí..., los crímenes

¿Por qué el “cluedo”, un juego cuya primera versión data de 1948, aún es un clásico en nuestras sobremesas? Un asesinato, varios sospechosos y muchas pistas ¿qué puede fallar?

Partiendo de la naturaleza inquisitoria de los alumnos de IP, nos proponemos darle una vuelta al temario, ¿y si el derecho mercantil se les revela como una suerte de historia que hay que ir desvelando en cada clase? ¿y si cada tema se presenta como un escenario del crimen, con pistas que sólo pueden resolverse con los conceptos tratados en clase? Bienvenidos a crímenes UB.

Conforme al programa de la asignatura, el temario se divide en siete temas, a saber: 1) la empresa y el empresario; 2) el régimen jurídico del mercado; 3) los signos distintivos; 4) las invenciones; 5) introducción a las sociedades; 6) régimen jurídico de las sociedades capitalistas; y 7) la insolvencia del empresario. Nuestro propósito es hilvanar una historia que se inicie con un empresario, que abarque los avatares de su empresa, que cambie de forma para convertirse en una sociedad, y que finalmente se disuelva por problemas económicos. Como puede apreciarse, el primer cambio es convertir un conjunto de temas aparentemente conectados con una historia que incentive el seguimiento continuado, pues no podremos entender qué problemas tiene la empresa sin saber antes quien lleva su gestión.

En esa línea, para tratar cada tema plantearemos un caso a resolver en el que deberán aparecer todos los conceptos relacionados con el mismo y así, en el primer tema el empresario, las sociedades mercantiles, los recursos humanos y materiales de la empresa, el registro mercantil, etc.

Su programación habitual implica la dedicación de cuatro sesiones de clase, unas 6 horas, que también se aprovechan para explicar nuestro sistema de fuentes, y que acostumbraban a ser teóricas, en total dos semanas, en las que además se intercala algún kahoot para repasar al final de cada clase. Como se puede adivinar, si fuéramos un alumno de IP, la perspectiva de dedicar 6 horas al tema 1 no se presenta muy motivadora a primera vista.

¿Cómo podemos mejorar esta presentación? Capítulo I “Aquí huele a muerto”. Félix, conocido empresario de inversión en criptomonedas ha aparecido muerto, su socio Paco es el principal sospechoso, pero hay otros personajes en esta empresa que podrían estar implicados ¿qué motivos llevarían a Paco a semejante crimen? ¿algún empleado sabía algo?, ¿por qué las cuentas de la empresa estaban en “números rojos” si había beneficios? Para responder a todas estas preguntas los alumnos no tendrán más remedio que recorrer un camino de “autoaprendizaje tutelado o dirigido”.

Para averiguar quién ha matado a Félix, los alumnos dispondrán de dos semanas, teniendo en cuenta que contamos con dos días de clase cada semana, una sesión de 2 horas y otra de 1 hora. La primera semana, durante la primera sesión se presentará el escenario de crimen y el mapa de conceptos de forman parte del tema. Para dicha presentación, recurriremos a un escenario digital creado con el programa genially, que además de ser bastante sencillo de utilizar, es muy visual, lo que lo hará muy atractivo para los estudiantes y nos permitirá depositarlo en el campus.

Así, el primer contacto con este tema será un escenario del crimen lleno de pistas a las que sólo podrán acceder resolviendo algún acertijo, y que les conducirá a distintos hechos en los que aparecerán los distintos conceptos que forman parte de ese tema 1 (empresario, representante, empresa...), y es que si los alumnos quieren saber qué le pasó a Félix antes tendrán que saber quién era y qué hacía.



<p>GRAN CAIDA DEL PRECIO DE LAS CRIPTOS</p>	<h2>MUNDO INVERSOR</h2>	<p>TELON MUSK 'sabía que era un puño?'</p> <p>#0001</p>
<p>LECTORES AVISPADOS</p> <p>SHOW ME MY CRIPTOS!</p> <p>El conocido trader de criptos IFP denuncia un acceso no autorizado a su blockchain. En riesgo el patrimonio de miles de inversores</p> <p>+ INFO</p>	<p>FÉLIX EL CONOCIDO REY DE LAS CRIPTOS APARECE MUERTO EN LA SEDE DE IFP</p>	<p>PARA SABER MÁS</p> <p>UN SOCIO DUDOSO</p> <p>Paco coahuño de IFP detenido en el aeropuerto de Barcelona. La policía está hablando con los trabajadores de la empresa que por lo visto estaba en situación irregular</p> <p>+ INFO</p>
<p><i>"No puedo creer que esté muerto!!" ha dicho Mona la GEO de IFP</i></p>		

Seguidamente, los alumnos por grupos deberán “negociar” con la profesora cuales de los conceptos que se les han presentado y que hay que estudiar, son necesarios para resolver este primer caso, Para asegurar su estudio, dentro del grupo se designará un estudiante responsable de uno o más conceptos. La idea, como se puede apreciar, es que se aproximen a la teoría poniéndolos en relación con un escenario práctico, así por ejemplo, les interesará saber qué tipo de relación mantenían Félix y Paco, lo que les debería llevar al concepto de sociedad, dónde se inscribe...

La segunda y la tercera sesión, un total de 3 horas, se proporcionará a los alumnos material de trabajo que les permita definir por sí mismos los conceptos, lo que incluirá una introducción teórica y material complementario en el campus virtual de la asignatura. Estas sesiones se centrarán en un estudio acompañado del tema, cuyo seguimiento tendrá como recompensa, proporcionar pistas que permitan averiguar, en este caso, qué pasó con Félix. Finalizada la tercera sesión, cada alumno deberá rendir cuentas en su grupo de los conceptos asignados, de manera que antes de la cuarta y última sesión puedan contestar un Google

forms colaborativo, que será lo que les permitirá participar en la resolución del caso y exponer su propia teoría del crimen, respondiendo a las preguntas ¿quién? ¿por qué? ¿cómo? ¿cuándo? El grupo ganador obtendrá la máxima nota, mientras que el resto de los grupos obtendrán una nota graduada según su participación y acierto.

The image shows two screenshots of a digital learning platform. The left screenshot displays a case study titled "AQUÍ HUELE A MUERTO" (Here smells like death) under the heading "RESPUESTAS DE GRUPO" (Group Answers). It features a table for group responses with columns for "NOMBRE DEL GRUPO" (Group Name) and "Respuesta corta" (Short Answer). The right screenshot shows a list of questions for the group to answer, such as "Define empresario" (Define entrepreneur), "¿Qué tipos de empresarios hay?" (What types of entrepreneurs are there?), and "¿Qué tipo de empresarios pueden ser Félix y Paco?" (What type of entrepreneurs can Félix and Paco be?). Each question is followed by a "Texto de respuesta larga" (Long answer text) input field.

La cuarta y última sesión se completará con un repaso a las respuestas efectuadas por los grupos a fin de verificar que los conceptos se han comprendido, con ello los alumnos podrán completar sus apuntes de clase, discutir con sus compañeros las respuestas proporcionadas y los posibles fallos y, sobre todo, repasar en clase el tema, lo que les ha de permitir ir asimilando la materia que luego examinarán individualmente.

Esta estructura se seguirá con los siete temas, de manera que se han planificado un total de seis casos (signos distintivos e invenciones se agrupan por razón de la materia) dedicándole a cada caso entre tres y cuatro sesiones, en función de su complejidad, junto con dos pruebas individuales parciales en las que se evaluarán los conceptos estudiados y una prueba final de conjunto de la materia.

4. Conclusiones

Como avanzamos en nuestros objetivos, el primer resultado que esperamos es incrementar la asistencia a clase potenciando la motivación intrínseca, y es que los alumnos descubrirán que si vienen a clase, participarán en el reto de descubrir un caso, al tiempo que podrán elaborar su propio material de estudio de manera cooperativa, repasando en el aula y aplicando los distintos conceptos, y es que no es lo mismo aprender que "empresario es quien desarrolla una actividad económica asumiendo el riesgo y organizando los medios de producción", que "Félix, desde el momento en que ha puesto en marcha un servicio de inversión que implica cobrar por asesorar y que corre el riesgo de que su empresa no obtenga beneficios, es considerado empresario" y no revelamos más para no hacer un "spoiler".

Otro de los resultados, es mejorar las calificaciones de los alumnos, en tanto las horas de clase presencial no se limitarán a sesiones expositivas, sino que se combinarán las explicaciones, necesarias para entender la materia, con su práctica y su discusión, y es que, con la excusa de resolver un misterio, necesariamente tendrán que dar respuesta a preguntas, que los llevará a plantearse el significado de la teoría que han de estudiar.

En conclusión, aprovecharemos la experiencia del curso anterior en gamificación, adaptando el famoso “cluedo” a cada tema de nuestro curso, con la particularidad de que para resolver el caso aplicaremos la metodología de aula inversa, pero en las horas de clase, combinando trabajo individual y colectivo, a final de curso sabremos si finalmente la montaña ha sido o no alcanzada.

