

Estrategias de innovación docente en disciplinas jurídicas

Dirección
María Teresa Mata Sierra
Miguel Díaz y García-Conlledo
María Anunciación Trapero Barreales

Coordinación
Marta González Aparicio



Estrategias de innovación docente en disciplinas jurídicas

Dirección

María Teresa Mata Sierra

Miguel Díaz y García-Conlledo

María Anunciación Trapero Barreales

Coordinación

Marta González Aparicio

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Dirijase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1377-749-8

Maquetación:

Realizada por los autores

ÍNDICE

ELABORACIÓN DE UN ARTÍCULO DE OPINIÓN SOBRE LA PROBLEMÁTICA PRESUPUESTARIA Y SU PUBLICACIÓN EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. <i>María Teresa Mata Sierra.</i>	14
1. JUSTIFICACIÓN DE LA ACCIÓN	14
2. DISEÑO DE LA PLANTILLA.....	15
3. SELECCIÓN DE LOS ARTÍCULOS PUBLICABLES.....	15
4. LEYENDA QUE APARECE JUNTO A TODOS LOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN PUBLICADOS EN PRENSA.....	16
5. RESULTADO DE LA ACCIÓN: LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS.....	16
¿INNOVAR EN LA DOCENCIA ES SER MUY ORIGINAL AL ENSEÑAR? <i>Miguel Díaz y García-Conlledo.</i>.....	24
1. ADVERTENCIAS PREVIAS (Y LO QUE TODOS SABEMOS).....	24
1.1. Un viejo profesor... pero no un busto parlante	24
1.2. Lo obvio	26
2. LO ESENCIAL.....	28
2.1. La innovación docente y el método pedagógico no son un fin en sí mismos	28
2.2. Los contenidos y su actualización.....	29
2.3. La importancia de la teoría y “las teorías” (no se debe renunciar a la dogmática)	29
2.4. Enseñar Derecho incluye enseñar a argumentar sobre el Derecho.....	33
2.5. Lo complejo es complejo y no vale la simplificación “apuntista”, la película de cine o el “no entra para el examen”	33
2.6. Hay que intensificar la orientación a la práctica	35
2.7. Sí a la especialización, pero no al extremo. No a los cotos vedados.....	35
2.8. Necesaria apertura a otras disciplinas.....	37
3. A MODO DE CONCLUSIÓN	37

LA CULTURA CONSTITUCIONAL A TRAVÉS DE LAS BELLAS ARTES.***Esther Seijas Villadangos*..... 38**

1. EL PRESUPUESTO DE LA PROPUESTA: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL TRASCIENDE AL AULA.....	38
1.1. La cultura y las Bellas Artes.....	38
1.2. Necesidades detectadas	39
2. LA CALIDAD DE UNA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.....	40
3. LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO RECURSO FORMATIVO: LAS BELLAS ARTES (ARQUITECTURA, ESCULTURA Y PINTURA), LA LITERATURA FANTÁSTICA Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL: LA CULTURA CONSTITUCIONAL Y LA CULTURA EN LA CONSTITUCIÓN.....	41
4. OBJETIVOS	42
4.1.- Objetivo Primario	42
4.2.- Objetivos específicos	42
5. METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO SEGUIDO	43
6. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	44
6.1.- La Teoría del Estado a través de los mitos y las fábulas	44
6.2. El concepto de Constitución a través de la escultura	46
6.3. Los poderes del Estado y sus instituciones a través de la arquitectura	48
6.4. Los derechos fundamentales a través de la pintura	50
6.5. El origen del Parlamentarismo a través de los cuentos	50
7. REFLEXIÓN FINAL	51

E-LEARNING EN LA ASIGNATURA DE DERECHO PROCESAL PENAL A TRAVÉS DEL EMPLEO DE LA PLATAFORMA MOODLE.***Nerea Yugueros Prieto*..... 52**

1. INTRODUCCIÓN	52
2. PUNTO DE PARTIDA: PLAN BOLONIA.....	53
3. <i>E-LEARNING</i> EN LA ASIGNATURA DE DERECHO PROCESAL PENAL.....	54
3.1. Organización de la asignatura	55
3.2 Empleo de Moodle en el proceso de aprendizaje-evaluación	56
4. ASPECTOS CONCLUSIVOS	58

REESTRUCTURACIÓN DEL MODELO DE TFM EN EL MÁSTER EN ABOGACÍA: EL DICTAMEN JURÍDICO. *Andrea Jamardo Lorenzo*. 59

1. INTRODUCCIÓN	59
2. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL MODELO DE TFM EN EL MÁSTER EN ABOGACÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN	60
2.1. El dictamen jurídico como modelo de TFM.....	60
2.2. Desarrollo del trabajo	61
2.3. Posibilidad de complementariedad con las prácticas externas.....	62
3. OBJETIVOS PERSEGUIDOS.....	63

LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS CLASES PRÁCTICAS DE DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA NUEVA NORMALIDAD: LAS TIC UN RETO Y UNA OPORTUNIDAD.

***Tamara Álvarez Robles*. 64**

1. INTRODUCCIÓN	64
2. LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS AULAS DURANTE LA NUEVA NORMALIDAD	65
3. EL TRABAJO COLABORATIVO MEDIANTE UNA PRÁCTICA GRUPAL EN ASIGNATURAS DE DERECHO ANTE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LAS AULAS	66
4. IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA COLABORATIVA: LAS TIC COMO ALIADAS.....	68
5. RESULTADOS OBJETIVOS Y SUBJETIVOS DE LA PRÁCTICA COLABORATIVA.....	69
6. BREVE CONCLUSIÓN.....	71

ECI FROM A TO Z: UN PROYECTO PLURIDISCIPLINAR E INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN DOCENTE.

***Tamara Álvarez Robles y Pablo Riquelme Vázquez*. 73**

1. METAS DEL PROYECTO	73
1.1. El objetivo o propósito central del proyecto.....	74
1.2. Otras finalidades del proyecto	74
2. ACTIVIDADES DESARROLLADA EN EL MARCO DEL PROYECTO	75
2.1. La formación del personal docente	75
2.2. La formación del alumnado	75

3. LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y LAS PRIMERAS IMPRESIONES	77
4. UNA MIRADA AL FUTURO COMO CONCLUSIÓN.....	78
CONOCER LA REALIDAD PENITENCIARIA COMO TÉCNICA DOCENTE EN DERECHO: LA VISITA A LA CÁRCEL. <i>Lorena Alemán Aróstegui.</i>	80
1. LA NECESIDAD DE UN ACERCAMIENTO A LA <i>REALIDAD PENITENCIARIA</i>	80
2. LA MIRADA A LA CÁRCEL COMO APRENDIZAJE	82
3. LA VISITA A LA CÁRCEL COMO TÉCNICA DOCENTE DE <i>APRENDIZAJE EXPERIENCIAL</i>	83
CINE Y DERECHO PENAL: ENSEÑAR DESDE LA IGUALDAD. <i>Stephania Serrano Suárez.</i>	87
1. APRENDER A TRAVÉS DEL CINE Y LAS PLATAFORMAS DIGITALES	87
2. CINE JURÍDICO Y ENFOQUE DE GÉNERO	88
3. ENSEÑAR DERECHO PENAL CON ENFOQUE DE GÉNERO A TRAVÉS DEL CINE.....	89
DERECHO PENAL Y LA TÉCNICA ACTIVA DE ESTUDIO DE CASOS: ADAPTACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS AL MODELO <i>ON-LINE</i> EN EL PERÚ. <i>Daniel Simón Quispe Meza.</i>	92
1. DERECHO PENAL, ESTUDIO DE CASOS Y SU COMPLEMENTARIEDAD CON LAS PLATAFORMAS VIRTUALES DE ENSEÑANZA	92
2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN.....	93
3. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD.....	95
LA CLASE INVERTIDA O EL <i>FLIPPED CLASSROOM</i> A TRAVÉS DE LAS ARTES ESCÉNICAS EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL. <i>Isabel Durán Seco</i>	96
1. INTRODUCCIÓN: LA CLASE INVERTIDA.....	96
2. EL CINE Y EL DERECHO PENAL.....	98
3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.....	99
LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL A TRAVÉS DE JUEGOS DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS. <i>Luis Miguel Ramos Martínez.</i>	104
1. INTRODUCCIÓN: GID DP-ULE Y PAGID	104

2. NUEVOS PROYECTOS: JUEGOS DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS.....	106
3. PRIMERA EXPERIENCIA: REPASO MEDIANTE UN JUEGO DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS	107
LA GAMIFICACIÓN DE LAS CLASES DE DERECHO CONSTITUCIONAL.	
<i>Eduardo de Celis Gutiérrez.</i>	109
1. INTRODUCCIÓN	109
2. ORIGEN DE LA PLATAFORMA KAHOOT!.....	110
3. DESARROLLO DE LAS SESIONES EN CLASE DE DERECHO CONSTITUCIONAL	111
3.1 Tipos de preguntas planteadas en las actividades con Kahoot!:	111
3.2. Dinámica	111
3.3. Medios técnicos necesarios para su implementación	112
3.4. Resultado de las sesiones: <i>feedback</i>	112
3.5. Peligros en el desarrollo de las sesiones	113
4. CONCLUSIONES	114
EL <i>STORYTELLING</i> PARA LA ENSEÑANZA DE TÉCNICAS DE ARGUMENTACIÓN JURÍDICA. <i>Ricardo Garzón Cárdenas.</i>.....	
115	
1. PERSUASIÓN EN LA PRÁCTICA JURÍDICA	115
2. LA PRETENSIÓN DE OBJETIVIDAD DE LA TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN	116
3. LA TÉCNICA DEL <i>STORYTELLING</i> COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR ARGUMENTACIÓN.....	117
PRUEBAS OBJETIVAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE EN EL APRENDIZAJE PRÁCTICO DEL IRPF EN LA UNIVERSIDAD. <i>Víctor Manuel Sánchez Blázquez</i> ..	
120	
1. INTRODUCCIÓN	120
2. CONCEPTO.....	121
2.1. Pruebas de elección múltiple como modalidad específica de prueba objetiva	121
2.2. Pruebas de elección múltiple: contenido y características.....	122
3. FUNCIONES	124
3.1. Pruebas objetivas de elección múltiple para la evaluación y para el aprendizaje	124
3.2. La práctica previa de los estudiantes con preguntas de pruebas de elección múltiple	125

3.3. La construcción por los propios estudiantes de preguntas de pruebas de elección múltiple.....	128
4. CONCLUSIONES	129
GUÍA PRÁCTICA PARA REALIZAR TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y DE FIN DE MASTER EN CIENCIAS JURÍDICAS. <i>María Teresa Mata Sierra y Marta González Aparicio.</i>	131
1. JUSTIFICACIÓN DE LA ACCIÓN	132
2. CONTENIDO DE LA GUÍA FACILITADA A LOS ALUMNOS	132
3. RESULTADOS OBTENIDOS	145
INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. <i>Eva María Sánchez Sánchez.</i>.....	146
1. INTRODUCCIÓN.....	146
2. OBJETIVOS	147
3. METODOLOGÍA DE LA INNOVACIÓN.....	148
4. RESULTADOS	149
5. CONCLUSIÓN	149
EL CONOCIMIENTO DE LAS DIFERENTES FIGURAS IMPOSITIVAS DEL SISTEMA TRIBUTARIO ESPAÑOL A TRAVÉS DEL DEBATE UNIVERSITARIO COMO ACTIVIDAD FORMATIVA COMPLEMENTARIA EN EL ÁMBITO DE LAS ASIGNATURAS JURÍDICAS. <i>Daniel Blanco Núñez.</i>.....	151
1. JUSTIFICACIÓN.....	151
2. SECUENCIA DE LA ACTIVIDAD	153
2.2. Segundo Hito: Realización de los grupos de trabajo.....	154
2.3. Tercer Hito: Fijación de los moderadores y ponentes.....	155
2.4. Cuarto Hito: Diseño de las papeletas y posterior sorteo por parte del profesorado para comenzar con el desarrollo de la actividad propiamente dicha.....	156
2.5. Quinto Hito: Trabajo de los grupos (Explicación de los casos particulares de creación y supresión de impuestos).....	156
2.6. Sexto Hito: Desarrollo del debate.	157
2.7. Séptimo Hito: Retroalimentación por parte de los alumnos.....	157

EL EMPLEO DEL PROGRAMA RENTA WEB COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO (PARTE ESPECIAL). <i>Marta González Aparicio</i>.....	158
1. INTRODUCCIÓN	158
2. EL PROGRAMA RENTA WEB	159
3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.....	163
4. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD.....	165
5. RESULTADOS OBTENIDOS	167
LA ACTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA PARTE GENERAL DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. <i>Carlos Carbajo Nogal</i>	169
1. INTRODUCCIÓN	169
2. JUSTIFICACIÓN.....	169
3. OBJETIVOS	170
4. METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN.....	171
5. RECURSOS UTILIZADOS	172
6. UN EJEMPLO: PLANTEAMIENTO DE LOS TEMAS 1 Y 2	172
6.1. Teoría.....	172
6.2. Práctica	174
6.3 Otros recursos docentes utilizados en la explicación de la materia:.....	174
6.4. Finalizamos con algo de humor	176
KAHOOT; UN RECURSO DIDÁCTICO COMPLEMENTARIO PARA CONSOLIDAR Y EVALUAR EL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. <i>Daniel Ortiz Espejo</i>	178
1. INTRODUCCIÓN	178
2. ¿QUÉ ES KAHOOT?	179
3. POR QUÉ UTILIZARLA EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO.....	180
4. CONCLUSIONES	181
SYNCHRONOUS AND ASYNCHRONOUS ACTIVITIES AND THE USE OF VERTICAL VS. HORIZONTAL COMPARISON IN ONLINE TEACHING OF CONSUMER LAW. <i>Juanita Goicovici</i>	183
1. INTRODUCTORY REMARKS	184

1.1. Juxtaposing Learning Activities in Online Teaching of Consumer Law.....	184
1.2. Cornerstones of vertical vs. horizontal comparison methodology in online teaching	185
2. DISCUSSION BOARDS USED IN ASYNCHRONOUS ONLINE ACTIVITIES ON CONSUMER LAW	186
3. SYNCHRONOUS VIRTUAL CLASSROOMS USED IN THE ONLINE LEARNING OF CONSUMER LAW.....	186
4. CONCLUSIVE REMARKS.....	187
TEACHING ENVIRONMENTAL LAW ONLINE -A PERSONAL EXPERIENCE. <i>Veronica Rebreanu.</i>	188
1. GENERAL ASPECTS	189
2. SPECIAL ASPECTS REGARDING ENVIRONMENTAL LAW COURSE	190
3. IMPORTANT ASPECTS THAT HAD TO BE TAKEN INTO CONSIDERATION ...	191
4. THE CHOSEN METHOD FOR TEACHING-LEARNING-EVALUATION.....	192
4.1. The written exam.....	194
4.2. Evaluation along the semester	194
5. ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF TEACHING ONLINE AND EVALUATION ALONG THE SEMESTER	198
5.1. Advantages of teaching online:.....	198
5.2. Disadvantages of teaching online:	199
6. STUDENTS' FEEDBACK.....	200
7. CONCLUSION	201
SIMBIOSIS ENTRE LA PRÁCTICA JURÍDICA Y EL DERECHO COMUNITARIO. <i>Virginia Rodríguez Bardal.</i>.....	202
1. INTRODUCCIÓN	202
2. ACTIVIDADES DESARROLLADAS	203
ACERCANDO LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA PROVINCIA AL ALUMNO DE GRADO EN DERECHO. <i>Máximo Rodríguez Bardal.</i>.....	208
1. INTRODUCCIÓN	208
2. ACTIVIDADES INNOVADORAS PROPUESTAS	209
2.1. Participar en un Ayuntamiento: como vecino y como representante del pueblo.....	209

2.2. Conocer el Estado. Visualizar el trabajo en la Subdelegación del gGbierno en León.....	210
2.3. Una visión online de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.	211

LA EVOLUCIÓN DE LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS EN EL MODELO ON-LINE TRAS LA CRISIS SANITARIA OCASIONADA POR EL COVID-19 COMO UNA OPORTUNIDAD DE MEJORA EN LA DOCENCIA.

<i>Javier Rodríguez Mozas.</i>	213
1. INTRODUCCIÓN	213
2. LOS CAMBIOS OPERADOS EN NUESTRO MODO DE VIDA HABITUAL TRAS LA APARICIÓN DE LA PANDEMIA DEL COVID-19.	214
3. LOS ANTERIORES CAMBIOS VISTOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ABOGADO LABORALISTA.....	215
4. LOS CAMBIOS INTRODUCIDOS POR EL COVID-19 EN LA EVOLUCIÓN DE LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS Y EN PARTICULAR EN EL MODELO ON-LINE	216
4.1. Concepto, punto de partida y situación actual.....	216
4.2. La evolución de las enseñanzas jurídicas en el modelo on-line tras la crisis sanitaria ocasionada por el Covid- 19 como una oportunidad de mejora para nuestro modelo de enseñanza.....	219

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL MANEJO DE MATERIAL EXTRANJERO PARA LA ASIGNATURA ASPECTOS LEGALES Y SOCIALES DE LA BIOTECNOLOGÍA.

<i>Marina Morla González.</i>	220
1. MOTIVACIÓN Y OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	220
2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	221
2.1. Primera sesión: videoconferencia de experto y test.....	221
2.2. Segunda sesión: proyección de vídeos y reparto de tareas.	222
2.3. Tercera sesión: análisis y exposición de los argumentos éticos.	224
2.4. Cuarta sesión: análisis y exposición de los argumentos jurídicos y sociales.	225
2.5. Quinta sesión: debate y cierre de la actividad.	225
3. CONCLUSIONES	225

SESIONES DE INNOVACIÓN DOCENTE: DESARROLLO DEL BIODERECHO DESDE LA INCLUSIÓN DE CONTENIDOS DE LENGUA INGLESA. <i>Selene de la Fuente García.</i>	227
1. JUSTIFICACIÓN.....	227
2. OBJETIVOS	228
3. DISTRIBUCIÓN ESPACIO TEMPORAL	228
4. MATERIALES	228
5. DESARROLLO.....	229
5.1. Sesión magistral y evaluación	229
5.2. Grupo europeo y distribución.....	230
5.3. Exposiciones	230
5.4. Debate.....	231
6. LIMITACIONES.....	231
7. CONCLUSIONES	231
EXPERIENCIAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LENGUA INGLESA EN BIODERECHO. <i>Paulino Cesar Pardo Prieto.</i>	233
1. DOCENCIA EN EL GRADO DE BIOTECNOLOGÍA.....	233
2. COMPETENCIAS.....	234
3. NUESTRAS PROPUESTAS.....	238
3.1. Seminario taller.	238
3.2. Juego de rol.....	238
4. PARA CONCLUIR: CURSO 2020/2021	239
METODOLOGÍA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO. <i>Gema Vallejo Pérez.</i>	244
1. PLANTEAMIENTO.....	244
2. OBJETIVOS	247
3. METODOLOGÍA	248
4. PUESTA EN PRÁCTICA.....	249

ELABORACIÓN DE UN ARTÍCULO DE OPINIÓN SOBRE LA PROBLEMÁTICA PRESUPUESTARIA Y SU PUBLICACIÓN EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

María Teresa Mata Sierra

*Catedrática de Derecho financiero y tributario
Universidad de León
mtmats@unileon.es*

1. JUSTIFICACIÓN DE LA ACCIÓN

La problemática que ha supuesto la aprobación de los Presupuestos Generales del Estado durante los ejercicios 2018 a 2020 y la dificultad que suponía para los alumnos de Grado la comprensión de los complejos acontecimientos que se habían desarrollado entorno a la aprobación de los Presupuestos en los últimos años, así como la preocupación social acerca de la imposibilidad de aprobar los Presupuestos Generales del Estado de 2021 con la consecuente utilización de la figura de la prórroga automática de los PGE de 2018 por tercera vez, nos animó a diseñar alguna actividad atractiva en relación con esta temática que les sirviera de acicate para el posterior estudio de esta materia.

Previo al diseño de la actividad se llevan a cabo por parte de la profesora las explicaciones teóricas al respecto de la materia, así como la revisión del procedimiento de aprobación de los Presupuestos por Generales del Estado entre otras en la web del Ministerio de Hacienda- entre otras: <https://www.hacienda.gob.es/esES/areas%20tematicas/presupuestos%20generales%20del%20estado/Paginas/Presupuestos.aspx> y también <http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/SDocum/ArchCon/PresupGenerEstado/PGE2019> - y tras la realización de un debate en clase sobre el estado de la cuestión, se pide a los alumnos que redacten un artículo de opinión ajustado a la plantilla que la profesora les facilita a través de Moodle considerando esta acción como una actividad voluntaria que se valorará positivamente entre las actividades de evaluación continua de la asignatura de Derecho financiero y tributario parte general.

2. DISEÑO DE LA PLANTILLA

Se ofrece a los alumnos la siguiente plantilla en Moodle en la que deberán llevar a cabo la actividad:

Opinión

TÍTULO (Times New Roman 22)

« Dos líneas máximo de texto destacado »

FOTO ALUSIVA AL TEMA TRATADO

Foto del autor (opcional)

NOMBRE Y DATOS DEL AUTOR León Miércoles, XX de XX de 2020

Texto del artículo Times New Roman 12

Se les indica que la extensión no deberá pasar de dos páginas a una cara, en letra Times New Roman 12ptos, y a espacio y medio, así como que la temática tiene que versar sobre la problemática ligada a la aprobación de los Presupuestos Generales del Estado para 2021.

3. SELECCIÓN DE LOS ARTÍCULOS PUBLICABLES

Tras presentar los alumnos 75 artículos y ver la calidad de los mismos, se selecciona una docena de ellos por los profesores del Área. Nos ponemos en contacto con Leonoticias para explicarles la actividad realizada y ver si tendrían interés en darle difusión en la sección de opinión del periódico. A la vista del interés demostrado por el Medio de comunicación se establece una Comisión entre miembros de la Publicación y profesores del área que acaban seleccionando 6 artículos de opinión que se publican en la columna de opinión de 4 de noviembre de 2020, con el resultado de la acción que se traslada al último epígrafe.

4. LEYENDA QUE APARECE JUNTO A TODOS LOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN PUBLICADOS EN PRENSA

Se añade la siguiente leyenda a los artículos publicados en el periódico digital Leonoticias:

Proyecto ULE

El Grupo de Innovación Docente de Derecho Financiero de la Universidad de León, dirigido por la Catedrática María Teresa Mata Sierra, ha solicitado de los alumnos de Tercer Curso del Grado en Derecho, en la asignatura «Derecho Financiero y Tributario. Parte General» la elaboración de un artículo de opinión acerca de la actual problemática ligada a la elaboración de los PGE. Entre los 75 artículos presentados por los estudiantes se han escogido por los profesores del área y este periódico, seis artículos que se publican en el marco del Convenio de Colaboración entre Leonoticias y la ULE, con la finalidad de poner voz a nuestros jóvenes universitarios y que la sociedad leonesa conozca sus inquietudes.

5. RESULTADO DE LA ACCIÓN: LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS

5.1. Caídos en el olvido

Supone de vital importancia revitalizar los ingresos y gastos para no sucumbir ante un descalabre presupuestario



MARTÍN REY PELLITERO

Alumno de Tercer curso del Grado en Derecho

Miércoles, 4 noviembre 2020, 14:28

«**Cuida de los pequeños gastos; un pequeño agujero, hunde un barco**». Célebre frase que pone en evidencia los inestables cimientos sobre los que se sustenta España en los últimos años. El principio de anualidad, que, según los expertos, se trata del principio que mejor concuerda con la especialidad temporal de los presupuestos, **parece haber perdido fuerza en la actualidad.**

Ya en el siglo XVII comenzó Inglaterra, uno de los países más avanzados por aquel entonces, a idear unos presupuestos y cumplir satisfactoriamente con dicho principio. **¿Significa esto que España ha retrocedido a esa fecha al no haber actualizado sus presupuestos** durante el periodo 2016-2020? Por supuesto que no, pero seguramente sí ha generado cierta desestabilización que irá «in crescendo» si no se frena esta tendencia de prórroga tras prórroga.

El presupuesto, comúnmente hablando, no tiene por qué referirse a algo de tanta magnitud como un Estado o una región. Todos nosotros tenemos en cuenta el presupuesto en nuestra vida cotidiana, a la hora de gastar nuestro dinero en función de los que ingresamos. Sabemos que si gastamos la mitad de nuestras ganancias **en algún capricho superfluo solo nos quedará la mitad para las restantes necesidades que puedan surgir.** Es por ello que el ciudadano

racional planea cómo va a distribuir su dinero en el día a día, teniendo en cuenta sus necesidades y sus gustos. Sin embargo, no es coherente mantener la misma previsión de gastos e ingresos todos los meses o todos los años. Existen cambios, provocados por diversos factores, **que hacen que los gastos e ingresos de cada uno sean diferentes en función del momento temporal.**

Si a esta pequeña escala comprendemos la relevancia de idear un plan sobre nuestros gastos e ingresos y **la aberración que supondría mantener el mismo plan ante situaciones desiguales**, nos será más fácil entender que es de vital necesidad que exista un presupuesto estatal y que este evolucione anualmente.

En los últimos años, parece que nos hemos separado de este principio de necesidad y del artículo de la Constitución que se refiere a la prórroga automática como una excepcionalidad; habiendo convertido esta prórroga de presupuestos casi en un mero trámite al que **nadie pone ya grandes objeciones**, más en tiempos de pandemia donde el foco político se dirige a combatir esta crisis vírica.

Pero... ¿**Cómo hemos llegado a esta situación?** En España está muy de moda echar balones fuera y tratar de buscar a alguien a quien echar la culpa; lo vemos en política continuamente y el caso de los presupuestos no es una excepción. Seguramente la pérdida en tiempos recientes del bipartidismo haya provocado que, tomar decisiones en política, **sea un proceso tedioso que imposibilita aprobar presupuestos** ante la carencia de mayorías. Por ello es probable, que, en mayor o menor medida, las cuatro fuerzas políticas principales sean las causantes de esta parálisis. Desde mi punto de vista, lo mejor sería encontrar una solución primero y después exigir responsabilidades. Una solución que podría venir dada por un aumento de flexibilidad por parte de los principales partidos políticos para favorecer acercamientos que **culminaran en un acuerdo multilateral.**

5.2. Nuestra «nueva realidad» parlamentaria

El legislador se pone baches a su propio camino, que no deja de ser el camino de todos



MARTA CABRERA FERNÁNDEZ

Alumna de 3º del Grado en Derecho, ULE

Miércoles, 4 noviembre 2020, 14:27

□ Aquello de no ponerse de acuerdo es una costumbre muy arraigada en **esta sociedad en la que una viñeta de 1978 parece haber sido dibujada anteayer.** Las discrepancias ya afloran con normalidad en política, así que no recibimos con sorpresa que pasen a ser totales conflictos abiertos (y casi que armados, aunque sea de palabra) cuando se trata de decidir qué hacer con el dinero. **Y es que poderoso caballero sigue siendo don Dinero.**

No tenemos más que echar la vista atrás un par de años para darnos cuenta de cómo la constante inestabilidad política está afectando a los bolsillos de la nación, porque los Presupuestos Generales del Estado que tenemos ahora son, precisamente, los mismos que hace un par de años. Creados por el **entonces ministro de Hacienda, Cristóbal Montoro**, han resistido inamovibles a un par de elecciones generales y a una pandemia.

Esto se ha debido, entre muchas otras razones, a que el Ejecutivo de 2019 del PSOE propuso un Proyecto de Presupuestos a unas Cámaras de diferente color al suyo, las cuales lo tiraron abajo en el primer debate que se tuvo al respecto en el Congreso de los Diputados. Pero incluso si el **Proyecto hubiese aprobado ese primer examen** se habría encontrado con el famoso veto del Senado, del que tanto hemos oído hablar. Porque el Senado no tendrá tanto peso como

el **Congreso en las cuestiones del día a día**, pero cuando le toca hacer algo importante se encarga de que ninguno nos olvidemos de su existencia, como ocurrió cuando nos dimos cuenta de que nuestra Constitución tenía un artículo 155.

Respecto a la verdadera relevancia del Senado hay que tener en cuenta que, si bien la mayoría de parlamentarismos mundiales son unicamerales, el bicameralismo con una Cámara de representación territorial es muy importante en nuestro peculiar sistema de autonomías, debido a la variedad socioeconómica de cada Comunidad Autónoma. **Es misión del Senado armonizar un mapa tan diverso**. Y a la hora de legislar, es innegable que tal bicameralismo es asimétrico.

Entonces, si la importancia del Senado recae en su función de integración territorial, ¿por qué estaba en sus manos vetar algo tan importante a nivel nacional como los **Presupuestos Generales del Estado**? Pues eso mismo se estuvo preguntando el PSOE durante meses. Siempre que el Senado veta un texto legislativo, el Congreso puede levantar tal veto por mayoría absoluta (o mayoría simple si han transcurrido 2 meses), **pero no así cuando se trata de los Presupuestos**.

Se intentó modificar esta situación sin éxito, por lo que, a día de hoy, seguimos teniendo el mismo callejón sin salida que nos puede llevar a nuevos bloqueos en temas presupuestarios, algo que tendría consecuencias desastrosas dada la emergencia sanitaria en la que nos encontramos. **Debido a la falta de cohesión en las competencias tipificadas para la Cámara Alta**, el legislador se pone baches a su propio camino, que no deja de ser el camino de todos. Los límites que se autoimpone terminan derivando en más molestias y juegos políticos que regulaciones relevantes.

Sin duda, la «**nueva realidad**» **se extiende también al ámbito parlamentario**, pues parece que hacía falta una emergencia como la actual para que llegara el consenso a pesar de las trabas legislativas descritas. Y a lo mejor es pronto para decir que llega el consenso, ya que aún no se han aprobado Presupuestos para 2021, pero parece que existe cierta voluntad general de sacarlos adelante, la cual esperamos que sienta una base para cambiar costumbres y empezar a ponerse de acuerdo.

5.3. El techo de gasto y las previsiones optimistas del gobierno de Sánchez

La transparencia y veracidad de la información que se transmite a los ciudadanos, constituye, a mi juicio, uno de los pilares de un buen gobierno



JULIO CÉSAR PRIETO PÉREZ

Alumno de Tercer Curso del Grado en Derecho

Miércoles, 4 noviembre 2020, 14:27



El pasado martes 6 de octubre, el Gobierno en Consejo de Ministros dio luz verde a un incremento del techo de gasto sin precedentes (alrededor de un 54% más). Teniendo en cuenta que en febrero la ministra de Hacienda, **María Jesús Montero, anunciaba un incremento del techo de gasto en un 3,8%**, lo cual en su momento ya era cuestionable, ha pasado a mejor vida. Es cierto que la situación que estamos viviendo, la cual se puede complicar a un todavía más si la segunda ola es tan virulenta como la primera, requiere de medidas drásticas para su contención, eso no lo niega nadie, pero quizás lo que sí que es cuestionable es el empeño del Gobierno de Sánchez en aportar información demasiado optimista (hasta el punto de resultar

engañoso), son varias las fuentes internacionales, como por ejemplo el propio FMI, el que califica a España como una de las economías más afectadas por la pandemia, asimismo sostiene que la recuperación va a ser complicada y lenta; no obstante, el gobierno considera que la recuperación económica va a ser a corto plazo, quizás esto recuerde aquella expresión, **allá por el año 2009, de la Vicepresidenta y Ministra de Economía del entonces Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero**, Elena Salgado, cuando hablaba de los «brotes verdes» de la economía española, los cuales realmente nunca llegaron a existir.

Por otra parte, en cuanto a las previsiones de recuperación económica, el Gobierno hace especial alusión a los importantes ingresos que percibirán a través de nuevas figuras impositivas como por ejemplo la subida del IVA para las bebidas azucaradas que sube del 10 al 21% (lo cuál en mi humilde opinión va a tener un efecto negativo sobre el consumo, y por tanto, indirectamente sobre la propia economía); los nuevos impuestos « verdes» a los envases de plástico y las tasas « Google y Tobin» ; a ello se suma el impacto de la nueva Ley de lucha contra el fraude; con todas estas medidas planean aumentar **sus ingresos en 33.447 millones de euros en el próximo año**. No sé ustedes, pero a mí esto me trae a la mente aquella expresión popular del « cuento de la lechera» o « hacer castillos en el aire»; pues al fin y al cabo es de lo que ha vivido y vive siempre éste Gobierno, de hacer ilusiones a través de unas previsiones demasiado optimistas, las cuales difícilmente se convertirán en realidad.

Por otra parte, en lo que respecta a los fondos europeos, los cuales suponen la parte sin duda más importante de la estimación de ingresos públicos del Estado; a mi juicio el Gobierno ha caído en el error de « vender la piel del oso antes de cazarlo». Pues parece ser que al establecer sus previsiones de crecimiento y de recuperación económica, ya cuentan como si dispusieran de ellas; lo cual es un grave error, pues las mismas no se sabe con certeza en que momento y condiciones llegarán. A ello hay que añadir la controvertida renuncia a los créditos europeos que ha proclamado el gobierno hoy mismo, los cuales suponían casi la mitad de los ingresos que se preveían de la UE; **esto a su vez hace que resulte prácticamente imposible alcanzar los niveles de gasto** que fijaba el propio Gobierno en el techo de gasto. Y es que éste Gobierno es así, es el Gobierno de la contradicción, de la rectificación, del hoy sí y mañana no.

5.4. Pan y circo

El PIB se desmorona, el gasto se dispara



GUILLERMO ÁLVAREZ ÁLVAREZ

Alumno de Tercer Curso del Grado en Derecho

Miércoles, 4 noviembre 2020, 14:27



En medio de la devastadora situación por la que el mundo y, especialmente **nuestro país, atraviesa, la coalición de partidos** que conforma el Gobierno de España ha presentado el anteproyecto de Presupuestos para el año próximo.

En circunstancias normales dicho proyecto se presenta un mes antes. Sin embargo, la crisis sanitaria y las desavenencias en el seno del Consejo de Ministros han retrasado ostensiblemente su elaboración. La estrategia por la que ha optado el Ejecutivo ha sido la de azucar la bronca política y buscar la confrontación con la oposición, y esto, sumado a los incendiarios discursos que políticos de distinto signo han proferido en las Cortes, **llevan a la sociedad a una**

polarización extrema. Todas estas cuestiones no ayudan en nada a solventar los problemas de los ciudadanos. En cambio, son un acicate para un Gobierno maltrecho que intenta salir airoso de su mala gestión del coronavirus, desviando la atención y buscando culpables que le eximan de toda responsabilidad.

El Gobierno ya ha remitido a la Unión Europea el Plan Presupuestario 2021, en el que se recoge que los ingresos crecerán en 33.447 millones, 7.000 de los cuales provendrán de nuevos impuestos. **Las nuevas tasas «Google» y «Tobin» son el as que Montero tiene escondido en la manga** y que pretenden contrarrestar la paupérrima recaudación, que por el momento, ha llevado a cabo la Agencia Tributaria en esta campaña (según Hacienda ha caído el 5,6% respecto al pasado año). Todo ello con una deuda pública que alcanzará el 120% de nuestro PIB.

En su cruzada contra las rentas más altas el Ejecutivo planeaba aumentarle los impuestos. Sin embargo, ha terminado optando por subir el IVA a las bebidas azucaradas con el pretexto de «favorecer hábitos saludables», a los libros, los impuestos a las primas de seguros, y por no eliminar o reducir al mínimo el IVA a las mascarillas (como ha ocurrido en los países que nos rodean), aumentando con ello la presión fiscal sobre la clase media.

Mientras tanto, el Gobierno sigue al pie de la letra la famosa locución latina panem et circenses, y aprovecha la actual coyuntura de abismo económico, con centenares de miles de personas en ERTE, millones en paro, autónomos en cese de actividad, **negocios cerrados, locales vacíos...** para intentar hacer comulgar a los ciudadanos con que lo importante no es eso; con que lo importante es la reforma velada del CGPJ, un referéndum monarquía o república, el acercamiento de presos etarras a las cárceles vascas o la cesión a esa comunidad de la competencia penitenciaria. Como en aquella famosa fábula, Sánchez le pone la zanahoria al burro para que no levante la cabeza, para que asuma sus veleidades sin oponer objeción alguna.

Nunca unos PGE duraron tanto como los del exministro popular Cristóbal Montoro, si bien es cierto que les queda poco tiempo: el Gobierno pretende terminar el año con la aprobación de los suyos. Lo harán a costa de cualquier cosa, concediendo todo cuanto pidan los partidos independentistas que **negocian desde Bélgica, lo que les exija el PNV** que ha logrado que el País Vasco sea un reducto de riqueza y prosperidad a base de los agravios que se han cometido para con el resto de España, y lo que le reclame Revilla o Guitarte. PP y VOX votarán, previsiblemente en contra, y... ¿Ciudadanos?, una incógnita oportunista.

La decepción generalizada que los ciudadanos tenemos con la clase política es, en este momento, un camino unidireccional que solo podrá desandarse con el talante que una situación de **esta envergadura requiere, mediante la elaboración de unos pactos similares a los de la Transición** en los que se dé cabida a todas las posiciones políticas, en los que se tenga altura de miras. Sin cortapisas.

Aunque, siendo realistas, dichas aspiraciones se nos antojan complicadas y los acontecimientos **empiezan a tomar un cariz que nos hace presagiar los tiempos convulsos que se avecinan.**

5.5. Presupuestos: «no pre-supuestos»

La aprobación de los PGE del 2021 podría no seguir su rumbo habitual y poner fin a la prórroga presupuestaria



ENRIQUE MORÁN GAGO

Alumno de Tercer Curso del Grado en Derecho

Miércoles, 4 noviembre 2020, 14:28



Tal y como establece nuestro querido artículo 134.4 de la CE: «Si la Ley de Presupuestos no se aprobara antes del primer día del ejercicio económico correspondiente, se considerarán automáticamente prorrogados los Presupuestos del ejercicio anterior hasta la aprobación de los nuevos» y en vista de los últimos ejercicios, parecía augurarse para este final de año **una prórroga inminente de los Presupuestos de 2020, o tal vez de 2019**, si no miento y eran los de 2018; cuando de aquella todavía estaba Montoro como Ministro de Hacienda.