Trabajo de equipo y sostenibilidad como competencias transversales en Grado de Gestión y Administración Pública: identificación de buenas prácticas

XAVIER TORRENS

Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho (Sección de Ciencia Política). Miembro del Grupo de Innovación Docente Consolidado en Gestión y Administración Pública, Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: políticas de impacto, estudios de caso, diseño de políticas públicas

1. Contexto

La mejora docente y la innovación se adentran en las asignaturas 'Gestión Pública' del Grado de Ciencias Políticas y de la Administración y 'Técnicas y Métodos de Gestión Pública' del Grado de Gestión y Administración Pública; ambas materias obligatorias de 6 créditos cada una.

Se trabaja el análisis de una gran problemática social, que se desglosa en tres estudios de caso diferentes, en los que se aprende intensivamente en cuatro sesiones. Al mismo tiempo, el aprendizaje también se hace más extensamente mediante un trabajo de investigación en el transcurso de toda la asignatura. Esta innovación y mejora docente se ha incorporado tanto en el grado de Gestión y Administración Pública (GAP) como en el grado de Ciencias Políticas y de la Administración de la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona.

Los tres estudios de caso que engloban el diseño de políticas de impacto sobre las personas sin techo y sin hogar permiten saber diferenciar entre situaciones diferentes en las que se deben utilizar herramientas de gestión pública distintas. Por una parte, nos fijamos en las 3.046 personas que se alojan en equipamientos públicos y privados, desglosados en 1.741 plazas en alojamientos públicos y concertados y en 1.305 restantes plazas de entidades sociales del tercer sector. Además, hay 865 niños y adultos que viven en asentamientos depauperados e informales en Barcelona. Esta realidad social de extrema pobreza se analiza para diseñar actuaciones de éxito en políticas públicas.

Empezamos la práctica con la percepción por parte de los estudiantes de que haremos un único caso práctico, pues suelen ver la política pública como unívoca para solucionar el problema social en su totalidad. A menudo se piensa más bien en clave de discursos políticos, en la vertiente de '*politics*', en vez de las políticas públicas, en el ámbito de '*policy*'. Y entonces, progresivamente, vamos observando en el aula que trabajaremos 3 estudios de caso unidos con el hilo conductor de mejorar la vida de las personas sin techo. Por último, tienen el conocimiento del testimonio presencial de una persona sin techo, actualmente asesora de programas de sinhogarismo del Ayuntamiento de Barcelona. Este contexto previo es el que es necesario encajar en la innovación docente.

A lo largo del curso, el alumnado aprende las estrategias, técnicas y herramientas para diseñar una política de impacto mediante tres estudios de caso que tienen como hilo conductor a las personas sin techo. Además, llegan a conocer a una persona sin techo que ha salido bien después de un programa de gestión pública como *Housing First*. Éste es un modelo de intervención social que empieza a implementar en Barcelona, que nació en Estados Unidos de América en la ciudad de Nueva York en 1992 de la mano de la organización no lucrativa del tercer sector *Pathways to Housing*. En la capital de Finlandia, Helsinki, se redujo de 18000 personas sin techo en 1987 hasta 6600 en 2017. 11400 personas menos durmiendo en la calle en tres décadas, sobre todo a partir de cuando se puso en marcha también el programa *Housing First*, logrando entonces una reducción de casi dos tercios.

2. Planteamiento

Hay que poner énfasis en que esta innovación docente se enmarca dentro del Grupo de Innovación Docente de Gestión y Administración Pública (GID-GAP) de la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona. En esta línea, se busca la consecución de la aplicación de dos competencias transversales, como se detalla a continuación. Por una parte, la competencia transversal del trabajo en equipo. Se trabaja en grupos y, además, es una experiencia que a partir de entonces debe permitir a los estudiantes realizar el trabajo de equipo que tienen como tarea de evaluación de un 40% de la nota de la evaluación continuada. Por tanto, se visualiza la relevancia del trabajo de equipo también en su evaluación, pues equivale a casi la mitad de la nota final. En el caso de la nota de evaluación única vale un 20%, dado que en este último caso es un trabajo individual y, por tanto, se pierde la vertiente del trabajo de equipo que se quiere remarcar en la evaluación continua.

Por otra parte, la competencia transversal de la sostenibilidad. Se trabaja la competencia de sostenibilidad a la que está adscrita esta asignatura en el grado de GAP, poniendo el énfasis en la sostenibilidad social, uno de los ODS. Un problema que a menudo permanece invisible en la sociedad e, incluso, en la gestión pública, lo trabajamos en clase para dar herramientas que tengan impacto social. En este sentido, trabajamos la sostenibilidad social cuando observamos los problemas sociales y públicos que genera el hecho de que haya al menos 5142 (año 2022) o 4845 (año 2021) personas sin hogar en Barcelona, de las cuales 1231 (año 2022) o 1064 (año 2021) son personas sin techo que duermen en la calle.

En buena medida se logra en los grupos de alumnado de evaluación continua una fuerte implicación en el trabajo de equipo, incentivada con tutorías de apoyo y con resultados en general positivos. Esto se comprueba con la evaluación del trabajo de equipo, que consiste en la identificación, explicación y aplicación de herramientas de políticas de impacto.

Uno de los objetivos es que el aprendizaje se haga con la metodología comunicativa, acorde con los planteamientos de la 'Teoría de la acción comunicativa', de Jürgen Habermas. Esto nos lleva a organizar la clase mediante la participación activa del alumnado, es decir, la clase no sería factible desarrollarla si los estudiantes no participaran activamente con intervenciones, preguntas, comentarios y resoluciones de los estudios en caso de que se trabajen. Por eso, llevamos a cabo un enfoque dialógico mediante la combinación de lecturas y puestas en común con la aplicación de los conocimientos (ciencia básica) a los estudios de caso (ciencia aplicada).

El propósito de la materia es aprender a diseñar políticas públicas. Y para ello, el alumnado aprende las nociones básicas de una metodología que engloba 5 estrategias, 15 técnicas y 100 herramientas de políticas de impacto. Por supuesto, no se aprende el centenar de herramientas sino una muestra representativa que permita empezar a saber diseñar políticas. Aprenderlo bien del todo ya sería más propio de un máster y, por eso, en el grado se enseña una introducción que capacite bien para disponer de las competencias necesarias para diseñar políticas.

3. Desarrollo de la experiencia

Esta buena práctica de innovación docente dispone de 5 fases. De ellas, 4 fases son propiamente el caso práctico, que a su vez engloba tres estudios de caso diferentes. Y la quinta fase se despliega en el transcurso de la asignatura mediante un trabajo de equipo.

Las cinco fases son las siguientes:

1. Aprender a diseñar una política de impacto dirigida a personas sin techo de Barcelona, pensada para encarar la vida de las personas sin techo en su globalidad. Se aborda con datos de junio de 2022, de las 1.231 personas sin hogar y las 5.142 personas sin hogar en Barcelona.
2. Aprender a diseñar un programa dirigido a personas sin techo de Barcelona en los días más gélidos del año. En este segundo estudio de caso se realiza una simulación desde un Gobierno local en la semana con los días más fríos del año para aprender a diseñar un programa municipal en unas circunstancias excepcionales, en este supuesto por las condiciones climatológicas adversas, que pueden provocar hipotermia y hasta la muerte.
3. Aprender a diseñar un proyecto destinado a una decena de personas sin techo con adicción al alcoholismo, que duermen en la calle en una plaza pública de la ciudad. Así pues, en este tercer estudio de caso nos fijamos en un grupo humano específico en un lugar concreto del municipio. Por último, conocemos los casos reales de los Países Bajos y de Canadá.

4. Conocer de primera mano el testimonio de una persona sin techo que ha sido acogida en el programa *Housing First*. En las tres primeras fases hablamos sin haber conocido en persona a ningún testigo real. Ahora se deshace ese desconocimiento con la presencia en el aula de una persona sin techo que ha vuelto a rehacer su vida.
5. Habiendo aprendido como hábito para diseñar una política pública con impacto social la necesidad de delimitar bien la misión de la política pública, su valor público y las herramientas de políticas de impacto que utilizaremos en el diseño de la política pública, entonces los estudiantes pueden trasladar este método a una multiplicidad y diversidad de políticas públicas sectoriales a lo largo de todo el curso. Así pueden aplicarlo en la elaboración de su trabajo de equipo. Los equipos los conforman en torno a tres o, máxime, cuatro estudiantes. En el trabajo identifican, explican y aplican estudios de caso de herramientas de gestión pública distintas correspondientes a las cinco estrategias de las políticas de impacto.

Las cinco fases diferenciadas permiten aprender a desglosar una política pública según el valor público a desarrollar y alcanzar con la gestión pública. Lo trabajamos en parejas y con una participación grupal en el aula para resolverlo entre todas y todos, creándose una dinámica grupal participativa en la asignatura. Luego lo aplican al trabajo de equipo en grupos de 3 o 4 personas.

Se pone en evidencia y se estudia la diferencia entre los tres casos prácticos que, a primera vista, podrían parecer ser el mismo caso para el alumnado no acostumbrado a saber distinguir problemáticas con perfiles diferentes en cuanto al análisis de las políticas públicas. Se trata, pues, de 3 estudios de caso bien diferenciados a la hora de aprender sobre el diseño de la política pública con impacto social. En síntesis, trabajar con estudios de casos extraídos de la realidad es la forma en que se trabaja en la asignatura Técnicas y Métodos de Gestión Pública del grado de Gestión y Administración Pública y también en la materia gemela de Gestión Pública del grado de Ciencias Políticas y de la Administración.