Parece inaudito que un Congreso de los Diputados, en el que **todos sus miembros son representantes de la soberanía nacional**, veladores del bienestar de todos los españoles, personas de buen hacer y capacitados para ejercer su cargo, no fueran capaces de concluir la tramitación de unos PGE en más de una ocasión. Materia que por ser la hoja de ruta económica-política del Gobierno para un nuevo año en España, merece especial atención y requiere de un esfuerzo (que a día de hoy esperamos existente) por cerrar su tramitación con cifras lógicas y proporcionales a la situación que atraviesa el país.

El Consejo de Ministros aprobó recientemente el Proyecto de Ley de los PGE para 2021, pero es su correspondiente remisión a las Cortes Generales (para su enmienda y aprobación definitiva) la verdadera problemática del asunto. Si el Gobierno de Pedro Sánchez obtuviera el apoyo suficiente de las Cámaras gracias a los votos de partidos simpatizantes; como bien son Unidas Podemos y otros ubicados en la ideología separatista, podría aprobar exitosamente los PGE del 2021. Sin embargo, una cerrada en banda de alguno de estos partidos, sumado a la posible repulsa de la oposición, **bloquearía la aprobación de los Presupuestos y el consiguiente recurso a la prórroga de los anteriores**.

El Covid-19 es responsable del establecimiento de un techo de gasto récord, de 196 mil millones de euros. Esta cifra aterroriza las cuentas bancarias de los españoles y los fondos de la UE, pues se verán estos mermados para conseguir la financiación necesaria para hacer frente a los gastos mareantes citados.

El artículo 134.4 de la CE **no debería ser un recurso habitual**, es más, debería ser el broche final a situaciones excepcionales donde no quedase mayor remedio que su aplicación. En la actualidad se ha convertido en una rutina, y ¿cómo los Presupuestos Generales del 2018 van a responder a **un lapso temporal de 3 años sumado a una recesión económica sin precedentes**? No demasiado bien siendo generosos. Porque parece impensable que esos Presupuestos (elaborados en el momento y situación que transcurría el año 2018) se adapten a las circunstancias, peculiaridades y necesidades que tendrán los españoles en el 2021 (un año marcado por la pandemia y la deuda pública que contraerá España).

Como no hay por dónde cogerlo y ya que es frecuente la práctica de prorrogar los Presupuestos, debemos hacer un llamamiento a la profesionalidad y responsabilidad de los integrantes del

Congreso. **El problema no es la fragmentación ideológica de los ciudadanos transmitida al Congreso en escaños** (que parece ser la excusa que ponen algunos ante la falta de acuerdos), sino la incompetencia de quienes en su deber y obligación de acercar posturas para favorecer una negociación óptima de los Presupuestos no la llevan a cabo, echan balones fuera exculpándose de todo lo que les afecte desde la crítica a su labor política y como es costumbre: **«pagamos justos por pecadores»**.

¿Será el contenido del artículo 134.4 de la CE apto para prevenir situaciones controvertidas y tener un efecto garantista? ¿O merece una reforma constitucional porque en realidad la mayor garantía que se puede ofrecer a la ciudadanía sería obtener PGE nuevos, improrrogables y confeccionados cada año para favorecer su adaptación a la realidad actual? Ambas cuestiones se me pasan por la cabeza, ya que si no es posible confiar en el trabajo, conducta y buena fe del político, quizá resolveríamos el problema limitando su actuación con la exigencia y no posibilidad de elaborar siempre los **Presupuestos Generales del Estado antes del 1 de enero**. Por desgracia, a día de hoy, lo planteado anteriormente parece impracticable. Dada la situación que atravesamos es prioritario centrar los esfuerzos en revertir la pandemia y no invertir el tiempo (o perderlo) en reformar artículos de la Constitución; lo que requiere de la atención de de las dos Cámaras. Yo no cerraría la puerta a esta opción, deposito mi fe en ella por los enormes beneficios que estoy convencido que reportaría a la ciudadanía, **pero eso sí, en otro momento y siempre que las circunstancias acompañen**.

Un consenso plausible que deje de lado los intereses partidistas, espurios y deleznablees cuanto menos han venido siendo en el devenir de los acontecimientos, sería la forma más rápida y efectiva de obtener los ansiados Presupuestos Generales. **Traerían consigo un atisbo de esperanza a la recuperación económica española** y sosegarían la ansiedad de la opinión pública por verlos resueltos con la normalidad y eficacia requeridas en la debacle financiera en que nos hallamos.

5.6. El panorama político actual y la aprobación de presupuestos

Necesitamos más diálogo entre los grupos parlamentarios para lograr el consenso político



ANA AURORA COSME GÓMEZ

Alumna de Tercer Curso del Grado en Derecho

Miércoles, 4 noviembre 2020, 14:28



En los últimos años, debido a la celebración de elecciones generales y a la fragmentación parlamentaria, nos encontramos con dificultades para la elaboración y aprobación de los Presupuestos Generales del Estado. Y es que desde 2016 se ha acudido a la prórroga automática de éstos, siendo éste **un instrumento que debería ser utilizado de carácter excepcional** y no como una práctica habitual por la falta de consenso político que existe en nuestro país.

En la actualidad, no se sabe exactamente que **papel desempeñan los políticos en nuestra sociedad** ya que, en vez de llegar al consenso y representar los intereses de los ciudadanos, aprovechan la confrontación política para beneficiarse ellos mismos. Y es que, a estas alturas, a un alto porcentaje de ciudadanos no nos extraña que los representantes políticos se preocupen más por sus intereses individuales que por llegar a acuerdos entre los diferentes grupos parlamentarios para conseguir el beneficio del pueblo español.

Este año ha estado marcado por la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19 y que ha generado una crisis económica sin precedentes en nuestra historia. Debido a las

circunstancias actuales, las necesidades presupuestarias de 2021 difieren de las de los años anteriores, ya que **se deben tomar importantes medidas para paliar los efectos devastadores en la economía del país**. En este contexto, es imprescindible priorizar la elaboración de unos Presupuestos que respondan a los problemas económicos generados por la pandemia y que acentúan la desigualdad entre los ciudadanos del país.

Dada la situación tan grave que estamos viviendo, se necesitan buscar soluciones que nos **faciliten la salida de esta crisis económica**, y es fundamental que los grupos parlamentarios se pongan de acuerdo para implementar medidas efectivas que activen nuestra economía y generen empleo. Es primordial reducir el impacto económico de la pandemia en nuestro país a través de los Presupuestos para 2021.

Es por ello, que no nos podemos permitir otra prórroga de los Presupuestos Generales del Estado ya que éstos constituyen una herramienta esencial para aumentar la inversión en servicios públicos, tales como la sanidad y la educación o para la concesión de ayudas a las pequeñas y medianas empresas, las grandes afectadas en esta pandemia. La adaptación de los Presupuestos a las necesidades actuales es **imprescindible para conseguir la reconstrucción económica del país**.

Por lo pronto, el Gobierno ha presentado el 27 de octubre el anteproyecto de los Presupuestos Generales del Estado. No obstante, su fecha límite para la presentación, según el artículo 134 de la Constitución, era antes del 1 de octubre. Algo más a lo que nos tienen acostumbrados ya que éste es **el quinto año consecutivo que diferentes Gobiernos incurren en el incumplimiento de los plazos previstos en nuestra legislación**.

En definitiva, **necesitamos más diálogo entre los grupos parlamentarios para lograr el consenso político** y, con ello, poder salir más fuertes de esta crisis económica.

6. EPÍLOGO

Para terminar queremos señalar que la acción de innovación docente diseñada no resultó únicamente interesante para el alumnado y el profesorado del área sino que sorprendió gratamente a los lectores del periódico al poder comprobar la implicación de nuestros universitarios con la realidad económica y social que nos afecta a todos, dándoles la oportunidad de conocerles más y mejor.

Tanto es así que la hemos repetido con ocasión del curso celebrado en diciembre “En defensa de la Constitución” donde se dio la oportunidad a los estudiante matriculados en el mismo (86) de hacer lo mismo y donde se seleccionaron de nuevo seis artículos que fueron publicados también por el mismo periódico con idéntico resultado, altamente satisfactorio.

Por tal motivo animamos a realizar acciones similares en todas las áreas jurídicas en la medida que se potencia la capacidad de argumentar acerca de una temática y de exponer las opiniones fundadas por escrito, desarrollando también la capacidad divulgativa de los temas jurídicos.

¿INNOVAR EN LA DOCENCIA ES SER MUY ORIGINAL AL ENSEÑAR?

Miguel Díaz y García Conlledo

*Catedrático de Derecho Pena
Universidad de León (España)*

1. ADVERTENCIAS PREVIAS (Y LO QUE TODOS SABEMOS)

El título que he propuesto para mis breves reflexiones podría leerse como un anticipo de un no a la pregunta que en él se formula. Y así es en buena medida. Pero podría intuirse tal vez en él además una negativa a asumir modos distintos de los más tradicionales en la docencia del Derecho. Y eso ya sería ir demasiado lejos, aunque lo primero que habría que preguntarse es qué modos son tradicionales y cuáles no. Y ello porque algunas de las experiencias docentes que pasan por novedosas lo son solo en sus nombres y existen y son practicadas hace mucho tiempo. En fin, para evitar confusiones en el sentido señalado, comenzaré con un par de observaciones.

1.1. Un viejo profesor... pero no un busto parlante

Llevo casi cuarenta años dedicado a la docencia (y la investigación) del Derecho penal. Además de en las dos universidades públicas españolas en cuya plantilla docente he estado integrado (la de León, en dos etapas distintas, y la Pública de Navarra, entre esas dos etapas), he impartido docencia en muchas universidades e instituciones de enseñanza españolas, europeas y americanas. Y mi docencia se ha desarrollado en todos los niveles universitarios (Licenciatura y Grado, Máster, otros postgrados y especializaciones, Doctorado, cursos de otro tipo) y hasta no universitarios (incluyendo charlas en centros de enseñanza previa a la universidad). Ha abarcado todo tipo de asignaturas y materias penales (o metodológicas también, con algunas incursiones en otros campos), tanto en cuanto a su contenido, como en cuanto a su clase.

Se puede decir, sin duda, que soy un viejo profesor universitario (o hasta, con tinte positivo, un profesor experimentado). Como mis críticas a ciertos empeños por la innovación pedagógica son conocidas, podría pensarse que este viejo profesor no va más allá de las clases magistrales, entendidas “al viejo estilo”, como discurso del profesor (a menudo poco actualizado y muy “teórico”) del principio al fin de clase, ante el que los estudiantes no pueden hacer otra cosa que

tomar apuntes. O sea, un busto (porque a menudo está sentado o detrás del atril y solo se ve la parte superior de su cuerpo) parlante, que suelta un considerable “rollo” a sus alumnos y después se marcha.

Pues bien, no es ese mi caso. Perogrullo explicaría que un viejo profesor antes fue joven (aunque es verdad que algunos parecen nacer ya viejos). A mí me sucedió. Y, desde mi primera clase en 1982, nunca he parado de darle vueltas a cómo enseñar mejor: leyendo, copiando de los que me parecían grandes docentes (permítaseme aquí un expreso homenaje a mi maestro alemán, Claus Roxin, de cuyas clases en el Großes Hörsaal de la Ludwig-Maximilians-Universität de Múnich, ante un auditorio de estudiantes atentos a las evoluciones constantes de aquel señor de dos metros de altura que tetralizaba, señalaba, preguntaba, cambiaba la voz, subía, bajaba por las gradas del aula ... uno de los mejores penalistas de la historia, sino el mejor, es también un gran docente), ensayando, reflexionando...

No quiero aburrir, pero (como aprendí de mi maestro español, Diego-Manuel Luzón Peña), para empezar, siempre di gran importancia a las clases prácticas (las primeras que impartí, por cierto). Pero, además, mis clases teóricas o magistrales siempre han buscado la interacción con el estudiante, al que se le ha encargado antes la lectura de los temas que se van a tratar en clase y al que se le pregunta, se profundiza en lo que genera más dudas o se cree más relevante, se subraya la trascendencia práctica de las cuestiones, se teatralizan situaciones, etc. En buena medida lo que años después de practicarlo me enteré que se llama “aula invertida” (o, mucho mejor a efectos de innovación docente, seguro, en inglés: “flipped classroom”, con distintas variantes y matices). He organizado seminarios (computables y, sobre todo, no computables en la carga académica) con estudiantes, jueces y profesores, analizando sentencias dictadas por los jueces que intervenían, proponiendo proyectos de sentencias los estudiantes, etc. Organicé, con colegas de otras áreas, no solo jurídicas, una asignatura de libre configuración (cuando en la Licenciatura en Derecho no había libre configuración en mi universidad, aunque ofreciendo a nuestros estudiantes la asistencia voluntaria) titulada “Cine, Literatura, Música y Derecho”, con gran éxito durante bastantes años, manteniendo cierta actividad similar hoy en algunas asignaturas del Grado en Derecho. Soy autor de publicaciones sobre Cine y Derecho penal. He publicado trabajos de reflexión sobre la actividad docente y he intervenido en congresos y otras reuniones sobre el tema. He dirigido y dirijo diversos proyectos de innovación docente (alguno incluso premiado). En ellos hemos hecho cosas con nombres tan “aparentes e innovadores” como “service learning” (“aprendizaje-servicio” en español); estamos a punto de desarrollar otro mediante juegos. Dirijo un Grupo de Innovación Docente en mi Universidad (con

componente internacional), en el que hemos hecho de todo, incluidas simulaciones de juicios, Exprociencia, etc. . Llevo muchos años organizando, con mi grupo y en colaboración con el Centro Penitenciario de Villahierro (Mansilla de las Mulas, León), visitas de nuestros alumnos (en diversos grupos reducidos) al Centro, con participación activa de estos y de los propios internos (aunque sin tanta participación, esto tampoco es tan innovador: como estudiante de la parte general del Derecho penal, en el segundo año de mi Licenciatura en Derecho en la Universidad Autónoma de Madrid, visité con profesores y compañeros las prisiones de Carabanchel –hombres- y Yaserías –mujeres- en Madrid) y, naturalmente, visitas a juzgados y tribunales. Aunque hay más actividades, para no alargar esta enumeración, diré que puse en marcha, con dos queridos colegas, hace años, un blog de crítica a diversos aspectos del entorno universitario actual (La Faneca), en el que se abordaban aspectos de la docencia y la innovación docente, y he intervenido en programas de radio universitaria con ese contenido. ¡Hasta evalué titulaciones para diversas agencias!

En resumen, un viejo profesor, pero no un carcamal cerrado a todo lo que no sea dar clase mediante una soporífera charla. Eso sí, todo lo que he hecho dentro de lo que podemos llamar innovación docente y que acabo de resumir lo he concebido como complemento a lo esencial o como forma de apoyar y transmitir lo esencial. Nunca convirtiéndolo en lo esencial. Más adelante señalaré qué es para mí lo esencial.

1.2. Lo obvio

No me cabe duda tampoco de que cualquier docencia universitaria puesta al día, también la jurídica y, en ciertos aspectos, especialmente esta, implica ciertas cosas evidentes.

Así, que la internacionalización y la globalización son fenómenos que alcanzan a la universidad y al Derecho es algo evidente. Por ello, el intercambio académico, la formación internacional o el conocimiento de idiomas, entre otras cosas, son factores que deben fomentarse en una docencia de calidad.

¡Qué decir en estos tiempos de pandemia de la utilización del entorno digital! La tecnología ha salvado multitud de eventos académicos, también la docencia universitaria, aunque algunas universidades, como la mía, han optado ya en el curso 2020-2021 por la presencialidad (complementada por la posibilidad de seguir las clases a distancia). Sin los medios tecnológicos, la universidad es hoy inconcebible, y no solo en su faceta investigadora, sino también en la docente. El uso acelerado de la tecnología durante la pandemia demuestra sus virtudes, pero debe alertar también de sus riesgos. No insistiré en ello, por lo obvio: la presencialidad se

enriquece con la tecnología e incluso con la virtualidad, pero no debe ser sustituida por esta. Por cierto, los males achacados a la clase magistral (“rollo” ininterrumpido y repetido año tras año, falta de interacción, dictado de apuntes, mera lectura de artículos de un código o una ley, etc.) corren el riesgo de multiplicarse “on line”, donde las ausencias de los oyentes son más fáciles y las posibilidades de interrupción al docente más costosas; es un tema muy ininteresante, que aquí no podemos desarrollar. Tampoco es posible exponer aquí (falsos) dilemas como si es mejor presencia con mascarillas y sin contacto físico o expresividad facial “pantalla mediante”. Estos (falsos) dilemas deberían ser, además, coyunturales.

Parece también evidente que, en países democráticos, los docentes en Derecho, quizá un punto más que otros, debemos insistir en la importancia de la democracia y los derechos y libertades fundamentales.

Resulta obvio que el Derecho y, por lo tanto, también su docencia, debe atender a los cambios sociales y a los nuevos fenómenos, como, por cierto, ha hecho (o debido hacer) siempre (piénsese, por poner un solo ejemplo, en las nuevas formas de contratación civil y mercantil en los últimos decenios). Permítaseme el chiste exagerado: quien se quede en la enfiétesis o el pastoreo abusivo no está al día y no ejercerá una docencia “innovadora”. Probablemente el problema al que se enfrenta el jurista y el docente del Derecho en la actualidad es que los cambios son más vertiginosos que nunca y, a veces, difíciles de comprender. Si, por ejemplo, la manipulación genética ha supuesto un reto para varias ramas del Derecho en las últimas décadas, piénsese en los problemas que plantearán las criptomonedas, el uso de vehículos autónomos, de drones, la inteligencia artificial, etc.

Y Bolonia ... No volveré a hacer aquí un juicio detallado ni tampoco global de sus bondades y defectos, que de todo hay. Muchas de las primeras las observé yo, cuando comenzaba mi carrera como investigador y profesor, observando a los estudiantes alemanes consultar al menos dos o tres manuales o tratados o incluso algún artículo de revista en la biblioteca de la universidad para preparar sus temas; o viví allí los seminarios semanales para estudiantes con implicación de diversos profesores y un nivel altísimo. Pero, ¿cabe esa preparación en muchas de las bibliotecas universitarias españolas, que no cuentan bajo ningún concepto con dotación económica y espacio para que todos los estudiantes puedan consultar esas obras? Desgraciadamente, muchas bibliotecas universitarias españolas son más bien meras salas de estudio (lo que es también positivo, pero diferente). Y, ¿cuántos seminarios serios caben dentro de la programación crediticia y los alumnos reales por grupo en las asignaturas en muchas universidades españolas que imparten titulaciones jurídicas? Incluso la idea del grupo de

estudiantes reducido es poco más que un mito en muchas universidades. Antes de Bolonia, vi mucho de aquello en Alemania ... ¡el país que dudaba de que las directrices boloñesas fueran adecuadas para formar a un “Volljurist”!

Creo que podrían añadirse otros puntos en que mayoritariamente estaríamos de acuerdo, pero basten los citados como obvios (y algunos de los que se verán en lo que sigue).

2. LO ESENCIAL

Con un título tan contundente como “lo esencial” no pretendo explicar aquí exhaustivamente todo lo que me parece de primordial importancia en la docencia del Derecho, sino destacar brevemente algunos aspectos que son fundamentales, sin discutir que pueda haber otros ni profundizar al máximo en aquellos. Aunque los refiero a la enseñanza del Derecho, varios de los siguientes puntos pueden aplicarse *mutatis mutandis* a la docencia universitaria (seguramente a toda docencia) en general.

2.1. La innovación docente y el método pedagógico no son un fin en sí mismos

Podría haber incluido esta pequeña reflexión en “lo obvio”, pero he preferido trasladarla a lo esencial, porque creo que existe alguna confusión al respecto.

Perogrullo nos diría que un *método* docente es, como su propio nombre indica, un procedimiento para enseñar (en nuestro caso, Derecho). De su importancia no cabe la más mínima duda, pero su carácter de procedimiento implica una función auxiliar: es el camino que se sigue para enseñar Derecho, no es Derecho (ni Química, ni Ingeniería Aeroespacial ni Medicina ni Filosofía). Y la innovación docente es innovación en el método, no en los contenidos.

Esto tan evidente significa que, por importante que sea el método docente y su innovación o renovación, no puede ser el centro de atención único ni fundamental de quienes estudiamos y enseñamos el Derecho. Una ola de lenguaje (de terminología) y, por qué no decirlo, de poder e influencia de la Pedagogía o, más bien, de ciertos pedagogos han conseguido a menudo dar la impresión de que el primer plano lo ocupan el método y la innovación docente, hasta el punto de que la evaluación de la docencia (tan difícil, por cierto) se centra a menudo en ellos. Y muchos docentes se obsesionan con los aspectos metodológicos y formales, que deben sin duda ser objeto de atención, pero sin olvidar lo fundamental.

2.2. Los contenidos y su actualización

Un magnífico jurista, un exceleto conocedor del Derecho (o de la Física de partículas) puede ser un mal docente, pero, por muchas dotes pedagógicas que tenga, por mucha actualización en el método que acredite, por muy innovador que sea un docente, no podrá ser buen docente de ningún modo si no domina los contenidos que tiene que enseñar. Jamás podré ser un buen enseñante del Derecho penal si no sé bien qué es el dolo o cómo regula las agresiones sexuales el Código Penal, cuáles son los principios que limitan el Derecho penal, sus fuentes, sus cánones de interpretación, etc. De Perogrullo otra vez, pero resulta de enorme importancia recordarlo. Está bien que organice debates sobre eutanasia sí/eutanasia no con los alumnos divididos en grupos pro y contra; está fantástico que los estudiantes vean una película llena de temas penales como “La naranja mecánica”; está bien que les pida a los estudiantes que extraigan noticias penales de los medios de comunicación; es muy bueno que les implique en actividades de divulgación de contenidos penales entre alumnos de bachillerato, etc. Pero, si no les transmito bien qué es el Derecho penal y su contenido, no seré nunca un buen profesor de Derecho penal. Ello implica, además, en una materia como la jurídica en que las normas cambian y también lo hacen la jurisprudencia, los enfoques doctrinales, las propuestas de interpretación, etc. (aunque ello vale también en relación con los nuevos avances en la Medicina, por ejemplo), que el docente debe estar plenamente actualizado (¡no solo ni primero en el método, sino en primer lugar en contenidos!). Ello significa, desde luego, que no vale con repetir año tras año el mismo discurso, a menudo plasmado en hojas ya añosas (aunque las pantallas, los escáneres y hasta el Power Point permiten enmascarar a veces esas desgastadas líneas), que el docente debe ser un estudioso constante, en permanente proceso de actualización de contenidos.

2.3. La importancia de la teoría y “las teorías” (no se debe renunciar a la dogmática)

Al poco de acceder a mi primera Cátedra en una universidad que no es la mía actual, organizamos un acto con un prestigioso jurista local (y no lo digo irónicamente; creo que era un buen jurista), dirigido a estudiantes, en el que estábamos presentes gran parte del claustro de profesores de Derecho, y nuestro conferenciante vino a decir, naturalmente con ánimo simplificador y bienintencionado, que la correcta interpretación o aplicación del Derecho solo requería “Aranzadi [hoy diríamos Westlaw o cualquier otra base de datos jurisprudencial] y sentido común”. Pensé para mí que, sin quererlo, nuestro invitado estaba declarando inútiles muchas de nuestras explicaciones en clase, de nuestro estudio previo, de nuestras investigaciones. ¿Cómo les explico a mis alumnos las distintas posiciones que se mantienen sobre el error de prohibición o su vencibilidad si basta con Aranzadi y sentido común?

Esa idea crítica de que la enseñanza del Derecho es “teórica” y que cuando de verdad se aprende es una vez que se abandona la Facultad se oye con frecuencia. No negaré que pueda haber una parte de verdad en ella, pues mi experiencia me dice que la ignorancia, el olvido, el dar la espalda a la práctica por parte de muchos docentes han sido clamorosos (creo que cada vez menos, lo cual es positivo). Pero hay una parte muy dañina y equivocada en esa idea: la de que la teoría y las “teorías”, que en el caso del Derecho podemos asimilar fundamentalmente a la dogmática, no sirven para gran cosa y son disquisiciones especulativas sin trascendencia formativa ni práctica alguna.

Nada más lejos de la realidad. Es inegable que muchos investigadores y profesores han hecho y hacen dogmática como ejercicio de “arte por el arte” o como “juego de abalorios” o “encaje de bolillos”, pero eso no es una buena dogmática.

La buena dogmática es la que no se aparta de la ley y contribuye a evitar la arbitrariedad, especialmente en su interpretación y aplicación. Por lo tanto, en primer lugar, el docente de Derecho debe conocer y transmitir a los estudiantes lo que establece la ley, la norma. Pero, como la ley se expresa en proposiciones lingüísticas, deja a menudo espacios de interpretación, que no pueden colmarse con decisiones intuitivas.

Para ello la dogmática (y, en el caso de mi disciplina, el Derecho penal, la teoría del delito como fruto más importante de la dogmática) intenta ofrecer criterios racionales y ordenados en un sistema sin contradicción sometido a permanente debate, examen, revisión y control del estándar correcto aplicable. Además, nos dota de un lenguaje y unas construcciones pacíficas que nos permiten una discusión racional sin tener que partir de cero en cada caso (por ejemplo: discutiremos el detalle de lo que debe abarcar el dolo, pero tendremos un mínimo concepto común del dolo sobre el que debatir). Más allá de si la dogmática es o no ciencia, lo importante es que es, en todo caso, una forma ordenada de hacer (un método, un sistema), con reglas como la coherencia y no contradicción, que se somete a constante revisión y que procura una aplicación no arbitraria del Derecho. No es una panacea, no es algo purísimo y ajeno a las valoraciones.

Intento, en definitiva, transmitir a los estudiantes que la dogmática, en mi disciplina, que es el Derecho penal, cuando se desarrolla correctamente, establece límites, ni mucho menos los únicos, a la potestad punitiva del Estado en sentido amplio, sobre todo de los jueces (aunque no solo, también del legislador), no eliminando el imposible de eliminar grado de discrecionalidad en sus decisiones, pero limitándolo, dando argumentos coherentes y rebatibles, no permitiendo que el margen de discrecionalidad derive en arbitrariedad imposible de controlar. No se trata

de límites absolutos, pero sí importantes en cuanto intentan desterrar la arbitrariedad y la solución *ad hoc*. Aunque en el Derecho penal esto se manifiesta de especial relevancia, creo que viene a valer para el Derecho en general.

Por eso, desde hace algún tiempo, cuando voy a explicar a mis alumnos las distintas “teorías” sobre una cuestión jurídico-penal, les digo que no se dejen engañar por la palabra “teorías”, que la sustituyan por “criterios”, pues esas teorías son criterios para decidir cuestiones que la ley no resuelve sin más, sin apartarse de esta y encaminadas a la solución de problemas prácticos. Y hay que poner ejemplos, muchos ejemplos.

Así, se les puede explicar (y discúlpeleme que, por razones obvias, tome ejemplos de mi disciplina) que las discusiones en torno al error de prohibición, su distinción del de tipo, su objeto, su vencibilidad, etc. no son meras construcciones teóricas y clasificatorias, ni tampoco mera glosa de lo que los preceptos legales dicen respecto del error, sino que responden a la necesidad de determinar, en el marco de la ley (o propugnando su cambio, en su caso, aunque aquí entran aspectos que trascienden la dogmática, aunque se combinan con ella), cuánto de conocimiento de los hechos y del Derecho (de la prohibición) se le puede exigir hoy a un individuo en una sociedad como la actual o, más concreto aún, si quien duda de si lo que va a hacer está prohibido o no puede confiar en lo que al respecto le diga un abogado o basta que lo investigue por su cuenta o si debe buscar el asesoramiento de más de un experto para garantizarse su falta de responsabilidad penal (por ser invencible su error de prohibición). Casi ninguna ley o tenor legal nos resuelve sin más esto. Es necesaria una elaboración dogmática, sin olvido de las correspondientes consideraciones orientadas a los problemas y fines.

Tampoco nos resuelve la ley (desde luego no la española), para mencionar otro ejemplo, cómo debemos distinguir entre dolo eventual e imprudencia consciente. Y, sin embargo, es fundamental establecer esa distinción con el arsenal de la dogmática (sin escapar a consideraciones valorativas): se trata de decidir (y permítanseme en este caso las caricaturas) si actúa con dolo (y ha de recibir la pena del delito doloso) quien, consciente de que la alta velocidad con que conduce fundamenta una posibilidad alta de atropello al peatón que percibe a unos metros, continúa conduciendo y finalmente lo atropella causándole la muerte (teoría de la probabilidad) o si ya no lo hace y sí solo con imprudencia consciente, si confía en que el peatón posee unas capacidades físicas de atleta de alto nivel y conseguirá saltar lejos del alcance del coche o, aún más, en que un ángel lo elevará cogiéndolo por las axilas cuando llegue a su altura y así no lo atropellará (versiones más o menos amplias de la teoría del consentimiento o la aceptación) o confía en que, dado que su coche es de alta gama y él un corredor de fórmula

uno, tiene suficientes posibilidades (racionales, por tanto) de esquivar al peatón (teoría limitada o restringida del consentimiento o la aceptación).

O, ya como último ejemplo, la dogmática de la participación deberá ofrecer (conforme a las pautas que debe respetar) criterios para decidir qué significa cooperar “a su [scil. del hecho] ejecución con un acto sin el cual no se habría efectuado”, pues ello dista de ser evidente con la mera proposición lingüística del art. 28, segundo inciso, b) del Código Penal (CP), lo cual posee alta importancia práctica, ya que al cooperador necesario se le conmina con la misma pena que al autor, frente a la rebajada en un grado del cómplice o cooperador no necesario del art. 29 CP. La ley no le dice al aplicador si, en esa decisión, debe adoptar una visión abstracta o concreta sobre la necesidad, si existen criterios auxiliares para llevar a cabo un juicio que parece hipotético, si deben ser meramente objetivos o cabe introducir en ellos elementos subjetivos o incluso acudir exclusivamente a ellos, etc. En la práctica, no podemos eludir decidir si es cooperador necesario o mero cómplice (o, en algunos casos y según algunos criterios, coautor) quien da ganchos a un ladrón para que entre en una casa en unas determinadas circunstancias, o quien vigila si viene la policía mientras otros dan una paliza a una persona, o quien lleva con su vehículo al autor o autores al lugar de los hechos o les traslada en su fuga, o quien con su presencia silenciosa alienta (si es que lo hace) a los autores de una violación durante su acto o quien presta su ordenador para que un experto realice una estafa informática, etc. No se puede sin más con la letra de la ley y no debe admitirse la resolución con intuiciones (subjetivas) caso por caso.

Por lo demás, debemos enseñar a nuestros estudiantes que las “teorías”, los criterios de resolución, no deben ser (como a veces se observa en la práctica) meros lemas o argumentos de autoridad (sobre todo si se trata de teorías formuladas por grandes juristas o especialistas) con los que “cubrir” o, más bien, “encubrir” decisiones tomadas intuitivamente antes. Lo que hay que hacer para decidir un caso con la “teoría”, es decir, el criterio que parezca más correcto, es ir aplicando al caso los elementos del criterio y llegar así al final a la solución. A menudo vemos en la práctica decisiones que dicen aplicar una determinada teoría y, en realidad, no comprueban (y no concurren) los elementos que esa teoría propone para resolver un determinado problema. No es la buena dogmática que debemos enseñar a nuestros alumnos.

2.4. Enseñar Derecho incluye enseñar a argumentar sobre el Derecho

Nuevamente parece que estemos ante lo obvio, pero, sin embargo, la práctica de la docencia en Derecho va por otros derroteros. No basta memorizar artículos de códigos, ni repetir conceptos sin entenderlos, sino que es preciso argumentar sobre todo con tres elementos, sin los cuales no existirá dominio del Derecho: normas, conceptos y decisiones.

Por eso, cuando, como desgraciadamente ocurre a menudo, se tildan de “marías” las disciplinas que teorizan sobre el Derecho y que pretenden enseñar a argumentar (a menudo diciendo, contra ellas, que lo único importante es el Derecho positivo), quienes aspiramos a ser buenos docentes (y buenos juristas) deberíamos rebelarnos (ciertamente quienes teorizan sobre el Derecho o pretenden enseñar argumentación jurídica sin referirse o hasta sin conocer el Derecho positivo deben ser criticados, pero, afortunadamente, hay bastantes colegas dedicados a esas disciplinas que dominan el Derecho positivo).

2.5. Lo complejo es complejo y no vale la simplificación “apuntista”, la película de cine o el “no entra para el examen”

Naturalmente, un buen docente debe intentar hacer comprensible lo que explica y, en ese sentido, a menudo hay que simplificar para que el estudiante no se pierda. Pero esa simplificación debe ser relativa y de inicio, dando paso progresivamente a que el estudiante pueda comprender y desbrozar lo complejo.

Cuando un problema, regulación o institución son complejos, hay que reconocer y mostrar al estudiante su complejidad. No sería concebible que el enseñante de Medicina llegara a la explicación de una compleja operación de neurocirugía y la despachara con dos palabras o dijera que ya se aprendería en la práctica o tranquilizara a los estudiantes diciendo que no entra para examen. Les estaría engañando y no creo que a ninguno nos gustara ponernos en manos de médicos que hubieran recibido una formación así. Con el Derecho pasa lo mismo.

Por eso, creo que ser buen docente no consiste en dictar unos apuntes breves, simples y claros, de lo que “entrará en el examen”. Creo que el “apuntismo” es, desde siempre (al menos desde que yo era estudiante), uno de los males de nuestra universidad. Los mejores apuntes ya están hechos: los buenos libros (manuales, tratados) están ahí como magníficos “apuntes”; y la clase debe servir para algo más. Verdaderamente innovador (aunque suene paradójico, pues en otros lares es lo común) sería conseguir que la inmensa mayoría de nuestros alumnos leyera al menos un buen libro de referencia de cada asignatura y lo hicieran desde un principio, llevando así la asignatura al día y utilizando las clases (sí, también las “teóricas”) para resolver dudas, aclarar

los temas más importantes o complejos, aplicar lo aprendido a supuestos prácticos, etc. El conocimiento de la jurisprudencia básica debería ser también imprescindible y está muy facilitado hoy por la alta disponibilidad de las bases de datos electrónicas, algunas de acceso libre para cualquiera y otras de acceso restringido, pero posible para los estudiantes en cuanto varias están suscritas por la universidad a que pertenecen. Naturalmente, es obligado el manejo de material normativo, de facilísimo acceso hoy en día. A partir de ahí, si además se consultan otros libros, artículos, etc., miel sobre hojuelas.

Nada de ello puede suplirse con películas de cine, trabajillos en casa sobre noticias de prensa o cosas similares, que pueden ser un excelente complemento o un “cebo” para captar la atención sobre problemas jurídicos, pero no el método único ni principal para aprender.

Por fin, creo que los docentes no debemos sucumbir al “esto no entra para el examen”, cuando se trate de temas no prescindibles en una materia. No cabe duda de que los planes de estudio rígidamente cortados por el estricto patrón boloñés (hay excepciones, claro: aquellos con directrices europeas –“con las cosas de comer no se juega”-, de las que no se creyó digna la carrera de Derecho), que obliga a una igual carga crediticia en materias de muy distinta historia, tradición, *corpus* científico, etc., se quedan cortos, al menos en lo que al Grado se refiere, para Derecho. Ello hace que, a menudo, no todos los temas puedan tratarse en clase o no puedan tratarse por completo. Pero hacer desaparecer (eso, en nuestra mentalidad, viene a suponer el excluirlos de la materia de examen) temas importantes porque no se hable en clase de ellos supone una simplificación y un engaño: hay libros donde estudiarlos, tutorías donde aclarar dudas, y su conocimiento puede ser fundamental para quien después desempeñe una profesión jurídica. Si, porque no hay tiempo en clase para hablar de todos los supuestos de ejercicio legítimo de un derecho como causa de justificación, dejo de exigir ese tema en el examen, obraré tan mal como el profesor de Medicina que, en la correspondiente asignatura de Cirugía, excluye del examen la cardíaca porque no pudo verse a fondo en clase (cosa que, por otro lado, seguro que no sucede, pues Medicina es –afortunadamente- uno de los grados con mayor posibilidad de carga crediticia; y discúlpeleme si el ejemplo no es oportuno: lo ignoro todo en Cirugía, pero creo que ayuda a entender lo que quiero decir). Obviamente, un profesor con una cierta sensibilidad sabrá qué preguntar o preguntar más a fondo en el examen; no parece el docente ideal el que se centre precisamente en los temas no explicados o menos explicados. Pero de ahí a excluirlos del examen va un mundo.

2.6. Hay que intensificar la orientación a la práctica

Aunque creo que este aspecto ha mejorado en los últimos tiempos, conviene insistir en él, pues seguramente queda camino por andar y avanzar en esto será siempre una verdadera innovación en nuestro país.

He subrayado la importancia de la teoría, pero también la he vinculado a la práctica en el apartado correspondiente. La teoría por sí sola, sin referencia a la práctica, es tan poco útil como una práctica sin teoría. Por ello vuelvo a acentuar aquí este aspecto.

Además de remitirme a los aspectos y ejemplos prácticos citados al hablar de la teoría y la dogmática, insisto en que la enseñanza del Derecho (y, seguro, la de muchas otras disciplinas) requiere una continua interrelación de teoría y práctica.

Ello se consigue por diversas vías, como son, sin afán de exhaustividad, la explicación constante al alumno de la trascendencia práctica de las “teorías”, el poner ejemplos prácticos constantemente al hilo de las explicaciones teóricas, el planteamiento y resolución de casos prácticos, a ser posible reales (con o sin modificaciones), el fomento del análisis crítico de la jurisprudencia, el conocimiento de la práctica a través de visitas a juzgados y tribunales, simulación de juicios, seminarios prácticos, etc.

2.7. Sí a la especialización, pero no al extremo. No a los cotos vedados

Parece claro que la extensión normativa, jurisprudencial y el *corpus* doctrinal en torno al Derecho hacen ilusorio que todos los docentes sepamos de todo y al máximo nivel. Por ello, la especialización es necesaria y debe ser bienvenida.

Pero creo que en Derecho la atomización es excesiva en nuestro país. Ello se debe en buena medida a la división por áreas de conocimiento consagrada normativamente. Pero también a que cada cual desea tener un coto en el que los demás no pueden intervenir. Por supuesto (doy fe de ello por propia experiencia, acentuada en la época en que, como Decano de mi Facultad, intervenía en las conferencias de decanos de España), detrás de tanta finca privada estaba un sistema en que la dotación de profesorado dependía de la docencia que en un plan de estudios una concreta área pudiera conseguir en una concreta facultad en España. En esa lucha de influencias y poder (traducida en plazas), de nada valía la racionalidad, con honrosas excepciones. Cabe decir, desde luego, que de aquellos polvos vienen estos lodos. Pero, pasado aquello y mirando al futuro, es más fuctífero, creo, pensar más allá de la “ilógica lógica” de plazas e influencia.

Se me podrá decir que hablo, en cierta medida, desde la “atalaya” del Derecho penal, que, siendo sin duda Derecho público, posee características tan especiales, que difícilmente puede prescindir de especialización muy elevada. Y es verdad, pero, aparte de que intento trascender mi propia perspectiva profesional, cabe también criticar atomizaciones en mi campo. Por citar solo una, la más patente con seguridad: ¿cómo es posible la radical separación entre Derecho penal sustantivo y Derecho procesal penal que existe en nuestras aulas y también en nuestra investigación? Sin duda puede decirse que ello es fruto de la división histórica en cátedras universitarias primero y en áreas de conocimiento después, pero eso no pasa de explicación histórica y no alcanza el nivel de la justificación. Tampoco consuela que ello suceda en otros ámbitos como el del Derecho civil (curiosamente no tanto en el administrativo o el laboral, seguramente por razones históricas también). Lo cierto es que, como consecuencia, con honrosísimas excepciones, los penalistas (sustantivos) solemos saber muy poco del proceso penal y los procesalistas muy poco Derecho penal. Países cercanos en distintos continentes poseen una experiencia totalmente distinta, en la cual esa tajante división es incomprensible. Y es que, en realidad, la faceta sustantiva y la material son difícilmente escindibles y muchos problemas de la realidad práctica requieren del abordaje desde ambas perspectivas. No enseñarlo así a nuestros estudiantes supone una mala docencia (y, en España, una falta de innovación docente ... y valiente). Y, por poner otro ejemplo de mi campo, ¿cómo escindir el contenido penal del administrativo en materia de ejecución de penas, especialmente las privativas de libertad?

En otros países, con independencia de la especialización particular de cada cual, la división fundamental se produce entre Derecho público y privado. Todos deberíamos dominar mínimamente el Derecho constitucional. No cabe, a modo de ejemplo dentro del Derecho privado, trazar fronteras radicales entre el civil, el mercantil y el internacional privado. Deberíamos, como he dicho ya, dar especial importancia a la teoría del Derecho y de la argumentación jurídica, de la cual todos deberíamos manejar al menos lo esencial. Sería de gran utilidad para nuestros estudiantes que conocieran (y, para ello, deberíamos conocer todos nosotros) teoría o técnica de la legislación. Y así cabrían otros muchos ejemplos.

El Derecho y su enseñanza no puede parcelarse hasta el extremo de crear cotos vedados en los que no toleramos ingerencias de otros. Por el contrario, las fronteras deben ser fluidas y los conocimientos compartidos.

2.8. Necesaria apertura a otras disciplinas

Es casi un tema manido (aunque no siempre una realidad practicada) que el Derecho no puede entenderse ni enseñarse sin referencias (sobre todo prácticas) a la Política, a la Moral, a la Filosofía, a la Economía o a la Sociología. Pero el panorama se amplía (no se olvide que habla un penalista) a la Psicología y la Medicina: ¿de verdad podemos hablar de inimputabilidad o de inculpididad sin ayuda de la Psicología, la Psiquiatría o las Neurociencias? Una cosa es que estas ciencias (o técnicas o lo que sean) no determinen de modo cerrado y definitivo la cuestión para el Derecho penal, con su autonomía, y otra que podamos prescindir de ellas. Y así con otros sectores del conocimiento, como la Biología (¡qué ignorancia de los penalistas cuando en el art. 332 CP, recién aprobado el de 1995, hablaba de “propágulos”, por solo poner un ejemplo hasta divertido y poco trascendente!).

Pero la apertura no debe acabar aquí, sino que debe ser total. Baste como ejemplo: ¿cómo entender el Derecho hoy ya sin saberes técnicos (la informática y la cibernética en primer plano)?

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Mis reflexiones son necesariamente incompletas. Seguramente no sería capaz de detallar una guía completa del buen docente de Derecho, pero, desde luego, no lo he pretendido.

También sería posible mencionar aspectos colaterales que lastran la calidad y eficacia de nuestra docencia universitaria. No lo haré tampoco, aunque no me resisto a nombrar al menos (sin originalidad ninguna, pues se ha dicho hasta la extenuación ... eso sí, al parecer con poco éxito) el inmenso lastre que para toda la actividad académica, incluida la docente, supone la terrible burocratización que sufre la universidad española. Urge desburocratizarla, sin duda.

Pero deben acabar aquí mis reflexiones. Lo que quiero poner, en definitiva, de relieve, es que enseñar Derecho no es tarea simple ni fácil, sino compleja, que hay bastantes aspectos de mejora e innovación y que esta es necesaria, pero que hay que evitar que los árboles de la (moda de la) innovación y la pedagogía (o cierta pedagogía) nos impidan ver y explicar el rico bosque del Derecho en la sociedad (compleja) y en la vida.

LA CULTURA CONSTITUCIONAL A TRAVÉS DE LAS BELLAS ARTES

Esther Seijas Villadangos

*Catedrática de Derecho Constitucional
Universidad de León*

Resumen: La enseñanza del Derecho Constitucional tiene muchos alicientes. El más importante es el reto de que dicho magisterio trascienda el aula y no tenga como destinatarios alumnos, sino ciudadanos. Con ese magno objetivo, se ha ideado una propuesta sugerente que trata de conjugar la adquisición de una cultura constitucional, con una forma diferente, curiosa y atenta de ver la realidad, a través del prisma constitucional que ofrecen las Bellas Artes. Los principales ítems de este ensayo son los siguientes. Una doble naturaleza, un fundamento positivo y otro negativo, sustenta esta sui generis percepción y transmisión del Derecho Constitucional.

1. EL PRESUPUESTO DE LA PROPUESTA: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL TRASCIENDE AL AULA

La experiencia que se describe se ha implementado en la enseñanza del Derecho constitucional en el Grado en Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de León. Las asignaturas implicadas han sido Derecho Constitucional I, Derecho Constitucional II y, sobre todo, Derecho Constitucional III. Todas ellas se imparten en el primer y segundo curso. No obstante, algunos datos y puntualizaciones pueden ayudar a comprender su significado.

1.1. La cultura y las Bellas Artes

En la *parte positiva*, la razón de ser se funde con un proyecto de conceptualización de la materia objeto de enseñanza, Derecho Constitucional, concebida como una disciplina que ha de trascender el aula y el acotado espacio académico materializado en 18 créditos. El Derecho Constitucional sienta las bases de los estudios jurídicos, en la medida en que comprende la configuración y funcionamiento de un Estado Democrático de Derecho, sobre el que se van a articular las demás enseñanzas especializadas o particulares: el Derecho Civil, el Penal, Laboral, Internacional o Procesal. No obstante, más allá de esa configuración como cimiento

de los estudios de Derecho, el Derecho Constitucional es un elemento relevante en la cultura de un país. La RAE describe cultura como “el conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”. Es, precisamente, desde esa concepción positiva y constructiva sobre la que se articula la enseñanza del Derecho Constitucional que se pueda entender como un especial eslabón para forjar una cultura constitucional, dirigida a estudiantes que son ciudadanos. Por ello cada clase empieza conectando, mediante la intervención de los alumnos, lo que ocurre en la realidad con lo que explicamos en clase, y a partir de esa preocupación por el día a día, esos referentes fácticos son supuestos sobre los que diseñamos una construcción teórica que se funde con la práctica diaria del constitucionalismo, algo que, indudablemente, ayuda a su mejor comprensión.

1.2. Necesidades detectadas

En la *cara negativa* de esta propuesta hay una serie de constataciones, corroboradas a lo largo de una experiencia docente próxima a celebrar sus bodas de plata, que son indicadores de un declive en la cultura de nuestros estudiantes. El hábito de leer es mínimo. En una encuesta que se realiza a comienzos de curso, en la que se les pregunta sobre conocimientos básicos de carácter general, con relevancia constitucional, un porcentaje que fluctúa entre un 30% y un 40% reconoce no haber leído un libro en el último año. A ello se une una cultura geográfica limitada. Viajan virtualmente, y cuando lo han hecho físicamente, prestan una mínima atención al diseño urbano por el que han paseado. No asocian edificios a ciudades, ni obras escultóricas a hechos históricos, ni a instituciones, no los utilizan como referentes de ningún hecho histórico o institución, simplemente transitan por sus alrededores. En este contexto de pandemia han reforzado el uso y la afición a las nuevas tecnologías, pero restringen sus funciones y no se benefician de todo su potencial. Respecto a la pintura, por lo general no les gustan los museos, que asocian a visitas escolares de su infancia y adolescencia. Estos espacios, apasionantes, un zip cultural, no les atraen para dedicar su tiempo a curiosear, al menos, en alguno de ellos.

Con un afán de revertir estos referentes negativos y enlazarlos a la percepción positiva con la que se concibe el Derecho Constitucional y sobre las siguientes *premisas*, se ha diseñado e implementado un proyecto de innovación docente titulado CULTURA CONSTITUCIONAL: LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL DESDE LAS BELLAS ARTES (ARQUITECTURA, LA ESCULTURA, LA PINTURA) Y LA LITERATURA FANTÁSTICA.

-Al menos, leeremos un libro al año. Ese libro será de literatura fantástica, una novela de espías, una mitológica, fábulas, cuentos, algo que, a priori, esté lejos de un manual o tratado de Derecho Constitucional, pero con un trasfondo constitucional interno.

- Fijaremos referentes geográficos que anclen lo que integra nuestra materia. Esos se referirán a España, a sus Comunidades Autónomas, o tendrán un carácter internacional. En ese viaje tomaremos como referente un edificio –la sede del poder legislativo, del ejecutivo o del poder judicial-, del que se conocerá su historia, sus funciones institucionales en la actualidad y su reflejo en una norma, ya sea la Constitución, una Ley Orgánica -como un Estatuto de Autonomía-, o un Tratado Internacional.

-Buscaremos en el diseño urbano, no solo edificios, sino aquellas esculturas que han sido erigidas para referir un hecho con relevancia constitucional, ya sea histórico o actual y vigente.

-Visitaremos, virtualmente, diferentes museos, buscando las huellas constitucionales en los lienzos y la trascendencia jurídica de esa plasmación.

2. LA CALIDAD DE UNA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

¿Dónde buscamos innovar? A través de la asociación, de crear vínculos entre realidades *a priori* inconexas, como los espacios de las Bellas Artes –arquitectura, escultura y pintura-, junto a la literatura fantástica y el Derecho Constitucional. Desde esa agregación, que primero busca sorprenderles, se pretende que ese choque genere una reacción constatable en, al menos, tres órdenes:

En primer lugar, tratar de hacer una lectura constitucional de la realidad, ver trazas constitucionales en la cotidianeidad de un edificio, de una escultura, de una pintura, o de las peripecias de un espía.

En segundo orden, abrir su mente, tratando de estimular nuevas inquietudes, hasta ahora no exploradas, compatibles con sus estudios jurídicos. Alejar la idea de pérdida de tiempo, y sustituirlo por la idea de rentabilizar y maximizar el mismo, porque sigo aprendiendo.

Tercero, afianzar su cultura jurídica y constitucional, que se filtra a través de diferentes recursos, ajenos a los tratados y manuales convencionales de Derecho Constitucional, a los que no renunciamos.

Cuarto, tratar de que sea atractivo, “cool”, de que les suscite curiosidad, interés y se sientan cómodos en este viaje. Por ello el acrónimo con el que se ha sintetizado la experiencia, que apela a potenciar un Derecho de Cultura Constitucional, que sea estimulante para los estudiantes. (*DERECoolCE*).

3. LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO RECURSO FORMATIVO: LAS BELLAS ARTES (ARQUITECTURA, ESCULTURA Y PINTURA), LA LITERATURA FANTÁSTICA Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL: LA CULTURA CONSTITUCIONAL Y LA CULTURA EN LA CONSTITUCIÓN

La transversalidad del Derecho Constitucional es un dato incontestable, dada la naturaleza jurídica de la Constitución como norma fundadora de un Estado, como *norma normarum*. Nada puede excluirse del ámbito de estudio y de aplicación de la Constitución, por lo que la interdisciplinarietà es inherente a su configuración. La Constitución, concretamente la Constitución española de 1978, se ocupa de la cultura desde su mismo preámbulo en el que señala:

“La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de:

Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo.

Consolidar un Estado de Derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular.

Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, **sus culturas** y tradiciones, lenguas e instituciones.

Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida”.

También, en su articulado, la cultura es merecedora de una especial atención, desde la lengua (art. 3), a partir de la acepción del principio constitucional de igualdad material, que insta a los poderes públicos a actuar en pro de la participación y fomento, entre otros aspectos, de la cultura de los ciudadanos (art. 9.2.), de su consideración como un derecho del que no se puede negar, ni tan siquiera a aquellos que por su conducta han sido condenados a penas privativas de libertad (art. 25. 2), como un principio rector de la política social y económica (art. 44.1), materializable en la protección del patrimonio cultural y de los bienes que lo integran (art. 46) y objeto a

disfrutar por diferentes colectivos protegidos especialmente por la Constitución, como las personas mayores (art. 50). La cultura va a ser un factor determinante en la configuración del Estado autonómico y de su entramado competencial (arts. 143.1, 148. 1.17 y 149.28). la cultura se considera por el “como un deber y atribución esencial y facilitará la comunicación cultural entre las Comunidades Autónomas, de acuerdo con ellas” (art. 149.1.2).

El por qué se han escogido las disciplinas no afines de arquitectura, escultura, pintura y literatura fantásticas es fruto de una vocación personal, de afición por la arquitectura y el diseño urbano, y de asistir a un proceso de cómo la Constitución ha tenido eco en las Bellas Artes y, de modo inverso, cómo a su vez, desde la construcción dogmática de la materia, especialmente en lo referente a Teoría del Estado, se ha acudido a diferentes recursos, en particular, los mitos, las fábulas y los símbolos, de lo que se han hecho eco pintores y escultores. Es decir, podemos asistir a una sinergia entre Derecho Constitucional, Bellas Artes y literatura fantástica.

En el recurso a la arquitectura se busca verificar cómo se han entendido los poderes del Estado, legislativo, ejecutivo y judicial. La escultura ha concentrado una dimensión simbólica, trasladando diferentes acepciones, vinculadas a lo que denominamos Constitución material, que es la esencia de toda Constitución.

4. OBJETIVOS

Los principales objetivos perseguidos en esta propuesta se pueden sintetizar del modo siguiente:

4.1.- Objetivo Primario

El objetivo fundamental es forjar una cultura constitucional en los alumnos, utilizando recursos no comunes, como la arquitectura, la escultura, la pintura y la literatura fantástica.

4.2.- Objetivos específicos

En la consecución de ese objetivo primario, confluyen otros objetivos específicos, subordinados a aquel.

El primero se centra en que se lea un mínimo –un libro al año- y esta lectura esté alejada de los cánones de los manuales y tratados de Derecho Constitucional. Con ello se busca que adquieran un nuevo vocabulario, que relajen su mente de la tensión que impone un corpus normativo y que se trasladen a un mundo imaginario donde hay elementos jurídicos, expresos y subliminales. Sobre esa actividad van a ver un rédito, materializable numéricamente, a corto plazo, dado que se inserta en un B3 y se califica con un 10% de la nota global.

El segundo objetivo específico es que naturalicen la idea de asociar aprendizajes y vivencias, como algo enriquecedor. Detrás de un edificio hay algo más que un diseño técnico o una corriente artística; en una escultura hay referencias que le dan un significado que trasciende los materiales usados o un estilo específico; en una pintura hay un reflejo de un problema y de una solución jurídica; en un mito o en una fábula, hay un principio, un valor o una convención constitucional.

El tercero es aportar recursos que ayuden el aprendizaje de conceptos, categorías e instituciones jurídicas. La materia de Derecho Constitucional se articula en el plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de León en tres asignaturas. Sobre esta materia pesa una exigencia añadida. Es una disciplina base y su buen aprendizaje va a condicionar la comprensión de otras categorías jurídicas. Una presentación descriptiva de sus contenidos se puede referir del modo siguiente. Derecho Constitucional I estudia la Teoría del Estado –elementos del Estado, formas de gobierno, formas de Estado, partidos políticos- y la configuración histórica de la materia. Derecho Constitucional II ahonda en el concepto de Constitución y en su contenido dogmático –Derechos fundamentales, libertades y principios constitucionales-. Ambas materias se imparten en el primer curso del Grado en Derecho. La parte orgánica de la Constitución –poder legislativo, ejecutivo, poder judicial, Tribunal Constitucional y Comunidades Autónomas- se trabaja en el segundo curso, de la mano de la asignatura de Derecho Constitucional III. Proyectar una imagen, de un edificio, de un cuadro o de una escultura, sobre cada uno de esos contenidos, es un recurso que estimula su atención y promueve que no los confundan con categorías afines.

El cuarto, busca afianzar una competencia transversal que se refiere a la capacidad de expresar oralmente y por escrito las impresiones que estas asociaciones les han producido y las conexiones que se pueden derivar de las mismas, en la materia de Derecho Constitucional.

5. METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO SEGUIDO

La metodología seguida es susceptible de ser descrita como una metodología inductiva. Se parte de un supuesto fáctico concreto, una escultura, una pintura, la imagen de un mito, junto a la narración del mismo o un edificio, y de ahí se extrapola con vocación generalizante una teoría, un concepto o los rasgos principales de un poder, como el poder legislativo, el poder ejecutivo y el poder judicial. Este recurso se utilizó en las lecciones magistrales.

El primer paso es la proyección de una imagen, en el caso de la pintura o de los edificios. Hacer que reflexionen y preguntarles a dónde les lleva y cómo lo conectan con el tema a trabajar. Esa propuesta

se hace de dos modos complementarios, o bien no identificando el edificio o, por el contrario, dándole todos los datos y la contextualización técnica, de su ejecución, periodo de edificación...

El segundo es profundizar la teoría sobre esa impronta visual. Aquí se despliega todo el aparatage técnico de la disciplina de Derecho Constitucional.

Tercero, concluir la clase con una síntesis de los rasgos esenciales de ese poder o institución sobre la imagen del edificio, escultura o pintura.

En el caso de la conexión de la literatura y la materia de Derecho Constitucional III, su aplicación se focalizó en el espacio docente descrito como B3. Se estructuraron tres B3. El primero dedicado a oratoria. Se les transmitió las pautas esenciales para poder hablar en público y afrontar retos como la argumentación sobre un libro que se ha leído, o las estrategias para salir airoso en un examen oral. Todo ello a corto plazo, pero a medio plazo, oral será la defensa de su TFG y oral será su oposición o su entrevista para conseguir un puesto de trabajo. La oratoria debe estar presente en la vida de un futuro abogado, salida natural de los egresados en Derecho. En el segundo, que se celebró a mediados del mes de octubre, los grupos pequeños en que se estructuraron los B3 dieron lugar a este debate. Los alumnos habían leído tres libros, dos vinculados a mitos, *La cucaracha*, de Ian Mc Ewan, sobre el Brexit y la afectación al orden institucional europeo y constitucional; *El Pueblo soy yo*, sobre la imagen de la versión contemporánea de *El Leviatán* y los populismos; otro, una novela de espías, *Un hombre decente*, precisamente en el año del fallecimiento de su autor John Le Carré, que aborda la situación del nuevo orden mundial desde la trayectoria de los personalismos, especialmente de los líderes de los Estados más determinantes en el constitucionalismo global de nuestros días. Se buscó el debate, que cada alumno viese lo que hay de jurídico, más allá de una novela y se buscó una reflexión, sobre cómo la nueva realidad tarda en llegar a las Constituciones, pero llega muy pronto a la literatura fantástica que, incluso, se adelanta a la misma.

6. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

6.1.- La Teoría del Estado a través de los mitos y las fábulas

Y en el comienzo, fue el Estado, y el Estado ha recibido un nombre mítico, el Leviatán. La obra magistral de Thomas Hobbes marcará la evolución de la Teoría del Estado, un Estado que se convertirá en constitucional y a cuyo diseño estructural se dedica el Título preliminar de la Constitución Española de 1978 y la asignatura de Derecho Constitucional I. Para comprender la concepción hobbesiana del Estado y, sobre todo, los matices de ese Leviatán es útil apuntar algunos datos del autor y del contexto histórico en el que se ideó tal símil.

La Guerra de las Dos Rosas, en la que dos dinastías se disputaron el poder, el acceso en 1485 de los Tudor al trono, el distanciamiento respecto a la Iglesia romana, especialmente merced a Enrique VIII y que tras el breve paréntesis auspiciado



por María la Católica se consolidaría en 1588 de la mano de Isabel, la debilidad del ejército y de los funcionarios civiles contribuyeron a construir un modelo de gobierno absolutista, pero erigido sobre unas bases poco convencionales o diferentes de otras monarquías absolutas.

En 1603, muerta Isabel, accede al trono de Inglaterra Jacobo Estuardo, rey de Escocia, que tomó el nombre de Jacobo I. Siendo un hombre inclinado al estudio -llegó incluso, a ocuparse de las doctrinas que pretendía fijar la base moral y los límites de la autoridad real- entre las diversas teorías que conocía, había abrazado la que afirmaba el origen divino del poder del rey. Sobre esos cimientos, concebía los poderes monárquicos ilimitados y libres de todo freno por las leyes.

En ese clima nació Hobbes, el 5 de abril de 1588. El lugar fue Westport, cerca de Malmesbury. Su alumbramiento fue prematuro al tenerse noticias de la llegada de la armada invencible. Se atribuye al propio Hobbes relatar que su madre alumbró dos gemelos, el miedo y él. Ese tenebrismo constante en la vida y en la obra de Hobbes le acompañaría hasta su muerte, atribuida a apoplejía, suponiéndose que moría contento porque al fin encontraba un hueco para abandonar este mundo.

Las tesis fundamentales de Hobbes las podríamos reconducir a las siguientes:

- El hombre no es social por naturaleza, sino por necesidad de supervivencia.
- Más que asociarse los hombres tienden a soportarse mutuamente.
- Necesariamente se impone poner coto a tal desorden mediante un pacto social. El Estado es una creación humana nacida del pacto social.
- Tendencia al absolutismo, con una serie de atributos.
- La única limitación a tan absoluto poder es el incumplimiento del motivo que lo hizo nacer. Si el Estado no puede, no sabe garantizar a ultranza el orden y la paz en la sociedad

queda despojado de su entidad como tal, dando lugar a un nuevo pacto creador de otro Leviatán más capaz y más fuerte. Frente a Locke, se decantó por la seguridad en lugar de la libertad.

Sobre estos pilares doctrinales se edifica la primera edición en versión inglesa del Leviatán, que se remonta a 1651. En esa época los marineros habían oído hablar de un ser mítico, conocido desde la antigüedad, al que se describe en el Libro de Job, y que desde la Iglesia no se duda en asociar al demonio o a un enemigo de las almas. Se trata de un ser acuático, cuya descripción se confunde entre una serpiente de mar y una ballena, sin identificarse con ninguna de las dos. Su cuerpo tiene escamas muy juntas a modo de escudo protector, dientes afilados y forma de reptil. Su color es verde esmeralda. Se le atribuye la capacidad de expulsar un ácido vaporizado por la boca que provoca heridas corrosivas a sus víctimas. Sus ojos están siempre iluminados, como incandescentes. Se trata de un ser muy fiero y fuerte. Sus apariciones son siempre desde las aguas marinas. Esta descripción del mito, sirve para ilustrar con meridiana claridad la concepción del Estado que perfilaba Hobbes.

El enlace a esta lectura, y a esta figura, que se trabaja en Derecho Constitucional I, se realiza de la mano del libro de Enrique Krauze, *El Pueblo soy yo*. Sobre su lectura y a partir de esa iconografía, se busca que el alumno reflexione sobre los populismos y su vis autoritaria, integrando los ejemplos que ofrece la realidad política actual. Para ver otros supuestos en los que el Derecho Constitucional recurre a los mitos y fábulas en sus explicaciones (SEIJAS VILLADANGOS, MARÍA ESTHER, “Mitos y fábulas en la historia del pensamiento constitucional. Especial atención al Estado y a su organización territorial”, en *Teoría y Realidad Constitucional*, ISSN 1139-5583, N° 21, 2008, pp. 461-474).

6.2. El concepto de Constitución a través de la escultura

La concepción de la Constitución como la norma institucional básica de un Estado se estudia de forma especial en el primer curso del Grado en Derecho, en el segundo semestre de la mano de la asignatura de Derecho Constitucional III. Para comenzar esa clase se hace una referencia a tres obras escultóricas: el monumento de Miguel Ángel Ruiz Larrea, de 1982 en Madrid; la escultura de Maite Defruc, de 1984, en Torre Pacheco (Región de Murcia) y el monumento a la Constitución de Zaragoza, cuyo autor es Florencio de Pedro Herrera, erigido en 1989. Se proyectan y se pide a los alumnos que expresen qué les sugiere, qué concepción de Constitución pueden extrapolar de esas referencias monumentales.

La que tiene una mayor carga simbólica, es menos figurativa y un mayor mensaje es la obra de Defruc. En esta escultura de bronce aparecen tres escaleras que representan a través de sus peldaños los artículos de la Constitución Española. Por ellos ascienden tres personas de diferentes partidos políticos que había en la época. Estos aspiran a alcanzar los valores constitucionales y aupan a un niño para que alcance ese símbolo de libertad que queda representado en un espacio libre, situado en la parte superior de la escultura, permitiendo el paso del aire y de la luz. En las noches de luna, se puede, esta se puede contemplar a través del hueco, en un símil con la libertad (art. 1 CE).

El 27 de diciembre, con motivo de la conmemoración del cuarto aniversario de la Constitución, se erigió en Madrid, un singular monumento cuyo autor fue el arquitecto madrileño Miguel Ángel Ruiz-Larrea.

Es totalmente figurativo, y consiste en un cubo de hormigón de 7,75 metros de lado recubierto por 60 toneladas de mármol de Macael. Este cubo contiene, a su vez, otro cubo, vacío, a la medida del hombre, de unos 1,83 metros de lado. El cubo interior se expande en todas direcciones (menos, evidentemente, hacia abajo) a través de las inclinaciones de 45 grados que lo unen al cubo exterior. Tanto las inclinaciones en la base como las superiores fueron diseñadas a modo de escaleras, invitando a los transeúntes a entrar en el monumento. Es la implementación del concepto constitucional de soberanía popular como base de la Constitución. Los ciudadanos son los artífices de la Constitución, los protagonistas y destinatarios de su regulación, a la vez que los impulsores de su eventual reforma. Es la plasmación más impactante de la Constitución democrática. El cuerpo ciudadano, encarnando los valores democráticos que el arquitecto tenía en mente, asciende hacia el núcleo del cubo, completándolo y, por decirlo así, activándolo. Una vez dentro, el espíritu humano es capaz de ascender al cielo – metafóricamente – a través de las escalinatas superiores. El movimiento físico



de ascensión simboliza, pues, el impulso de mejora que llevó a muchos ciudadanos españoles y sus representantes hacia un periodo democrático.

En el mismo sentido hacemos referencia al monumento a la Constitución erigido en Zaragoza, obra del Turolense Florencio de Pedro Herrera, donde desde una perspectiva



geométrica podemos visualizar los tres poderes del Estado y su interacción. Con esta muestra, no agotamos los ejemplos, que nos llevan, por ejemplo, a proyectar la imagen del Diablillo en Segovia, obra de José Antonio Abella, desde la cual se explica la libertad religiosa (art. 16 CE), por las controversias sociales que ha suscitado.



6.3. Los poderes del Estado y sus instituciones a través de la arquitectura

La explicación del poder legislativo se realiza en el tercer curso de Derecho Constitucional. El primer referente se hace a los poderes legislativos de las Comunidades Autónomas, ya que el bloque temático inicial versa sobre Comunidades Autónomas. El estudio de las Comunidades Autónomas suscita diversas reacciones entre los estudiantes, algunos prejuicios afloran cuando lo que tienen que revisar es un complejo normativo integrado por la normativa que desarrolla la Constitución y los diecisiete Estatutos de Autonomía. Por ello, la idea de comenzar haciendo una visita de

diferentes escenarios, a diferentes edificios, algunos de una belleza impactante, como la Aljafería, sede de las Cortes de Aragón, o que han cambiado de finalidad, como aquellos que han sido previamente hospitales, así la Asamblea de Extremadura o el Parlamento de Andalucía, que incluso llega a tener un fantasma, Sor Úrsula, es especialmente sugerente. También confrontamos la idea de edificio milenario, un castillo, con la de edificio contemporáneo, todo en una Comunidad Autónoma que es la de Castilla y León. El edificio es un punto de partida muy útil porque nos encontramos con diecisiete referentes arquitectónicos de cómo entender la principal característica de las Comunidades Autónomas, su potestad de elaborar normas con fuerza, rango y valor de Ley. Se les ofrece una muestra y se pide que ellos busquen para la siguiente sesión nuevos ejemplos.

A nivel internacional, Derecho Constitucional comparado, se proyecta un video de los diferentes Parlamentos del mundo. Desde el parlamento de Budapest, catalogado como el Parlamento más bonito de Europa (<https://www.ngenespanol.com/lugares/parlamento-mashermoso-europa/>), el Reichstag alemán que conjuga la monumentalidad del estilo neorrenacentista en el que se construyó, con la modernidad imprimida tras la reunificación germana por Sir Norman Foster; el Capitolio de un Estado con forma de gobierno presidencial, Estados Unidos (<https://es.wikiarquitectura.com/edificio/capitolio-de-los-estados-unidos/>) o el referente del Parlamentarismo (Reino Unido (<https://footage.framepool.com/es/shot/149144326-parlamentobritanico-houses-of-parliament-big-ben-reloj-de-torre>)).

Esta idea también se aplicó para la explicación del poder ejecutivo. Se les presentó la curiosa historia del Palacio de la Moncloa y se les hizo un tour virtual al mismo (<https://www.youtube.com/watch?v=M1sMcT4xRw8>). El edificio del Tribunal Supremo y el del Tribunal Constitucional también fueron protagonistas de las respectivas explicaciones de los títulos Sexto y Noveno de la Constitución, respectivamente.



(Foto clase 6 y 7 de octubre de 2020, sobre las instituciones de las Comunidades Autónomas)

6.4. Los derechos fundamentales a través de la pintura

Una visita al Museo del Prado (<https://www.youtube.com/watch?v=0rP4hndTCBM>) es un punto de partida excepcionalmente idóneo para proceder a estudiar los Derechos fundamentales y las libertades públicas, contenido fundamental de la asignatura de Derecho Constitucional II, que se imparte en el segundo semestre del grado en Derecho.

Uno de los lienzos que más impacta a los alumnos es el “Juicio de Salomón”, atribuido a Rubens y a su escuela. Desde esa imagen, sobrecogedora, procedemos a explicar el art. 24 de la Constitución española, el derecho a un juicio justo. “Art. 24 CE: 1. Todas las personas tienen derecho a obtener la tutela efectiva de los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos, sin que, en ningún caso pueda producirse indefensión”. La disputa entre dos mujeres que reclaman, una vez que ha muerto súbitamente uno de sus hijos, la maternidad del otro, refleja la desesperación con que los acusados afrontan un proceso judicial y cómo van a esgrimir todo tipo de razones para conseguir un veredicto favorable. La prudencia del juez, que ha de escuchar a todas las partes –derecho de réplica-, que ha de acompañarse de elementos periciales, que ha de recabar la doctrina existente y que ha de aplicar todos los recursos a su alcance para evitar que se produzca indefensión.

Otra referencia inexcusable en esta presentación es El abrazo, de Juan Genovés. Es un cartel, vinculado por Amnistía Internacional, pero que se ha utilizado para expresar el espíritu de consenso de la transición española a la democracia. Esa voluntad de acuerdo, sin la que hubiera resultado imposible elaborar la Constitución y que es una exigencia indispensable para cualquier propuesta de reforma que se postule.

6.5. El origen del Parlamentarismo a través de los cuentos

Una de las actividades que se realiza en un B3, en el curso de Derecho Constitucional III, concretamente como contenido introductorio al número tres sobre ¿Qué Constitución queremos?, fue la lectura de un cuento, escrito y publicado por la promotora de este proyecto de innovación docente, que lleva por título “El sueño de parlamentar” (SEIJAS VILLADANGOS, M.^a ESTHER, “El sueño de parlamentar”, en FLORES JUBERÍAS, C., REVIRIEGO PICÓN, F., Y ENRÍQUEZ SÁNCHEZ, J. M., (Eds), *La Constitución ante la crisis de los cuarenta. Cuentos (re)constituyentes*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2018, pp. 215-218).

En él se reflexiona desde un plano totalmente ficticio, sobre el origen del Parlamentarismo, en la ciudad de León en 1188, y sobre los retos que conlleva la necesidad de ostentar mayorías

parlamentarias suficientes para afrontar una reforma de la Constitución con éxito. Un fragmento de ese cuento es el siguiente:

“Había sido testigo de las Cortes de Benavente, que seguían la estela de las de León de 1188, y si algo tenía claro es que el Parlamento sirve para resolver los problemas de la Corte, aunque también para crearlos. No hay nada más acuciante que las cuestiones de dineros. El privilegio real a quebrar o alterar el valor de la moneda, recibiría en Benavente una contrapartida. El rey se comprometería a mantenerla inalterada si se pagaba un pecho o impuesto, un maravedí por persona y año”.

7. REFLEXIÓN FINAL

La enseñanza es una profesión vocacional, apasionante y que contribuye a la realización personal y social. El magisterio del Derecho Constitucional ofrece un marco grandioso desde el que no podemos perder la oportunidad de contribuir a crear una sociedad mejor, con unos motores inquebrantables que son los artífices de un futuro estable y progresista. Para ello hay que abogar por una Constitución vivida y vital. Por ello, hay que recurrir a todas las herramientas a nuestro alcance, a los efectos de forjar una cultura constitucional, que se proyecte en una visión crítica de la realidad, cimentada en unos sólidos conocimientos que se funden con los recursos más impactantes que tenemos a nuestro alcance, la arquitectura, la pintura y la escultura. Las Bellas Artes han de penetrar en nuestras vidas, y qué mejor compañera de viaje que la Constitución española de 1978. He dicho.

E-LEARNING EN LA ASIGNATURA DE DERECHO PROCESAL PENAL A TRAVÉS DEL EMPLEO DE LA PLATAFORMA MOODLE

Nerea Yugueros Prieto

*Ayudante del Área de Derecho Procesal
Facultad de Derecho de la Universidad de León*

Resumen: La plataforma Moodle se trata de un sistema empleado en educación, que posibilita a los docentes elaborar la organización de las asignaturas, incluso, enteramente *on-line*. Es por ello, que la autora considera apropiada la directa integración de la plataforma Moodle en la impartición de la asignatura de Derecho Procesal Penal; resultando ser un instrumento óptimo no sólo para la planificación, sino también para el seguimiento y evaluación del alumnado; dando cumplimiento, por tanto, al Proyecto de Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract: The Moodle platform is a system used in education, that enables teachers to prepare the organization of subjects, if desired, entirely on-line. That is why the autor considers the direct integration of the Moodle platform appropriate in the teaching of the subject of Criminal Procedural Law; proving to be an optimal instrument not only for planning, but also for monitoring and evaluating students; thus complying with the European Higher Education Area Project.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se basa en el empleo del *e-learning*, mediante la aplicación de la plataforma Moodle. El motivo por el que nos guiaremos a través de la plataforma Moodle es sencillo, se trata de la plataforma estrella de la Universidad de León.

Se considera interesante el uso del *e-learning* en la asignatura de Derecho Procesal Penal, debido a que al tratarse de una modalidad de formación que flexibiliza y personaliza el proceso de aprendizaje; mejora la organización y el desenvolvimiento del estudiante de cara a la excepcional situación de la que partimos desgraciadamente, la pandemia derivada de la COVID-19.

La docencia semipresencial –en algunas ocasiones obligada-, ha conllevado que el profesorado tenga que adaptarse –apresuradamente- a una docencia con base tecnológica. En tal sentido, queremos dejar claro que no toda innovación docente ha de llevar un componente tecnológico, pero en este supuesto concreto, gracias a la tecnología, hemos podido acceder al interior de las viviendas de nuestros/as alumnos/as para poder seguir formando sin que pierdan los conocimientos, capacidades y competencias, que les proporciona la asignatura objeto de estudio.

Con la presente comunicación, queremos mostrar la vertiente de aprendizaje-evaluación en materia de Derecho Procesal Penal, basándose fundamentalmente en actividades llevadas a cabo *on-line*.

Con la introducción de esta técnica o metodología de enseñanza-aprendizaje, se pretende conseguir tres objetivos fundamentales:

- Preparación del temario mediante el empleo de las herramientas que nos proporciona la plataforma Moodle.
- Empleo de la evaluación continua a través del uso de métodos variados. En este apartado no nos estamos refiriendo a la resolución de casos prácticos, sino más bien al empleo de foros internos, facilitando la comunicación y seguimiento entre profesor/alumno.
- Incorporación de instrumentos de evaluación que nos suministra la propia plataforma, como cuestionarios con múltiples particularidades, entrega de la resolución de los casos prácticos, (...).

2. PUNTO DE PARTIDA: PLAN BOLONIA

Como es sabido, la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), emergido gracias al acuerdo intergubernamental rubricado en Bolonia en el año 1999; supuso la integración de un nuevo modelo educativo universitario totalmente radical a lo que se venía haciendo dentro del ámbito de la enseñanza, así como evaluación.

A grandes rasgos se engulló la metodología empleada en los países anglosajones donde el docente adquiere la postura de *tutor*, mientras que el estudiante adquiere el papel de *tutelado*, facultando al estudiante a dirigir su propio aprendizaje, orientado hacia el desarrollo de

competencias y adquisición de conocimientos, que posibiliten un acceso al mercado laboral de una forma más progresiva.

Por este motivo, las Universidades europeas entre las que se encuentra la Universidad de León, intentan renovar –constantemente–, sus metodologías y actividades docentes; proporcionando a sus docentes múltiples cursos formativos para poder ir ajustándose a los tiempos que corren.