Centrándonos con esta confusión de percibir como el mismo caso práctico lo que, de hecho, son tres estudios de caso que deben abordarse con políticas públicas, programas y proyectos diferentes, se puede indicar que trabajarlos en el aula permite una mejor capacitación a la hora de afrontar un buen diseño de las políticas públicas. Y una de las características de un buen diseño de políticas es su adaptación a realidades diferenciadas. Esto se traduce con el aprendizaje en clase de un mismo tema (las personas sin techo) con tres estudios de caso diferentes, como se detalla a continuación.

En primer lugar, aprendemos en clase a diseñar una política de impacto dirigida a las personas sin techo de Barcelona, observando la problemática en su totalidad, pues es la visión común de la ciudadanía y, por supuesto, también de bastantes estudiantes, de entrada. Se trabaja con los datos reales, que, a fecha de junio de 2022, sería de 1.231 personas sin techo y 5.142 personas sin hogar en Barcelona. En este estudio de caso, tenemos como misión dar una solución global mediante el programa 'Housing First'. Se aprenden herramientas de políticas de impacto como 'ponerse en la piel del otro', 'crear valor público', '*framing*: crear un marco', 'salario emocional' y 'política de inclusión, igualdad y diversidad'.

En segundo lugar, aprendemos en el aula a diseñar un programa dirigido a las personas sin techo de Barcelona en los días más gélidos del año. En otras palabras, el principal riesgo es ahora la amenaza de hipotermia y morir congelados por el frío mientras se duerme en la calle. La misión es salvar vidas humanas. En este segundo estudio de caso nos ponemos en la piel de los directivos públicos que deben tomar decisiones públicas de cara a la semana con los días más fríos del año. Esto implica un diseño nuevo con un programa municipal diferente, pues distintas son las circunstancias extraordinarias causadas por las peores condiciones climatológicas. Se aprenden herramientas de políticas de impacto como 'gestión sobre el terreno', 'desestratificación de niveles directivos' o 'exención'.

En tercer lugar, aprendemos a diseñar un proyecto dirigido a una decena de personas sin techo con dependencia del alcohol, que duermen en una plaza pública de la localidad. A este tercer estudio de caso se añade la adicción del alcohol y el hecho de ser un grupo humano que comparten el espacio público. Se aprenden herramientas de políticas de impacto como 'pacto basado en resultados', 'actuaciones de éxito y buenas prácticas', 'alianza público-comunitaria', 'ritualizar dinámicas sociales', 'premios de reconocimiento' o 'salario emocional'.

Si lo repasamos, podemos observar que en cada caso práctico básicamente se han empleado diferentes herramientas de políticas de impacto, adaptadas a cada estudio de caso: 'ponerse en la piel del otro', 'crear valor público', '*framing*: crear un marco', 'política de inclusión, igualdad y diversidad', 'gestión sobre el terreno', 'desestratificación de niveles directivos', 'exención', 'pacto basado en resultados', 'actuaciones de éxito y buenas prácticas', 'alianza público-comunitaria', 'ritualizar dinámicas sociales', 'premios de reconocimiento' y 'salario emocional'. Aunque en apariencia nos encontramos ante el mismo problema público (la extrema pobreza de las personas sin techo), en realidad tenemos tres situaciones con circunstancias diferenciadas que, para encontrar una solución, es necesario distinguir cada caso para poder implementar bien las herramientas de las políticas de impacto.

Así pues, el aprendizaje mejora con una docencia que incorpora tres estudios de caso interconectados y al mismo tiempo diferenciados, donde se han empleado métodos cuantitativos y métodos cualitativos:

- Datos estadísticos de la ciudad de Barcelona en relación con las personas sin hogar y en referencia a las personas sin techo.
- Hemos mantenido una conversación con una persona sin techo que vive ahora en un piso del programa *Housing First*, aplicando un enfoque dialógico para poder entender la política pública desde una metodología comunicativa con las personas afectadas por la política pública.
- Hemos utilizado el cuadro de las 5 estrategias, 15 técnicas y 100 herramientas de las políticas de impacto, que el alumnao tiene a su disposición en el campus virtual de la asignatura.

Hemos trabajado herramientas politológicas específicas para el diseño de políticas públicas. Precisamente, conocer, explicar y aplicar estas herramientas de gestión pública es uno de los principales objetivos de la práctica mediante los tres estudios de caso.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la realización de la práctica por lo general son positivos en dos sentidos. Primero, por la práctica en sí misma, pues es una forma de aprendizaje intensiva que supone una simulación de casos reales. Segundo, porque lo que aprenden en las cuatro primeras fases correspondientes a las evidencias recogidas y los indicadores utilizados para su valoración.

Los estudiantes que realizan el trabajo de equipo lo tienen como una tarea de evaluación de un 40% como valor que tiene en la nota final de la asignatura dentro de la evaluación continua. Sobre las consideraciones a tener en cuenta en la aplicación de la práctica descrita radica en el hecho de realizar un aprendizaje progresivo a través de las cinco fases que se han explicado anteriormente. Hay que tener en cuenta como sugerencias o propuestas de mejora el incidir más en la necesidad de la asistencia a clase y una participación activa durante las 4 sesiones para no perder el hilo conductor de todas ellas. Como consideración de utilidad para nuevas aplicaciones en los próximos cursos académicos encontramos que sería bueno disponer de un aula donde pudiéramos disponer las sillas de forma circular para favorecer la interacción y el diálogo entre los equipos y el grupo en general.

Entre las valoraciones que realizan los estudiantes de la práctica se encuentra la sorpresa que tienen tópicos y estereotipos sobre el perfil de las personas sintecho. Esto refuerza la idea de que es positivo utilizar la perspectiva dialógica, pues permite conocer en primera persona cómo piensan y cómo sienten las propias personas afectadas por las políticas públicas. También darse cuenta de que la solución desde la gestión pública no era como se la imaginaban antes de empezar la práctica.

Sobre todo, los estudiantes hacen una valoración positiva de su potencialidad como estudiantes que en un futuro próximo pueden tener como una salida profesional la de ser diseñadores de políticas de impacto, o bien asesores estratégicos o analistas de políticas.

Los estudiantes concluyen que es una asignatura muy práctica y visualizan que podrá serles de utilidad en su vida laboral como profesionales de la gestión pública.

El alumnado requiere asignaturas de ciencia básica y también de ciencia aplicada. La innovación en las asignaturas 'Gestión Pública' del Grado de Ciencias Políticas y de la Administración y 'Técnicas y Métodos de Gestión Pública' del Grado de Gestión y Administración Pública, permite aprender en asignaturas que tienen 6 créditos cada una de las nociones básicas para saber diseñar políticas públicas.

Para acercar la asignatura a la motivación del alumnado, que la sientan cercana, se ponen sobre la mesa tres estudios de caso sobre una de las problemáticas sociales más difíciles y complejas de las ciudades globales, como es la extrema pobreza en la que malviven las personas sin techo que duermen en la calle. Debiéndose enfrentar a un reto nada fácil, en cuatro sesiones sucesivas el alumnado aprende a resolver con soluciones los problemas públicos.

Además, se invita a la clase a una persona que sufrió el sinhogarismo durante más de una década y de este modo con un enfoque dialógico el alumnado conoce de primera mano cómo se ha sentido una persona que sufría la ineficacia de la gestión pública al resolver su grave problemática social. Hablar, preguntar y conversar con el testimonio de la persona sin techo abre sus puertas a comprender la trascendencia de aprender a diseñar bien las políticas públicas para que tengan impacto social.

Los estudiantes se sienten protagonistas de la vida social mediante la gestión pública porque ven con sus propios ojos cómo son capaces de resolver problemas sociales de envergadura utilizando una metodología que permite mejorar la vida de las personas con unas políticas públicas que tienen un auténtico impacto social. Con el aprendizaje de las políticas de impacto, las y los estudiantes aprenden herramientas, técnicas y estrategias que dan resultados positivos.

El diario reflexivo o diario de clase de los estudiantes: un instrumento del profesor para conocer y actuar sobre el clima del aula y mejorar la docencia

MAX TURULL RUBINAT

Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado (sección de Historia del Derecho),
Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: diario reflexivo, diario de clase, docencia universitaria, innovación docente

1. Contexto

La experiencia se ha llevado a cabo durante los cursos 2017-2018 a 2021-2022 en la asignatura de formación básica Historia del Derecho, de 6 ECTS, del Grado en Derecho. La materia se imparte en el segundo semestre de primer curso a razón de dos clases semanales de 2 horas de duración durante unas 14-15 semanas. El grupo cuenta con una matrícula de unos 75-80 estudiantes, provenientes en su mayoría de PAU bachillerato.

2. Planteamiento

El diario reflexivo, o diario de clase, es bien conocido en la literatura académica y en la praxis. Cuando nos referimos a ellos, podemos encontrarlos tanto formando parte del portafolios, recurso educativo que hoy es ampliamente conocido¹, como también segregado del mismo como recurso propio. Como documento con entidad propia, en algunos casos se trata de diarios de los estudiantes² y en otros del profesor³. Pero en ambos casos el objetivo central del diario es incentivar o facilitar la reflexión, más allá del mero registro de lo acontecido durante la jornada.

1 V. KLENOWSKI, Desarrollo de portafolios. M. J. Martínez Segura, *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Biggs detalla una experiencia con diario reflexivo en que los estudiantes eran, de hecho, profesores en formación (Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario*, p. 265)

2 Vid. sobre todo J. P. OGILVY et al., "Journals"

3 M. ZABALZA, *Diarios*

Esta contribución pretende mostrar nuestra experiencia con los diarios de los estudiantes para, sobre todo, señalar su utilidad para el docente —además de para el propio estudiante, por supuesto— a la hora de mejorar el clima del aula y ajustar su acción docente, extremos, ambos, que acaban incidiendo en la mejora de los aprendizajes⁴.

En nuestro caso, la iniciativa surgió a raíz de observar los diarios que mi propia hija realizaba en sus estudios de Enfermería, disciplina en la que los diarios de las prácticas externas son habituales. Después de documentarnos, creímos que esta práctica podía ser útil a nuestros estudiantes de Derecho. Se trataba de suscitar la reflexión sobre una disciplina —la Historia del Derecho— que ellos consideran completamente desvinculada del presente y sin apenas interés. Reflexionar sobre la disciplina, vincularla en lo posible al presente, conectarla con sus experiencias previas y sus intereses y darle pleno sentido en los estudios de Derecho que cursaban, parecía algo alcanzable mediante el diario reflexivo.

En todo caso, animado por mi experiencia familiar y por los resultados que narraba la literatura, creímos que probarlo con carácter opcional durante un curso no les causaría ningún perjuicio. Sin embargo, enseguida percibimos que el contenido o el foco de la reflexión no era el que preveíamos, pero aun así los diarios presentaban un altísimo interés, como describiremos a continuación.

3. Desarrollo de la experiencia

Desde el curso 2017 hemos implantado la opción del diario reflexivo entre nuestros estudiantes en las siguientes condiciones: a) la actividad era opcional y solo la realizarían los estudiantes que lo desearan; b) los estudiantes que se acogían a esta posibilidad, debían presentar una entrada semanal, en la que destinarían un espacio de un mínimo de 15 líneas a cada una de las dos clases de la semana (mínimo de 30 líneas en total semanales); c) colgarían el documento, en formato Word, como máximo el domingo de finalizar la semana, en el espacio asignado del campus virtual; d) la tarea completa consistía, por tanto, en colgar 14 entradas —una para cada semana— y una entrada final global, de síntesis del curso; e) la compensación académica por la tarea era de 1 punto neto que se añadiría a la calificación final de la asignatura si los diarios era correctos, o de 1,5 puntos netos si eran especialmente brillantes (esto ocurría en un 10-15% de los casos aproximadamente); f) se obtenía la correspondiente compensación en la calificación a condición de que hubieran colgado un mínimo del 80% de las entradas y de que la calificación final de la asignatura, antes de computar la actividad del diario, fuera de como mínimo aprobado.

Como se ha dicho, nuestro propósito original fue incentivar la reflexión sobre la materia historia del derecho, sobre el contenido sustancial de las clases. Sin embargo, dejamos abierta la posibilidad de cualquier otro enfoque o temática en sus diarios. Y así acabó siendo. La mayoría de las veces el contenido del diario no versa sobre la materia sino sobre el funcionamiento y la

4 La brevedad del texto y el objetivo que persigue nos desaconseja extendernos en referenciar la amplísima bibliografía existente.

dinámica de la clase, la metodología empleada por el profesor, las tareas encomendadas o realizadas en clase, la motivación —i también la desmotivación— por algunas lecciones, la acumulación de labores, el ritmo y el interés de las clases, el clima, los compañeros, el profesor, el propio proceso de aprendizaje, las dudas, los éxitos personales, los resultados de las pruebas de evaluación, etc. En definitiva, reflexionaban y escribían, a partir de nuestra asignatura, sobre su percepción y su vivencia de la experiencia universitaria que apenas iniciaban, y también, lo que es más significativo, sobre su proceso de aprendizaje.

Por tanto, debemos admitir que la experiencia del diario reflexivo pretendía un objetivo y, casi por azar, acabo siendo algo bien distinto, aunque no menos interesante, como mostraremos.

En los dos últimos años (curso 2020 y curso 2021), durante las dos o tres primeras semanas realizaban y colgaban los diarios en el campus virtual aproximadamente dos terceras partes de los estudiantes matriculados en el grupo. Unos cuantos lo abandonaban pronto, y sólo llegaban al final del recorrido algo más del 40 % de los matriculados. Si empezaban unos 55 estudiantes de 80 posibles, lo acababan completando unos 35.

La práctica del diario reflexivo en las condiciones que hemos expuesto tiene dos vertientes. Por una parte, hay lo que el estudiante hace, la actividad académica que realiza, y por otra parte lo que hace el profesor con los diarios. Son como las dos caras de la misma moneda. Pero debemos tener en cuenta que no es exactamente lo mismo que el estudiante reflexione, por ejemplo, sobre el proceso de codificación del Derecho en el siglo XIX, que lo haga sobre la metodología empleada por el profesor en las clases prácticas de comentario de textos. Ambos focos son interesantes, por supuesto, pero tienen impactos diferentes. Dado el cariz que han tomado en la práctica la mayoría de los diarios, sería casi fraudulento que no hubiera una reacción del profesor.

Antes de la primera clase de cada semana, habíamos leído todos los diarios colgados relativos a la semana anterior. No había por nuestra parte retroacción escrita individual alguna a través del campus (solo excepcionalmente para felicitar algún estudiante por la calidad de su ejercicio). Pero tomábamos algunas notas de lo que leíamos y nos referíamos a ello, de manera explícita, en clase, sin indicar el nombre de la persona: “Alguno de vosotros ha comentado en el diario reflexivo que...”, “he visto varias opiniones en el sentido que...”, “veo, por algún diario, que supone un problema el que...”, “estoy especialmente satisfecho de que...”, etc.

Creemos que esta retroacción grupal es esencial para el éxito de la iniciativa, como veremos más adelante.

4. Conclusiones

La valoración de los cinco cursos consecutivos con el diario reflexivo de los estudiantes no puede ser más positiva. Lo más relevante es que, de hecho, el diario reflexivo, incluso cuando no se focaliza en el “contenido” material de la asignatura, probablemente se ha convertido en una tarea que ha contribuido de manera indirecta a un mejor aprendizaje de los estudiantes.

El diario reflexivo de los estudiantes acaba siendo una práctica positiva tanto para docentes como para discentes. El beneficio en una parte también revierte en la otra. Lo que acaba mejorando es la relación enseñanza-aprendizaje.

Para los estudiantes:

- a. A juzgar por lo que expresan en sus mismos diarios, su valoración es positiva sobre todo porque se sienten escuchados y porque su opinión es tenida en cuenta. Para que ello se así es necesario, como hemos dicho, que el profesor aluda en clase a los diarios, que los estudiantes perciban que el profesor los lee, y sobre todo que el profesor realice —naturalmente bajo su criterio— los ajustes que estime oportunos a raíz de las opiniones vertidas.
- b. Son bien valorados, no nos engañemos, también por la oportunidad que se les ofrece de mejorar la calificación de la asignatura.
- c. La práctica sostenida durante un semestre del diario reflexivo aporta al estudiante mejorar ciertas habilidades que cada vez son mejor valoradas en los ámbitos académico y profesional. La reflexión, a secas, en un entorno propicio para todo lo contrario; la reflexión personal, íntima y pausada, sobre su propio proceso de aprendizaje; la redacción en un registro académico formal.
- d. Realizar el diario reflexivo ancla a los estudiantes a la asignatura, los retiene, los fideliza, y por tanto evita el ausentismo en clase⁵, que es la antesala del fracaso académico. No olvidemos que durante el curso 2021-2022, el primero con docencia presencial después de la pandemia por Covid-19 y con alumnos que habían sufrido durante casi dos años sus efectos, en términos generales los niveles de asistencia a clase se derrumbaron hasta niveles espectaculares. Ante esta grave situación, la retención de los estudiantes adquiere todavía más valor.

Para los docentes:

- a. El diario reflexivo es un *feed-back* continuo, semanal, con los estudiantes sobre el funcionamiento, en un sentido omni-comprendido y general, del curso. En los textos afloran las cuestiones más diversas y no pocas veces las opiniones de los estudiantes interpelan al docente. El profesor actúa, los estudiantes reflexionan y exponen sus opiniones y el profesor decide si es pertinente variar algo o no.
- b. Permite tomar la temperatura de la clase de manera continua y detectar eventuales problemas de diversa índole (metodológicos, de aprendizaje, de ambiente, de evaluación, etc...) en un momento en que se pueda actuar y antes de que resulten insalvables.

5 No es una problemática menor. Ya en 2012 planteamos el problema y un primer análisis sobre el ausentismo de los estudiantes de primer curso de Derecho en: M. TURULL Y B. ROCA, *Per què no van a classe els estudiants?*; más reciente, M. TURULL, B. ROCA et al. Las causas del absentismo.