De ese modo, se deja de lado el modelo tradicional de la enseñanza universitaria, donde el docente adquiría el papel importante en la relación, debido a que era el *instructor* de un futuro profesional, y el estudiante, únicamente, se centraba en optimizar, adquirir y acumular los máximos conocimientos posibles. Metodología que ha sido criticada, debido a que no forman realmente a profesionales que puedan reinsertarse con premura al mercado laboral.

Como consecuencia del Plan Bolonia, los estudiantes aparte de ser inculcados con conocimientos teóricos -se ha de resaltar que siguen resultando ser la base de todo profesional que se precie-, han de contar con capacidades, competencias y habilidades precisas para asumir con total responsabilidad el ejercicio de su profesión. Para ello, se considera necesario que el aprendizaje del estudiante sea a través de una participación activa y no pasiva como venía siendo.

Innegablemente, esta alteración sustancial no podía pasar de largo en la enseñanza de la asignatura de Derecho Procesal Penal, impartida en la Facultad de Derecho de la Universidad de León. Por ello, venimos a mostrar un posible cambio en el planteamiento y desarrollo de la asignatura, donde pasaría de una óptica meramente presencial, a una óptica ambientada en el *e-learning*.

3. E-LEARNING EN LA ASIGNATURA DE DERECHO PROCESAL PENAL

No queremos comenzar este apartado sin previamente haber mostrado las capacidades que debe adquirir el alumnado, según la Guía Docente de la asignatura Derecho Procesal Penal, tras la impartición de la misma:

Ser capaz de entender el proceso penal como medio válido y eficaz para la resolución de conflictos en materia penal; de elaborar con suficiente rigor documentos jurídicos con trascendencia procesal; solucionar cuestiones o problemas procesales que puedan plantearse en el ámbito penal, haciéndolo siempre desde una perspectiva procesal: exponer y argumentar cuestiones jurídicas de índole procesal penal: interpretar la normativa jurídica procesal penal conforme a los principios constitucionales y

Derechos Fundamentales; argumentar de forma razonada y satisfactoria sobre cuestiones jurídicas de complejidad media que estén referidas a cuestiones que afecten al proceso penal; así como ser capaz de detectar y dar solución a los problemas procesales que puedan suscitarse.

Es debido a ello, que los docentes que impartimos la asignatura, nos vemos en la obligación de mejorar, adaptar; y si fuera preciso, de inventar, actividades evaluadoras que fijen los conocimientos y capacidades esperadas; sin que el examen final se considere como único método evaluador; premiándose, por tanto, una evaluación continua, paulatina y creciente del estudiante.

3.1. Organización de la asignatura

Es incuestionable que el cambio del modo de enseñanza del estudiante tendente al desarrollo de competencias, ordena al docente a llevar a cabo una enseñanza fundada en competencias, a lo que se ha de añadir una evaluación fundada en las mismas.

Es por ello, que nos vemos en la obligación de diseñar tareas dirigidas a posibilitar el efectivo aprendizaje de las competencias exigidas en la Guía Docente de la asignatura de Derecho Procesal Penal; así como también, el deber de delimitar sistemas o procedimientos que nos permitan evaluar, de manera continuada y precisa, las competencias que el alumnado ha ido adquiriendo.

La impartición de la asignatura de Derecho Procesal Penal mediante el empleo de la técnica *e-learning*, puede configurarse de la siguiente manera, sin que afecte de ningún modo la realización de créditos B3:

Previamente, se ha de resaltar que contamos con un extenso temario, dividido en 25 temas, que se encuentran integrados en 9 bloques. Es por ello, que el alumnado contaría con 9 sesiones presenciales, a modo de presentación de cada bloque. Se ha de añadir que cada bloque ocuparía una semana.

El docente responsable de cada bloque, se preocuparía de exponer los puntos y temas esenciales; marcando las pautas que deberían seguir los alumnos para poder adquirir con firmeza y plenitud, el contenido de los temas afiliados al bloque.

A posteriori, para no perder el hilo del asunto, sería conveniente la elaboración de un Seminario en colaboración con un estudioso del tema, para que pueda enfatizar y hacer llegar, de una manera más atractiva, al alumnado los contenidos que resulten de mayor complejidad. En ese mismo instante, el docente responsable del bloque, habilitaría los contenidos que sirvieran de

apoyo al alumnado en la plataforma Moodle. Adjuntando, en su caso, supuestos prácticos que sirvan de ayuda para la fijación de los conceptos tratados, así como el estudio de artículos de interés y resoluciones jurisprudenciales. Los supuestos prácticos, así como demás actividades requeridas, deberían ser “colgados” en la misma plataforma para su posterior calificación.

Tal y como se aprecia, esta interacción alumnado/docentes resultaría escasa, para algunos, pero se ha de resaltar que la intención del docente no sería la impartición íntegra de los temas mediante el empleo de sesiones magistrales, sino que se profundizaría en que el alumnado desarrollara un instinto crítico, acentuando en las cuestiones problemáticas de cada uno de los temas, despertando de ese modo el interés individual de los estudiantes.

Por tanto, en esta primera fase, el verdadero protagonista pasaría a ser el alumnado, ya que su labor se basaría en la lectura y comprensión de los contenidos facilitados por la plataforma Moodle. Comprensión que será evaluada mediante un breve cuestionario -compuesto por 15-20 preguntas de breve respuesta- elaborado en la plataforma online de Moodle.

Esta misma operación, se repetiría por cada bloque, por tanto, ocuparíamos 9 semanas de las 10 disponibles en el calendario. Una vez finalizados los 9 bloques, en la décima semana, se llevaría a cabo la última sesión presencial, dando cierre a la impartición de la asignatura de Derecho Procesal Penal, mediante una prueba, extensa, de evaluación de conocimientos y competencias adquiridas a lo largo del semestre.

3.2 Empleo de Moodle en el proceso de aprendizaje-evaluación

Lo realmente importante en la adquisición de competencias, es que las actividades y métodos propuestos resulten ser lo más reales posibles para realizar una legítima y verdadera evaluación.

Teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra delimitada la asignatura de Derecho Procesal Penal, la metodología empleada la podemos enfocar en tres agrupaciones fundamentales: por un lado, un bloque teórico, compuesto por sesiones magistrales, seminarios y lectura propia del alumnado; por otro lado, un bloque práctico, integrado por la resolución de supuestos prácticos, estudios jurisprudenciales, consulta de artículos, entre otros; y por último, un bloque evaluativo, donde encontraríamos las pruebas evaluativas que el alumnado debe realizar a la terminación de cada bloque -9 en total- y, la prueba final, basada en determinar si los estudiantes han adquirido las capacidades, competencias y conocimientos requeridos en la Guía Docente.

Indudablemente, todo ello exige al docente tutelar el rendimiento del alumnado de una manera permanente e individualizada. Por ello, se considera oportuno el empleo continuo de la

Tecnología de la Información y la Comunicación, comúnmente conocida como TIC, en la educación; debido a que pone a disposición de los docentes instrumentos que permiten la realización de todo ese control, sin que suponga mucha inversión de tiempo.

La Universidad de León ha considerado apropiado inclinarse por el empleo de la plataforma Moodle. Esta plataforma se integra por un conjunto de instrumentos que posibilitan la gestión de cursos, desde la más simple función, como sería la publicación de contenido en formato Word, PDF, (...); hasta actividades de aprendizaje más complejas, como son la configuración de foros, tareas, pruebas evaluativas, (...).

A través de la plataforma Moodle el docente responsable compartiría con los estudiantes – principalmente-, contenidos teóricos, informes y estudios jurisprudenciales, artículos destacados en la materia, así como referencias bibliográficas de interés. Como se puede apreciar, empiezan a despuntar métodos educativos distintos en los empleados en la enseñanza tradicional.

He aquí la cuestión, para poder vencer la mera adquisición de conocimiento mediante técnicas de repetición; el docente se preocupa de coordinar escritos de diversa índole, pero todos ellos reales, que posibilitan a que el alumnado adquiera una plena preparación en aspectos procesales penales.

Si bien es cierto, la técnica de evaluación propuesta sigue guardando un alto contenido tradicional, ya que se basaría en la elaboración de un examen –en formato *on-line* a través de la plataforma Moodle- de preguntas breves al terminar cada bloque.

Cabe recordar que, el alumnado no sólo mostraría la adquisición de conocimientos mediante exámenes, sino que deberán completar, por cada bloque, la resolución de un supuesto práctico, donde han de sintetizar y relacionar los conocimientos teóricos adquiridos, con supuestos prácticos reales; permitiendo que el docente pueda evaluar las competencias cognitivas en su más amplio nivel.

Como ya se ha mencionado en apartados precedentes, la última actividad que daría el cierre a la asignatura de Derecho Procesal Penal, sería la realización de un examen final, en modalidad escrita, que califique el nivel de conocimientos y capacidades adquiridos por el alumnado.

4. ASPECTOS CONCLUSIVOS

La enseñanza *e-learning* aplicada a través de la plataforma Moodle, puede suponer que el alumnado mejore, gratamente, su aprendizaje en la asignatura de Derecho Procesal Penal. La incorporación de la tecnología en el ámbito de la enseñanza está siendo acogida, con los brazos abiertos, por parte del alumnado, debido a que sienten la cercanía no sólo con respecto al docente, sino también, a los contenidos que resulten de interés.

Asimismo, gracias a la plataforma Moodle los estudiantes pueden tener acceso directo a un gran volumen de contenidos teóricos, ya sean estos de contenido normativo, jurisprudencial, doctrinal, (...), lo que facilita enormemente la comprensión teórica. Cuestión que se verá revertida, no sólo, cuando los estudiantes realicen la práctica, sino también, y más importante, cuando accedan al mercado laboral.

Aparte de apreciar el lado positivo desde el rol de estudiante, también apreciamos el lado positivo desde el rol de docente, debido a que al considerar posible que el alumnado se autoforme satisfactoriamente de forma gradual, el docente puede implicarse en ese proceso a través de medios que garanticen un control continuado en el tiempo, sin que suponga una carga y un elevado coste emocional para el docente.

*REESTRUCTURACIÓN DEL MODELO DE TFM EN EL MÁSTER EN ABOGACÍA: EL
DICTAMEN JURÍDICO*

Andrea Jamardo Lorenzo

*Investigadora Predoctoral en Derecho Procesal
Universidad de León*

Resumen: Se propone la reestructuración del Trabajo Fin de Máster del Máster en Abogacía de la Universidad de León, para una mayor adecuación entre el mismo y la adquisición de las competencias específicas asociadas a la titulación, con implantación de un sistema basado en el desarrollo de un dictamen jurídico sobre un supuesto práctico complejo.

Abstract: It is proposed to restructure the Master's Final Project of the Master's Degree in Law at the University of Leon, in order to better adapt it to the acquisition of the specific competencies associated with the degree, with the implementation of a system based on the development of a legal opinion on a complex practical case.

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de elaborar un modelo de Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) es necesario atender a las características propias de la titulación en cuestión, para así establecer un modelo de TFM acorde a la consecución de los objetivos y competencias del estudio en el que se encuadra, permitiendo al alumnado demostrar las competencias adquiridas asociadas al título de Máster.

Partiendo de esta premisa, y en lo que respecta al Máster en Abogacía, en el momento de resolver el tipo de TFM que se exigirá al alumnado para la finalización de sus estudios de Máster, es necesario tener en cuenta las características propias de esta titulación; la cual, al tratarse de un máster habilitante, otorga a su alumnado la capacitación necesaria para el ejercicio de la profesión regulada de Abogacía. Circunstancia que se refleja tanto en las salidas profesionales como en las competencias específicas que, en concreto, se contemplan en la planificación del Máster y que están orientadas al ejercicio de la profesión de abogado.

Por ello, quizá, la implantación de un modelo de TFM dirigido exclusivamente a la actividad investigadora del alumnado del Máster en Abogacía pudiera plantear dudas acerca de si resulta la solución más idónea en atención a los objetivos de la titulación. Así, para una mayor adecuación entre las finalidades del Máster en Abogacía y el desarrollo del TFM, se propone, aquí, su adaptación hasta la concepción de un modelo de dictamen jurídico, con un objetivo orientado a la adquisición de una práctica profesional firme y solvente, así como al establecimiento de un vínculo más estrecho entre el desarrollo del TFM y el ejercicio profesional de la abogacía.

2. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL MODELO DE TFM EN EL MÁSTER EN ABOGACÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

2.1. El dictamen jurídico como modelo de TFM

Conviene resaltar que la modalidad de TFM propuesta –concretada en el desarrollo de un dictamen jurídico–, no es contraria a lo establecido en la guía docente de la asignatura del TFM en el Máster en Abogacía de la Universidad de León, donde se recoge el contenido del trabajo en los siguientes términos:

1. Resolución de casos en que pueda intervenir un abogado para la resolución judicial y extrajudicial de conflictos en el ámbito del asesoramiento y defensa. Dependiendo de la temática elegida por el alumno, enmarcada en el ámbito de las distintas asignaturas del Máster.

2. Análisis pluridisciplinar de un supuesto real sin perjuicio de la mayor vinculación que el trabajo pueda tener a una determinada área jurídica.

Estableciendo, posteriormente, como resultado del aprendizaje lo siguiente:

Ser capaz de afrontar las funciones y actuaciones propias del profesional de la Abogacía ante un caso o supuesto de hecho en el que se requiere su intervención. Concebir y elaborar informes jurídicos adecuados a partir de los datos de un supuesto de hecho que vincule diversas disciplinas jurídicas.

La previsión de estos parámetros en la guía docente no solo permite el desarrollo del TFM desde esta nueva modalidad, sino que, además, la elaboración de un dictamen jurídico permite un mayor ajuste entre el trabajo y los aspectos recogidos en la guía docente de la asignatura.

Por otro lado, el Reglamento sobre Trabajos Fin de Máster en Abogacía de la Universidad de León, aprobado por Comisión Ejecutiva de la Facultad de Derecho, celebrada el 23 de enero de 2020 e informado en Junta de Facultad de 31 de enero de 2020, establece:

El TFM consistirá en un proyecto o estudio que permita evaluar los conocimientos y capacidades adquiridos por el alumno dentro de las áreas de conocimiento de la titulación, teniendo en cuenta el carácter especializado o multidisciplinar de esta y su orientación a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas de investigación.

De esta forma, son tres los aspectos a destacar en el desarrollo del TFM: primero, debe tratarse de un trabajo que permita la evaluación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes; segundo, debe adecuarse al carácter de especialización académica o profesional de la titulación y, finalmente, se destaca su misión de promoción de la actividad investigadora.

Por tanto, en atención a estos tres aspectos fundamentales de caracterización del TFM en Abogacía, la redacción de un dictamen jurídico permitirá lograr el desarrollo de un modelo en el que se complemente la actividad investigadora con el carácter profesional de la titulación.

El Reglamento citado anteriormente también establece el conjunto de características formales que debe reunir un TFM del Máster en Abogacía. Entre ellas, recoge los apartados en los que debe dividirse el trabajo, siendo, en síntesis, los siguientes: portada, índice, resumen, objeto, metodología, parte central del trabajo, conclusiones, bibliografía y anexos (en su caso).

Esta distribución de las partes en las que debe estructurarse el TFM en Abogacía parece pensada para la elaboración de trabajos orientados a tareas investigadoras, como, en efecto, se viene haciendo en la práctica. No obstante, de adaptarse esta distribución a fin de adecuarse a la redacción de un dictamen jurídico, se podrá coordinar, por un lado, la resolución de un caso práctico complejo –seleccionado en base a su interés académico o profesional– y, por otro, el uso de la ciencia jurídica como medio para la resolución del supuesto de la forma más acorde a las características de la titulación.

2.2. Desarrollo del trabajo

En el desarrollo del trabajo, en modalidad de dictamen jurídico, será necesario abordar los siguientes bloques (sin olvidar portada, índice y anexos –en su caso–):

1. Bloques introductorios:

- a. Objeto del dictamen: especificando la consulta concreta que se plantea para su resolución.
 - b. Antecedentes de hecho: exposición ordenada de los hechos que fundamentan la solicitud de dictamen jurídico.
 - c. Cuestiones planteadas: enumeración de las cuestiones jurídicas a las que se habrá de dar respuesta.
 - d. Normativa aplicable: relación de la normativa en la que se fundamenta la resolución de las cuestiones planteadas.
2. Desarrollo del dictamen: estudio y análisis del supuesto ofrecido para la resolución de las cuestiones planteadas en base a la doctrina, jurisprudencia y normativa consultada por el estudiante.
 3. Conclusión del dictamen: con referencia concreta a cada una de las cuestiones jurídicas planteadas, recogiendo la respuesta que se ofrece a cada una de ellas.

De esta forma, el desarrollo de un dictamen jurídico permitirá evaluar al alumnado en relación con sus capacidades de resolución de problemas jurídicos desde una perspectiva práctica y mediante el uso de la investigación y ciencia jurídica.

2.3. Posibilidad de complementariedad con las prácticas externas

De seguir el modelo de dictamen jurídico, puede plantearse la posibilidad de desarrollo del TFM de manera coordinada con las prácticas curriculares del Máster en Abogacía.

Esta coordinación permite a los estudiantes alcanzar una experiencia práctica más completa, dirigida a la consecución de su capacitación como profesional de la abogacía, y materializándose en la posibilidad de resolver un supuesto práctico con base real y con trascendencia en la realidad práctica actual y, en consecuencia, de utilidad en su futura trayectoria profesional.

Dicha coordinación podrá concretarse en la elección de la temática, ubicándola dentro del área de especialización del despacho jurídico donde el estudiante realice sus prácticas, de forma que la elección del supuesto objeto de estudio y resolución pueda basarse en un caso real, de temática actual, y que ofrezca al alumno la posibilidad de conocer su vertiente práctica –en relación con el ejercicio de la profesión– durante el desarrollo de las prácticas externas. A tal fin, podrá establecerse un régimen de colaboración para la tutorización del TFM entre, por un lado, el profesor encargado de su dirección; y, por otro, el abogado tutor de las prácticas externas.

3. OBJETIVOS PERSEGUIDOS

Con la introducción de esta nueva modalidad de evaluación del TFM, el fin principal es mejorar las competencias de los estudiantes y, en particular, a través de la consecución de los cuatro siguientes objetivos:

1. Alcanzar un modelo de TFM cercano a la práctica real del ejercicio de la profesión de abogado, adecuando el modelo de TFM a las competencias específicas asociadas al título de Máster en Abogacía.
2. Potenciar el análisis crítico de supuestos prácticos complejos para la búsqueda de soluciones jurídicas acordes a los problemas planteados en el dictamen jurídico a desarrollar.
3. Ofrecer una visión práctica integral del ejercicio de la abogacía a través de la coordinación entre el desarrollo del TFM y la realización de las prácticas externas en un despacho jurídico, en su caso.
4. Potenciar el desarrollo de trabajos prácticos de carácter interdisciplinar, sin perjuicio de su mayor vinculación con un área en concreto.

En último término, resaltar que la reestructuración del TFM en el Máster en Abogacía –hacia un modelo basado en el desarrollo de un dictamen jurídico– pretende configurarse, por un lado, como un cambio sencillo, ágil y asequible para el profesorado y, por otro lado, como un modelo que ofrezca resultados positivos tanto en el desarrollo de la titulación como en la adquisición, por parte del alumnado, de las competencias específicas del Máster en Abogacía.

*LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS CLASES PRÁCTICAS DE
DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA NUEVA NORMALIDAD: LAS TIC UN RETO Y UNA
OPORTUNIDAD*

Tamara Álvarez Robles

*PDI, Derecho Constitucional
Universidad de Vigo*

1. INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria consecuencia de la Covid-19, ha redefinido las metodologías de trabajo al pasar de una enseñanza presencial, tradicional, a la docencia online en el ámbito universitario. La pandemia, que supuso la suspensión de las clases en un primer momento (segundo semestre del curso 2019/2020) y la vuelta de forma semipresencial en el curso 2020/2021, ha puesto de manifiesto las carencias en competencias digitales tanto de los docentes como de los alumnos y ha evidenciado la falta de tecnología en los centros y en los hogares (como pone de manifiesto la “encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares Año 2020” del Instituto Nacional de Estadística).

Sin embargo, la brecha digital, pese a ser importante, no es lo que más nos preocupa, pues lo verdaderamente inquietante descansa en la faceta más personal. Este estado de emergencia sanitaria, de suspensión/limitación de Derechos Fundamentales, ha influido en el ánimo de estudiantes y docentes de forma que a unos les ha costado seguir el ritmo de las clases, concentrarse, y a los otros les ha tocado adaptarse a la enseñanza del siglo XXI apoyada en las tecnologías de la información y de la comunicación sin apenas tiempo y recursos. A su vez, el aislamiento, la distancia social y la dificultad de interactuar (en función de la casuística del docente y del alumno) ha llevado a la desmotivación, al estrés y al abuso del trabajo individualizado y a la sobrecarga de trabajo en el espacio de enseñanza superior.

Esta situación, en la cual predomina el trabajo individual, en la que los alumnos interactúan de forma limitada y en grupos reducidos con quienes comparten su “burbuja”, se agudiza para los alumnos que acaban de iniciarse en la enseñanza universitaria en los cursos académicos

2019/2020 y 2020/2021, dado que no han tenido la ocasión de vivir una de las etapas de mayor crecimiento personal y académico con total normalidad. Ello, a su vez, podría repercutir en su futuro laboral y personal, de no implementar la empatía, el liderazgo, la organización, la flexibilidad o la escucha activa, que sí se aprenden al trabajar colaborativamente (pensemos en las actitudes necesarias para liderar equipos de trabajo o en la gestión de proyectos).

2. LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS AULAS DURANTE LA NUEVA NORMALIDAD

Considerando el escenario previamente expuesto, el objetivo principal de una época marcada por la semipresencialidad (entorno digital-clase presencial), por la creación de grupos burbuja (interacción limitada dentro de grupos estancos) y el individualismo (dada la dificultad de trabajar en equipo, de reunirse) es conseguir que el alumno encuentre un espacio colaborativo, intrapersonal, de reflexión y aprendizaje en el cual aumente su motivación por la asignatura y aprenda esas competencias antedichas (empatía, organización, escucha activa, flexibilidad, responsabilidad, etc.).

El aprendizaje colaborativo, pese a que no es fácil conseguirlo en situaciones de crisis sanitaria como la que han vivido los alumnos en el curso 2020/2021, “ayuda a incrementar la calidad de vida dentro del aula, el rendimiento de los alumnos y su habilidad de pensamiento crítico, así como su bienestar y su éxito a largo plazo” (Ovejero Bernal, 1990:164). A su vez contribuye a que tanto el alumno como los compañeros que conforman el grupo maximicen su propio aprendizaje (así, frente al trabajo individualizado y competitivo, en los cuales el trabajo del alumno busca su propio beneficio, el aprendizaje cooperativo se proyecta sobre el beneficio del conjunto del grupo, alcanza tanto a la socialización, a las relaciones interpersonales a las variables cognitivas y al rendimiento académico de forma que se consigue el objetivo común). Es por ello que, mediante el trabajo cooperativo/colaborativo (alumno-profesor, alumno-alumno) y con la ayuda de las tecnologías de la información y de la comunicación, tratamos de generar unas dinámicas de aprendizaje que potencien las capacidades del aprendizaje individual (autoconocimiento, dominio personal, inteligencia emocional) y las competencias comunicativas, grupales (escucha activa, empatía, asertividad, resolución de conflictos y trabajo en equipo)

Se tratará, por parte del profesorado de acompañar a los alumnos en su aprendizaje individual y grupal (facilitar, guiar, orientar) de forma que podamos llegar a evaluar lo que el alumno sabe,

lo que el alumno comprende y lo que el alumno es capaz de hacer individual y colectivamente (autoaprendizaje, aprender a aprender, *long life learning* y *e-learning*), a través de “comunidades de aprendizaje”, “inteligencias conectadas” o de “inteligencia compartida” mediante la ayuda de las tecnologías de la información y de la comunicación .

Mientras que el alumno, protagonista en el método de aprendizaje, se apoya en el profesor y en el resto de sus compañeros, adquiere destrezas tanto individuales como colectivas, analógicas y digitales creciendo en conocimientos, capacidades y confianza.

3. EL TRABAJO COLABORATIVO MEDIANTE UNA PRÁCTICA GRUPAL EN ASIGNATURAS DE DERECHO ANTE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LAS AULAS

Con la premisa previamente descrita nos planteamos realizar una concreta actividad grupal en varios de las clases que conforman las distintas asignaturas del área de Derecho Constitucional, impartidas por quien escribe estas líneas.

Si bien es cierto que, esta metodología colaborativa se incorporaría en el conjunto de clases prácticas en la fase de configuración y resolución de las prácticas. Concretamente se les da la posibilidad de trabajar todas las prácticas en común, debatirlas, ayudarse con la búsqueda de las respuestas, etc., tras ello, las mismas se resuelven entre todos los alumnos en la clase siendo corregidas o completadas tanto por los alumnos como por el profesor si es necesario y, finalmente, de forma individualizada, se procede a completarla y remitirla para que el docente las evalúe.

La actividad que se llevó a cabo en la parte práctica de la asignatura Derecho de la Unión Europea, del segundo curso del doble Grado ADE-Derecho, y en la asignatura de Derecho Constitucional II, de primer curso del Grado en Derecho, ambas de la Universidad de Vigo, durante el curso académico 2020/2021, consistía preeminentemente en el estudio y exposición de un Derecho Fundamental.

Concretamente, debían examinar el origen y evolución del Derecho Fundamental, que les fue asignado de forma aleatoria, de manera que habrían de situarlo en la teoría de generación de Derechos Humanos, y analizarlo desde una triple perspectiva: internacional, supranacional y nacional. A su vez, se les pedía que investigasen sobre la regulación de este Derecho en el entorno digital.

Las Cartas de Derechos que habrían de analizar serían:

- En la esfera internacional: la Declaración Universal de los Derechos Humanos y sus respectivos Pactos, así como el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales.
- En el marco supranacional preeminentemente la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea revisando igualmente los Tratados de la Unión.
- En el ámbito doméstico habrían de centrarse en la Constitución Española y en la normativa orgánica principalmente.

Se les indicó que podrían acudir a los distintos Tribunales (TEDH; TJUE; TC) para completar la información y se les ofrecieron enlaces a recursos web de referencia.

El formato de redacción y presentación era libre, por lo que se les sugirió ser creativos. Se les daban unas directrices, previamente señaladas en cuanto al Derecho Fundamental a investigar, recordemos: los niveles de estudio y los dos ámbitos principales; se les indicaba la finalidad que se perseguía con el trabajo que habrían de desarrollar: que aprendiesen ellos y que explicasen lo aprendido al resto de compañeros, para lo cual se les aconsejó un tiempo aproximado de exposición de no más de 30 minutos y disponían de 3 semanas para llevarlo a cabo.

La configuración de los grupos de trabajo respondía a la nueva normalidad:

Los alumnos en el curso 2020/2021 se encuentran divididos en “grupos burbuja” de forma que solo se relacionan presencialmente con quienes hacen parte del mismo, e interactúan a través de la plataforma de la Universidad (Faitic, Moovi y las salas virtuales/campus remoto) con los restantes grupos, a veces sin llegar a verse y/u oírse. Estos grupos van rotando cada semana acudiendo físicamente al aula con el profesor. Es importante señalar que en la clase de primero gran parte de los alumnos no se conocían entre ellos, por provenir de distintos centros de enseñanza y/o de distintas zonas geográficas; y que los alumnos de segundo curso apenas habían compartido un cuatrimestre en la situación previa a la pandemia, a lo que cabría denominar Universidad tradicional, normal.

A los alumnos se les pedía que formasen grupos y/o parejas de trabajo de forma que debían de ser de distintos grupos burbuja y al menos uno de los integrantes tenía que estar presente físicamente el día de la exposición. De este modo, podrían relacionarse con aquellos compañeros a los cuales no habían tratado personalmente en la mayoría de los supuestos, pues lo común venía siendo que trabajasen las prácticas bien individualmente, bien con los integrantes de su mismo grupo burbuja. Cabe decir que, se les pidió que este trabajo lo llevaran

a cabo siguiendo los estrictos protocolos sanitarios de cada momento, ayudándoles a comunicarse entre ellos vía e-mail, videoconferencias, etc., esto es con la ayuda de las tecnologías de la información y de la comunicación.

En esta situación, además, al deber estar de forma presencial uno de los miembros garantizaba que, si se sufría algún problema técnico o de conexión, el alumno que estaba físicamente asumiría por entera la exposición y defensa del Derecho Fundamental correspondiente, del trabajo. En suma, dado que las citadas exposiciones iban a darse en distintas semanas, ninguno de los alumnos podría dejar recaer en otro de los compañeros el peso completo de la demostración, sino que ambos abrían de prepararse la misma en su totalidad. Ciertamente es que, de no darse ese problema técnico ambos alumnos desarrollarían conjunta y coordinadamente su presentación en el formato que hubieran decidido realizarlo.

Se trataba así de promover el trabajo en equipo, coordinado, de fomentar la creatividad, de crear vínculos personales en una época marcada por la individualización.

De este modo, se intenta que, en las citadas asignaturas, los alumnos no sólo aprendan los conocimientos propios del Derecho Constitucional, la competencia científica (pensamiento científico relacionado con el estudio de los Derechos Fundamentales), sino que también adquieran competencias tales como: las ciudadanas (cognitivas, emocionales, empatía) y las comunicativas (comunicación verbal, no verbal) a través del aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser.

4. IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA COLABORATIVA: LAS TIC COMO ALIADAS

Una vez propuesta la práctica a los alumnos, de la forma previamente expuesta, éstos se mostraron bastante satisfechos con la dinámica a seguir y tal y como se les pidió formaron grupos de trabajo sin dejar a ningún compañero al margen, esto es, todos cuidaron de todos y se interesaron por integrarse en algún grupo. En esta fase de creación de grupos se pudo ver, por primera vez, que existe empatía y que se preocupan por la integración de sus homólogos, pues no fue necesario que por parte del profesorado se “instase” a ningún grupo/pareja a asumir un compañero.

Para configurar esos grupos ellos mismos se auto organizaron a través de los canales oficiales, del chat de la plataforma universitaria y vía e-mail, en un primer momento, para posteriormente hacer uso de las redes sociales y demás plataformas (WhatsApp, Instagram, Google Meet,

Zoom, Microsoft Teams etc), prescindiendo de los canales institucionales puestos a su disposición.

Creados los grupos y con la asignación del Derecho Fundamental, tal y como fue explicitado en el apartado precedente, los alumnos deberían asumir el mayor de los retos: el estudio del tema y la creatividad en su exposición.

Esta fase fue sin duda una de las más enriquecedoras para ellos, pues asumían el reto de aprender a aprender, debían ser proactivos y responsables, dinámicos y creativos.

El profesor en este punto supervisaría el trabajo de los grupos quedando a disposición de los alumnos (a través de mail, en tutorías, en las clases) para ayudarles en lo que precisasen e intervenir en caso de conflicto. No dándose ningún problema tan sólo se hubieron de resolver dudas puntuales en cuanto a interés en alguna sentencia, forma de citar, etc.

5. RESULTADOS OBJETIVOS Y SUBJETIVOS DE LA PRÁCTICA COLABORATIVA

Tras la elaboración propiamente dicha de las prácticas los alumnos procedieron a la exposición de sus trabajos frente al conjunto de la clase. Recordemos que no solo se trataba de que el alumno aprendiese, sino que también le tocaba enseñar lo aprendido, asumiendo en cierto grado el rol de profesor al exponer el contenido teórico y resolver las dudas de sus compañeros de clase tras la presentación.

La mayor parte de los grupos de trabajo optaron por configurar la tradicional presentación de diapositivas mediante Power point (en adelante Ppoint): los grupos del grado en Derecho casi en su totalidad y la mitad de los grupos del doble grado en ADE-Derecho, por lo que esta modalidad sería la que eligió en torno al 70%. Entre los factores determinantes para la elección de ese concreto programa de presentaciones los alumnos señalaron que se encontraba la usabilidad y la indisponibilidad de tiempo para aprender a usar otro programa. En otras palabras, su decisión se motivó en que se manejaban con fluidez en el mismo, es el que solían utilizarlo para el resto de las asignaturas, y en el hecho de que la carga de trabajo y las situaciones personales de alguno o todos los miembros del grupo les impedía, en muchas ocasiones, acercarse a nuevos métodos, programas.

En cuanto a la calidad de los trabajos presentados a través de Ppoint hemos de señalar que fue buena, que se siguieron las pautas señaladas, incorporaron los contenidos mínimos exigibles e incluso se ampliarían con jurisprudencia, con estudio bibliográfico, con noticias jurídicas, etc.

Entre algunas de las mejoras que se les señaló podemos destacar el sistema de citación, no todos saben citar correctamente. Mientras que en lo relativo al formato se utilizaron distintos fondos, imágenes, animaciones, etc., que permitían resaltar los contenidos esenciales. Se les aconsejó en algunas de las intervenciones utilizar distintas palabras a la hora de exponer el contenido que se podía leer en la presentación.

Por su parte el 30% de los grupos restantes, quienes no siguieron la presentación mediante diapositivas, se integraban en mayor medida en la titulación de ADE-Derecho. Estos alumnos llevaron a cabo trabajos originales, respondiendo por encima de las expectativas.

Entre los formatos que se presentaron cabe resaltar que se procedió a la configuración de vídeos explicativos con dibujos, vídeos animados; a la realización de un juego en el cual los alumnos llevaban a sus compañeros mediante pistas y preguntas a los contenidos teóricos ayudados por presentaciones Ppoint; a la *performance* de unas noticias explicando la actualidad del Derecho; una llamada telefónica en la que se interactuaba con el compañero mediante preguntas y respuestas; al programa de preguntas y respuestas a través de un dispositivo móvil denominado kahoot; a la explicación del tema y preguntas tipo quiz a través de distintas plataformas.

Podemos decir que este segundo grupo, más creativo, fue el que utilizó en mayor medida las tecnologías de la información y de la comunicación, pues no sólo fueron empleadas para la búsqueda de la información, teoría, y para la creación los contenidos que iban a ser expuestos, sino que además fueron implementadas en la exposición llegando incluso a hacer partícipes al resto de compañeros quienes asumirían un rol activo en las presentaciones al contestar preguntas.

En suma, dada la complejidad de sus exposiciones y el interés que suscitaba en sus compañeros se sobrepasó el tiempo recomendado de exposición, recordemos que se situaba en torno a los 30 minutos, por lo que se les sugirió que bien se presentase ante el profesor en otra ocasión o bien se ampliase la clase para presentarlo en ese mismo día, pudiendo abandonar el aula quienes ya hubiesen realizado la exposición por estar fuera de hora. Los alumnos hicieron saber al profesorado que no tenían clase después de esa hora y que podrían prolongar el tiempo de la clase si el profesor lo estimaba oportuno y tenía disponibilidad horaria.

Ante esta situación la elección unánime fue continuar la clase el tiempo necesario y el resto de los compañeros que podrían salir del aula decidieron quedarse para ver las propuestas de sus compañeros y aprender los contenidos teóricos.

Esta fase de exposición apenas necesitó de varios apuntes teóricos y recomendaciones sobre exposición. Además, en algún supuesto se recomendó al grupo la redacción de cara a su publicación en la revista jurídica de la facultad.

Hemos de señalar que tan sólo hubo dos casos donde el problema técnico impedía escuchar con claridad al alumno online por lo que quien estaba en clase asumió la carga de la presentación y que en ambos se trató de presentaciones mediante diapositivas.

En relación con las calificaciones que obtuvieron todos aprobaron la práctica con buenas notas, tanto en la evaluación de los contenidos (70%), como por la exposición realizada (30%). En suma, comparando con el resto de calificaciones obtenidas en otras prácticas las notas de este trabajo práctico colaborativo fueron las que mejor nota recibirían.

El feedback de los alumnos al profesorado, subjetivo, sería igualmente favorable pues consideraron que esta metodología les había ayudado tanto en lo personal (conociendo a sus compañeros y a sí mismos) como en lo académico (aprendiendo sobre el Derecho asignado, mejorando en la parte comunicativa), en palabras de alguno de ellos “les gustó la actividad, aprendieron mucho tanto de teoría como en organización de trabajo, en posibilidades que ofrecen las TIC, asumieron el rol de profesor y conocieron más a sus compañeros”.

Es igualmente destacable el hecho de que algunos de los alumnos trasladaron su interés en la investigación y en saber más sobre el Derecho asignado, no quedándose solo con lo aprendido en la clase y ampliando conocimiento.

6. BREVE CONCLUSIÓN

El desarrollo de la práctica colaborativa en una época marcada por el trabajo individual ha resultado positivo tanto en lo personal (creando un ambiente de colaboración, cooperación, cohesión, de entendimiento, autoconocimiento, y superación personal) como en lo educativo (adquiriendo conocimientos, competencias y mejorando las facetas comunicativas).

A través de la práctica grupal, colaborativa, hemos podido comprobar cómo se ha promovido la comunicación, el respeto, cómo se han desarrollado las capacidades personales e interpersonales, y cómo han adquirido, el conocimiento científico y el pensamiento crítico. Todo ello con la ayuda de las tecnologías de la información y de la comunicación.

A su vez, la motivación del alumnado, al llevar a cabo esta tarea, se ha visto reflejada en el interés por los conocimientos teóricos y en la mejora del sistema de aprendizaje, lo cual ha ayudado a aumentar sus calificaciones.

BIBLIOGRAFÍA

OVEJERO BERNAL, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. ISBN: 84-7665-772-2

*ECI FROM A TO Z: UN PROYECTO PLURIDISCIPLINAR E INTERNACIONAL DE
INNOVACIÓN DOCENTE*

Tamara Álvarez Robles y Pablo Riquelme Vázquez

*PDI Área de Derecho Constitucional
Universidad de Vigo*

Resumen: Como sugiere el título de este trabajo, *ECI from A to Z*: ECI from A to Z : European Citizens' Initiative: A Tool for Engagement and Active Citizenship-, Erasmus + KA203 , 2020-1-PT01-KA203-078546, es un proyecto pluridisciplinar e internacional de innovación docente. Su objetivo es el de apoyar y desarrollar competencias en relación con la iniciativa ciudadana europea (arts. 11.4 TUE y 24 TFUE) por medio de una asociación estratégica en el ámbito de la educación y la formación. A tal fin se desarrollan procedimientos, enfoques y actividades transnacionales innovadores en materia de educación, formación, investigación y comunicación.