- c. Da valor y relieve a actividades, recursos, detalles o prácticas metodológicas irrelevantes o insignificantes para el profesor, pero que resultan ser muy significativas e importantes para los estudiantes. Algunos ejemplos: dibujar sistemáticamente en la pizarra el eje cronológico correspondiente al contenido de la clase del día; ofrecer un breve resumen de la clase anterior antes de empezar con la materia diaria que permita enlazar los contenidos; realizar una pausa, aunque sea breve, a mitad de la sesión; proponer pequeñas actividades grupales durante la clase; alternar, en una misma sesión, teoría —explicación teórica del profesor— y práctica —ejercicios de diversa índole; incluir, a modo de pausa, ejercicios con *Kahoot* como repaso de la materia trabajada los últimos días o de manera previa a una actividad de evaluación.
- d. Refuerza y confirma algunas actuaciones docentes del profesor. A menudo este desconoce, precisamente por falta de *feed-back* o diálogo, si una determinada acción ejerce el resultado deseado. En sentido positivo, ciertas opiniones confirman alguna intuición o suposición del docente. O de igual forma, pero en sentido negativo, permite conocer al docente que una actividad o una conducta puede resultar inadecuada. Lo realmente relevante es que el profesor dispone de evidencias —la opinión escrita, reflexiva, de algunos alumnos— para reaccionar si es pertinente. El profesor puede ajustar, adaptar y mejorar su acción docente.
- e. Nos recuerda, a los docentes, la dimensión humana de la docencia, la necesidad de empatía hacia el estudiante. Muchos de ellos se sinceran en sus diarios y exponen sus angustias y sus miedos —también sus logros y sus éxitos— en este nuevo entorno para ellos. Ante una docencia relativamente masificada —cada grupo es de 80 estudiantes—, al profesor le puede resultar difícil o imposible singularizar o individualizar a sus estudiantes; apenas recordamos el nombre de algunos y poca cosa más. Las páginas de los diarios permiten entrar en una dimensión más personal e íntima. Esta humanización de la docencia en cierta manera impone responsabilidad profesional al docente: no actuamos ante una masa, sino ante individuos.

En definitiva, la combinación de diario reflexivo del estudiante y retroacción/reacción del profesor diseña y profundiza un canal de comunicación entre profesor y estudiantes que revierte claramente en el aprendizaje. Se crea una espiral positiva de diálogo y de comprensión. El estudiante percibe que el profesor se preocupa y se ocupa de él y esto a su vez revierte en su implicación.

Una vez más, hay que insistir en la importancia del clima en la calidad del aprendizaje.

Anexo. Algunos ejemplos de fragmentos de diarios de estudiantes del curso 2021-2022

La fecha remite a la semana; "vf" remite a la entrada de valoración final. Se reproducen los fragmentos sin otra alteración que su traducción del catalán al español; omitimos la autoría de los textos.

"Me ha parecido muy gratificante que hayamos podido decir nuestra opinión respecto a las asignaturas del semestre anterior, tanto de los exámenes, organización o de los propios profesores." (Estudiante 1, 14-2-0222)

"Se nos ha planteado la oportunidad de realizar este diario reflexivo. Me ha parecido una gran oportunidad para el alumnado. Con el atractivo de tener una actividad con un aumento de la nota final (...). Con el diario se obtiene la oportunidad de profundizar en los contenidos. Desde mi punto de vista, la mejor manera de profundizar en el contenido de la asignatura se logra reflexionando. Reflexionar te obliga a comprender lo que lees, relacionar los contenidos adquiridos y pensar sobre ellos. Me gusta que la evaluación de la asignatura se base en la reflexión." (Estudiante 2, 14-2-2022)

"La segunda reflexión es sobre la importancia de los romanos en nuestras sociedades, como hemos visto más extensamente en Derecho Romano, nuestro derecho no sería el mismo sin su romanización. Actualmente, el código civil catalán tiene muchas cosas de los romanos." (Estudiante 2, 14-2-2022)

"Las intervenciones por parte del alumnado hacen mucho más comprensible la lección. Que alguno de nosotros sea quien aclara algo, hace que las palabras y las referencias que se utilizan sean aún más fáciles de entender para el resto." (Estudiante 3, 21-2-2022)

"La verdad es que me gusta que Historia del Derecho empiece siempre con un breve resumen de lo que hemos hecho la semana antes, ya que es una asignatura con un contenido muy extenso y siempre va bien repasar lo que ya hemos realizado." (Estudiante 4, 21-2-2022)

"Lo que me gusta es que a veces al inicio de la sesión hagamos un repaso de cronología, necesario para situarnos. Consideraría adecuado que cuando ya llevamos varios temas hechos, realizar una cronología o un eje cronológico conjunto repasando para poder ver todo en global." (Estudiante 1, 28-2-2022)

"Por lo que respecta a la teoría estoy viendo que es una asignatura bastante contundente, ya que veo que tendré que memorizar y recordar muchas fechas y nombres. Sin embargo, en cuanto al concepto general, es decir, a la idea principal (hilo conductor) que debe entenderse considero que la voy siguiendo y no la veo tan complicada, excepto los textos que todavía debo acabar de dominar." (Estudiante 5, 1-3-2022)

"Tener un material de referencia es bastante significativo para mí, porque no tengo una sensación de angustia constante como en otras asignaturas." (Estudiante 6, 7-3-2022)

"Por otra parte, estas dos últimas clases se me han hecho más amenas con el juego de Kahoot. De esta forma, las clases han sido más dinámicas e interactivas. También me he dado cuenta de que cuando los profesores intentan probar cosas nuevas, en este caso Kahoot o como la profesora de Derecho Penal en su asignatura, los conceptos e ideas se te quedan más en la cabeza puesto que mantienes la atención, a diferencia de una clase magistral porque cuando pasa mucho tiempo al final, aunque sea inconscientemente, desconectas unos minutos de la clase." (Estudiante 5, 14-3-2022)

"Me encanta cuando un profesor realmente se preocupa por su asignatura e intenta proponer ideas nuevas. De esta forma, se puede ver la implicación que tiene y motiva más al alumnado." (Estudiante 5, 21-3-2022)

"Quiero aprovechar este diario para realizar una reflexión sobre mi propio trabajo. Debo controlar los nervios durante las pruebas porque juegan siempre en mi contra. Repienso las cosas mil veces cuando la primera respuesta ya era buena y esto provoca un descontrol sobre mis redacciones. Hay mil ideas diversas en mi cabeza y todas quieren salir. Debo aprender a controlar más ese nerviosismo ya hacerme creer que de verdad lo sé y debo mantener la calma. Esa angustia y descontrol únicamente me hacen sufrir y desembocan en un caos. Por otra parte, por lo que respeta a mi trabajo particular y la redacción de mis apuntes o el propio entendimiento de éstos es muy bueno. Hay un buen trabajo detrás, pero con ese descontrol después no se ve y es muy frustrante." (Estudiante 3, 18-4-2022)

"En definitiva, este año ha sido complicado sobre todo en lo que se refiere a la adaptación. La Universidad era un mundo desconocido y he aprendido a entenderlo, aunque soy consciente de que todavía me queda camino por hacer." (Estudiante 3, vf 6-2022)

"Me encanta entender el origen y el porqué de la actualidad. Un hecho destacable es que con Derecho Romano entendí que, efectivamente, existen normas similares del derecho antiguo que todavía se aplican, pero con historia he sido capaz de ver realmente la importancia que tiene ese derecho. No sólo hay leyes similares, es que directamente el ordenamiento bebe de la tradición romana." (Estudiante 7, vf 6-2022)

"Este curso siento que he aprendido la importancia que tiene ir a las clases e ir estudiando el contenido del temario haciendo evaluación continuada, ya que creo que si hubiera hecho evaluación única había tanto temario que me hubiera acabado haciendo un lío." (Estudiante 5, vf 6-2022)

"Sin embargo, esta asignatura me ha despertado las ganas de seguir aprendiendo más historia, no sólo del derecho, sino también general. Pienso que te da una sabiduría y una confianza en ti mismo muy fuerte. De hecho, cuando he estado recientemente con amigos y familia, y ha surgido algún comentario sobre un hecho histórico explicado en clase, he sido la primera en sentirme orgullosa de poder hablar de él y aportar hechos históricos verdaderos." (Estudiante 8, vf 6-2022)

“Algo que sí me gustaría como curiosidad es que me sorprendió mucho el concepto de fuente del derecho, ya que a pesar de mi interés en este ámbito y en la carrera, nunca me había planteado de dónde había salido todo lo que yo estudiaba. Gracias a la asignatura no sólo he entendido de dónde sale el derecho, sino que he comprendido la importancia que tiene este concepto.” (Estudiante 9, vf 6-2022)

“También lo que hace divertido la asignatura son los Kahoot y las preguntas reflexivas que nos vas haciendo a lo largo del curso, como consecuencia propondría hacer siempre kahoots la clase antes del examen y así para que vean si realmente han entendido el temario, esto para mí hace menos pesado las clases teóricas.” (Estudiante 10, vf 6-2022)

“También valoro mucho el par de veces que dedicamos un rato de clase para hacer un kahoot. Me hubiera gustado hacer esta actividad más veces, aunque soy consciente de que es bastante trabajo para el profesor. Sin embargo, una recomendación que yo haría para mejorar las clases y la forma de contar sería tener un apoyo visual, como por ejemplo un PowerPoint con los puntos más importante o con el hilo conductor de la explicación.” (Estudiante 11, vf 6-2022)

Bibliografía

BIGGS, John, *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2015.

KLENOWSKI, Val. *Desarrollo de portafolios. Para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea, 2012.

MARTINEZ SEGURA, María José (Coord.), *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Utilización en el contexto universitario*. Murcia: Universidad de Murcia, 2009.

OGILVY, J. P.; WORTHAM, Leah y LERMAN, Lisa G. (Ed.) "Journals", en *Learning from Practice: A Professional Development Text for Legal Externs*, 2nd ed. Eagan, Minn.: Thomson/West, 2007.

TURULL, Max y ROCA, Berta. *Per què no van a classe els estudiants? Un estudi de camp sobre les causes de l'absentisme acadèmic dels estudiants de primer curs de Dret de la UB* (Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, <http://hdl.handle.net/2445/27250>).

TURULL, Max; ROCA, Berta; et al. "Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión", *Revista de Educación y Derecho*, 19 (2019) (<http://hdl.handle.net/2445/132352>).

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

Gamificación, experiencias con Kahoot! en el aula y aprendizaje conceptual

NANCY CARINA VERNENGO PELLEJERO

Profesora Lectora del Departamento de Derecho Administrativo, Derecho Procesal y Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Barcelona (Sección de Derecho Procesal), Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

Palabras clave: gamificación; derecho procesal; Kahoot!

1. Contexto académico

La introducción de técnicas innovadoras sobre el aprendizaje resulta uno de los principales objetivos de los docentes, porque con su implementación se busca, ante todo, la excelencia académica. En este contexto, la incorporación de la gamificación a la educación superior ha representado, paulatinamente, una forma innovadora de introducir conceptos, al tiempo que se dinamizan las clases. Sin embargo, independientemente de las ventajas que presenta la gamificación, es imprescindible saber introducir su uso correctamente y sin que las clases se alejen de su función principal: el aprendizaje de la materia y, en concreto y de forma específica, de los conceptos propios del Derecho Procesal. Con este objetivo en el horizonte dedicamos este estudio a la introducción de una herramienta como Kahoot! en las clases de Derecho Procesal Civil (que pertenece al segundo curso de los estudios del Grado de Derecho, y donde el grupo donde se aplica esta herramienta cuenta con más de 80 alumnos matriculados) y de Derecho Procesal (correspondiente a los estudios del Graduado en Investigación Privada y que se aplica a un grupo de segundo curso con 30 alumnos); con la intención de utilizarla para introducir conceptos básicos dirigidos a todas aquellas y aquellos alumnos que se aproximan por primera vez a las especialidades propias del Derecho Procesal¹. En ocasiones no resulta sencillo el aprendizaje de conceptos específicos del procesalismo por el alumnado que nunca ha mantenido un contacto directo con la materia procesal y que se ven obligados a aprenderlos en poco tiempo. Por este motivo, cualquier herramienta que presente una motivación puede marcar la diferencia y equilibrar la balanza a favor de los alumnos, facilitando la forma de memorizar y aprender terminología jurídica, imprescindible en la administración de justicia y el mundo jurídico en general.

1 Debemos tomar en consideración que tanto la asignatura de Derecho Procesal Civil del Grado de Derecho, como la asignatura de Derecho Procesal del Graduado en Investigación Privada, representan el primer contacto que el alumnado de ambos Grados tiene con el Derecho Procesal. Por este motivo es tan importante la introducción y aprendizaje de conceptos básicos de Derecho Procesal, que los alumnos y alumnas no sólo tendrán que conocer para superar otras asignaturas de Grado y Postgrado, sino que también estarán presentes a lo largo de su vida profesional.

2. Planteamiento

La gamificación, el Derecho Procesal y la motivación del alumnado

Para aproximarnos a las herramientas asociadas a la gamificación, primero debemos conocer en qué consiste este concepto propio de la enseñanza. En un primer momento podemos pensar que la gamificación está más cercana a las actividades lúdicas o de esparcimiento, que a una auténtica técnica de aprendizaje. Pero, al contrario de lo que pueda parecer, la gamificación, una vez aplicada en el aula, se nos acaba mostrando como una herramienta útil y totalmente adaptable a las diferentes enseñanzas (desde la educación primaria a la educación superior). Si partimos de esta idea básica, no sólo podemos definir la gamificación como una herramienta o un método, sino también como una estrategia de aprendizaje, que toma como base las actividades lúdicas o los juegos para dinamizar las clases², procurando el aprendizaje de materia por parte del alumnado. Conviene recordar, y en este aspecto coincidimos plenamente con autores como FARAÓN LLORENS-LARGO et al., que no podemos reducir la gamificación a una mera aplicación de juegos en la educación, sino que resulta necesario considerar que esta condición lúdica del aprendizaje debe contener, además, otros elementos también imprescindibles, como son la retroalimentación inmediata del alumnado y el tratamiento de las respuestas; el progreso en el proceso de aprendizaje; y, especialmente, la motivación³. Hablar de la gamificación es hablar de motivación de los alumnos y esta cuestión se transforma en complejidad cuando debemos tratar con alumnado que no ha tenido ningún contacto hasta el momento con el Derecho Procesal.

Tal y como hemos destacado anteriormente, no resulta sencilla la tarea de motivar a un alumnado que, hasta ese momento, no había cursado ninguna asignatura relacionada con el Derecho Procesal y que, además, debe aprender numerosos conceptos procesales en tan solo un cuatrimestre (como es el caso del alumnado de Derecho Procesal Civil). Por eso también resultan idóneas estas formas de aprendizaje basadas en el juego, puesto que no sólo consiguen captar la atención del alumnado, sino que también hacen que se motiven a partir de la competición entre ellos. De hecho, una de las principales ventajas que presenta la gamificación y las diferentes técnicas asociadas al aprendizaje basado en juegos radica en su gran versatilidad, ya que no sólo permite que los alumnos participen de forma individual, sino también en grupo. De esta forma incluso los alumnos más reservados tienen la oportunidad de socializar con el resto de compañeros, y al mismo tiempo que participan en la competición, hacen un repaso de la materia. Por tanto, la gamificación no sólo nos sirve como herramienta de aprendizaje, sino que también puede llegar a desempeñar una función socializadora y de fomento del trabajo en equipo entre los alumnos y alumnas que participan en ella⁴.

2 Así lo ha observado también, entre otros, SÁNCHEZ I PERIS, FJ. «Gamificación», EKS: Education in the knowledge society, núm. 2, Vol. 16, 2015, Pág. 13: «La utilización de las metodologías del juego para “trabajos serios” es un excelente modo de incrementar la concentración, el esfuerzo y la motivación fundamentada en el reconocimiento, el logro, la competencia, la colaboración, la autoexpresión y todas las potencialidades educativas compartidas por las actividades lúdicas».

3 FARAÓN LLORENS-LARGO, F, GALLEGO-DURÁN, FJ, VILLAGRÁ-ARNEDO, CJ et al. «Gamificación del proceso de aprendizaje: Lecciones aprendidas», VAEP-RITA, núm. 1, 2016, Pág. 26; así como BLANCO GARCÍA, AY, BORGES BLÁZQUEZ, R, DE LUIS GARCÍA, E, SIMÓ SOLER, Y. «Gamificación y Derecho Procesal: ¿diversión o perversión?», Revista de innovación y buenas prácticas docentes, núm. 2, Vol. 9, 2020, Pág. 49.

4 VERNENGO PELLEJERO, NC. «La gamificación en la enseñanza del Derecho Procesal», en: La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis, JM Bosch Editor, Barcelona, 2021, Pág. 286.

Pero a pesar de las ventajas que puede llegar a representar la gamificación, no es del todo prudente, desde mi punto de vista, transformar toda la asignatura en una actividad lúdica constante, puesto que corremos el riesgo de que se olvide la finalidad por la que se había introducido esta técnica. Por este motivo, antes de aplicarla debemos planificar la asignatura y determinar qué papel va a representar la gamificación en nuestro programa docente. Todo juego necesita de unas reglas básicas y cuando aplicamos la gamificación en el aula debemos tener presente que primero debemos determinar el juego que queremos utilizar y su finalidad dentro de nuestra asignatura, para poder utilizarlo con ciertas garantías de éxito. Incluso realizando toda esta planificación previa, sólo la puesta en marcha de la iniciativa y los resultados que se obtengan finalmente, podrán decirnos si la introducción de la gamificación en nuestra aula ha dado los resultados esperados o no. Dependerá, en gran medida, de la planificación realizada y de su ejecución, pero también debemos considerar que cada clase puede afrontar el reto de forma distinta. No existen dos grupos-clase igual y, en definitiva, no se observarán resultados idénticos incluso aplicando el mismo programa de estudios. Lo que ha funcionado con un grupo-clase puede no funcionar con otro, y esto debemos tenerlo siempre presente, independientemente de las técnicas que utilicemos.

3. Desarrollo de la experiencia

Uso de Kahoot! dentro y fuera del aula: el aprendizaje de conceptos

Entre las diferentes herramientas docentes basadas en la gamificación que se nos ofrecen en formato online, destacamos especialmente Kahoot!; una plataforma gratuita que, entre otras cosas, permite elaborar cuestionarios que pueden realizarse por los alumnos en la misma aula, o bien programarlos para que se puedan realizar fuera del aula, como una forma de repasar contenido mientras se preparan las lecciones en casa.