1. METAS DEL PROYECTO

El propósito preliminar del proyecto es el de proporcionar información, formación y asesoramiento sobre los mecanismos de participación directa de la ciudadanía en la política y, en particular, sobre la iniciativa ciudadana europea (en lo que sigue, ICE). Como es sabido, los planes de la materia de *Derecho de la Unión Europea* suelen dedicar muy poco tiempo a la explicación de la ICE debido a la escasez de tiempo. Ante las dificultades técnicas y legales en lo que respecta a la participación efectiva, el proyecto persigue dotar de herramientas conceptuales y técnicas al alumnado, fomentando con ello una participación más efectiva, consciente y transparente.

ECI from A to Z involucra a 4 universidades: la Universidade de Coímbra (Portugal), la *Georg-August-Universität Göttingen* (Alemania), la *Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași* (Rumanía) y la Universidade de Vigo (España). Los socios del proyecto fueron seleccionados de acuerdo con la idea general de "combinar extremos". Por esa razón, hay universidades de los dos confines de la Unión Europea y junto a las universidades con más tradición concurren otras más jóvenes, como la Universidade de Vigo. Esta combinación de socios está en línea con los objetivos de promover el compromiso y la ciudadanía activa que son esenciales para el proyecto. El propósito del proyecto es

construir puentes y encontrar bases comunes de entendimiento entre los estudiantes de diferentes tipos de escuelas de educación superior, por lo que la selección de socios también tuvo en cuenta criterios como la diversidad y la multiculturalidad. Asimismo, se han tenido en cuenta tanto criterios de género como diferentes vulnerabilidades a la hora de escoger al profesorado y al alumnado.

1.1. El objetivo o propósito central del proyecto

El principal propósito del proyecto es desarrollar nuevos métodos y herramientas para los procesos de aprendizaje que se aplicarán de manera colaborativa y práctica (aprender haciendo).

El proyecto es innovador, pero también complementario a los sistemas de educación superior, ya que promueve y profundiza el conocimiento sobre la participación, pero los coloca en un entorno práctico. Esto complementará los planes de estudio universitarios tradicionales y pondrá a prueba y aplicará procesos de aprendizaje innovadores basados en una base orientada a los resultados del aprendizaje.

Los estudiantes estarán involucrados y comprometidos con el proyecto ya que serán el punto focal de todos los debates y discusiones que se celebren y también los responsables de los entregables más importantes: las propuestas de la "Iniciativa Ciudadana Europea" que se debatirán en el "Modelo Reuniones de ECI ". Así, en las partes finales de este proyecto (que se divide generalmente en dos partes, cada una con un grupo diferente de estudiantes) los estudiantes comprenderán la relevancia de su participación dentro de la Unión Europea, podrán reconocer y aplicar instrumentos participativos y utilizarlos en de manera argumentativa y técnicamente sólida, y evaluar los objetivos y, hasta ahora, los efectos de la ICE.

1.2. Otras finalidades del proyecto

Las finalidades del proyecto pueden sintetizarse como sigue:

- reforzar las capacidades de participación activa de las y los jóvenes;
- sensibilizar sobre la importancia de desarrollar el Derecho de la Unión Europea a través de mecanismos participativos;
- promover el trabajo multidisciplinario y encontrar temas comunes de interés en un entorno internacional e inclusivo;
- promover el compromiso y el sentido de pertenencia de las y los jóvenes que se sienten distanciados de las políticas e instituciones de la UE;
- proporcionar habilidades informáticas a los estudiantes de ciencias sociales;
- proporcionar conocimientos sobre integración europea, instituciones y oportunidades para cursos de ciencias exactas e ingeniería.

El logro de estos propósitos impediría que el proyecto sea realizado de forma aislada e individual por las universidades que participan en el mismo, ya que uno de sus objetivos principales es, como se ha explicado, el de promover valores comunes en un entorno transnacional, así como la participación de estudiantes de diversas áreas, orígenes, géneros, etc. Asimismo, la propia naturaleza de la iniciativa ciudadana europea exige un enfoque transnacional de los intereses y valores compartidos.

Conviene subrayar que este proyecto, incluso por razones de neutralidad institucional, no deberá concluir en todo caso en la presentación formal de una ICE. Tal cosa no representa sino objetivo es instrumental y metodológico, sin otro propósito que el de auspiciar un foro de debate y aprendizaje innovador en el ámbito universitario. Esto nutrirá y enriquecerá la práctica universitaria tanto científica como operativamente.

2. ACTIVIDADES DESARROLLADA EN EL MARCO DEL PROYECTO

Para desarrollar el proyecto se han propuesto varias actividades que se agrupan en dos grandes bloques. Por un lado, cabe referirse a las actividades de formación y capacitación de las y los docentes implicados en la dirección y tutorización del alumnado participante. Por otro conviene mencionar las actividades de formación de las y los estudiantes propiamente dichos.

2.1. La formación del personal docente

Una de las primeras actividades previstas fue un seminario intensivo de formación de personal. Este seminario se ideó como una herramienta de movilización y armonización de investigadores y tutores con la que marcar el inicio del proyecto y definir una base de trabajo común. Adicionalmente, este primer seminario intensivo debería coadyuvar al desarrollo de herramientas compartidas a emplear en las actividades de información, formación, mediación y *coaching*. También se proyectó la inclusión en este evento de un taller de experimentación metodológica orientado hacia el desarrollo de competencias en un lenguaje común.

2.2. La formación del alumnado

2.2.1. Cursos de e-learning

- Curso intensivo sobre la ICE: actividad destinada a analizar y debatir las principales herramientas e instrumentos de participación, así como a la presentación de antiguas iniciativas ciudadanas europeas, poniendo de de manifiesto con todo ello la información más relevante e incidiendo en buenas prácticas. Este curso intensivo marcará el inicio

de la participación del alumnado en el proyecto para y dará lugar a un certificado de asistencia (con la eventual obtención de créditos ECTS).

- Curso en línea creado con la participación de todas las instituciones colaboradoras, así como de expertos invitados. El curso en línea estará a disposición de cualquier persona interesada y su compleción dará lugar a un certificado de asistencia (con la eventual obtención de créditos ECTS). Se realizará a través del Moodle de la *Universidade de Coímbra*, la responsable del proyecto.

Se trata tal vez de una de las actividades más relevantes porque exigirá del alumnado que sea, en gran medida, responsable y autosuficiente. Este último contará en todo momento con el apoyo de las y los docentes, sus tutoras y tutores, y los distintos canales de comunicación e información.

2.2.2. *Peer Learning*

Con la expresión “*peer learning*” se hace referencia a un conjunto de eventos inclusivos y colaborativos. Se trata principalmente de reuniones y talleres, organizados por los propios estudiantes con el apoyo de las y los tutores. El alumnado deberá ser capaz de autoorganizarse y establecer una guía de ruta para estas actividades, así como de llevar un diario de lo debatido y de las conclusiones alcanzadas, a fin de realizar un proceso reflexivo e interactivo.

2.2.3. *El entorno virtual: Moodle, plataformas y redes sociales*

La difusión del proyecto se lleva a cabo a través de la web <https://eci-az.eu/outcomes/>. También se utilizan plataformas comunicativas como *Zoom* para organizar reuniones colaborativas entre estudiantes de todas las instituciones asociadas. Por su parte, en la plataforma educativa (*Moodle*) se pueden consultar materiales didácticos elaborados por los profesores implicados, etc.

2.2.4. *Moot Court*

Una de las últimas actividades que se plantean en el proyecto consiste en un curso intensivo transnacional, a celebrar en una de las organizaciones colaboradoras con la participación del alumnado y un un diseño similar al del "*Moot Court*" de Derecho Europeo. Sin embargo, la temática será en este caso exclusivamente la ICE.

2.2.5. *Evento de clausura*

En 2023 se realizará un evento conjunto en el cual se presentarán los principales resultados del proyecto. En dicho evento participarán las instituciones implicadas en el proyecto, así como miembros de la sociedad y entidades públicas y privadas interesadas.

3. LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y LAS PRIMERAS IMPRESIONES

En consonancia con las actividades proyectadas, a continuación se hace referencia a las reuniones y encuentros realizados hasta la fecha.

A día de hoy se han celebrado diversas reuniones estrictamente organizativas en las que han participado las y los docentes de las diferentes universidades. La lengua vehicular ha sido la inglesa, sin perjuicio del conocimiento y uso esporádico de las diferentes lenguas oficiales en los Estados a los que pertenece cada universidad. Estas reuniones organizativas han servido no sólo para desarrollar las ideas del proyecto, sino también para anticipar problemas no previstos y atender los que se iban planteando a medida que se avanzaba en la consecución de los objetivos.

A grandes rasgos, ha habido dos grandes tipos de reuniones organizativas o internas: aquellas dedicadas al intercambio de información o a la formación previo de las y los docentes y aquellas otras dirigidas a solventar alguna eventualidad.

La colaboración entre colegas con diferentes orígenes y bagajes ha enriquecido a cada uno de los miembros del proyecto y, en líneas generales, se puede decir que cada una o uno ha realizado una aportación específica y basada en su propia experiencia previa como docente universitario. Así, por ejemplo, se han discutido estrategias para la captación de la atención del alumnado y se han explicado diferentes técnicas para la resolución de conflictos en un entorno de educativo multicultural.

Las reuniones con alumnado no comenzaron hasta el segundo trimestre del proyecto, dado que previamente fue necesario llevar a cabo la elección de las y los participantes en cada uno de los centros. Los criterios utilizados fueron los indicados con anterioridad, por lo que no es necesarios volver a incidir sobre los mismos en este punto. Las reuniones con el alumnado persiguieron básicamente tres objetivos: el primero de ellos fue informativo, el segundo, organizativo y el tercero, socializador.

Por una parte, se organizaron diversas reuniones destinadas a informar a las y los participantes de los objetivos del proyecto, así como de las actividades previstas y el tipo de participación que se esperaba por su parte. Igualmente, se impartió un curso intensivo introductorio de 10 horas sobre la ECI, en el cual participaron como ponente y/o moderadores del debate miembros del proyecto pertenecientes a todas las instituciones implicadas. También se invitó a expertos en la materia y representantes de foros y asociaciones implicados en previas iniciativas

ciudadanas europeas. La combinación de enfoques más abstractos con otros más concretos resultó de enorme interés para el alumnado, cuya asistencia fue masiva y que no dejó de formular preguntas y comentarios al final de cada una de las ponencias.

Por otro lado, también se celebraron reuniones estrictamente organizativas. En ellas se conformaron los grupos de trabajo integrados por 8 estudiantes cuya finalidad será la de proponer, en el tercer trimestre de implantación del proyecto una iniciativa ciudadana europea. Estos grupos de trabajo se formaron a partir de las preferencias temáticas manifestadas por las y los estudiantes, y a cada uno de ellos se le asignó un tutor. La función de este último será la de prestar apoyo técnico y organizativo a los miembros de cada grupo, a quienes corresponde en exclusiva la propuesta y el desarrollo de cada una de las iniciativas. Para la comunicación entre los integrantes de cada uno de los nueve grupos se utilizará, además del correo electrónico, el servicio de mensajería *Whatsapp* para que el intercambio de información sea más fluido y se produzca a través de los medios más utilizados en nuestros días por las y los estudiantes.

Finalmente, también se celebraron reuniones con finalidades de socialización de las y los participantes en el proyecto. En algunos casos, estas reuniones tuvieron lugar al concluir alguna de las actividades previamente mencionada y, en otros, se produjeron aisladamente. Se consideraron indispensables para favorecer la comunicación entre estudiantes de diferentes países, en algunos casos incluso extracomunitarios, y con diferentes bagajes formativos, culturales, socioeconómicos y religiosos. Estas reuniones se desarrollaron en un clima de compañerismo muy prometedor. Este clima fue promovido por las y los tutores del proyecto, que asumieron expresamente un rol de dinamizadores sociales a fin de lograr la plena integración de todas y todos los estudiantes en las actividades realizadas.

4. UNA MIRADA AL FUTURO COMO CONCLUSIÓN

A modo de conclusión solo resta sintetizar algunas de las actividades a realizar a lo largo de los próximos meses.

La más importante es quizás la realización del curso en línea de 54 horas que el alumnado debe culminar a lo largo de los meses de verano. El curso se compone de ocho unidades didácticas que han sido íntegramente desarrolladas por el profesorado de las cuatro instituciones participantes en el proyecto e incluye, además de textos, numerosos vídeos, esquemas, gráficos e imágenes explicativas.

Una vez concluido el curso, está previsto que las y los estudiantes comiencen a trabajar en los grupos reducidos para desarrollar las diferentes propuestas de iniciativa ciudadana europea.

Si la situación sanitaria lo permite, las propuestas serán discutidas en una reunión que tendrá lugar hacia el mes de octubre en la ciudad alemana de *Göttingen*. Esta reunión servirá para que las y los estudiantes provenientes de las diferentes instituciones se conozcan entre sí y refuercen los vínculos de ciudadanía alimentados a lo largo de los seis meses precedentes.

Asimismo, de esta reunión también debería salir la propuesta que definitivamente se convertirá en una verdadera iniciativa ciudadana europea.

**CONOCER LA REALIDAD PENITENCIARIA COMO TÉCNICA DOCENTE EN DERECHO:
LA VISITA A LA CÁRCEL**

Lorena Alemán Aróstegui

*Investigadora predoctoral en formación contratada por la Universidad Pública de Navarra
y beneficiaria Ayuda FPU 2018 (18/04843)*

Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Pública de Navarra.

Edificio Las Encinas, Campus de Arrosadía, 31006, Pamplona, Navarra, España.

E-mail: lorena.aleman@unavarra.es

Resumen: Se propone el acercamiento a la *realidad penitenciaria* como técnica docente basada en el paradigma del *aprendizaje experiencial* para la comprensión de las consecuencias prácticas de la aplicación de las normas jurídicas. La cárcel constituye la materialización de la figura jurídica de la pena de prisión. Se trata, por tanto, de la representación *real* de lo jurídico y, en este sentido, su conocimiento tiene un valor fundamental para entender la configuración del ordenamiento jurídico, especialmente, en relación con las garantías jurídicas que protegen los derechos fundamentales. Mediante la visita a la institución penitenciaria y la charla, tanto con profesionales como con personas privadas de libertad, será posible que el alumnado adquiriera un mínimo conocimiento de en qué consiste la realización del *ius puniendi* del Estado e incorpore elementos para la conformación de una perspectiva crítica de lo jurídico.

1. LA NECESIDAD DE UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD PENITENCIARIA

La cárcel, la vida en prisión, el día a día de las personas privadas de libertad, es una realidad de la que se habla poco. A pesar de que casi todos los días es posible encontrar alguna noticia que haga referencia a condenas a prisión, y a pesar de que exista un variado catálogo de producciones cinematográficas o televisivas que tienen como escenario una cárcel, de la *realidad* de la privación de libertad se habla poco.

Además, si bien los muros de las prisiones siempre han servido para impedir las miradas hacia su interior, el progresivo alejamiento de las cárceles de los centros urbanos en las últimas décadas ha hecho invisibles, incluso, los propios muros. Sin embargo, que no estén a la vista o que no se hable de ellas no quiere decir que hayan desaparecido.

En nuestra actual sociedad, con su actual modelo de Estado constitucional, se sigue aceptando la privación de libertad durante años como respuesta institucional posible, de modo que las cárceles son hoy los lugares en los que se lleva a la práctica la máxima coacción jurídica permitida en los Estados de Derecho; son pues los lugares donde se realiza el *ius puniendi* del Estado. Esta aceptación debería implicar también la preocupación por la realidad práctica, su conocimiento y problematización.

Si es posible afirmar la necesidad de que la sociedad en general se aproxime a la realidad de las cárceles, en el caso de los y las estudiantes de Derecho, este conocimiento no solo es necesario, sino que resulta esencial para alcanzar una comprensión integral del sistema jurídico.

Como decía, la pena de prisión constituye la intromisión más importante que el Estado puede llevar a cabo en la vida de una persona y, en este sentido, se halla en la cúspide del sistema de jurídico-penal. Que esté en la cúspide supone que es un extremo y en los extremos es donde se hallan los límites —y las correspondientes garantías—, de manera que resulta una referencia fundamental para comprender el conjunto. En este sentido, es necesaria una aproximación a la forma en la que se ejecuta la pena de prisión y, desde el punto de vista jurídico, esta aproximación la da el Derecho penitenciario.

A pesar de la importancia de este conocimiento, el Derecho penitenciario es una disciplina jurídica que, en la mayoría de los programas académicos de los Grados en Derecho, no constituye una asignatura obligatoria, sino que solo la cursan quienes así lo eligen, como una optativa. Por otro lado, en el caso de los Másteres de Acceso a la Abogacía, en ocasiones constituye una asignatura obligatoria, en otras, es una optativa, e incluso, en algunos casos, ni siquiera llega a ser una asignatura, sino que se le dedican unas pocas sesiones en el marco de una asignatura más amplia.

Este panorama resulta altamente preocupante, puesto que debería considerarse fundamental el conocimiento de aquellas normas que regulan la forma en la que se ejecuta la pena más dura de nuestro sistema; momento y lugar donde se ponen en mayor tensión los derechos fundamentales por una acción institucional.

Asimismo, para una formación jurídica adecuada e integral, no solo deben conocerse y estudiarse las normas jurídicas que operan en un determinado ámbito (en este caso, el penitenciario), sino que es necesario también conocer cuáles son las consecuencias prácticas de la aplicación de esas normas jurídicas en la realidad social.

2. LA MIRADA A LA CÁRCEL COMO APRENDIZAJE

El acercamiento a la ejecución de la pena de prisión y la cárcel permitirá al alumnado del Grado en Derecho ampliar y completar su proceso de aprendizaje jurídico. Independientemente de que vayan a dedicarse o no al ámbito penitenciario, es necesario que los futuros operadores jurídicos puedan entrar en contacto con esta realidad durante su etapa formativa, con el objetivo de que puedan conformar su propia mirada crítica hacia el sistema jurídico, conociendo todos sus elementos.

Existen —al menos— tres motivos para considerarlo conveniente como elemento del proceso de aprendizaje jurídico:

En primer lugar, porque la pena de prisión es la pena más dura del ordenamiento, la que protagoniza la máxima expresión de coacción jurídica, y así, la que más tensiona los principios y derechos fundamentales, y en este sentido, es el mejor escenario para comprender las necesidades de protección. Las primeras lecciones de Derecho penal en el Grado en Derecho exponen cuáles son los principios fundamentales para la utilización del *ius puniendi* en un Estado social y democrático de Derecho, y resulta realmente complejo transmitir la importante trascendencia de dichos principios y garantías. Por eso, centrarnos en cómo se ejecuta la pena de prisión, hacer referencia a sus particularidades y observar directamente esta realidad, nos permite colocar al alumnado en ese espacio de tensión, con el objetivo de que puedan comprender mejor cuál es la función de esos principios y garantías jurídicas que nos protegen de poderes arbitrarios e ilegítimos.

En segundo lugar, porque, jurídicamente, la ejecución de la pena de prisión es un ámbito rico y complejo, en el que confluyen distintas ramas jurídicas (penal, constitucional, administrativa), de manera que su estudio permite comprender la necesidad de una perspectiva jurídica integral (Rodríguez Yagüe, 2021). En este sentido, ofrece la posibilidad de entender el ordenamiento jurídico como un todo que se integra y que, además, en esa integración, se relaciona y puede entrar en conflicto.

En tercer lugar, porque el contacto con la cárcel, como institución en la que se realiza la pena de prisión, dará lugar a una reflexión más detenida acerca de esta figura jurídica. La experiencia directa, la concreción de lo jurídico en la *materialidad* de un edificio y de unas personas concretas, tendrá un impacto en el proceso de reflexión sobre lo jurídico, porque incorporará más elementos que lo enriquecerán. Se trata de la posibilidad de observar *qué es* una pena de prisión en el caso concreto, no solo *qué debe ser*; y, por tanto, se trata de ir más allá de los

conceptos teóricos para favorecer la comprensión de sus implicaciones fácticas (García Magna y Becerra Muñoz, 2012). Para entender las previsiones normativas que se refieren a la privación de libertad y ser capaces de problematizarlas y criticarlas, es necesario trascender de la figura jurídica —al menos por un momento— y observar en qué consiste su aplicación y cuáles son sus consecuencias en la realidad social.

En cuarto y último lugar, porque el acercamiento a esta realidad abrirá la brecha para dejar de ignorarla, y para reflexionar y debatir sobre ella con un mínimo conocimiento *real*, evitando prejuicios y estereotipos ampliamente difundidos.

3. LA VISITA A LA CÁRCEL COMO TÉCNICA DOCENTE DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Se propone la *visita a la cárcel* como técnica docente de *aprendizaje experiencial*. Desde el pasado siglo, las teorías del aprendizaje han otorgado un papel fundamental a la *experiencia* (González González, 2012), pero es en el siglo XXI cuando se ha iniciado una tendencia de su aplicación a la práctica universitaria como innovación educativa (Gleason Rodríguez y Rubio, 2020).

La *teoría del aprendizaje experiencial* (ELT, por sus siglas en inglés: *Experiential Learning Theory*), se desarrolló a partir de los trabajos de John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vygotsky o David Kolb. Se fundamenta en el *constructivismo* y, en el modelo de Kolb, se presenta como un proceso de aprendizaje holístico (Gleason Rodríguez y Rubio, 2020) y dinámico, a través de un ciclo, que transcurre por varias fases: experimentación concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta o pensamiento y experimentación activa. Estas fases pueden darse en distinto orden y, además, cada una de ellas, constituye en sí misma una habilidad útil para el proceso de aprendizaje (González González, 2012).

El aprendizaje experiencial se relaciona con la *teoría del aprendizaje activo*, de manera que se considera que para promover este último “es necesario implementar estrategias y métodos didácticos que generen experiencias vivenciales significativas las cuales contribuyan a desarrollar las competencias deseadas” (Gleason Rodríguez y Rubio, 2020, p. 3).

Así, mediante técnicas docentes de aprendizaje experiencial, es posible incrementar la motivación y el entusiasmo del alumnado, además de que este desarrolle “tanto competencias disciplinares, como competencias socioemocionales, éticas y para la vida como colaboración,

comunicación, creatividad, pensamiento crítico, empatía, ciudadanía, entre otras” (Gleason Rodríguez y Rubio, 2020, p. 16).

Existen distintas metodologías que sirven para aplicar el aprendizaje experiencial a la educación universitaria, como el *aprendizaje basado en problemas*, el *aprendizaje por proyectos* o el *aprendizaje-servicio* (Gleason Rodríguez y Rubio, 2020). En este sentido, una actividad muy interesante que utiliza estas metodologías, conectando la formación jurídica con la realidad social es la de la *clínica jurídica* (Rodríguez Yagüe, 2021; Navarro Villanueva, 2011; García González, 2021).

En este caso, la actividad educativa que se propone es la *visita a la cárcel* y, durante la misma, la charla o conversación, tanto con los y las profesionales que trabajan en la institución, como con personas que se encuentran privadas de libertad, como actividad que se ofrezca a todo el alumnado del Grado en Derecho.

La actividad tiene un enfoque experiencial centrado en el alumnado, en el que se pretende que exista un espacio para la interacción con las personas que conocen de primera mano la realidad penitenciaria. La fase experiencial deberá ir acompañada de una formación teórica previa y de un espacio de reflexión posterior, como parte fundamental del proceso de aprendizaje (García González, 2021). Así, se propone el siguiente programa, para realizar en grupos reducidos:

- Primera parte: consta de tres sesiones de aproximación a la ejecución de la pena de prisión y la cárcel. En estas sesiones se ofrecerá, en la primera, una explicación teórica básica para la comprensión del fenómeno jurídico de la ejecución de la pena de prisión, y se expondrán datos estadísticos sobre la realidad penitenciaria en la actualidad. En la segunda sesión, se visualizará un documental o se contará con un testimonio de una persona que conozca de primera mano la cárcel. Finalmente, se dedicará la última sesión a preparar la visita a la cárcel, planteando las preguntas que por el momento se considere necesario formular para comprender cómo se ejecuta la pena de prisión en el caso concreto.
- Segunda parte: se trata de realizar una visita a la cárcel, visitar los distintos espacios que existen y poder interactuar y conversar, tanto con las personas que trabajan dentro como con quienes se encuentran privadas de libertad. La idea es que el alumnado pueda preguntar aquellas cuestiones que le permitan conocer en qué consiste la ejecución de una pena de prisión en la práctica, y qué efectos tiene en las personas que la viven (y *sufren*). En este sentido, se propone que el acercamiento parta de la base del

reconocimiento de la persona privada de libertad como la interlocutora válida y más legitimada para explicar en qué consiste la ejecución de la pena de prisión. Es decir, no se trata de acudir a observar y analizar un “objeto de estudio”. Se trata de reconocer a la persona presa como sujeto activo y experimentado, y así aprender de las experiencias de quienes se encuentran privadas de libertad y que son las que mejor pueden explicar cómo se materializa la figura jurídica de la pena de prisión en el caso concreto.

- Tercera parte: consta de una sesión que sirve para la puesta en común de las impresiones y los conocimientos obtenidos en la visita. Esta sesión se dedicará a la reflexión acerca de la importancia de las consecuencias de lo jurídico en la realidad social, y la funcionalidad de los principios y garantías jurídicas para la protección de los derechos fundamentales.

Por medio de la realización de esta actividad, será posible alcanzar los siguientes objetivos:

- ✓ Aproximación a las consecuencias prácticas de la aplicación de las normas jurídicas.
- ✓ Aproximación a la realidad penitenciaria y a sus protagonistas.
- ✓ Reflexión amplia sobre el *ius puniendi* del Estado, sus manifestaciones, sus efectos y sus límites.
- ✓ Comprensión de la importancia y la operatividad de los principios y garantías jurídicas propias del Estado social y democrático de Derecho.
- ✓ Acercamiento de la cárcel a la comunidad, no solo del alumnado a la cárcel, sino también de la Universidad a la institución penitenciaria, y la apertura de esta última a la comunidad.

En definitiva, considero que la visita a la cárcel es una actividad que debería formar parte del itinerario formativo de todo el alumnado del Grado en Derecho para conseguir que todos los futuros operadores jurídicos adquieran un mínimo conocimiento de cuál es la realidad penitenciaria.

BIBLIOGRAFÍA

García González, G. (2021). “La Clínica Jurídica como paradigma de aprendizaje servicio: retos y desafíos de la práctica clínica en la sociedad de la información”. En: C. Ramírez Calderón (coord.), *Innovación docente y clínicas jurídicas*, Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 13-35.

García Magna, D., y Becerra Muñoz, J. (2012). “La visita a prisión como metodología innovadora en derecho penal”. *Vivat Academia*, núm. 117E, pp. 512-529.

Gleason Rodríguez, M.A. y Rubio, J.E. (2020). “Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente”, *Revista Educación*, Vol. 44, núm. 2, pp. 1-19.

González González, C. (2012). “Aprender de la experiencia y competencias: aprendizaje y servicio”. En: F. Guerra López, R. García-Ruiz, N. González Fernández, P. Renés Arellano y A. Castro Zubizarreta (coords.), *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias* [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje], pp. 1-10.

Navarro Villanueva, C. (2011). “La enseñanza de la ejecución penal desde un centro penitenciario”. En: Joan Picó i Junoy (coord.), *El aprendizaje del derecho procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria*, Barcelona: Bosch, pp. 239-346.

Rodríguez Yagüe, C. (2021). “Aprendizaje y servicio: la articulación de una clínica jurídica penitenciaria”. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 16, pp. 41-58.

CINE Y DERECHO PENAL: ENSEÑAR DESDE LA IGUALDAD

Stephania Serrano Suárez

Investigadora contratada predoctoral FPI

Universidad de León

**Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de Investigación PID2019-108567 RB-C21 (Ministerio de Economía y competitividad de España), denominado «La progresiva relajación de garantías penales en la elaboración del sistema y en diversos sectores. Vindicación del refuerzo de los límites al "ius puniendi"»; Investigadores Responsables: Prof. Dr. Miguel Díaz y García Conlledo y Prof. Dra. María A. Trapero Barreales. Este trabajo se realizó también en el desarrollo de una estancia de investigación en la Universidad Libre (Bogotá, Colombia) bajo la tutoría de la Prof. Dra. Liliana Estupiñán Achury.*

1. APRENDER A TRAVÉS DEL CINE Y LAS PLATAFORMAS DIGITALES

No es ninguna novedad afirmar que el cine permite comprender el Derecho. Es abundante el material fílmico que se ocupa de contextos jurídicos, incluso de instituciones jurídicas y problemas sociales importantes cuyo trasfondo es jurídico. A la par, el enorme salto tecnológico, dada la necesidad de mantener un distanciamiento social, ha llevado a que se usen diversos modos de comunicación que pueden dejar a la imagen fílmica en un espacio relegado.

La academia se ha mudado a diversas plataformas como *YouTube*, blogs; hace uso de aplicaciones, *Facebook*, *Twitter*, *Tik Tok*. Debates por *WhatsApp*, videoconferencias, clases en línea con recursos desde las *Lightboards*, *Whiteboards* u otras pizarras digitales. Por lo que los nuevos tiempos han permitido que la innovación en la docencia se dé más en las TIC y herramientas de carácter tecnológico que sin duda hacen mucho más amena la enseñanza online, olvidando quizás el papel que ha tenido y sigue teniendo el cine como herramienta de análisis del Derecho penal.

Es una tentación de estos tiempos poner la tecnología al servicio de la enseñanza, pero, debemos reflexionar sobre la calidad de los contenidos y la forma como estos contribuyan claramente al aprendizaje. Con las nuevas plataformas, el estudio del cine ofrece nuevos horizontes.

2. CINE JURÍDICO Y ENFOQUE DE GÉNERO

Hay varias relaciones entre Derecho y cine. De ellas, la que nos importa es “el Derecho *en el cine*”, que consiste en la expresión fílmica de problemas con relevancia jurídica. En ocasiones se habla de “cine jurídico”, aunque no sea un género cinematográfico oficial. Un problema en esta definición es la evidencia de que cualquier realidad representada puede tener un trasfondo jurídico, pues toda actividad humana es susceptible de ser regulada. Para corregir esta amplitud, debemos asumir que la relevancia para el estudio jurídico radica en que su nudo narrativo verse sobre problemas jurídicamente importantes.

De estas representaciones, sin duda, de la que más se ocupa el cine es la del Derecho penal. No es difícil imaginar el porqué hay tanto Derecho penal en el cine: la representación de un juicio tiene la misma estructura de una historia de suspenso, no hay tragedia más grande que la que genera un delito, pensemos contra la vida o la libertad sexual, o un drama mayor que el cumplimiento de una pena en prisión. Como lo señala Díaz y García Conlledo, podemos ver de forma general que el cine aborda dos temas principales de Derecho penal: existe un cine de juicios y otro penitenciario o carcelario.

El cine jurídico-penal también acepta un enfoque de género. En este contexto, es importante pensar si las películas recomendadas o utilizadas para el debate jurídico tienen una representación adecuada de las mujeres. Una de las herramientas más utilizadas para medir la igualdad de género en las historias que nos cuenta la gran pantalla es el conocido como test de Bechdel. Según este test, no hay igualdad si no se cumplen los siguientes requisitos: 1. En la película tienen que aparecer al menos dos mujeres, cuyos personajes tengan nombre; 2. Esas mujeres tienen que hablar entre ellas; 3. Que las mujeres hablen de algo, que no sea de otro hombre.

Es una herramienta que nos permite reflexionar sobre el papel de la mujer en las historias que nos cuenta el cine. No se trata de dejar de valorar títulos como *12 hombres sin piedad*, tradicionalmente usada en las clases de Derecho penal porque no tenga ningún personaje femenino relevante. Pero sí parece interesante tener en cuenta las películas que lo superan, pues nos demuestran que, incluso en la ficción sobre el Derecho, las mujeres no tienen por qué estar relegadas al segundo plano.

3. ENSEÑAR DERECHO PENAL CON ENFOQUE DE GÉNERO A TRAVÉS DEL CINE

Hay poco cine jurídico penal con perspectiva de género, pero la producción es cada vez mayor. Ahora corresponde que los profesores acerquemos esa propuesta artística al aula. La formación del jurista a través del cine no es una novedad absoluta pues importantes penalistas se han ocupado del tema.

Zaffaroni señala que el cine es una técnica docente muy útil en momentos en que la imagen reemplaza a la lectura en la formación de la subjetividad. Según este autor el artista *nos abre* lo que el penalista no se anima a ver. Expresa el mundo de lo real golpeando la viga maestra de los discursos cerrados, despierta la potencia racional del ser humano. Esta “cultura de la imagen” se ha convertido en uno de los principales transmisores y creadores de significados, modas y tendencias, uno de los principales conformadores del imaginario colectivo.

Así como lo señala Díaz y García Conlledo, el cine puede ser complemento de la enseñanza del Derecho, especialmente para fomentar en el estudiante el acercamiento a ciertos temas, es decir, como complemento a un estudio riguroso, costoso y esforzado de los temas jurídicos.

Debemos entonces, finalmente, señalar algunas películas que superan el test de Bechdel y exponer brevemente lo que podrían aportar estas películas a la formación de nuestros estudiantes. Dentro de la temática que relaciona las mujeres con el Derecho penal, podemos encontrar las mujeres en las profesiones jurídicas, los análisis de desigualdades y violencia de género y los problemas de las mujeres en la prisión o los sesgos que podrían condicionar su criminalización.

Un primer ejemplo es *Erin Brockovich*, película basada en el caso real de una madre divorciada que decide investigar la relación entre la contaminación del agua por parte de una planta de gas y electricidad y la salud de los vecinos de esta. Aunque de aquí se deriven reflexiones jurídicas sobre la responsabilidad por daños ambientales, las relaciones entre el Derecho penal y el Derecho administrativo, resulta relevante en cuanto al papel que ejerce una mujer que busca la aplicación del Derecho.

Es abundante el cine que trata sobre las profesiones jurídicas relacionadas con el ámbito penal. Un ejemplo es la recientemente película *Una cuestión de género*, que cuenta la historia de Ruth Bader Ginsburg, abogada y madre de familia, quien fue jueza de la Corte Suprema de los EE. UU. y cambió el curso de la historia, con un singular caso sobre discriminación de género que

abrió el camino para la igualdad en los Tribunales y que se ha convertido en un modelo a seguir por parte de las mujeres juristas.

Otro gran ejemplo, dentro de las películas de “cine de juicios”, es *La costilla de Adán*, un caso que enfrenta a un matrimonio de juristas Amanda y Adam en los tribunales como defensora y fiscal. El caso versa sobre una mujer juzgada por disparar contra su marido y la amante de éste. Adam no duda de la culpabilidad de la acusada, pero Amanda que no comparte su opinión, pretende evidenciar un aparente trato privilegiado que en la práctica se concedía en los tribunales de muchos países al marido que "defiende su honor" asesinando a su esposa infiel.

Dentro del cine carcelario podemos encontrar la película *3000 noches*. Una joven palestina, es condenada injustamente a 8 años de prisión en una cárcel israelita. Poco a poco se irá adaptando al asfixiante ambiente carcelario, mientras descubre que está embarazada y decide tener el niño. A cerca de las mujeres en prisión tenemos también la película argentina *La Leonera*, que narra el ingreso de una joven universitaria a la cárcel acusada de haber matado a un hombre, planteando cuestiones sobre la eficacia de las penas privativas de la libertad junto a los fines del castigo penal.

En la subclase de películas sobre problemas de mujeres respecto al derecho penal, encontramos *4 meses, 3 semanas, 2 días*, que retrata la odisea en la que se ven envueltas dos mujeres para conseguir un aborto ilegal en los últimos días del comunismo en Rumanía. Según Lorenzo Copello, la criminalización del aborto representa el rol asignado a las mujeres en el ámbito privado de la reproducción natural y su regulación se relaciona directamente con el estereotipo de «buena madre». A pesar de que el mayor problema se dé en países con regulaciones penales restrictivas de esta práctica, los ordenamientos permisivos, que permiten la interrupción voluntaria del embarazo por la sola decisión de la madre dentro de plazos establecidos por la ley, también cuentan con problemas de aplicabilidad.

Tenemos también el cine que alude a las consecuencias directas de la desigualdad entre hombres y mujeres. *Te doy mis ojos* es una película que alude al fenómeno de la violencia de género, con alto grado de detalle. Relata todo el ciclo de la violencia de género, que impide a las mujeres maltratadas tomar la elección para salir de ese maltrato. Relata la crudeza de las fases de: acumulación de tensión, de explosión o agresión, y de luna de miel, calma y reconciliación.

Respecto al tema de la violencia en contra de las mujeres, tenemos la película *Thelma y Louise*, considerada ícono feminista por varios factores: tiene por protagonistas a dos mujeres, fue escrita por una mujer ganadora del Premio Óscar a mejor guion original (primera mujer en

ganar en solitario este reconocimiento). Además, esta película aborda de forma crítica los temas de delitos contra la libertad e indemnidad sexuales, así como la violencia de género, sin dejar de lado, cuestiones relativas a los estereotipos que puede haber del delincuente sexual y la víctima.

Finalmente, se deben mencionar las películas que muestran la ausencia de protección del sistema penal a las mujeres. Allí contamos con *El Cairo 678*, película que narra los eventos de acoso sexual que sufren tres mujeres egipcias sin poder hacer nada al respecto. Llegando a la conclusión de que tienen que defenderse por sus propios medios, pues no cuentan con la protección de las autoridades.

No cabe duda de que la formación y la docencia a través de una pantalla ha llegado para quedarse. Ante la inmediatez que ofrecen las TIC, hay quienes reivindican el cine como un espacio más sosegado de análisis del Derecho. El cine admite debates presenciales u online, un marco para la reflexión y debate fundamental para que los y las estudiantes reconozcan la existencia de estereotipos de género discriminatorios en el campo cinematográfico. Que las historias sobre el Derecho también cuenten la historia de las mujeres, sus conflictos con el Derecho, pero también sus logros a través de él.

En el Área de Derecho penal de la Universidad de León se han llevado a cabo continuos cineforos en los cuales se realiza el visionado de la película y, a partir de la presentación de un profesor, se suscita un coloquio con el alumnado sobre el tema de la película. Esta actividad siempre ha resultado muy bien recibida; aunque con la actual pandemia no se han reanudado esos espacios de discusión adicionales a la clase magistral.