Kahoot! fue creado en 2012 por Morten Versvik, Johan Brand y Jamie Brooker, en un proyecto compartido con la Norwegian University of Science and Technology (NTNU), junto al profesor Alf Inge Wang, y que más adelante contó también con la participación del emprendedor Åsmund Furuseth⁵. Actualmente Kahoot! cuenta con otras plataformas educativas específicas: como es el caso de Dragon Box, una aplicación de ejercicios matemáticos; también Whiteboard.fi, una pizarra interactiva compartida con los alumnos y alumnas; o Drops, una app para aprender idiomas. Todas ellas han sido programadas con el fin de ofrecer una plataforma segura que permita la participación de los alumnos en ejercicios preparados previamente por el profesor o profesora, y donde pueden competir entre ellos en grupos o individualmente. Kahoot! es una forma idónea para introducir las TIC en el aula universitaria, al tiempo que se aborda el aprendizaje de los conceptos básicos de cada lección. Además, debe destacarse también que esta herramienta permite al docente obtener los resultados de cada alumno de forma inmediata, una vez finalizada la actividad, así como ofrecer el *feedback* inmediato de cada una de las respuestas.

5 Vid. Kahoot! History: <https://kahoot.com/company/#history>.

Como hemos señalado, Kahoot! está dedicado especialmente a la preparación de cuestionarios online que pueden ser utilizados por los profesores como herramienta para introducir o repasar diferentes conceptos; pero no sólo encontramos cuestionarios, ya que se trata de una herramienta preparada para utilizarse también para repasar vocabulario (a partir de los “Puzles”); o que incluso permite incluir un tema de debate en clase, con temporización. Todo un abanico de formas de presentar un temario y repasarlo, en una misma plataforma. Considerando las ventajas y versatilidad que presenta Kahoot!, no es extraño que cada vez más docentes hagan uso de esta herramienta, convirtiéndola así en un complemento más de las clases, principalmente cuando lo que se intenta es procurar la retención de conceptos básicos de un temario. En este punto coincidimos plenamente con otros docentes, como López Picó, cuando remarca que:

«El objetivo esencial que se pretende alcanzar, a través del uso de esta herramienta informática e interactiva, es que cada estudiante a través del uso de la misma pueda dar respuesta a las cuestiones que se le plantean aplicando los conceptos básicos que previamente han sido explicados durante el desarrollo de las lecciones magistrales impartidas por el profesorado universitario responsable de la asignatura»⁶.

Si nos centramos en el supuesto concreto de las asignaturas a las que podemos aplicar esta herramienta —como es el caso de Derecho Procesal Civil del Grado de Derecho, o de Derecho Procesal del Graduado en Investigación Privada— observemos que nos encontramos ante dos asignaturas que representan el primer contacto que los alumnos de los estudios jurídicos mantienen con el Derecho Procesal de una forma más específica. Esto provoca que tengan que aprender de repente muchos conceptos jurídicos que merecerían una asignatura introductoria (como la antigua asignatura de *Introducción al Derecho Procesal*, que se cursaba en el 2º curso de los estudios de Licenciatura). Sin embargo, en el plan de estudios actual no se contempla una asignatura que instruya a los alumnos y alumnas en los principios y conceptos fundamentales del proceso, a modo de asignatura introductoria. Por este motivo resulta imprescindible también el uso de aplicaciones como Kahoot! para instruir a los alumnos en estos conceptos fundamentales, antes de profundizar más en la materia. A su vez, esta plataforma también nos servirá para repasar la materia propia de Derecho Procesal Civil y Penal que se imparte en estas asignaturas, una vez impartidas las diferentes lecciones del programa.

Para dar plena funcionalidad a las herramientas de Kahoot!, primero es necesario desarrollar el temario en clase, a partir de sesiones magistrales y alguna actividad de contenido práctico. En ocasiones, el procedimiento de aprendizaje pasa por la introducción de la materia a partir de los cuestionarios de Kahoot!, para posteriormente desarrollar la materia en clase; pero la finalidad principal, en este caso concreto, es analizar el grado de conocimiento que los alumnos pueden tener de una materia concreta y, a partir de ahí, ampliar las explicaciones sobre ese tema. En este caso se puede incluir también la lectura obligatoria de un material introductorio del tema, para que posteriormente podamos realizar el cuestionario de Kahoot! con todos los

6 LÓPEZ PICÓ, R. «Kahoot! «Una herramienta informática para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Processal», Anuario de la Facultade de Direito de la Universidade da Coruña, Vol. 24, 2020, Pág. 243.

alumnos en clase y comprobar si han logrado entender la introducción de la lección, para poder desarrollar mejor así el resto de la materia. Otra situación muy habitual pasa por iniciar la sesión con la explicación de la lección en clase, para poder repasarla al día siguiente a partir de un cuestionario de Kahoot! presencial; ésta suele ser mi forma habitual de proceder, porque me permite observar mejor el proceso de aprendizaje de los alumnos, sometiéndolos a un cuestionario sin previo aviso. De esta forma, no sólo puedo observar qué elementos del temario no han quedado claros, sino que también puedo tener los resultados inmediatos obtenidos por cada uno de los alumnos/as y comprobar así cuáles tienen más dificultades para entender algún concepto en concreto. Conviene señalar que también podemos programar el cuestionario para que esté disponible en el Campus Virtual (Moodle) de nuestra asignatura el tiempo que estimemos oportuno. De esta manera también podemos utilizar Kahoot! fuera del aula y obtener un informe final de los resultados obtenidos por los alumnos.

4. Conclusiones

El hecho de utilizar plataformas como Kahoot! (pero también lo podemos hacer extensivo a otros como Socrative, Genialy, o Quizizz), nos permite, sin duda, complementar las clases con actividades didácticas que faciliten el aprendizaje de conceptos básicos de Derecho Procesal, tan necesarios como imprescindibles para el correcto desarrollo del resto de la materia. La experiencia con Kahoot!, en términos generales, ha resultado positiva, ya que no sólo ha permitido al alumnado asimilar conceptos nuevos, sino que también resulta una herramienta del todo recomendable para observar la evolución en su aprendizaje y destacar aquellos aspectos del temario que no han podido asimilar; éstos representan, sin duda, algunos de sus puntos fuertes. Sin embargo, también debemos destacar que, a pesar de la utilidad demostrada de estas herramientas telemáticas, se debería hacer un esfuerzo por implementar su uso en la educación superior y, por supuesto, esto pasa por la financiación de cuentas institucionales que se puedan utilizar por parte de todo el profesorado. Sin financiación sólo tenemos acceso a las funciones básicas del software y esto nos limita su uso. Se podrían programar actividades aún más interesantes si tuviéramos acceso a las funciones de pago y esto es un factor que debería corregirse. Al mismo tiempo, si queremos implementar la gamificación en las aulas con plenas garantías, es necesario incrementar los cursos de formación sobre gamificación, y no sólo sobre software como Kahoot!, sino también sobre otras herramientas basadas en la gamificación, de gran utilidad para docentes y alumnado.

Bibliografía

BLANCO GARCÍA, AI; BORGES BLÁZQUEZ, R; DE LUIS GARCÍA, E; SIMÓ SOLER, E. «Gamificación y Derecho Procesal: ¿diversión o perversión?», Revista de innovación y buenas prácticas docentes, núm. 2, Vol. 9, 2020.

FARAÓN LLORENS-LARGO, F; GALLEGRO-DURÁN, FJ; VILLAGRÁ-ARNEDO, CJ; et al. «Gamificación del proceso de aprendizaje: Lecciones aprendidas», VAEP-RITA, núm. 1, 2016.

LÓPEZ PICÓ, R. «Kahoot!: Una herramienta informática para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Processal», Anuario de la Facultade de Direito de la Universidade da Coruña, Vol. 24, 2020.

SÁNCHEZ I PERIS, FJ. «Gamificación», EKS: Education in the knowledge society, núm. 2, Vol. 16, 2015.

SERRAT ANTOLÍ, N. «La gamificación en el aula universitaria», Universitat de Barcelona, septiembre de 2016.

VERNENGO PELLEJERO, NC. «La gamificación en la enseñanza del Derecho Procesal», en: *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis*, JM Bosch Editor, Barcelona, 2021.

Conclusiones de la segunda jornada sobre experiencias docentes

MAX TURULL RUBINAT

Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado (sección de Historia del Derecho),
Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona

La segunda edición de la jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona se celebró, ya presencialmente, el 8 de junio de 2022. El evento, y la publicación de las ponencias, constituyen un muestrario de las experiencias de mejora de la docencia y de innovación desarrolladas en los grados que imparte la Facultad.

En la jornada se presentaron 19 ponencias firmadas por un total de 29 docentes. La libertad en la elección de los temas hace que la jornada sea como un barómetro sobre los senderos por los que discurre la mejora y la innovación. No nos referimos tanto a qué se hace exactamente, sino por donde discurren los cambios: podría ser en la fijación de objetivos de aprendizaje, podría ser en la planificación de la asignatura, en las actividades, en la metodología, en los recursos, en la evaluación, sobre competencias, tutoría, etc., etc. Qué se está haciendo nos informa también de lo que no se hace, aun teniendo en cuenta el valor de la muestra.