Además de la actividad de visionado de películas completas (usualmente dos veces al año), se propone incluir, en las clases mismas, videos de escenas que puedan dar lugar a discusión del tema tratado y que pueda generar el interés en los y las estudiantes. De tal forma que el cine jurídico entre a las aulas para suscitar dudas y discusión. Con el visionado de escenas cortas y relevantes respecto al tema jurídico que se esté tratando, el cine jurídico cumpliría una doble función: permitiría ligar los conceptos de la clase al mundo (en una representación artística) y estimularía a los estudiantes a ampliar su cultura cinematográfica.

DERECHO PENAL Y LA TÉCNICA ACTIVA DE ESTUDIO DE CASOS: ADAPTACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS AL MODELO ON-LINE EN EL PERÚ

Daniel Simón Quispe Meza

Doctorando en Responsabilidad Jurídica. Estudio multidisciplinar. Universidad de León.

Profesor asesor contratado a tiempo parcial por asignaturas. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Resumen: La técnica activa de estudio de casos, que consiste en que el estudiante desarrolle sus capacidades a través del análisis y resolución de un caso judicial, puede aplicarse de manera adecuada a través del modelo *on-line* toda vez que permite que el estudiante, en tiempo real, revise la retroalimentación que brinda el profesor asesor, lo cual resulta de utilidad para la resolución del caso elegido.

1. DERECHO PENAL, ESTUDIO DE CASOS Y SU COMPLEMENTARIEDAD CON LAS PLATAFORMAS VIRTUALES DE ENSEÑANZA

En el año dos mil quince, cuando aún era estudiante de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, tuve el primer acercamiento con la docencia universitaria al ser convocado por un profesor para ser asistente de docencia del curso de Derecho Procesal Penal. En los siguientes años de la carrera tuve la oportunidad de seguir desempeñándome como asistente de docencia y, al terminar la universidad, fui adjunto de docencia de diversos cursos vinculados con el Derecho penal (Teoría del Delito, Delitos contra la Administración Pública, Clínica Jurídica de Responsabilidad Social en la sección de lucha contra la corrupción y lavado de activos).

Durante esos, aproximadamente, cinco años pude conocer y aprender la metodología de profesores y profesoras a quienes apoyaba en el diseño de los cursos y en la elaboración de materiales de enseñanza. Lo que más me interesó dentro de la dinámica de cada curso fueron los debates suscitados en clase en torno al estudio de casos que consistía en seleccionar una sentencia con relevancia jurídico-penal que pudiera ser analizada y discutida de manera

individual o colectiva por los alumnos del curso que debían aplicar los temas desarrollados durante el semestre.

Por otro lado, la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) nos capacitó y entregó doce fascículos vinculados a “Métodos de formación jurídica”¹ (2017) en el que se abordó, entre otros temas, el método de estudio de casos. Con esta capacitación pude reforzar lo aprendido en las aulas y comprender la gran utilidad de esta técnica que no se orienta a exigir memorizar artículos del Código Penal, ni repetir la decisión del juzgador, sin mayor reflexión.

Por el contrario, con esta técnica, como se advierte en el segundo fascículo de los “Métodos de formación jurídica”, se busca desarrollar la capacidad del estudiante para diagnosticar y resolver problemas, así como también para que pueda complementarse la teoría y la práctica, lo cual lleva a una mayor comprensión y retención de lo estudiando en clase (PUCP, 2017).

Además, al no existir una única respuesta correcta, pues en el Derecho penal, como en el Derecho, en general, y dentro de los límites del principio de legalidad, las normas pueden ser interpretadas teleológicamente, se prioriza la calidad de los argumentos esgrimidos por el estudiante vinculados a la resolución del caso concreto. Es decir, no existen respuestas correctas, ni incorrectas. La finalidad es preparar al estudiante para su futura inserción en el ejercicio de la abogacía (PUCP, 2017).

2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN

Este método de enseñanza ha sido implementado en el Programa de Segunda Especialidad en “Derecho en Prevención y Control de la Corrupción”, dirigido a egresados, que ofrece la Pontificia Universidad Católica del Perú. A este programa pertenezco como asesor del curso “Seminario de Trabajo Académico” que, según el sílabo común, tiene como objetivo principal que el estudiante pueda aprender y desarrollar conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas al planteamiento de problemas jurídicos, resolución de casos y la investigación jurídica.

En ese curso, como primera tarea, al estudiante se le pide que seleccione una resolución judicial vinculada a un caso de corrupción de funcionarios que sea de última instancia en que se presente uno o varios problemas jurídicos que requieran de una debida solución. Se valora el nivel de

¹ Fascículos completos en: <https://cutt.ly/QmgocuT> . Fecha de consulta: 26/06/2021.

complejidad de la resolución elegida y, dependiendo de su grado de dificultad, se acepta o, en su defecto, se pide otra resolución.

Posteriormente, una vez elegida la resolución a trabajar durante el semestre, a lo largo del curso se tienen tres asesorías que son realizadas de manera virtual y se desarrollan de la siguiente manera:

1. En la primera asesoría se conversa con el estudiante para que identifique los hechos más relevantes del caso e indique el *iter* procesal de la resolución elegida. Culminada la reunión, se le solicita para el primer avance los hechos del caso y el *iter* procesal.
2. En la segunda asesoría se conversa respecto a lo que se puede mejorar y profundizar del documento que envió para el primer avance. Culminada la reunión, se pide al alumno que para el segundo avance subsane las observaciones e identifique los problemas jurídicos del caso y los desarrolle.
3. En la tercera y última asesoría, se ofrece una retroalimentación con relación a los problemas jurídicos identificados y cómo estos han sido desarrollados. En base a esta conversación, además de sugerir bibliografía, se resuelven dudas y se le plantea al estudiante posibles soluciones que debe considerar para abordar el caso concreto. Al finalizar, se solicita que para el tercer avance envíen el documento corregido.

Como se advierte, en este curso se busca aplicar el método de casos que culmina con un informe jurídico en que se busca dar solución a los problemas jurídicos identificados por el estudiante. Además, debe indicarse que este informe jurídico servirá para que el estudiante opte por el título de abogado, oportunidad en la que un tribunal evaluará el contenido del informe jurídico y la calidad de la sustentación.

Finalmente, debe indicarse que la aplicación del método del caso en esta asignatura, debido a la emergencia sanitaria mundial, se encuentra vinculada con la enseñanza *on-line* que resulta muy útil en este ámbito de la enseñanza universitaria. A modo de ejemplo, durante las asesorías se puede compartir en tiempo real, a través de la plataforma *zoom*, el documento con la retroalimentación para el estudiante. Inclusive, durante la conversación pueden surgir recomendaciones que son añadidas en tiempo real.

3. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Con lo expuesto, puede afirmarse que el método de estudio de casos y las plataformas virtuales se complementan y, con ello, se permite que el estudiante culmine el curso con la habilidad de poder identificar y resolver los problemas jurídicos que se presentan en una sentencia (PUCP, 2017). Asimismo, el estudiante se habrá iniciado en la investigación jurídica y habrá profundizado sus conocimientos (PUCP, 2017) de Derecho penal aplicado a delitos cometidos por funcionarios públicos. En buena cuenta, la enseñanza jurídica adaptada al modelo *on-line* resulta, en gran medida, positiva.

*LA CLASE INVERTIDA O EL FLIPPED CLASSROOM A TRAVÉS DE LAS ARTES
ESCÉNICAS EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL*

Isabel Durán Seco

*Prof.^a Titular Derecho Penal
Universidad de León*

Resumen: Los recursos digitales son instrumentos necesarios para el aprendizaje. La filmografía es una actividad que, por lo general, gusta a todos. Ambos nos pueden servir para lograr un aprendizaje de multitud de cuestiones relacionadas con el Derecho penal. Será el alumno el encargado de la elección de una escena de una película o incluso de una noticia. Preparará su exposición fuera del aula y posteriormente lo expondrá a sus compañeros.

Abstract: Digital resources are necessary tools for learning. Filmography is an activity that, in general, everyone likes. Both can help us to learn a multitude of issues related to criminal law. The student will be in charge of choosing a scene from a movie or even a news item. He will prepare his presentation outside the classroom and later he will present it to his classmates.

1. INTRODUCCIÓN: LA CLASE INVERTIDA

Resulta fundamental tener en cuenta la metodología implantada en nuestras Universidades a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha supuesto un cambio en el modelo de adquisición de conocimientos y habilidades, lo cual ha redefinido la metodología docente que tradicionalmente se aplicaba y ha atribuido al alumno un papel protagonista en el denominado «aprendizaje».

Se ha venido insistiendo, entre nosotros, en el cambio de mentalidad, de métodos docentes y de organización de la enseñanza que debía de comportar el nuevo espacio para los docentes, convertidos en instrumentos para la transmisión de «competencias» a los estudiantes. Esto ha de ir necesariamente unido a la correlativa necesidad de cambio en lo que al papel del alumno se refiere, cuya preparación previa a la Universidad y, fundamentalmente, trabajo y esfuerzo durante el proceso de educación superior es requisito *sine qua non* para el éxito de un sistema que insiste en que el cómputo básico de los créditos de las materias impartidas no atienda al

número de horas de clase, como venía siendo habitual tradicionalmente entre nosotros, sino a las invertidas por el alumno en trabajo efectivo sobre el contenido de la asignatura; en definitiva, como señala ABEL SOUTO (2013: 20 ss.), el trabajo autónomo del alumno. El EEES exige metodologías docentes activas centradas en el aprendizaje del estudiante, entre las que destaca la conocida en el mundo anglosajón, en cuyo seno nació, como *Problem Based Learning* o aprendizaje basado en problemas. Se apuesta por la idea de «aprendizaje» en la que el alumno tiene un papel activo y no de mero receptor (lo cual exige nuevas metodologías docentes). Efectivamente, la implantación del EEES, asociada a la incidencia de las TIC, nos obliga a modificar o actualizar el modelo docente, asentándose definitivamente un modelo de aprendizaje o enseñanza-aprendizaje (SUÁREZ LÓPEZ, 2014:19; MIRÓ LINARES/PÉREZ JUAN — dirs.—/ORTEGA GIMÉNEZ/FERNÁNDEZ CASTEJÓN/MORENO TEJADA —coords.—, 2017: *passim*).

Es también fundamental insistir en este contexto en el papel que las TIC han venido desempeñando en los últimos tiempos en la enseñanza universitaria, propiciando la mejora e innovación en el campo de la docencia (DELGADO GARCÍA/BELTRÁN DE HEREDÍA RUIZ — coords.—, 2017) y convirtiéndose en un instrumento encaminado a fortalecer la relación entre profesor/alumno y a facilitar la participación, deliberación y colaboración entre los mismos. El imparable desarrollo de las nuevas tecnologías, especialmente de internet, permite no solo la transmisión casi instantánea de gran cantidad de información entre sujetos, con independencia del lugar en el que se encuentren, sino también el acceso a una enorme diversidad y multiplicidad de servicios antes inimaginables. En efecto, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación es una realidad en España. Y es que no hay facultad o escuela universitaria en la que no se utilicen, de un modo u otro, estas tecnologías (desde los procesadores de texto hasta los entornos virtuales, desde las redes sociales o los chats hasta las bases de datos, pasando por las páginas web o los foros). En este sentido, la utilización de las TIC se ha visto como un instrumento muy útil para facilitar la consecución de diferentes finalidades vinculadas a la implantación del EEES, por cuanto las TIC pueden facilitar la interacción no solo entre los docentes y los estudiantes, sino también entre ellos mismos; a la vez que permiten nuevas aproximaciones al proceso de aprendizaje, donde los estudiantes tengan un especial protagonismo, pero en el que se vean acompañados de nuevos medios de seguimiento y apoyo efectivos. Con el sistema Bolonia el docente parece abocado, en definitiva, a renunciar, al menos en parte, a su papel de profesor, para erigirse, en cambio, en guía, orientador o tutor de un aprendizaje en el que el alumno y su esfuerzo personal han de asumir, en cambio, el protagonismo fundamental.

Pues bien, dentro de este contexto ha de destacarse que es importante tratar de conectar con el alumno, lo que implica que nuestras clases deben ser «interactivas». El alumno debe sentirse integrado y ha de intervenir activamente en la clase; con ello lograremos motivarlo e interesarle en el contenido de la asignatura. Ello redundará en que desee profundizar y saber más. El estudiante aprende cuando piensa por sí mismo y una forma de ayudarlo es provocando que razone sobre experiencias constructivas para que, a partir de su propia reflexión, identifique relaciones y contradicciones y, posteriormente, determine sus significados. Se apuesta por una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno protagonista de su propio proceso de construcción de conocimiento.

Es dentro de este marco en el que ubicamos la clase invertida. Nos encontramos ante una metodología que propone dar la vuelta a lo que se venía haciendo hasta ahora; un sistema rompedor porque propone que los alumnos estudien y preparen las lecciones fuera de clase, accediendo en casa a los contenidos de las asignaturas para que, posteriormente, sea en el aula donde trabajen, interactúen y realicen actividades más participativas (analizar ideas, debates, trabajos en grupo, etc.). Todo ello apoyándose de forma acentuada en las nuevas tecnologías y con un profesor que actúa de guía (ESTEVE SEGARRA, 2016: 75-95; SOTO MOYA, 2018: 31-42; CONDE FUENTES/RUIZ GONZÁLEZ, 2021; LEÓN ALAPONT, 2021: 38 ss.).

Se trata, por tanto, de un modelo de aprendizaje basado en el uso de determinados materiales como vídeos y lecturas fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para la adquisición y práctica de conocimientos (ESTEVE SEGARRA, 2016: 81 ss.).

No voy a entrar en detalle a analizar este modelo pedagógico, sino que me refiero a él para incluir dentro del mismo el aprendizaje del Derecho penal a través de las artes escénicas.

2. EL CINE Y EL DERECHO PENAL

Dentro del uso de las TIC como recursos didácticos puede ubicarse el diseño de casos prácticos a través de videos —películas o documentales—, toda vez que estos resultan ser instrumentos de gran ayuda (ANARTE BORRALLO/CORDERO BLANCO/DOVAL PAIS/FERNÁNDEZ PACHECO ESTRADA/JUANATEY DORADO/MOYA GUILLEM/SÁNCHEZ MORALECHA VILCHES/VIANA BALLESTER/SANDOVAL, 2013: 1068-1082).

Se trata también de un método docente dinámico. Presentar un ejemplo así a un alumno es un recurso sencillo, que ayuda a captar su atención, a aumentar su interés por la materia que se está

explicando, y que incentiva en general su implicación en la dinámica de la clase. Este método integra la teoría en la práctica (DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, 2014: 261 s.)

Se trata de un método muy acertado que ya ha sido utilizado en la enseñanza del Derecho penal, debiendo destacarse las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica (RIVAYA, 2006: 12 s.).

El carácter documental e informativo del cine enriquece la enseñanza de cualquier materia; las emociones que produce el séptimo arte pueden despertar el interés del alumno por un tema jurídico; la identificación que genera entre sujeto y objeto potencia el aprendizaje significativo; e, igualmente, el cine aporta la baza fundamental para el aprendizaje motivador de enseñar deleitando (ABEL SOUTO, 2013: 28 ss.).

Lo que propongo es llevar esta metodología al ámbito de la clase invertida.

3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La actividad se centra en el cine y en el Derecho penal. Ahora bien, no se va a realizar un análisis profundo de una película tras su visionado; en mi propuesta la actividad consiste en visionar únicamente determinadas escenas y analizarlas desde el punto del Derecho penal. Se trata de que en una misma sesión se haga un repaso de diferentes temas que ya han sido analizados desde un punto de vista más teórico, llevándolo ahora al aspecto práctico. Por esa razón se considera que la actividad ha de desarrollarse cuando ya se haya analizado la práctica totalidad de la asignatura.

Es el alumno el que decide qué escena de una película o, si lo prefiere, qué noticia desea proyectar a sus compañeros. Esa tarea de elección de la escena se realiza fuera del aula. Esta fase es realmente importante. El estudiante sabedor de que ha de escoger una escena estará pendiente de noticias y pensará en escenas de películas durante el desarrollo de la asignatura, de modo que su aprendizaje se estará realizando al mismo tiempo que realiza actividades de ocio.

De este modo el alumno sabe cuál es el tema que desea exponer. Explicará a sus compañeros la cuestión o cuestiones penales que se deriven del visionado. Tras ello se abrirá un debate entre los estudiantes y el alumno ponente encargado del comentario de esa escena. Los alumnos darán sus opiniones al respecto y preguntarán al ponente (que ha de ir con la materia preparada) todas aquellas dudas que deseen que se les resuelvan.

A título de ejemplo se proponen una serie de escenas de algunas películas, aunque insisto en que, para lograr el objetivo propuesto, lo oportuno es que sean los propios estudiantes los que

elijan la escena. Por otro lado, como he señalado, no es necesario que se trate de escenas de películas, sino que la actividad también puede extenderse a acontecimientos sociales. En este sentido es suficiente con ver las noticias para obtener un buen número de casos. Baste citar un ejemplo que estos días está desgraciadamente de actualidad: varias personas golpean a un chico y lo matan en La Coruña (todos hemos podido ver tanto la noticia como, incluso, grabaciones de los hechos). Así, muchas veces en clase hemos hablado de múltiples cuestiones de Derecho penal al hilo de acontecimientos acaecidos en España o en otros países y de los que hemos tenido conocimiento a través de la televisión o de la prensa. Otros ejemplos no tan recientes, pero que están en la mente de todos son: el asesinato de la Presidenta de la Diputación de León, el caso del «crimen de la katana», el hijo que descuartiza a su madre y la deja en táperes que va comiéndose, múltiples supuestos de violencia de género, el caso conocido como «la manada», el asesinato de Gabriel a manos de la novia de su padre, el asesinato de Pioz y un largo etcétera. Los estudiantes, tras el visionado de extractos de películas o noticias con cuestiones jurídico penales, deberán analizar, comentar y debatir mínimamente las siguientes cuestiones: a) Calificación jurídica de los hechos; b) Bien jurídico protegido; c) Tipo objetivo: conducta típica, *iter criminis*, autoría y participación; d) Tipo subjetivo: dolo, imprudencia; e) Antijuridicidad: causas de justificación; f) Culpabilidad.

Se plantean las siguientes escenas y temas en concreto sobre los que puede hablarse en cada una de ellas.

1. TE DOY MIS OJOS: Un *film* del año 2003 dirigido por Iciar Bollaín. Esta es una película que, aunque no es reciente, tiene escenas que resultan muy apropiadas para explicar el tema de la violencia de género; en concreto, la escena del balcón. La protagonista en la citada escena, Pilar, se dirigía a una entrevista de trabajo y su marido, Antonio, cuando salía de casa comienza a maltratarla físicamente, dejándola desnuda, llevándola luego al balcón donde se observa el miedo y la angustia que siente ante alguien que la aterriza. En la citada escena se puede hablar de la violencia física y psíquica, de la violencia de género, la agravante por razón de género, etc.
2. EL BOLA: Se trata de una película del año 2000 dirigida por Achero Mañas. En ella, Pablo, «el bola», un niño de 12 años, sufre malos tratos por parte de su padre. En algunas escenas de la película se intuye que su padre le pega, en otras se ve directamente la paliza. Una de las escenas impactantes se desarrolla cuando, un día en la cena, el padre le recrimina al hijo que haya faltado a clase y las amistades que tiene. Primero le golpea la cara, luego en la cabeza y le llama hijo de puta. El niño le insulta y le escupe en la

cara. En ese momento la ira de su padre se desata de tal modo que le da una brutal paliza, dándole patadas y golpes por todo el cuerpo al tiempo que profiere multitud de insultos contra el menor. La madre intenta impedirlo, pero se observa en la escena que ella es otra víctima. Ha de pedir ayuda a los vecinos y se vislumbra que, si no llegan a pararle, el final hubiera sido mucho más trágico. Es tan claro el clima de violencia requerido por la violencia doméstica habitual que la escena es idónea para hablar de la misma, además de hablar de violencia doméstica. Puede servirnos también para hablar de violencia de género.

3. ACUSADOS. *The Accused* es una película de 1988 dirigida por Jonathan Kaplan. Esta película, con más de treinta años, cuenta con una escena que, desgraciadamente, está de tremenda actualidad. Me refiero a las agresiones sexuales grupales. Se trata de la escena del bar en la que se describe una larga y detallada violación grupal a Sarah, una mujer que una noche es violada por tres hombres mientras otros tantos rodean la escena entre gritos y vítores. Se observa también a otro hombre que permanece impasible mientras observa la escena. Cabe aquí hablar de violación, de temas de autoría y participación, de omisión de socorro y de impedir determinados delitos y, finalmente, de continuidad delictiva. Es muy interesante la delimitación de cuál es la responsabilidad de cada uno de los sujetos. En principio, cada uno es autor de su propia agresión, pero también se plantea la responsabilidad penal de las agresiones cometidas por los demás mientras ellos animan: coautores, cooperadores necesarios, debiendo estudiarse si resulta o no aplicable la modalidad agravada de actuación conjunta en los supuestos señalados.
4. LA ESTANQUERA DE VALLECAS. Se trata de un *film* del año 1987 dirigido por Eloy de la Iglesia. En este caso elegimos la escena central del robo. Dos sujetos inexpertos entran en un estanco y amenazan con un arma a la estancquera y a su sobrina para que les den todo el dinero que tengan. Al tratarse de dos sujetos habrá de debatirse el tema de la autoría y la participación. El uso del arma hace que nos encontremos ante un robo con violencia o intimidación. En esta escena puede también plantearse el grado de consumación del delito, ya que se observa que la estancquera se les enfrenta y no queda claro si lograrán su objetivo.
5. WONDER. Una película dirigida por Stephen Chbosky en 2017. August es un niño que nació con una rara deformidad facial médica y que ha sido educado en casa. En un determinado momento comienza a ir al colegio y es aislado del grupo. Podemos elegir alguna escena en ese sentido. Así, la escena en la que varios niños de la escuela colocan en la taquilla de August una foto de la clase editada para borrar a August y que lleva

escrito «Los monstruos están prohibidos» y «Hazle un favor a todos y muérete»; además, August ha recibido notas en el casillero, en su pupitre, en su silla, todas ellas con insultos y burlas. El alumno puede hablar del acoso escolar, su concepto y sus características, pudiéndose prestar atención también al ciberacoso y analizar cuál es la respuesta penal a dicho acoso.

BIBLIOGRAFÍA

ABEL SOUTO, Miguel, Metodologías docentes activas en Derecho penal y puesta a disposición de recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo, *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad*, 3, 2013, 20-39.

ANARTE BORRALLO, Enrique/CORDERO BLANCO, Isidoro/DOVAL PAIS, Antonio/FERNÁNDEZ PACHECO ESTRADA, Cristina/JUANATEY DORADO, Carmen/MOYA GUILLEM, Clara/SÁNCHEZ MORALECHA VILCHES, Natalia/VIANA BALLESTER, Clara/SANDOVAL, Juan Carlos, La enseñanza del Derecho penal a través de medios audiovisuales, en: ÁLVAREZ TERUEL, Daniel/TORTOSA IBÁÑEZ, María Teresa /PELLÍN BUADES, Neus (coords.), *La producción científica y la actividad de Innovación Docente en proyecto de redes*, 2013, 1068-1082.

CONDE FUENTES, Jesús (dir.)/RUIZ GONZÁLEZ, Carlota (coord.), *Clases invertidas: una aplicación multidisciplinar*, Ratio Legis, Salamanca, 2021.

DELGADO GARCÍA, Ana María/DE HEREDÍA RUIZ, Ignasi Beltrán (coords.), *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*, Huygens, 2017.

DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, Miguel, Cine, cine, cine... y algo de Derecho penal, en: VIVES ANTÓN, Tomás/CARBONELL MATEU, Juan Carlos/GONZÁLEZ CUSSAC, José Luis/ALONSO RIMO, Alberto/ROIG TORRES, Margarita, *Crímenes y castigos. Miradas al Derecho penal a través del arte y la cultura*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2014, 261-276.

ESTEVE SEGARRA, Amparo, Flipped teaching o la clase invertida en la enseñanza del Derecho, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4, 2, 2016, 75-95.

LEÓN ALAPONT, José, La docencia en línea del Derecho: una propuesta práctica, *Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano*, 2021, 38-53.

MIRÓ LINARES/PÉREZ JUAN (dirs.)/ORTEGA GIMÉNEZ/FERNÁNDEZ CASTEJÓN/MORENO TEJADA (coords.), *Innovación Docente y Ciencia Jurídica*, Aranzadi, Pamplona, 2017.

RIVAYA, Benjamín, Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica, en: PRESNO LINERA, Miguel Ángel/RIVAYA, Benjamín (coords.): Una introducción cinematográfica al Derecho, Tirant lo Blanch, Valencia, 2006, 12-29.

SOTO MOYA, María del Mar, Flipped Classroom y Derecho financiero: un binomio necesario, REJIE: Revista jurídica de Investigación e Innovación Educativa, 18, 2018, 31-42.

SUÁREZ LÓPEZ, La importancia del empleo de las metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho Penal, Anales de Derecho, 32, 2014, 1-32.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL A TRAVÉS DE JUEGOS DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Luis Miguel Ramos Martínez

*Investigador predoctoral contratado (JCyL)
Universidad de León*

Resumen: La teledocencia primero y la reducción de las actividades presenciales después, derivadas de la pandemia de COVID-19, han obligado al Grupo de Innovación Docente Derecho penal de la Universidad de León a suspender su principal proyecto, basado en el aprendizaje-servicio, y a buscar otras actividades innovadoras alternativas. La técnica de la ludificación es una buena opción: con muy pocos recursos se puede crear un juego de preguntas y respuestas que sirva de complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho penal. En el presente trabajo se detalla este nuevo proyecto, que se implementará a principios del próximo curso 2021/2022, y se narra la primera experiencia con un grupo de alumnos que sirvió de repaso antes del examen final de una asignatura

Abstract: Tele-teaching first and the reduction of on-site activities later, derived from the COVID-19 pandemic, have forced the University of León's Criminal Law Teaching Innovation Group to suspend its main project, based on service-learning, and to seek other alternative innovative activities. The gamification technique is a good option: with very few resources, a game of questions and answers can be created to complement the teaching-learning process of criminal Law. In this paper this new project, which will be implemented at the beginning of the next academic year 2021/2022, is detailed and the first experience with a group of students that served as a review before the final exam of a subject is narrated.

1. INTRODUCCIÓN: GID DP-ULE Y PAGID

En 2014 se crean en la Universidad de León (ULE) los primeros Grupos de Innovación Docente (GID), definidos en el art. 1 del Reglamento de Grupos de Innovación Docente de la Universidad de León como «equipos de trabajo formados por un mínimo de cuatro profesores [...] que colaboran de forma estable en la puesta en marcha de actividades de innovación y mejora docente». Ya entonces, entre los treinta y un pioneros, se encontraba el Grupo de

Innovación Docente Derecho penal de la Universidad de León (GID DP-ULe), nacido del Área de Derecho penal del Departamento de Derecho público. Este GID, coordinado por el Prof. Dr. *Dres. h. c.* Miguel DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, es actualmente el que cuenta con mayor número de componentes (más de treinta) de toda la ULe: principalmente, personal docente e investigador de diversas categorías, materias, universidades e, incluso, países; pero también operadores jurídicos y otros funcionarios públicos, vinculados con la docencia e investigación universitarias. Es por ello que solemos caracterizar al GID DP-ULe con cuatro «íes», correspondientes a su naturaleza: interdisciplinar, interprofesional, interuniversitario e internacional.

Entre las actividades de innovación y mejora docente que el citado precepto destaca se encuentra la presentación y desarrollo de proyectos de innovación docente. A tal efecto, durante los cuatro cursos anteriores a la pandemia de COVID-19, la Escuela de Formación de la ULe convocó los Planes de Apoyo a los Grupos de Innovación Docente (PAGID), cuya finalidad fue financiar proyectos que persiguieran la puesta en marcha de actividades de innovación y mejora docentes. El GID DP-ULe participó en todas las convocatorias, realizando los siguientes proyectos en cada una de ellas:

- PAGID 2015: «Coloquios triangulares y su proyección innovadora (*service-learning*) al ámbito universitario y a la sociedad».

- PAGID 2016: «Experiencias docentes para fomentar el trabajo autónomo: Coloquios transoceánicos - Experiencia docente Eje Norte».

- PAGID 2017: «Experiencia basada en el aprendizaje-servicio: “Apoyo al Servicio de Orientación Jurídica Penitenciaria”».

- PAGID 2018: «*Service-learning* y Derecho penal: Colaboración con el Ilustre Colegio de Abogados de León. Apoyo al Servicio de Orientación Jurídica Penitenciaria» (continuación del PAGID 2017).

Para el curso 2019/2020 estaba ya previsto un cambio en el modelo de financiación de esta clase de proyectos, desapareciendo los PAGID para ser sustituidos por el apoyo económico directo a los GID. Coincidiendo con lo anterior, las consecuencias de la pandemia de COVID-19 han supuesto para el GID DP-ULe una merma considerable de las opciones para continuar con proyectos basados en el aprendizaje-servicio similares a los realizados hasta ahora, debiendo cancelarse la continuación de los PAGID 2017 y 2018 que estaba programada para el curso 2019/2020. Es por ello que ahora la actividad del GID se orienta más hacia el desarrollo

de la ludificación o gamificación como técnica de aprendizaje del Derecho penal complementaria.

2. NUEVOS PROYECTOS: JUEGOS DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Los juegos de preguntas y respuestas (*quiz*) han gozado siempre de popularidad: la participación activa, ya en su versión clásica como juegos de mesa (destacando la dinámica y reglas del *Trivial Pursuit*, entre todos ellos), ya como programas de ordenador, videojuegos o modernas *apps* para *smartphones* o *tablets* que permiten jugar *online*; o como espectador, con una audiencia numerosa a través de la televisión (piénsese en los concursos: «Un, dos, tres... responde otra vez», «Saber y ganar», «Alta tensión», «¿Quién quiere ser millonario?», «Pasapalabra», «¡Ahora caigo!» o «¡Boom!»).

Casi cualquier cuestionario puede convertirse, sin muchos recursos, en un juego cuyo objetivo, que en su versión más básica puede ser la simple puntuación, se logra contestando correctamente. Con los medios actuales el resultado puede ser mucho más atractivo.

Como complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho penal, el GID DP-ULe está trabajando ahora en la elaboración de un juego de preguntas y respuestas sobre Derecho penal material que permita afianzar conocimientos y competencias (específicas, generales, transversales y básicas) adquiridas en las asignaturas. El proyecto se encuentra ahora en una fase inicial (la más larga) de redacción de las preguntas y respuestas (correctas), sin que se haya definido por completo su forma final. Se nos plantean varias opciones, que no son incompatibles entre sí: cuestionarios tipo test con varias respuestas posibles (utilizados en su versión no-gamificada, habitual en oposiciones a plazas de funcionario, como pruebas de evaluación a través de la plataforma *Moodle* en las asignaturas *Aspectos humanos e implicaciones jurídicas de la ciberseguridad* y *Derecho en seguridad de datos* de los Másteres Universitarios en Investigación en Ciberseguridad y en Inteligencia de Negocio y Big Data en Entornos Seguros, respectivamente), aunque presentados mediante aplicaciones como *Kahoot!*, *Socrative* o *Quizizz*; juegos que impliquen el trabajo en equipo (con un periodo corto de deliberación); juegos con tablero y objetivos temáticos dentro del Derecho penal (sistema similar al de los «quesitos»); bancos de preguntas y respuestas (solo la correcta) que permitan a los alumnos tener a su disposición, por ejemplo, mediante una aplicación instalable en el teléfono móvil, un contenido esquemático de cada una de las asignaturas impartidas en el Grado en Derecho (preferiblemente ordenado por temas); etc.

La implementación de esta técnica se prevé para el inicio del próximo curso 2021/2022, siendo idónea la prueba que podrá efectuarse con los alumnos del tercer curso del Grado en Derecho que, habiendo cursado ya en el segundo curso las asignaturas *Derecho penal I: introducción y teoría de las consecuencias jurídicas del delito* y *Derecho penal II: teoría del delito*, comienzan en el primer semestre con *Derecho penal III: parte especial*. Esta actividad permitirá a los alumnos repasar los conceptos básicos y afianzar conocimientos que necesariamente habrán de tener para superar con éxito la última de las asignaturas obligatorias de Derecho penal.

No obstante, antes de la conclusión de la primera fase de redacción de las preguntas y respuestas, ya se ha podido experimentar con esta técnica: concretamente como actividad encuadrada en los créditos B3 de la asignatura *Derecho penal patrimonial y económico*.

3. PRIMERA EXPERIENCIA: REPASO MEDIANTE UN JUEGO DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Esta primera toma de contacto con la técnica de la gamificación se efectuó en una de las sesiones destinadas a otras actividades (no teóricas ni prácticas) de la optativa del cuarto curso del Grado en Derecho. Con la finalidad principal de servir de repaso antes del examen final (consistente en la resolución de un caso práctico), se formuló a cada uno de los trece alumnos asistentes, por turnos (siguiendo el orden de lista) y en dos rondas, un total de dos preguntas. El objetivo principal era responder correctamente a esas dos preguntas sin ayuda de la legislación u otros materiales; la recompensa, la valoración positiva en mayor o menor medida, dependiendo del número de aciertos, de la participación. La pregunta era proyectada en la pantalla del aula mediante una presentación de diapositivas; además, era leída, junto con las cuatro posibles respuestas, por el profesor. En caso de que el alumno al que le tocara contestar fallase la respuesta se abría un turno de «rebote»: el primer alumno, distinto del que había fallado, que levantase la mano, tenía la oportunidad de elegir otra de las tres respuestas restantes. Esto se podía repetir una tercera vez si el segundo alumno que contestaba a la pregunta volvía a errar (ya no, lógicamente, una cuarta).

Dado el carácter de repaso de la actividad, normalmente, cada pregunta precedía a una explicación teórica que podía consistir en recordar una definición, un esquema, legislación, jurisprudencia o acuerdos del TS, a veces con enlaces a noticias o vídeos que complementaban la explicación. A continuación, a modo de ejemplo, se inserta una de las preguntas y sus posibles respuestas utilizadas en la actividad:

El CP da un tratamiento privilegiado al robo de uso (y, por tanto, sin ánimo de apropiación) de vehículo a motor o ciclomotor si se da su restitución, directa o indirecta, en el plazo de 48 horas, cuando este se cometa:

- a) Con fuerza en las cosas.*
- b) Con violencia en las personas.*
- c) Con intimidación.*
- d) Todas las respuestas son correctas.*

De entre todas las respuestas únicamente la primera (letra a) es correcta: en virtud del art. 244.4 CP, en los casos en que el robo de uso de vehículos a motor o ciclomotores ajenos se produzca con intimidación o violencia en las personas, se impondrán, en todo caso (incluso existiendo la restitución descrita en el art. 244.1 CP), las penas del robo con violencia o intimidación de los arts. 237 y 242 CP; en consecuencia, las respuestas b, c y d son incorrectas. Para reforzar esta explicación teórica se proyectó después el contenido de los arts. 244.2 (respuesta a) y 244.4 (respuesta b y c) CP, así como un fragmento de la película *Yo, «el Vaquilla»*, en el que se ve a los protagonistas cometer un hurto de uso de un vehículo a motor (y otros delitos patrimoniales cuya calificación, asimismo, dio lugar a un breve debate).

La media de aciertos se situó muy cerca de los dos; el ganador lo fue por dar un total de cuatro preguntas correctas; y únicamente un alumno no acertó ninguna de sus preguntas (aunque se valoró su participación).

Al ser una actividad experimental no se realizó una evaluación de satisfacción posterior mediante encuestas. No obstante, los alumnos asistentes se mostraron participativos y motivados. Según la delegada del curso, quien sí recogió las impresiones de sus compañeros, el cambio de método y la competitividad dentro del juego fueron muy bien acogidos, siendo una de las actividades del curso que más ha gustado (máxime teniendo en cuenta que no se han podido llevar a cabo otras de las habituales, como, por ejemplo, la asistencia a juicios en los Juzgados de lo Penal o en la Audiencia Provincial de León).

LA GAMIFICACIÓN DE LAS CLASES DE DERECHO CONSTITUCIONAL

Eduardo de Celis Gutiérrez

*Profesor Asociado en Derecho Constitucional
Universidad de León*

1. INTRODUCCIÓN

La utilización, en el ámbito docente, de herramientas facilitadas por plataformas online gratuitas o de pago que “gamifican” el desarrollo de las clases, ha supuesto un complemento perfecto a la enseñanza universitaria.

Durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021, en las asignaturas de Constitucional I y Derecho Constitucional II en la Facultad de Derecho de la Universidad de León, se ha utilizado el programa online “Kahoot!” de una manera regular para crear una mayor complicidad entre los alumnos y el profesor a la hora de afrontar las asignaturas del Grado en Derecho.

La gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada todo el potencial de los juegos al ámbito educativo para mejorar los resultados. Por lo tanto, es indispensable que los alumnos asimilen previamente las dinámicas de juego que se van a realizar para poder llevar a cabo la gamificación en el aula. Con esto se consigue una mayor implicación y, como consecuencia, alcanzar los objetivos propuestos.

En este sentido, la elección entre una u otra plataforma existente en el mercado debe basarse en su implementación en el entorno educativo con carácter previo y sobre todo en la facilidad en cuanto a su utilización para que su puesta en marcha en el desarrollo de las clases no suponga una ralentización de las mismas.

La gamificación del aula de derecho constitucional busca obtener resultados a medio plazo para que el alumno se familiarice con los conceptos jurídicos que los docentes han ido explicando durante la semana.

El hecho de introducir en el desarrollo de las sesiones de cierta competitividad entre los alumnos, en el otorgamiento de refuerzos positivos en forma de evaluación continua, así como

el carácter inmediato de la retroalimentación y repaso de las lecciones, potencia resultados entre los participantes de cara a los exámenes oficiales.

2. ORIGEN DE LA PLATAFORMA KAHOOT!

Esta plataforma online nació en el año 2013 fruto de un proyecto fruto de la colaboración de los investigadores Johan Brand, Jamie Brooker y Morten Versvik con la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología de Trondheim (Noruega), al que posteriormente se unieron los profesores Alf Inge Wang, Asmund Furuseth y el español Sergio Mena, de la Universidad Complutense de Madrid.

Kahoot! Se define, en palabra de sus creadores, como “una Plataforma Educativa Digital dirigido a distintos perfiles de la sociedad, no solo la educativa, como el alumnado, profesorado sino también como un instrumento útil en entornos profesionales para motivar y evaluar a los empleados, en búsqueda de mejorar los sistemas de formación”.

Esta plataforma educativa facilita una herramienta sencilla al profesorado para que pueda crear, compartir y participar en juegos educativos que conlleven un afianzamiento en el aprendizaje de las lecciones.

Una de las mayores ventajas de esta plataforma es su versatilidad. Kahoot! puede utilizarse tanto de manera presencial como de manera telemática. Esta característica ha sido de gran utilidad en el caso de emergencia sanitaria y confinamiento, como ha sucedido a lo largo del año 2020 y 2021.

El éxito de esta plataforma educativa se encuentra precisamente en esta fácil usabilidad de sus herramientas de creación y de la interactividad de los juegos que se plantean con ella, puesto que el alumno ha de utilizar su propio dispositivo móvil que se convierte en un pulsador al más puro estilo de un concurso de televisión.

Uno de los mayores aciertos de esta compañía tecnológica que han favorecido su rápido crecimiento en menos de diez años ha sido su férrea defensa de la Gamificación para cualquier segmento de edad y nivel educativo.

Lejos de estigmatizar la utilización de juegos como un método de enseñanza para edad escolar, Kahoot! Potencia el JUEGO como eje de la enseñanza. ¿Por qué?:

El juego es el primer lenguaje que utiliza el ser humano desde su nacimiento, la forma en la que descubrimos el mundo y conocemos nuestro lugar en él. Cuando creamos un entorno

educativo divertido a través de actividades, creamos una mayor vinculación entre el alumno y los contenidos.

3. DESARROLLO DE LAS SESIONES EN CLASE DE DERECHO CONSTITUCIONAL

Partiendo de estas ideas, he considerado que la utilización de esta plataforma tenía que ser constante durante el curso pero no de una manera regular por dos razones:

1. Crear un banco de preguntas suficiente para que la duración de la sesión fuese como mínimo de 30 minutos
2. Generar un interés en el alumnado al crear una competición entre ellos “en directo”.
3. Conseguir una mayor atención de los alumnos en las explicaciones, más preguntas y mejores debates.

En el inicio del curso, expuse cómo iba a ser la dinámica de las clases en las que alternaríamos la entrega de trabajos relacionados con el contenido de la clase con competiciones a través de Kahoot! Para reforzar el aprendizaje de las lecciones.

3.1 Tipos de preguntas planteadas en las actividades con Kahoot!:

Dentro de la versión gratuita de la plataforma, el docente puede elegir entre dos tipos de preguntas:

- 1) Multiopción: Debe formularse un enunciado claro en el que pueden plantearse hasta cuatro opciones, debiendo señalarse como correcta solo una.
- 2) Verdadero o Falso: El docente ha de plantear un enunciado que el alumno debe advertir si es correcto o no.

3.2. Dinámica

El docente debe fijar el tiempo máximo para contestar la pregunta (se recomienda que sea entre 20-30 segundos) y, en el caso de que todos los alumnos hayan contestado, ese tiempo se agota inmediatamente.

Una vez que todos los participantes han contestado la pregunta, se cierra dicho bloque en el que se pasa a la pantalla de la RETROALIMENTACIÓN:

- El programa señala cual es la respuesta correcta e indica el número de respuestas que ha recibido cada una de las opciones

- Se puede incluir por parte del docente de una retroalimentación, explicando la respuesta correcta o la parte de la lección a la que se refiere la pregunta.

En la siguiente pantalla, pasamos a una tabla de clasificación que ordena a los alumnos en razón a sus aciertos y a la rapidez de los mismos.

3.3. Medios técnicos necesarios para su implementación

1) El docente deberá crearse una cuenta en la web www.kahoot.com donde creará sus formularios.

2) Los alumnos deberán contar con un dispositivo personal para poder participar en la actividad: móvil, Tablet u ordenador personal.

3) El profesor generará una actividad y compartirá un PIN de la sesión (un código numérico) que será visible en la pantalla del proyector o del ordenador con pantalla compartida (modalidad online)

4) Los alumnos deberán acceder a través de la web www.kahoot.it e introducir el pin y elegir un nombre de participante.

Durante el curso 2020-2021, en el curso de Constitucional I y II se alternaron las sesiones en modalidad presencial y online debido a situaciones de confinamiento:

A.- MODO PRESENCIAL:

El profesor utilizó el ordenador y el proyector del aula para que los alumnos pudiesen ver las preguntas y pudiesen elegir las respuestas.

Dependiendo del número de alumnos en las clases se optó por la formación de equipos o por la participación individual de los mismos.

B.- MODO ONLINE:

Las sesiones se desarrollaron a través de la plataforma de Google Meet compartiendo escritorio para que los alumnos pudiesen unirse a la sesión Kahoot!

En este caso, los alumnos, sin importar el número, participaban individualmente.

3.4. Resultado de las sesiones: *feedback*

El desarrollo de las sesiones ha sido ágil a lo largo de los dos cursos en los que se ha utilizado la plataforma, siendo conscientes los alumnos que pese a ser una actividad divertida, la finalidad era docente y de evaluación continua.

La propia plataforma ofrece al docente de un amplio análisis en el que puede examinar qué preguntas se han fallado más, qué alumno ha tenido más problemas, cuáles son cuestiones que se han comprendido sin lugar a dudas y sobre todo, el nivel de participación en la sesión.

Los resultados se pueden compartir con los participantes para que analicen en sus casas cuales han sido sus fallos y en que partes de la lección han de realizar un mayor esfuerzo de estudio.

Los resultados que se pueden consultar en el Feedback de la sesión contienen información valiosa para el docente puesto que, por una parte, indica el grado de dificultad de la prueba y por otro lado señala las partes de la actividad que exigen un mayor refuerzo.

- 1) Porcentaje de preguntas acertadas con carácter global
- 2) N° de jugadores/preguntas/tiempo empleado
- 3) Listado de preguntas difíciles (aquellas que no alcanzan el 20% de aciertos)
- 4) Posibilidad de crear un cuestionario extra solo con las preguntas difíciles generadas después de la prueba.
- 5) Alumnos que necesitan ayuda por el mal resultado de la prueba

3.5. Peligros en el desarrollo de las sesiones

Existen varias situaciones que, desde la experiencia en la realización de las pruebas en clase, pueden dificultar el logro de los objetivos perseguidos:

- 1) En clases muy numerosas debe evitarse la realización de actividades por equipos puesto que favorece la dispersión del alumnado.

Debido a que Kahoot! Permite un alto número de participantes simultáneos (+50 participantes), la opción de equipos debe reservarse para grupos medios.

- 2) Elección de nombre de apodos (nicknames). En la medida de lo posible hay que configurar el juego con nombres reales o apellidos, o en su defecto, los apodos automáticos asignados por el sistema.

Hay que evitar que alumnos puedan elegir nombres conflictivos, ofensivos,...

- 3) Duración de la actividad: No debe superar, entre preguntas y retroalimentación, los 40 minutos, para evitar la dispersión de los alumnos.

4. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista del profesor universitario no se pueden desechar las nuevas herramientas facilitadas por empresas tecnológicas que pretenden potenciar habilidades y crear una mayor interactividad social.

En la actualidad, nuestras aulas son entornos tecnológicos altamente dotados con ordenadores, proyectores, conexiones de alta velocidad que permiten simultanear la docencia presencial y online.

Del mismo modo, la totalidad del alumnado acude a nuestros centros con uno o varios dispositivos tecnológicos, bien teléfonos inteligentes con conexión a internet, tablets u ordenadores portátiles. Lejos de negar su utilización en el desarrollo de las clases, debemos favorecer que utilicen dichos dispositivos en aras a la búsqueda de información relacionada con las materias que se explican, así como utilizarlas como elementos activos de nuestras clases.

Convertir un teléfono móvil de un alumno en un pulsador en un test multijugador en clase supone que durante dicha actividad el jugador-alumno está concentrado en la actividad.

Dotar a la actividad con un carácter competitivo y puntuar a los tres mejores resultados (el podio), supone un aumento en la autoestima del alumno y una competitividad sana.

En la experiencia de cursos pasados, los alumnos que participaron en la mayoría de las actividades Kahoot! fueron quienes lograron mejores resultados en las convocatorias oficiales de los exámenes.

Finalmente, sería deseable que las Universidades apostasen por la gamificación y adquiriesen licencias de pago, al igual que ocurre con otras suites de otras Tecnológicas, que favorezcan un entorno educativo más interactivo y que integre las bondades de los dispositivos electrónicos.

*EL STORYTELLING PARA LA ENSEÑANZA DE TÉCNICAS DE ARGUMENTACIÓN
JURÍDICA*

Ricardo Garzón Cárdenas

*Estudiante de Doctorado, Colaborador Área de Filosofía del Derecho
Universidad de León*

**Este trabajo se enmarca en el proyecto PID2019-105841RB-C21 “Discrecionalidad y debido proceso”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, bajo la dirección del Catedrático Juan Antonio García Amado, en el rol de Investigador Principal.*

Resumen: La teoría de la argumentación es un permanente devenir entre la retórica clásica, con pretensión persuasiva, y la teoría normativa que pretende una racionalización del discurso que, eventualmente, desconoce la evidente contraposición de intereses que caracterizan una controversia judicial. Aquí hago un ensayo de cómo una técnica narrativa, conocida como *storytelling*, puede tender puentes entre una concepción puramente emotiva y una puramente racional sobre la práctica argumentativa en el derecho.

1. PERSUASIÓN EN LA PRÁCTICA JURÍDICA

Griegos y romanos de a pie conocieron el poder del lenguaje para convencer a las personas observando a los oradores en la plaza. Estos rétores se caracterizaban por una gran capacidad para jugar con el lenguaje propio y con las emociones ajenas. Por su parte, los maestros de su tiempo, los sofistas, parecían ser también una especie de encantadores con el lenguaje. Los sofistas enseñaban a sus discípulos todo lo que se necesitaba para desempeñarse de adecuada manera en el foro, entre estos conocimientos, lo que luego se llamará lógica, dialéctica y retórica.

Por fortuna, Grecia produjo grandes oradores, como Pericles o Demóstenes, a la par de estudiosos del lenguaje. El más grande de estos estudiosos fue, sin duda, Aristóteles. Los oradores legendarios eran una especie de magos en el manejo de las emociones de los oyentes hasta que Aristóteles develó los trucos que usaban. Lo sistematizó prácticamente todo: el uso

de las metáforas, los ejemplos, las analogías, la apelación a las consecuencias nefastas de no aceptar lo que dice el orador, etc. A esta sistematización primera, que luego continuaron los romanos (bajo el nombre de oratoria: como cualidad de quien da discursos) y se continuó en la escolástica medieval, él le llamo Retórica.

Como podemos imaginar, desvelar los trucos no solamente permite entender el arte de los magos, también convierte ese saber en una técnica, algo que cualquiera aprendería con tan solo proponérselo. Ya no hay misterio. Aquí la paradoja que tanto preocupó a Platón, maestro de Aristóteles, sobre lo que enseñaban los sofistas: esta técnica podía ponerse al servicio del engaño, en desmedro de la verdad y la justicia, dos valores superiores para toda comunidad.

Así, desde el mundo antiguo se ha planteado un conflicto que no parece tener una solución satisfactoria para todos. La argumentación o es una técnica al servicio del convencimiento de cualquier afirmación o es un modelo de evaluación de la racionalidad de los discursos públicos. Todos los intentos de sincretismo parecieran contener en su corazón dicha aporía, pero ello no termina de amilanar a los teóricos. Es un desafío real, que se debe atender por dificultosa que sea la solución. Necesitamos enseñar a argumentar técnicamente bien, pero, del mismo modo, necesitamos estándares o normas que nos permitan censurar el discurso que sea técnicamente correcto, pero directamente tendencioso, irresponsable o nocivo.

Así, debemos integrar una variable propia del contexto del Derecho. Quienes participan de los debates jurídicos tienen como marco de su diálogo a las normas jurídicas. En últimas, las normas jurídicas terminan siendo las reglas mismas del debate. Necesitamos convencer a un juez sobre la ocurrencia de un hecho o la conveniencia de aplicar una norma jurídica, y para ello requerimos del aprendizaje de técnicas óptimas para dicho propósito, pero no debemos sucumbir ante los oradores extraordinarios que nos alejen por completo de la verdad y de la justicia, que nos hagan olvidar de las normas que constituyen el universo en el cual el discurso jurídico aún se puede llamar racional.

2. LA PRETENSIÓN DE OBJETIVIDAD DE LA TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN

Entre los intentos que se han realizado para distinguir la acción lingüística meramente estratégica y la acción racional para convencer, quizás el más destacable sea el del jurista Chaim Perelman. Se trata de un investigador que dedicó la primera fase de su vida académica al estudio de la lógica, pero, cuanto mayor era su conocimiento en dicha área, mayor era su decepción respecto a las ciencias formales en la conceptualización sobre cómo argumentaban, realmente,

los juristas, particularmente los abogados y los jueces. Esa decepción dio paso a una obra influyente en nuestros tiempos y que bebe directamente de la tradición aristotélica. Para que no quedara duda de su procedencia, llamó a su obra *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*.

El concepto fundamental en Perelman es el de “auditorio”. Cuando argumentamos, le hablamos a alguien, a un oyente o a un público, real o ficticio. Si tomamos de ese público, únicamente, sus circunstancias particulares, como su conocimiento real (puede que limitado) sobre ciertos hechos, sus inclinaciones políticas o sus valores morales para convencerle de algo, seguramente, así sea de manera inconsciente, lo estamos manipulando. Estamos argumentando sin tener en cuenta que esos argumentos ya no serían válidos para otro público, un público mejor informado o con ideología distinta. Actuar de manera contraria, es decir, tomar a ese público sin sus particularidades, sino construyendo mentalmente un ser racional para el cual deberían valer nuestras razones con independencia de cualquier situación, allí estaríamos argumentando a un auditorio universal.

En la argumentación existen (como hecho) ambos auditorios, siempre encontraremos argumentadores que hablen al uno o al otro, pero solo se puede considerar paradigma de la racionalidad en el mundo jurídico la apelación al auditorio universal.

¿Cómo le hablamos al auditorio universal? Ya sabemos que no debemos engañar, pero ¿cómo hacerlo de la manera más persuasiva posible, sin que nuestro discurso sea una mera manipulación?

3. LA TÉCNICA DEL *STORYTELLING* COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR ARGUMENTACIÓN

Esta pregunta acepta respuestas muy extensas, pues hay muchas y muy completas sistematizaciones de las formas de la persuasión en los planteamientos jurídicos; pero ensayaré una respuesta muy breve. Aquí solo quiero remarcar que esas formas clásicas de la retórica se pueden enseñar mediante algunas técnicas narrativas que, paradójicamente, también se le deben a Aristóteles y a Platón. Se trata de la integración de la narrativa en la descripción o, como se le conoce en el mundo de la publicidad, el *storytelling*.

Como descubrió Aristóteles, hay una permanente conexión entre lógica, dialéctica, retórica y poética (lo que hoy llamaríamos literatura). Las fronteras entre el lenguaje de la razón y el de las emociones es muy borroso. Pero ello no elimina los valores de verdad de ciertos discursos,

es decir, la posibilidad de que podamos afirmar con certeza que algo es verdadero o falso. En el mundo jurídico ello es evidente cuando quiera que argumentemos sobre la existencia de una norma o la ocurrencia de un hecho.

Si hay diestros argumentadores que nos pueden hacer dudar sobre hechos que sí existieron o hacer olvidar sobre la validez y vigencia de una norma no es una demostración de que la verdad en el Derecho sea relativa o imposible; más bien, es muestra tan solo de que hay unos juristas más observadores y atentos que otros. Por ello, cualquier técnica expositiva presupone el adecuado posicionamiento de las tesis que pretendemos hacer valer.

Se podría decir, categóricamente, que no hay argumentación sin tesis. ¿Cuál es la historia que vamos a contar? Hay una gran diferencia conceptual entre el *qué* contar y el *cómo* contarlo. No hay recurso narrativo, destreza suprema o arte posible que pueda resolver el yerro que comporta una tesis mal planteada. Lo que se pueda plantear es una cuestión que depende de las normas que beneficiarían, o perjudicarían, nuestra posición y los hechos que sean lícita y epistémicamente alegables. A manera de ejemplos, no se puede afirmar la existencia de un hecho cuyo conocimiento ha dependido de una prueba ilícita, ni podemos exigir el cumplimiento de una norma declarada inconstitucional. El mundo de tesis posibles es una cuestión que depende, entonces, de la normativa y la dogmática de cada disciplina jurídica.

Una vez tenemos la tesis posible y conveniente para nuestros intereses, lo que corresponde es utilizar recursos para el convencimiento de la validez de nuestro planteamiento. En este momento, el mayor desafío es el uso del lenguaje y la mayor trampa es el exceso de abstracciones.

Nuestros sistemas de enseñanza se han basado en un tipo de abstracciones que han permitido sistematizar el pensamiento jurídico para transmitirlo a nuestros estudiantes. Contrato, pensión, arrendamiento, dolo, etc. Son términos que aluden a conceptos y no hay disciplina que se pueda librar de ellos, pues la abstracción es la única manera posible de construir conocimiento que esté disponible para las futuras situaciones. De esta manera, el concepto le permitirá al futuro jurista etiquetar la realidad, podrá decir que ese acuerdo al que llegaron dos personas se llama contrato y lo que contenga está protegido por el Derecho, que quienes lo acordaron están obligados a cumplir y en caso de que alguno no lo haga, el juez lo coaccionará a que lo haga o lo sancionará por no haberlo hecho.

Pero, las abstracciones deben descender a la realidad cotidiana. El derecho no solo se mueve en las aulas de clase sino en los despachos de abogados, los tribunales y en las oficinas de las

administraciones públicas. No basta afirmar que cierta situación es el caso de ese concepto, de esa abstracción, muchas veces debemos reforzar esa afirmación con buenos argumentos. Esto porque la contraparte generalmente se opone diciendo lo contrario, que aquella situación no es el caso de la norma.

La solución argumental, lo que diría el *storytelling* es antigua, obvia y, a menudo, olvidada: analogías, ejemplos, comparaciones, etc. Si les enseñáramos de adecuada manera a nuestros estudiantes a utilizar estos recursos, ganarían mucho en su expresión. Esto por no hablar del dominio de otros recursos un poco más sofisticados, como argumento a contrario, de reducción al absurdo, etc. Para la muestra, estudiemos estas dos expresiones:

- a) “No existe prueba de que mi defendido estuviese en el lugar de los hechos”.
- b) “La fiscalía ha ocupado extensas páginas (u horas, según convenga) a describir hechos intrascendentes, pues ninguno de ellos tiene relación con la conducta que se le imputa a mi defendido. Esta no es más que una muestra evidente de cómo no se tiene prueba de hecho incriminatorio alguno y las dificultades de ajustar conducta alguna de mi defendido en el tipo penal. Dar por probados hechos que aquí no se han acreditado, no solo sería una flagrante violación al principio de tipicidad, sino a las garantías más caras a un Estado de Derecho”.

En términos lógicos se ha dicho lo mismo, pero se percibe una diferencia de “tono”. Lo que hace más convincente la segunda locución no es la extensión, es un tono de censura hacia quien debía hacer algo que no hizo (la fiscalía) y una apelación a la racionalidad y la justicia de quien no debiera legitimar esas faltas al sistema procesal (el juez). Hay una gran diferencia entre aseverar que “no hay prueba” y decir que cierta institución (o funcionario) “no ha cumplido con su deber de probar”, con su variante de “se ha fingido probar”. Es diferente decir (*contar*) algo jurídicamente relevante y decirlo de manera persuasiva o argumentada (*contarlo bien*).

La descripción minuciosa de los trucos, el por qué funcionan y el mejor momento para utilizarlos, es algo que debemos dejar para otra ocasión.

PRUEBAS OBJETIVAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE EN EL APRENDIZAJE PRÁCTICO DEL IRPF EN LA UNIVERSIDAD

Víctor Manuel Sánchez Blázquez

*Profesor Titular de Derecho financiero y tributario
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

Resumen: Se exponen algunas ideas acerca de las pruebas objetivas de elección múltiple y de las funciones que pueden desempeñar como instrumentos de evaluación y de aprendizaje, aplicadas al estudio práctico del IRPF en la asignatura del Grado en Derecho dedicada al sistema tributario e ilustradas con algún ejemplo.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los tópicos que suele rodear a las pruebas objetivas de elección múltiple (esta es la modalidad más frecuente de los habitualmente identificados como exámenes tipo test) es el que son fáciles de elaborar y de corregir, sin perjuicio de que tengan ciertas limitaciones en lo relativo a su capacidad de evaluar los aprendizajes [Renom Pinsach y Doval Diéguez (2019: 5)]. De ahí que se hayan considerado en muchas ocasiones como un mal menor que debe aceptarse ante las dificultades o excesiva carga de trabajo que supondría implantar otros sistemas de evaluación más adecuados o precisos en entornos masificados.

Desde nuestro punto de vista, sin embargo, con independencia de reconocer la existencia de otros mecanismos de evaluación muy valiosos, un adecuado empleo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una determinada materia de pruebas de elección múltiple, siempre que hayan sido correcta y cuidadosamente elaboradas, puede ser un poderoso instrumento no solo de evaluación, sino también de aprendizaje. Puesto que existen determinadas pautas, directrices y recomendaciones, generales y específicas, acerca del contenido y configuración concreta de dichas pruebas y del necesario proceso que ha de seguirse en su construcción, que pueden convertir estas pruebas en unas herramientas innovadoras y eficaces para lograr una docencia de calidad [Boza Carreño (2014: 27-28); Moreno, Martínez y Muñiz (2014: 493-496);

Renom Pinsach y Doval Diéguez (2019: 21-37)]. Y no necesariamente, por tanto, con menos trabajo o esfuerzo para el profesorado que lleva a cabo su elaboración y uso.

Además, la gran utilidad y valor añadido que pueden aportar este tipo de pruebas objetivas se verán incrementados si se utilizan no solo como mecanismo de evaluación al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en momentos anteriores de dicho proceso como auténticos instrumentos directos de aprendizaje en sentido estricto para los estudiantes. Incluso todo lo anterior puede ser potenciado, por si lo anterior no fuera suficiente, con las posibilidades que también en este ámbito de las pruebas objetivas de elección múltiple ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Estas virtudes que caracterizan y están presentes, en nuestra opinión, en las pruebas objetivas de elección múltiple, pueden afirmarse también cuando dichas pruebas se utilizan en el ámbito de los estudios de Derecho y dentro de ellos, concretamente, en la habitual asignatura de Grado dedicada a la parte especial del Derecho tributario, que gira en torno al análisis del sistema tributario. Será en ella en la que centraremos nuestra atención, a partir de nuestra experiencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria iluminada con interesantes aportaciones doctrinales desde las ciencias de la educación y del comportamiento. Y de un modo más específico nuestro análisis se centrará en la utilización de esta modalidad de pruebas objetivas en el estudio del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF), además desde una perspectiva práctica. Algunos ejemplos existen también ya en los manuales de esta materia: Banacloche Palao y García-Aranda Soto (2018: 111-119); Banacloche Palao (2018: 144-151); Comas Martín (2013: 15-46).

En concreto, por razones de espacio, examinaremos únicamente dos grupos de cuestiones básicas en torno al concepto y funciones de las pruebas objetivas de elección múltiple en este ámbito, ilustrando nuestra exposición con la ayuda de algún ejemplo.

2. CONCEPTO

2.1. Pruebas de elección múltiple como modalidad específica de prueba objetiva

Las pruebas objetivas de elección múltiple (también se las conoce como de alternativa múltiple) son un subtipo de pruebas objetivas. Dentro de este género más amplio de pruebas objetivas se incluyen, fundamentalmente, a su vez, dos grandes grupos:

-de un lado, aquellas pruebas objetivas que pretenden evocar una determinada respuesta a elaborar o construir por el que las realiza; bien una respuesta breve, bien completar lo que se indica; y,

-de otro, las pruebas objetivas que exigen que se reconozca una determinada respuesta ya dada; bien ordenando o jerarquizando las varias que se ofrecen, bien asociando o estableciendo una correspondencia entre las incluidas en dos listas diferentes, bien eligiendo entre dos respuestas alternativas de verdadero o falso, bien seleccionando la correcta entre una pluralidad de opciones posibles.

Los dos grupos anteriores de pruebas objetivas también se califican, respectivamente, como pruebas objetivas de respuesta abierta o de respuesta cerrada. Y las pruebas objetivas de elección múltiple, por tanto, se incluyen en estas últimas [Rincón y otros (1995); Renom Pinsach y Doval Diéguez (2019: 9)].

2.2. Pruebas de elección múltiple: contenido y características

Estas pruebas objetivas de elección múltiple, centrandó ya nuestra atención en ellas de modo específico, se caracterizan por la estructura de cada una de sus preguntas o ítems, que es doble al estar integrada por dos partes o componentes: en primer lugar, una proposición base, pregunta o problema, que también se llama enunciado; y, en segundo lugar, una serie de posibles respuestas o soluciones a la pregunta o problema planteado, que se suelen denominar igualmente alternativas u opciones, de las cuales una sola es correcta, actuando las demás como distractores [Alonso Tapia (1995); Renom Pinsach y Doval Diéguez (2019: 9)]. Al menos, según el modelo más habitual de estas pruebas objetivas de elección múltiple, puesto que también es posible configurar las mismas con varias respuestas correctas o con respuestas que se aproximan más o menos a la respuesta correcta (respuesta más correcta) [Boza Carreño (2014: 26)].

En todo caso, debe tenerse en cuenta que en estas pruebas de elección múltiple siempre la corrección o incorrección de las alternativas u opciones presentadas depende de los criterios establecidos previamente que se conectan con el aprendizaje que se trata de evaluar. Por este motivo, con ellas se evalúa el dominio o aprendizaje alcanzado por quien las realiza, de modo que a través de este tipo de pruebas se lleva a cabo una evaluación criterial, no normativa (en esta última el referente de comparación no son aquellos criterios previos, sino el nivel medio de un grupo normativo determinado como puede ser, por ejemplo, la propia clase) [Boza Carreño (2014: 16, 26)].

Veamos un ejemplo de pregunta o ítem de una prueba objetiva de elección múltiple del ámbito específico que aquí nos interesa, el del aprendizaje práctico del IRPF en una asignatura dedicada al estudio del sistema tributario en el Grado en Derecho. Téngase en cuenta que si precisamos aquí estos detalles acerca del concreto programa formativo en el que se inserta es porque este será determinante del contenido y objetivo a evaluar y, por tanto, de la pregunta o ítem que se construya:

Eduardo ha percibido las siguientes cantidades en el año. Se trata de cantidades brutas pues no conocemos eventuales descuentos o retenciones a cuenta del IRPF: sueldo procedente de su empresa en la que presta sus servicios desde hace 5 años en virtud de un contrato laboral indefinido por un importe mensual de 2.000 euros, durante 8 meses del año; indemnización de un importe de 20.000 euros percibida en el mes de septiembre de esta misma empresa por la resolución de mutuo acuerdo de la relación laboral. La cuantía de rendimientos íntegros del trabajo a incluir en su declaración del IRPF es la siguiente:

- a) 14.000 euros*
- b) 16.000 euros*
- c) 30.000 euros*
- d) 36.000 euros*

De acuerdo a lo señalado con anterioridad respecto a las características propias de las preguntas de las pruebas objetivas de elección múltiple, el enunciado lo constituiría el primer párrafo, en el que en este caso, a su vez, podemos encontrar dos partes: una primera, en la que se aportan los datos que pueden ser relevantes para la solución (cantidades percibidas y el concepto en virtud del cual se reciben, sueldo e indemnización laboral por resolución de mutuo acuerdo, entre otros detalles); y, una segunda, en la que específicamente se plantea la pregunta, cuestión o problema a resolver (la cuantía de los rendimientos íntegros del trabajo, al menos según se indica literalmente). Y las múltiples opciones o alternativas que se ofrecen son las que se establecen a continuación, concretamente cuatro y cuyo contenido son cuantías diferentes. De ellas una será la respuesta correcta y las otras tres restantes serán los distractores.

Volveremos después sobre este ejemplo de pregunta de prueba de elección múltiple, que al evaluar habilidades prácticas y no simples conocimientos teóricos puede ser resuelta por los estudiante consultando los materiales normativos. Ahora solo nos queda señalar que cumple muchas de las directrices o recomendaciones más extendidas: enunciado más extenso que

respuestas, receptor del problema o problemas planteados, limitado a los datos esenciales relevantes; y, respuestas ordenadas, concisas e independientes entre sí, que son presentadas formalmente en sentido vertical y sin emplear las del tipo “ninguna de las anteriores” [Boza Carreño (2014: 27-28); Moreno, Martínez y Muñiz (2014: 493-496); Renom Pinsach y Doval Diéguez (2019: 21-37)].

3. FUNCIONES

3.1. Pruebas objetivas de elección múltiple para la evaluación y para el aprendizaje

Las pruebas objetivas de elección múltiple suelen ser utilizadas con la finalidad de realizar la evaluación del aprendizaje alcanzado y, por este motivo, se ubican habitualmente en el momento final del proceso formativo. De este modo, dicha evaluación tiene un carácter fundamentalmente sumativo, de verificación de consecución de objetivos, acreditativo, de ratificación de la superación de criterios, y -en el caso de ser negativa- sancionador, de promoción y superación de niveles educativos formales-administrativos. Su objeto son los resultados obtenidos [Boza Carreño (2014: 17); Renom Pinsach y Doval Diéguez (2019: 7)].

Sin embargo, la única presencia de estas pruebas objetivas al final del proceso de enseñanza-aprendizaje y con la exclusiva finalidad de evaluar lo aprendido es algo totalmente insatisfactorio. Puesto que como se ha señalado con acierto “esperar hasta el final del semestre para descubrir lo bien que lo han hecho los alumnos es, simplemente, demasiado tarde” [McTighe y O’Connor (2005: 11)].

En definitiva, con ello se deja poco margen a que el alumno pueda aprender de sus errores. O dicho con más precisión, no se permite que el aprendizaje del alumno a partir de sus respuestas erróneas encuentre su reflejo también en el resultado de su evaluación. Puesto que una simple revisión posterior de la prueba realizada podría contribuir a que el alumno aprenda, pero ello no podría recogerse en la calificación al haber sido ya puesta.

Por este motivo, se ha defendido de manera fundada pasar del simple empleo de estas pruebas de alternativa múltiple como medios de “evaluación del aprendizaje” a que estas pruebas tipo test se conviertan también, de modo adicional, en auténticos instrumentos de “evaluación para el aprendizaje”. Es decir, se trata de utilizar estas pruebas de elección múltiple como verdaderas herramientas formativas [Escartín, Celdrán y Sora (2012: 4-5)].

En este sentido, las pruebas objetivas de alternativa múltiple se han de incorporar a las propias actividades de aprendizaje con lo que las mismas se insertarían en el marco de la que ha sido

denominado “evaluación formativa”. Esta se refiere al procedimiento general de usar los resultados de las evaluaciones en el aula como *feedback* para los estudiantes a la hora de guiar su estudio futuro. Por tanto, como antes se adelantaba, se trata de una “evaluación para el aprendizaje” y no una mera “evaluación del aprendizaje”. Se entiende así que es necesario contemplar la evaluación como una parte del aprendizaje del alumno, con una finalidad constructiva y formativa. En consecuencia, esta metodología se inserta claramente en la que se ha llamado la “evaluación orientada al aprendizaje” [Escartín, Celdrán y Sora (2012: 4-5)].

3.2. La práctica previa de los estudiantes con preguntas de pruebas de elección múltiple

Dos serían las posibilidades metodológicas básicas que permitirían que estas pruebas de elección múltiple se configuraran como un método más de aprendizaje. En esta línea se sitúan las propuestas de Escartín, Celdrán y Sora (2012: 5-8), que tenemos muy presentes en nuestra exposición. También Boza Carreño (2014: 34) introduce sugerencias similares, aunque de modo más sintético.

La primera de ellas sería dar la posibilidad al estudiante que realizara o practicara con este tipo de pruebas durante el proceso de aprendizaje. Esto podría facilitarse si dichas pruebas objetivas “de prueba” estuvieran disponibles para los estudiantes en la plataforma virtual de aprendizaje correspondiente, de modo que pudieran practicar de forma telemática, en cualquier momento o lugar (esta es una de las manifestaciones de las posibilidades que ofrecen las TIC en este ámbito a las que nos referíamos al principio). Esta experiencia previa produciría muy probablemente efectos positivos de mejora del rendimiento académico para la posterior realización de esta modalidad de pruebas objetivas cuando se empleen, en la fase final del proceso de enseñanza-aprendizaje, como auténticas pruebas de evaluación.

Lo ideal es, por otro lado, que estas posteriores pruebas de evaluación no fueran únicas, al final del semestre o período de impartición de la materia, sino que fueran varias, realizadas sucesivamente en distintos momentos temporales, en relación con partes o aspectos parciales de la materia. Se incrementarían así las potencialidades de las consecuencias positivas para el aprendizaje de la realización misma por los estudiantes de las pruebas objetivas de elección múltiple, no solo las “de prueba” sino también las auténticas “de evaluación” (de una parte de la materia): nuestra experiencia de bastantes años nos muestra que los resultados de las pruebas posteriores son mejores que los de la primera prueba.

Además, las ventajas que podría traer consigo la práctica anterior con los mismos instrumentos con los que va a ser evaluado no se derivan solo del mero hecho de practicar con este tipo de

pruebas. Puesto que los efectos benéficos de esta práctica previa con las pruebas objetivas de alternativa múltiple serán mucho mayores si se posibilita que el estudiante reciba una retroalimentación o *feedback* acerca de lo realizado, lo que puede ser especialmente productivo si dicho *feedback* es elaborado y significativo. Sobre todo cuando esta retroalimentación está dirigida a ayudar a los estudiantes a entender los principios o ideas clave que están detrás de cada una de las preguntas de la prueba, al mostrarse abiertamente la cuestión o problema que se plantea (o las cuestiones o problemas preguntados, de ser varios) y el posible origen de sus errores, al haberse construido la pregunta en muchas ocasiones a partir de errores típicos o habituales.

En este sentido, la realización o práctica previa por el estudiante de estas pruebas de elección múltiple, se acierte o se yerre en las mismas, y con la ayuda de la mencionada retroalimentación, contribuirá a un “aprendizaje generativo”, entendido este como proceso activo durante el aprendizaje del estudiante para tender a contenidos relevantes, organizarlos mentalmente y posteriormente integrarlos dentro de su conocimiento previo. Se estaría así dentro de la línea constructivista del aprendizaje, de un aprendizaje autorregulado, en la que se potencia el aprendizaje centrado en el alumno, que aparece como protagonista sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

Volvamos al ejemplo de antes: el de las cantidades que se percibían por una persona física procedentes de su empresa en la que prestaba sus servicios desde hace 5 años en concepto de sueldo (2.000 euros mensuales, durante 8 meses, un total de 16.000 euros, por tanto) y de indemnización por resolución de mutuo acuerdo de la relación laboral (de 20.000 euros). Las respuestas ofrecidas eran cuatro cantidades distintas: a) 14.000; b) 16.000; c) 30.000; y, d) 36.000 euros.

En la retroalimentación y explicación al estudiante, después de haber realizado su intento, deberían clarificarse las claves de la pregunta, que podrían sintetizarse del modo que se expone a continuación. Esto debería transmitirse al estudiante según cual haya sido la respuesta elegida, lo que se llevaría a cabo de modo automatizado por el sistema de emplearse un cuestionario *on line* de los que existen habitualmente en las plataformas de aprendizaje (esta es otra ventaja del empleo de las TIC):

-en esta pregunta se plantean principalmente dos cuestiones o problemas: la exención (o no) de las indemnizaciones laborales por despido o cese de mutuo acuerdo y la aplicación (o no) de la reducción por irregularidad de la renta que es hoy del 30 por ciento [artículos 7 e) y 18.2 de la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del IRPF además del 17.1 respecto a los

rendimientos del trabajo]; no obstante, están conectados entre sí (solo se plantea la aplicación - o no- de la reducción si la indemnización no está exenta);

-puesto que esta indemnización laboral es un rendimiento del trabajo (procede indirectamente de una relación laboral) y no está exenta (el despido o cese es por pacto) y a ella sí se aplica la reducción por irregularidad (trabajaba en la empresa desde hace cinco años), la cantidad a considerar como rendimiento íntegro del trabajo derivada de dicha indemnización es de 14.000 euros (el 30 por ciento de 20.000 euros es 6.000 euros, que se reducirán de los 20.000 euros percibidos); estos se sumarían a los 16.000 euros de sueldo, por lo que la cuantía de rendimientos íntegros del trabajo a incluir en la declaración del IRPF sería la de 30.000 euros [respuesta c)]; téngase en cuenta que en los rendimientos del trabajo la reducción por irregularidad se toma en consideración en la fase de los rendimientos íntegros, no en la de los rendimientos netos reducidos, como ocurre en otras categorías de renta; las restantes cantidades incluidas en las otras respuestas posibles [letras a), b) y d)] serían los distractores, que son el resultado de determinados errores típicos o habituales que pueden identificarse en los dos problemas o cuestiones que se plantean en esta pregunta;

-si se ha respondido con el importe de 14.000 euros [respuesta a)] puede haberse debido a que se ha computado la cuantía de los rendimientos íntegros derivados de la indemnización laboral tras aplicar la reducción por irregularidad, olvidando el sueldo; posiblemente tendrá su causa en un olvido o despiste (claramente son también rendimientos íntegros del trabajo las cantidades derivadas del sueldo);

-si la contestación ha sido la relativa a 16.000 euros [respuesta b)] puede haber tenido su origen en considerar que la indemnización laboral está exenta (solo se ha computado el importe anual del sueldo percibido); también podría deberse a haber computado correctamente el importe resultante de aplicar a la indemnización no exenta la reducción por irregularidad (14.000 euros), pero sumando adicionalmente solo -por error o despiste- un mes de sueldo (2.000 euros), que es la cantidad que se menciona expresamente en el enunciado;

-si la respuesta elegida ha sido la de 36.000 euros [respuesta d)], puede haber estado motivada en considerar que la indemnización laboral no está exenta (esto es correcto), pero sin tomar en consideración que a ella se aplica la reducción por irregularidad (aquí está el error); esto podría deberse también a considerar que dicha reducción se aplica en la fase de los rendimientos netos reducidos, no en la de los rendimientos íntegros (esto es también erróneo, en cuanto a los rendimientos del trabajo); probablemente esta será la equivocación más habitual, y quizá por la primera de las razones señaladas; al menos, desde el punto de vista de la dificultad

de la materia, la exención de las indemnizaciones laborales es una cuestión más básica -y sencilla, por tanto- que la reducción por irregularidad, que normalmente exige un mayor dominio de la materia en la que se sitúan una y otra (la relativa a los rendimientos del trabajo).