La mayor parte de las ponencias que ahora se publican exponen experiencias docentes relativas a lo que podemos denominar el núcleo de la función docente: qué hacemos (actividades), con qué lo hacemos (recursos), como lo hacemos (métodos) y como lo valoramos (evaluación).

El valor de estas exposiciones es múltiple. Por una parte, todas ellas expresan, de una manera u otra, deseo de mejora, reflexión sobre la propia acción y compromiso y motivación por la docencia. Por otra parte, incitan al debate, a confrontar ideas, opciones, a reflexionar sobre qué hacemos y si lo hacemos bien. Y además ofrecen sugerencias de acciones contrastadas que podemos considerar incorporar, en todo o en parte, en nuestra práctica.

Expondremos, a continuación, y de manera muy sintética, las principales líneas por las que han discurrido las ponencias para intentar darles todavía más valor insertándolas en una visión de conjunto más allá de su interés intrínseco.

Elogio de las actividades

Lo primero que salta a la vista es que la mayor parte de experiencias que publicamos se refieren al binomio recursos-actividades. No es baladí. Muchas actividades se desarrollan a partir de recursos, y los recursos han sido diseñados para que se actúe a través de ellos. En cierta manera, desarrollar cierta actividad de determinada manera a partir de cierto recurso, es lo que comúnmente llamamos la metodología. Quizá metodología con minúscula cuando las actividades son puntuales, y con mayúscula cuando es más globalizante, cuando este subconjunto formado por actividades, recursos y manera de hacer abraza al conjunto de la materia. La metodología consiste, pues, en actuar de tal manera para conseguir alcanzar los objetivos de aprendizaje fijados. Y la metodología, así entendida, se halla en una parte central o nuclear de la acción docente, entre la fijación de los objetivos de aprendizaje y la evaluación. Diseñar actividades y recursos se hace con vistas a alcanzar ciertos objetivos, implícitos o explícitos, de manera que las actividades y los recursos —la metodología, en fin— deberían llevar parejos, adheridos, los objetivos. No hay una actividad ni un recurso sin un objetivo. Siendo así, no debería sorprendernos que se pueda postular una planificación de la asignatura a partir de actividades de aprendizaje.

Por otra parte, la pedagogía nos enseña algo que parece obvio pero que a menudo olvidamos: la calidad del aprendizaje del estudiante está directamente vinculada a la calidad de las actividades que realiza. Es una apreciación cualitativa más que cuantitativa. No se trata tanto de realizar muchas actividades, de que inundemos el aula o el campus de actividades, sino de diseñar actividades de alto valor intelectual, o sea, actividades que realmente impulsen al estudiante en su aprendizaje. No debemos confundir actividad con movimiento. Una clásica y tradicional clase magistral es una actividad. Y según las condiciones y el contexto en que se desarrolle puede poseer un alto valor instructivo o, por el contrario, puede carecer completamente del mismo.

Muchas de las ponencias que se publican presentan experiencias basadas en actividades y recursos de aprendizaje, algunas quizá no necesariamente innovadoras o rupturistas en términos absolutos, pero sí relativamente novedosas en nuestro particular contexto.

Esta publicación recoge las siguientes experiencias basadas en actividades y recursos:

- Simulación (Arnau; Guixé; López y Aguado)
- Gamificación (Vernengo; Rivera; Roy)
- Ensayo académico (Fernández Marín)
- Lectura y escritura (Díaz; Fernández Marín)
- Cine (Díaz; Cano; Bueno y Gómez; Hortal)
- Proyectos y casos (Alija, Fernández Pons, Bonet)

- Banco de buenas prácticas (Gràcia, Andreu, García, Torrens)
- Diario reflexivo del estudiante (Turull)
- Portafolios (Moll)
- Tutoriales Oxford (Köpcke)

Metodologías

Un segundo bloque de ponencias se ha referido a experiencias basadas en nuevas metodologías docentes o aspectos metodológicos. Como hemos dicho, la línea divisoria con el anterior apartado es tenue. Pero ahora la manera distintiva de actuar del profesor respecto del pasado, su método, lo inunda todo, mientras que una actividad no tenía por qué identificar una línea metodológica y podía quedarse circunscrita a los efectos que producía.

En este apartado metodológico hemos identificado por lo menos tres líneas, algunas también referidas en el apartado anterior. Hay experiencias de gamificación integral de una asignatura y hay experiencias de introducción, más o menos intensiva, de Kahoot como complemento docente. Y por otra parte se presenta el diseño de una asignatura a partir del método del trabajo por proyectos y casos.

- Gamificación (Vernengo; Rivera; Roy)
- Proyectos y casos (Alija, Fernández Pons, Bonet)
- Tutoriales Oxford (Köpcke)

Evaluación

La evaluación sigue siendo un tema que preocupa especialmente al profesorado. Sin embargo, su interés ha disminuido considerablemente durante los últimos años. Como tercer vértice del proceso de aprendizaje, junto con la fijación de los objetivos y el bloque metodológico (recursos y actividades), su importancia es capital. Es sabido que por pertinentes que sean los objetivos de aprendizaje, por estimulantes intelectualmente que resulten las actividades y por ricos y abundantes que sean los recursos, los estudiantes orientaran su labor de aprendizaje en función de la evaluación. También por este motivo es determinante que la evaluación esté realmente alineada con el resto de los elementos de la planificación de la asignatura. En este sentido, celebramos que siga habiendo preocupación por una buena evaluación, y a la vez lamentamos que no suscite más experiencias de mejora. Quizá se deba a que el profesorado ajusta la evaluación y ya la alinea correctamente y no estime que está desarrollando

una acción de mejora. Sin embargo, la alineación constructiva en los términos que apuntamos probablemente sea uno de los mejores indicadores de la calidad de la docencia.

Se presentan experiencias de evaluación en cinco contextos bien diferentes:

- Evaluación de competencias
- Evaluación de prácticas curriculares (Barbancho y Barceló)
- Autoevaluación
- Evaluación entre iguales
- Evaluación en gamificación (Vernengo; Rivera; Roy)

Dimensión académica

Hoy es bien sabido que la calidad de la enseñanza y del aprendizaje no recae exclusivamente en la labor del docente. Algunos autores sostienen que los factores contextuales ejercen una influencia en la calidad del aprendizaje incluso superior a la que ejerce el profesor en el desempeño de sus tareas. Entre estos factores contextuales tienen una especial relevancia las políticas académicas, además de docentes, que impulsan las instituciones educativas. Algunas de las experiencias que se presentan se hallan en esta dimensión institucional, en que lo que deciden las autoridades académicas puede influir poderosamente en la calidad del aprendizaje. Por lo menos cuatro experiencias se ven afectadas por esta dinámica institucional y no en vano sus autores ocupan o han ocupado.

Cargos de responsabilidad académica

- Presentación oral del TFM (Bueno y Gómez)
- Expansión de la simulación a TFG y nuevas optativas
- Evaluación de prácticas curriculares (Barbancho y Barceló)
- Competencias transversales de grado

Competencias

Las competencias, a diferencia de tiempos pasados, no ocupan el centro del debate; sin embargo, de una manera u otra, siguen presentes. Si bien es indudable su importancia y su incorporación en la esencia o incluso en el núcleo de los objetivos de las titulaciones, sin embargo, no hemos llegado a sus últimas consecuencias. Reconocemos el valor de las competencias cuando tenemos en cuenta la vinculación de la universidad con el mundo laboral, e incluso les reconocemos valor intrínseco en el ámbito académico (ya nadie duda de que saber utilizar el conocimiento es mejor que aparentar poseerlo), pero ciertamente, ni planificamos y ni evaluamos por competencias.

Tres ponencias se refieren, directa o indirectamente, al ámbito competencial:

- Comunicación (Fernández Marín; Bueno y Gómez)
- Prácticas curriculares (Barbancho y Barceló)
- Identificación de buenas prácticas (Gràcia)

Valores

No es casual que dos profesores del área de Filosofía del Derecho presenten sendas ponencias sobre valores. La investigación sobre valores, en la que aquí incluimos la perspectiva de género, que hoy se configura como una línea independiente, es un ámbito que sigue despertando interés de un sector de los docentes. Sin duda sería arriesgado y peligroso desvincular la función docente e incluso la misión de la universidad de los valores que deben acompañarlos.

- Perspectiva de género (Giménez)
- Alumnado y valores (Madrid)

Transferencia

Hoy ya es habitual considerar la transferencia un pilar más de la Universidad. Pero a menudo la transferencia se refiere proveniente de la investigación. Es interesante, por ello, atender la transferencia generada por la docencia, y las virtudes y ventajas que conlleva, como se expone en una de las ponencias.

- Universitat de l'Experiència (Bueno y Gómez)

Tutoría

Las experiencias institucionales y personales de tutoría o acompañamiento deberían alimentar un volumen monográfico, pero por lo visto no abundan en nuestro contexto o no son consideradas experiencias de mejora o innovación. La que publicamos es una experiencia con la doble vertiente de tutoría y de actividad docente.

- Tutoría y acompañamiento (Fernández Marín; Köpcke)



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat de Dret