3.3. La construcción por los propios estudiantes de preguntas de pruebas de elección múltiple

Y la segunda posibilidad metodológica básica que podría aprovecharse en el empleo de estas pruebas de elección múltiple como directo instrumento de aprendizaje en sentido estricto sería la de implicar a los propios estudiantes en la confección y elaboración de preguntas de dichas pruebas. Esto producirá incluso muchos mayores efectos positivos, puesto que al poder ponerse en la piel del creador de las pruebas y evaluador les hará sentirse más confiados en cómo enfrentarse a la prueba final, contribuyendo así a disminuir la posible ansiedad anticipatoria ante ese evento.

Esto podría llevarse a cabo, dentro de la programación temporal del proceso de enseñanza-aprendizaje, con posterioridad al momento recién mencionado en el que los estudiantes tienen la posibilidad de resolver algunas preguntas de una prueba de elección múltiple, a modo de práctica. Sería entonces cuando podría encomendarse a los propios estudiantes la elaboración de pruebas objetivas de elección múltiple a partir de los casos prácticos que con anterioridad han tenido que preparar y se han resuelto conjuntamente en clase. Téngase en cuenta que con carácter previo a todo lo que se está exponiendo, al estar pensado en una docencia presencial con clases teóricas y prácticas, y tras una primera sesión de explicación teórico-práctica de la materia correspondiente, se habrá encomendado a los estudiantes la preparación de casos prácticos (normales, no con el formato de pregunta de prueba objetiva de elección múltiple), que son resueltos de modo conjunto entre profesor y estudiantes en clase.

Se trataría, por tanto, de transformar estos casos prácticos ya resueltos en pruebas objetivas de elección múltiple. De este modo, se pretende que sea el propio estudiante el que realice lo que lleva a cabo el profesor a la hora de construir las preguntas de la prueba objetiva de elección múltiple y que ha quedado reflejado en la antes mencionada retroalimentación a los estudiantes de los intentos que realicen de practicar con pruebas “de prueba”: identificar los contenidos específicos de la materia, así como también los problemas concretos que plantea su aplicación a casos prácticos; y, encontrar su solución, así como los posibles errores más habituales o típicos que pudieran cometerse. Se logra así su mejor comprensión y asimilación al convertirse aquellos casos prácticos, por los propios estudiantes, en preguntas de pruebas objetivas de elección múltiple.

A modo de ayuda o guía el profesor podría aportar un primer ejemplo de transformación de caso práctico en pregunta de prueba objetiva de carácter múltiple. En este ejemplo, además, se mostrarían los aspectos clave a desarrollar en la construcción de una de estas preguntas de una prueba objetiva de elección múltiple y las específicas tareas a realizar, tal como vimos antes al hilo de la retroalimentación a los estudiantes de los intentos realizados de pruebas a su disposición: contenido de la materia preguntado, problema o problemas esenciales planteados, respuesta correcta y distractores motivados.

Y desde un punto de vista más concreto, podrían utilizarse, a su vez, distintos instrumentos: desde el más sencillo y simple de elaboración individual, o en grupo, y presentación en clase para su discusión oral; hasta el más complejo, rico y provechoso y, por tanto, preferible, de abrir un hilo en el foro de la asignatura de la plataforma virtual de aprendizaje correspondiente en el que deben introducir los estudiantes sus propuestas de preguntas, que estarían abiertas a comentarios o valoraciones de sus propios compañeros, avanzando así en el aprendizaje constructivo y colaborativo (esta sería otra manifestación de las posibilidades del uso de las TIC). Esto podría completarse con el comentario y debate o discusión oral en una última clase presencial antes de la realización de la prueba de evaluación.

4. CONCLUSIONES

Un adecuado empleo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del IRPF práctico en la habitual asignatura del Grado en Derecho dedicada al estudio del sistema tributario de pruebas objetivas de elección múltiple, siempre que hayan sido elaboradas teniendo presentes determinadas directrices acerca de su contenido y configuración y de las fases a seguir en su construcción, pueden convertir dichas pruebas en unas herramientas innovadoras y eficaces para una docencia de calidad.

Los efectos benéficos de estas pruebas de elección múltiple se verán incrementados si se utilizan a lo largo de todo el proceso formativo: no solo en cuanto mecanismo de evaluación, en sus momentos finales; sino también como auténticos instrumentos de aprendizaje, al posibilitarse a los estudiantes practicar previamente con ellas, recibiendo la correspondiente retroalimentación o *feedback* de sus errores y aciertos procedente del profesor y al encomendarse a ellos mismos la tarea del construir preguntas de estas pruebas objetivas de elección múltiple.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa*. Madrid: Síntesis [cit. por Boza Carreño (2014)].
- Banacloche Palao, C. (2018). Capítulo II. Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (II). En L.M. Cazorla Prieto y P. Chico De la Cámara, *Introducción al sistema tributario español (6ª ed.)*. Madrid: Thomson Reuters-Aranzadi, 121-154.
- Banacloche Palao, C. y García-Aranda Soto, E. (2018). Capítulo I. Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (I). En L.M. Cazorla Prieto y P. Chico De la Cámara, *Introducción al sistema tributario español (6ª ed.)*. Madrid: Thomson Reuters-Aranzadi, 35-120.
- Boza Carreño, A. (2014). Evaluación educativa mediante pruebas objetivas de elección múltiple. En J. Bogarín Díaz (Coord.), *¿Aquí también el test? El uso de pruebas objetivas de elección múltiple en los estudios de Derecho en Huelva*. Huelva: Consulcom, 13-35.
- Comas Martín, I. (2013). *Impuesto sobre la Renta: respuestas motivadas para 99 preguntas tipo test (2ª ed.)*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 1-144.
- Escartín, J., Celdrán, M. y Sora, B. (2012). Los exámenes tipo test: ¿Evaluación del aprendizaje o evaluación para el aprendizaje? Los exámenes tipo test como herramientas formativas. *Revista del CIDUI*, 1, 1-21.
- McTighe, J. y O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63, 10-17 [cit. por Escartín, Celdrán y Sora (2012)].
- Moreno, R., Martínez, R.J. y Muñiz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Psicothema*, 3, 490-497.
- Renom Pinsach, J. y Doval Diéguez, E. (2019). *Buenas prácticas en el uso de pruebas de alternativa múltiple*. Barcelona: ICE y Octaedro, 1-79.
- Rincón, D. y otros (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: McGraw-Hill [cit. por Boza Carreño (2014)].

*GUÍA PRÁCTICA PARA REALIZAR TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y DE FIN DE
MASTER EN CIENCIAS JURÍDICAS*

María Teresa Mata Sierra

*Catedrática de Derecho Financiero y Tributario
Universidad de León
mtmats@unileon.es*

Marta González Aparicio

*Profesora Ayudante Doctor de Derecho Financiero y Tributario
Universidad de León
mgonza@unileon.es*

Los hombres aprenden mientras enseñan
(Séneca)

Resumen: La obligatoria realización de Trabajos de Fin de Grado o de Trabajos de Fin de Máster supone que muchos estudiantes deban enfrentarse a la tarea investigadora sin haber recibido una mínima formación previa sobre cómo se debe desarrollar. Para paliar esta carencia se ha desarrollado una Guía, especialmente destinada a los trabajos en Ciencias Jurídicas, que oriente a los estudiantes en la realización y defensa de estas investigaciones.

Abstract: The compulsory completion of End-of-Degree Projects or End-of-Master Projects means that many students have to face the research task without having received a minimum prior training on how it should be developed. To alleviate this deficiency, a Guide has been developed, especially aimed at work in Legal Sciences, to guide students in carrying out and defending these investigations.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA ACCIÓN

La finalización de los estudios de Grado en Derecho obliga al alumno a presentar un Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG). Igual ocurre con el Máster de Acceso a la Abogacía que culmina con la presentación del Trabajo de Fin de Máster (en adelante, TFM).

A lo largo de los cuatro años de la titulación, en el caso del Grado en Derecho, el alumno no tiene muchas oportunidades para enfrentarse a la realización de una mínima actividad investigadora lo que supone que, llegado el último semestre del cuarto curso, la realización del TFG se convierta en un verdadero reto que le obliga a realizar una inmersión en la investigación de aquella materia que desee desarrollar en su TFG.

Tras casi una década desde la implantación de los Estudios de Grado en Derecho en León, y el Máster de la Abogacía, las profesoras firmantes hemos tenido ocasión de dirigir mas de una veintena de TFGs y más de media docena de TFMs lo que nos ha permitido identificar perfectamente las dificultades a las que se enfrentan los discentes en su elaboración. Asimismo, tampoco sobran unas indicaciones claras que permitan la preparación de su lectura ante las correspondientes Comisiones evaluadoras que les permitan preparar esa acción con todas las garantías.

Con la finalidad de aportar soluciones a esos problemas, que suelen repartirse entre la forma y el fondo del asunto, así como para ayudar a los alumnos de Grado y Master en su tarea, y derivada de la experiencia de estos años, hemos preparado una Guía que pretende resolver las cuestiones más recurrentes que nos plantean los alumnos tutelados por nuestro profesorado, que les ofrecemos en la primera reunión con ellos, como un soporte básico de la tarea que deben realizar.

2. CONTENIDO DE LA GUÍA FACILITADA A LOS ALUMNOS

Trasladamos el contenido del Power Point que se facilita a los alumnos de Grado y Master por los profesores del área:

- **PORTADA**

**GUÍA PARA LA ELABORACIÓN
DE UN TRABAJO DE
INVESTIGACIÓN (TFM/TFG) EN
CIENCIAS JURÍDICAS**

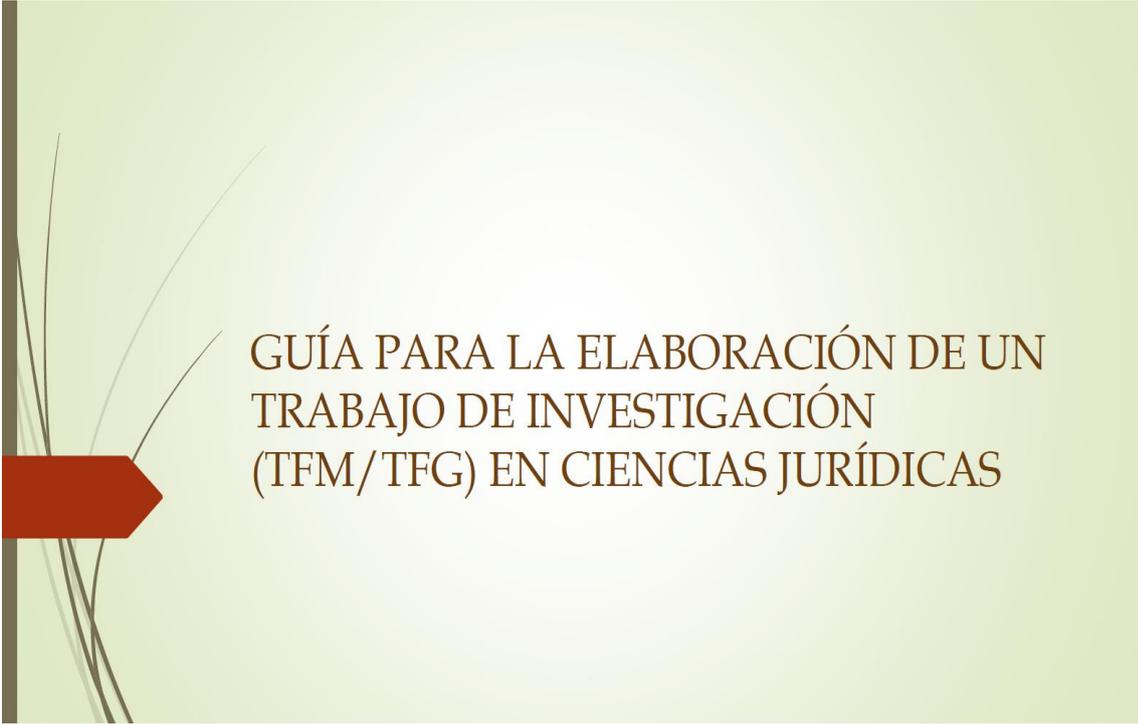
ÁREA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO
UNIVERSIDAD DE LEÓN

**GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UN
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (TFM/TFG)
EN CIENCIAS JURÍDICAS**

CONTENIDO DE ESTA GUÍA:

1. GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.
2. GUÍA PARA LA DEFENSA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

1. GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN



GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (TFM/TFG) EN CIENCIAS JURÍDICAS

CRONOGRAMA



- ❧ 1.- Hasta 31 de diciembre: elección del tema (se recomienda un tema de actualidad, relacionado con el Derecho tributario, presupuestario.... en el que exista bibliografía, jurisprudencia y doctrina administrativa y se pueda aportar algo)
- ❧ 2.- Hasta 31 de enero búsqueda de bibliografía y realización del esquema
- ❧ 3.- Revisión del esquema por parte del tutor
- ❧ 4.- Meses de febrero y marzo: lectura de la bibliografía y comenzar a escribir el trabajo
- ❧ 4.- Meses de abril y mayo: redactar el trabajo
- ❧ 5.- Mes de junio: rematar redacción del trabajo, preparación de intervención oral
- ❧ 6.- Principios del mes de julio: ensayo de la exposición con el tutor
- ❧ LECTURA

Cuestiones indispensables

1.- Leer el Reglamento que regula la presentación de TFGs en la Facultad de Derecho

Video de cómo elaborar un TFG en nuestra materia:

<https://canal.uned.es/video/5a6f1879b1111f3c788b4571>

Reglamento:

<https://centros.unileon.es/derecho/files/2018/09/Reglamento-TFG-Aprobado-Junta-13.07.2018.pdf>

Fuentes

- ✎ Para buscar las diferentes fuentes que necesitamos para hacer el trabajo, bibliográficas, jurisprudenciales o de doctrina administrativa podemos acudir a diferentes bases de datos.
- ✎ Doctrina: podemos consultar en Dialnet, en GoogleAcadémico (con la ventaja de que encontramos muchas obras en pdf) , y en las bases jurídicas de Aranzadi, Tirant, La ley....etc que están disponibles a través de la Biblioteca de la ULE.
- ✎ Para los trabajos de Derecho tributario puede consultarse la doctrina administrativa y las normativas autonómicas en la página de la AEAT: en normativa y doctrina
- ✎ Utilizamos en la búsqueda palabras clave relacionadas con los temas que nos interesan (podemos cambiar los enfoques para encontrar mas) Ej: Comunidades de bienes. Régimen fiscal de las Comunidades de bienes. Comunidades de bienes tributación....etc

Herramientas indispensables:



<https://dialnet.unirioja.es/>



<https://bibliotecas.unileon.es/derecho> (para las bases de datos jurídicas)

<https://www.agenciatributaria.es/>

AEAT.internet/Normativa_criterios_interpretativos.shtml

[← Entradas más antiguas](#)
Apertura de la Sala de Estudio: 8 de junio 2020 (Fase 2)

- **Horario:** 9:00 h. a 14:00 h.
- **Obligatorio:** Mascarilla y desinfección de manos (todavía no hay disponible).
- **Solicitar:** sillero de mesa al personal de la Biblioteca.
- **Capacidad:** 1/3 de su capacidad.

Ampliamos fecha de devolución de libros prestados: 7 de septiembre
Ampliamos los plazos de devolución de libros prestados hasta el 7 de septiembre de 2020

Se realiza de forma automática, te llegará una notificación a tu correo con esa nueva fecha de devolución.
Si tienes alguna duda contacta con nosotros:

- bufde1@unileon.es
- 987 293559

A partir del 25 de mayo se reanuda el

Información General
 ¿Quieres saber?
 Colección bibliográfica
 Ubicación (Google Maps)
 Horario
 La biblioteca en vídeo

Colección
 Acceso al catálogo
 Bibliografía recomendada para ciclo asignatura
 Normativas bibliográficas

Trabajos Fin de Grado
 Normativa TFG
 Listados Trabajos Fin Grado

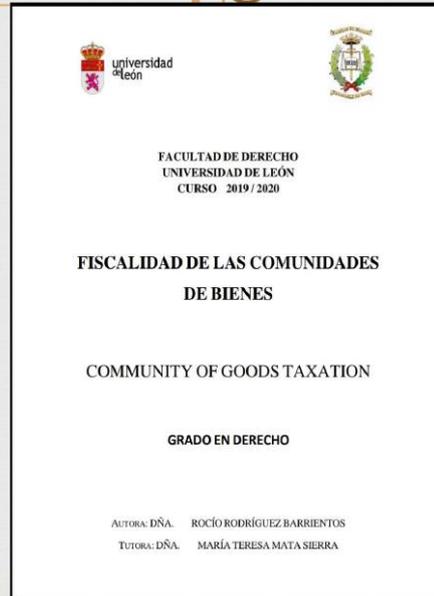
Plataforma de Acceso a Recursos
 Libros electrónicos
 Base de datos de Ciencias Jurídicas "Innovación Instituciones"
 Base de datos de Ciencias Jurídicas "Lexis Online"
 Base de datos de Ciencias Jurídicas "Lamy Digital 360"
 Bases de datos de Ciencias Jurídicas "Justel"
 Revista Jurídica de la Universidad de León
 "Smartcase" Plataforma Institucional
 "Shovier" Plataforma Institucional
 Revistas en acceso abierto

Contos Recursos
 Bases de datos
 BDL ERI, Repositorio Institucional Alberto ILE
 GRIAL, Plataforma de Prestamos de Libros Electrónicos ILE

Atención y Orientación
 Bases rápidas de la Biblioteca
 Servicios para alumnos
 Servicios para profesores
 Bases temáticas - Derecho
 Cómo citar
 Bases de Datos Temáticas

Enlaces de interés
 BICE, Acceso a los códigos electrónicos de legislación (PDF o ePub)
 BICE, Base de datos de legislación y BICE a la carta
 Cero, El BICE nuestro de cada día
 Federa
 Unidad de Prevención de Riesgos laborales, Instituto de Trabajo
 Instituto de Salud Carlos III
 Unidad de Prevención de Riesgos Laborales ILE

Modelo de portada según Reglamento



ÍNDICE (imprescindible)



ÍNDICE
ABREVIATURAS
RESUMEN
ABSTRACT
PALABRAS CLAVE
KEYWORDS
OBJETO
METODOLOGÍA
I. Elección del tema del trabajo
II. Búsqueda de información
III. Fijación de objetivos y establecimiento de la hipótesis de trabajo
IV. Elaboración de la estructura del trabajo
V. Redacción del estudio INTRODUCCIÓN
PARTE CENTRAL DEL TRABAJO (ESQUMA QUE TENÉIS QUE PREPARAR Y VER CON TUTOR)
CAP I
1.
A.
a)
CONCLUSIONES
BIBLIOGRAFÍA
WEBGRAFÍA (SI RESULTARA NECESARIO)
ANEXOS (DE JURISPRUDENCIA U OTROS SI SON NECESARIOS)

MODELO CITAS



CITA DE LIBROS

APELLIDO APELLIDO, N.: *Título del libro*, edición, Editorial, Ciudad, Año, pág. o págs.

EJEMPLO:

MATA SIERRA, M.T.: *La condonación de la deuda tributaria*, 1ª ed., Lex Nova, Madrid, 2000, págs. 25-28.

CAPÍTULOS DE LIBROS

APELLIDO APELLIDO, N.: "Título del capítulo", en, APELLIDO APELLIDO, N. (Dir.), APELLIDO APELLIDO, N. (Coord): *Título del libro*, edición, Editorial, Ciudad, Año, pág. o págs.

EJEMPLO:

MATA SIERRA, M.T., BLASCO DELGADO, C.: "La dimensión autonómica del principio de igualdad tributaria", en, PAU I VALL, F. (Coord.): *La financiación autonómica*, 1ª ed., Tecnos, Barcelona, 2000, pág. 31.

ARTÍCULOS DE REVISTAS

APELLIDO APELLIDO, N.: "Título del artículo", *Título de la revista*, Número o Volumen, Año, pág. o págs.

EJEMPLO

MATA SIERRA M.T., GONZÁLEZ APARICIO, M.: "La dación en pago en el contexto de crisis económica: problemática fiscal", *Estudios financieros. Revista de contabilidad y tributación: Comentarios, casos prácticos*. Núm. 392, 2015, págs. 3-42.

CITAS DE LIBROS O ARTÍCULOS YA CITADOS

EN ESOS CASOS SE EMPLEA LA ABREVIATURA **OB. CIT.** DE LA SIGUIENTE FORMA:

MATA SIERRA, M.T.: *La condonación de la deuda tributaria*...ob. cit. pág. 56

MATA SIERRA, M.T., BLASCO DELGADO, C.: "La dimensión autonómica del principio de igualdad tributaria", en, PAU I VALL, F. (Coord.): *La financiación autonómica*...ob. cit. págs. 25-36

MATA SIERRA M.T., GONZÁLEZ APARICIO, M.: "La dación en pago en el contexto de crisis económica: problemática fiscal"...ob. cit. págs.. 25-30.

PÁGINAS WEB

ES RECOMENDABLE NO CITAR MUCHAS PÁGINAS WEB, PERO EN CASO DE TENER QUE HACERLO, LAS NORMAS APA DICEN QUE SEA ASÍ:

APELLIDO, APELLIDO, N. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la página web*. dirección de donde se extrajo el documento (URL). (Fecha en la que se consultó)

EJEMPLO:

COLLADO, J. (31/10/2018): Diez años de bitcoin, una burbuja a medio pinchar con un futuro incierto. *El Economista*. <https://www.eleconomista.es/divisas/noticias/9490985/10/18/Diez-anos-del-Bitcoin-una-burbuja-a-medio-pinchar-con-un-futuro-incierto.html> (Consultado el 30 de abril de 2019)

DUDAS: USO DE COMILLAS y PLAGIOS



Respecto a los textos que consultéis (artículos, capítulos monografías) podéis utilizar su contenido con las siguientes pautas:

1.- Si se resume lo que dicen se menciona al autor y se abre nota a pie de página

Ej. Nos sumamos a la opinión de M.T MATA SIERRA que señala que no existe dificultad para(nota del trabajo consultado)

2.- Si se utiliza literal, se menciona al autor y se abren comillas y se pone cita a pie de página

Es importante traer aquí a colación la opinión de M.T . MATA SIERRA quien afirma que *"no existe dificultad para (nota del trabajo consultado)*

☞ **Lo que NUNCA hacemos es copiar/ fusilar lo dicho por otro como si lo hubiéramos escrito nosotros**

ABREVIATURAS CITAS



- ☞ Ob. Cit: Obra citada
- ☞ Op. Cit: Obra citada
- ☞ Cfr. Confróntese
- ☞ Vid: Véase
- ☞ Vid ut supra: Ver más delante
- ☞ Vid ut infra: Ver mas detrás
- ☞ AA.VV: Autores varios
- ☞ P. /Pág: página
- ☞ PP/págs: páginas
- ☞ Idem: Igual
- ☞ Ibidem:(Igual de nuevo por no repetir)

DEFECTOS FORMALES A EVITAR EN EL TFG



- 1.- Las líneas se justifican
- 2.- Los párrafos se separan
3. Los párrafos se sangran (en la primera frase)
- 4.- La letra utilizada en el texto ha de ser uniforme. Puede cambiarse el tamaño e incluso el modelo en los títulos pero nunca en el grueso del texto
- 5.- La ortografía se revisa, en especial acentos y por supuesto el resto. Ojo, esto es muy importante y da muy mala imagen.
6. La puntuación se revisa. Usamos puntos, puntos y aparte, comas, y punto y coma. El texto no debe ser un mazacote.
7. Si se utilizan siglas la primera vez se menciona completo ej: Impuesto sobre Bienes Inmuebles y se añade (en adelante, IBI)
- 8.- Hay institutos que se emplean en mayúscula: por ejemplo: Estado (no estado)
- 10.- La extensión que se indica (si es máxima) no se sobrepasa (leer bien Reglamento)
11. Normalmente se salta página entre un epígrafe y otro (sobre todo si no tienen nada que ver)
12. La letra es Times New Roman 12 a espacio y medio (texto) y 10 nota a espaciado simple
13. La Bibliografía se ordena ortográficamente (IMPORTANTE)

2. GUÍA PARA LA DEFENSA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

NOTAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y DE TRABAJOS DE FIN DE MÁSTER

ÁREA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

UNIVERSIDAD DE LEÓN

DURACIÓN DE LA EXPOSICIÓN

- Normalmente, la duración máxima son 15 minutos, aunque **SIEMPRE** hay que consultar el Reglamento que regule la elaboración del trabajo para saber el tiempo exacto.
- Si la duración son 15 minutos, es recomendable preparar una presentación que no exceda los **12-13 minutos**, para evitar ir muy ajustados.

❖ **NO HACERLO CON EL TIEMPO JUSTO**

EMPLEO DE DIAPOSITIVAS

- En algunos trabajos **NO ES NECESARIO**, solo en aquellos en que se empleen **GRÁFICOS O ELEMENTOS VISUALES** que merezca la pena proyectar.
- En cualquier caso...**EVITAR MUCHAS DIAPOSITIVAS** (máximo 3 o 4)

y

DIAPOSITIVAS LLENAS DE TEXTO

DESARROLLO DE LA EXPOSICIÓN

1. INICIO

Siempre con:

“Con la venia del Tribunal...”

o

“Con permiso del Tribunal...”

DESARROLLO DE LA EXPOSICIÓN

2. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO

Importante:

- HABLAR DESPACIO, PAUSADAMENTE.
- EVITAR LEER, en la medida de lo posible.

DESARROLLO DE LA EXPOSICIÓN

3. FIN DE LA EXPOSICIÓN

- Utilizar esta fórmula o una fórmula similar:

“Muchas gracias al Tribunal por su atención y quedo a su disposición para todas aquellas apreciaciones que me deseen realizar”

DESARROLLO DE LA EXPOSICIÓN

4. VALORACIONES DEL TRIBUNAL

- Escuchar todas las valoraciones del Tribunal (normalmente valoran los tres miembros y posteriormente dan el turno de réplica al estudiante).
- **AGRADECER** al Tribunal sus valoraciones y **CONTESTAR** a aquellas cuestiones que se hayan planteado

OTRAS NOTAS DE INTERÉS....

- Tratar siempre a los miembros del Tribunal de usted y con el máximo respeto.
- Presentarse con un atuendo adecuado.
- Ensayar, ensayar y ensayar.
- Y lo más importante...

¡¡CONFIANZA EN UNO MISMO!!



3. RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados obtenidos con la realización de esta acción formativa deben valorarse como muy positivos. La gran utilidad que ha mostrado esta guía como orientación básica en la realización de trabajos de investigación se aprecia no solo en la valoración manifestada por los propios alumnos, sino también en los resultados investigadores alcanzados.

Además, utilizando como base el contenido de la guía, se han realizado diversos talleres formativos, de unas cuatro horas de duración, tanto de carácter particular, para los estudiantes que desarrollan su TFG o TFM en el área de Derecho Financiero y Tributario, como de carácter general, para todos los matriculados en esta asignatura. Especialmente reseñable es el resultado de estas acciones formativas generales, pues la afluencia de alumnado ha sido masiva, manifestando los estudiantes una valoración muy positiva respecto a la formación que se les había facilitado.

Es por ello que entendemos que el empleo de estos recursos como punto de partida en la realización de los trabajos de investigación obligatorios para la obtención del título de Grado o de Máster ofrece unos resultados muy favorables, por lo que prevé la continuación de estas acciones.

INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Eva María Sánchez Sánchez

*Profesora Ayudante Doctor de Derecho Financiero y Tributario
Universidad Rey Juan Carlos*

Resumen: Actualmente, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen el eje vertebrador del esfuerzo innovador en la docencia universitaria, desde la necesidad de facultar un modelo centrado en mejorar el aprendizaje de los estudiantes que permita el desarrollo de la creatividad, la mejora de una conciencia crítica y el crecimiento del conocimiento, siempre actuando a través de los docentes, en nuestro caso, de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, para sacar el máximo provecho, de forma, que la enseñanza universitaria se convierta en un depósito de contenidos. Este proceso en el ámbito de la educación y la innovación se ha visto acelerado por los acontecimientos de la pandemia y sus derivadas consecuencias inmediatas, de pasar en un espacio muy corto de tiempo de la enseñanza presencial a la entrega en línea o la combinación de ambas.

Abstract: Currently, the new Information and Communication Technologies (ICT) are the backbone of the innovative effort in university teaching, from the need to empower a model focused on improving student learning that allows the development of creativity, la mejora de una conciencia crítica y el crecimiento del conocimiento, siempre actuando a través de los docentes, en nuestro caso, de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, para sacar el máximo provecho, de forma, que la enseñanza universitaria se convierta en un depósito de contenidos. This process in the field of education and innovation has been accelerated by the events of the pandemic and its immediate consequences, from moving in a very short space of time from face-to-face teaching to online delivery or the combination of both.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el sistema universitario en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, ha sido un aspecto de gran importancia al estar presentes en las aulas ayudando a mejorar y fortalecer el

trabajo de los docentes y estudiantes, puesto que su incorporación efectiva en la educación es uno de los desafíos modernizadores más evidentes que tienen planeados los sistemas educativos digitales. Además de ser una herramienta útil para el profesorado en términos de investigación y presentación de información, las TIC han demostrado ser extremadamente útiles frente a los procesos de aprendizaje y motivación de los estudiantes.

Por tanto, el uso de las TIC en la universidad supone un aumento de la estimulación del estudiante, ya que ofrece una nueva forma de aprendizaje en sintonía con sus hábitos y aficiones, más sencilla y atractiva. Como hay amplia conciencia de ello entre los responsables de la educación y en el modo de hacerlo, de la misma forma hay diversidad de criterios, así como de fórmulas y caminos que acerquen hacia el éxito de un mejor conocimiento de las posibilidades y experiencias que contribuyan a integrar en la práctica educativa estos recursos, se logrará avanzar en la buena dirección.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con este tipo de acción investigadora de carácter innovador es demostrar la capacidad del estudiante de cumplir con los fines didácticos y garantizar la efectividad de su aprendizaje desde su autonomía, adquiriendo la destreza y habilidades transversales necesaria para la realización de una investigación rigurosa. El propósito y la contribución de este trabajo es identificar los determinantes de la utilización de la investigación ampliando el conocimiento existente, transmitir el conocimiento a través de la enseñanza y crear nuevo conocimiento a través de la investigación tributaria.

No obstante, conviene recordar que, aunque los docentes se conviertan en guías y cómplices en la experiencia universitaria de cada estudiante, se propone un aprendizaje individualizado amoldado a las particularidades de cada estudiante que mediante el aprendizaje práctico desarrollen competencias transversales y sepan desarrollarlas en un entorno real. El objetivo, por tanto, es que esta modalidad de aprendizaje siga su andadura y no se detenga, que siga evolucionando conforme a los tiempos, para conseguir enriquecedoras experiencias, profundas y transformadoras, contribuyendo positivamente a la formación jurídica del estudiantado.

En consecuencia, la propuesta es una investigación en la educación superior que incluye el estudio del aprendizaje y la enseñanza en el contexto de una disciplina concreta de la asignatura Derecho Financiero y Tributario, para obtener un gran desarrollo personal y profesional empoderando y movilizándolo al alumnado, se obtiene con el apoyo del profesor como

contribuyente significativo al discurso académico en torno a la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en sus diferentes opciones, debiendo incluir la investigación disciplinar en el contexto de una disciplina fiscal concreta que le proporcione al estudiante una formación académica a través de los conocimientos y habilidades obtenidos.

3. METODOLOGÍA DE LA INNOVACIÓN

Se propone, la investigación en el tema del Derecho Financiero y Tributario que consiste en el examen de las materias fiscales a través de la identificación de las cuestiones pertinentes y la evaluación y aplicación de la situación del hecho en cada caso específico. Así, mediante el uso de una serie de proyectos de investigación asignados, basados en el temario de “la celeridad de impuestos medioambientales y digitales tras la pandemia”, los estudiantes tendrán la oportunidad de estudiar áreas significativas de modernos impuestos para obtener conciencia sobre el tratamiento de temas fiscales y desarrollar una capacidad en la investigación fiscal.

Esta metodología, puede alentar a los estudiantes a seguir sus propios blogs de investigación y otras actividades de difusión de redes sociales también permitirá a los estudiantes acceder y seguir la información actual sobre investigación tributaria.

La tarea práctica se subirá al Aula Virtual con un tiempo de un mes de antelación para que sea desarrollada la actividad por cada alumno, sobre una reflexión jurídica específica, acompañada de las instrucciones necesarias para la realización de la práctica. A partir de ahí, se solicita a los estudiantes que realicen la práctica tributaria acerca de la temática que se les ha indicado, utilizando para ello sentencias o libros facilitados acerca del tema para una mejor comprensión de los conceptos o teorías a realizar en la redacción del trabajo.

La sesión en la que se efectuará la discusión quedará organizada del modo expuesto en la tabla que se muestra a continuación:

- | | |
|---|-----|
| - Exposición oral de la actividad por parte del docente | 40' |
| - Presentación individual del trabajo | 40' |
| - Debate crítico | 40' |

Una vez subidos al Aula Virtual todos los trabajos realizados individualmente por cada estudiante, el día asignado para la presentación los alumnos deberán asistir a clase con su tarea. El profesor iniciará la clase con una exposición oral de la actividad en la que planteará la problemática realizada y estudiada por los estudiantes de forma que sea comprensible para ellos,

abordando las reflexiones que se han propuesto sobre el aprendizaje y realización de la investigación fiscal, que puedan ser de utilidad para perfeccionar el trabajo que han llevado a cabo los estudiantes sobre el tema indicado anteriormente, con el conocimiento y la práctica de los argumentos más usuales en la redacción de las resoluciones y el control riguroso de los conectores lógicos del lenguaje, que se torna en la parte más esencial de la argumentación.

A pesar de que este tema se haya llevado a efecto en el primer semestre del curso, ello no obsta para que se le otorgue la importancia que requiere por ser un tema básico donde la investigación fiscal ha cobrado una importancia y un carácter extraordinario, presentándose en la actualidad como una ciencia y técnica de la comunicación, que ha renacido con gran vitalidad.

4. RESULTADOS

El estudiantado en los referidos debates y análisis sobre el trabajo de investigación ha manifestado su satisfacción con los resultados de las evaluaciones realizadas al respecto y su espíritu crítico desarrollado en la tarea, que sin duda enriquecerá su futuro como profesional del derecho. La propuesta no puede ser más enriquecedora, pues los estudiantes han referido que esta actividad innovadora les ha permitido afianzar los conocimientos y aprendizaje propios de la asignatura de Derecho Financiero y Tributario, lo que les ha permitido desarrollar un espíritu crítico y provechoso respecto al papel que los mismos puedan jugar en la consecución de un futuro docente.

5. CONCLUSIÓN

En consecuencia, los profesores si se lo proponen, pueden influir y afectar a un gran número de estudiantes de manera tremendamente positivas, motivando y dando a los estudiantes la sed de conocimiento hasta el punto de que sean ellos mismos los que quieran no sólo consumir los conocimientos existentes, sino realizar descubrimientos de investigación, lo que se transforma en una oportunidad única que tenemos como docentes de ofrecerles. Indudablemente, el desarrollo de estudiantes inteligentes entre los investigadores de las generaciones actuales es otra forma más de que los esfuerzos en el aula puedan verse a largo plazo por la investigación. Es evidente que la investigación ha impulsado enfoques innovadores con la aplicación de las TIC, que se basan en la colaboración tanto en la creación de estudios como en la publicación de sus resultados, cabe precisar que, la relación entre investigación e innovación conlleva una compleja relación entre la teoría y la práctica fiscal.

Finalmente, con la pandemia la tecnología digital ha procesado una rápida difusión en el sector de la educación universitaria, pues, aunque estaba a la vuelta de la esquina necesitaba un suave empujón y la COVID-19 se la ha dado. En la actualidad las instituciones educativas internacionales están aprovechando el poder de la tecnología para permitir un entorno más seguro y eficiente en las universidades, respaldando los ingresos remotos y la educación en línea para satisfacer las necesidades del docente y permitir el aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, hoy en día, la transformación digital en la educación universitaria es fundamental para crear un proceso educativo más atractivo y eficaz, donde los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias que les permita realizar sus tareas con eficiencia y mejorar el rendimiento universitario, sin olvidar que los docentes de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, como es nuestro caso, son insustituibles, pero la digitalización puede ayudarles en sus trabajos y en la mejora de la formación práctica fiscal. Las universidades con la integración de las TIC también pueden estar a la vanguardia para permitir una gestión del espacio más eficaz, experiencia de los estudiantes y prestación de servicios para lograr los más altos estándares de excelencia para su población estudiantil.

*EL CONOCIMIENTO DE LAS DIFERENTES FIGURAS IMPOSITIVAS DEL SISTEMA
TRIBUTARIO ESPAÑOL A TRAVÉS DEL DEBATE UNIVERSITARIO COMO ACTIVIDAD
FORMATIVA COMPLEMENTARIA EN EL ÁMBITO DE LAS ASIGNATURAS JURÍDICAS*

Daniel Blanco Núñez

Graduado en ADE

Becario de Colaboración del Área de Derecho financiero y tributario

Universidad de León

Resumen: Se propone, como experiencia innovadora, la realización de un debate en el marco de la asignatura *Derecho Financiero y Tributario: Parte especial* en el que se analizarán los efectos que suponen las subidas y bajadas en los tipos impositivos de las diferentes figuras tributarias existentes en nuestro ordenamiento jurídico. Asimismo, se pretende que el alumno se ponga en el lugar del legislador mediante el ejercicio de creación de nuevos impuestos y de eliminación de algunos de los ya existentes.

Abstract: It is proposed as an innovative experience a debate in which is analysed a tax increase and a tax cut of the different taxes included in the Spanish legal system. Moreover, it is also intended that students have the vital role of the legislator through the creation and elimination of different taxes. The activity is developed in the subject *Financial and Tax Law II*.

1. JUSTIFICACIÓN

El contexto actual en el que nos hallamos está marcado, entre otros notables acontecimientos, por la aprobación por parte de la Comisión Europea del conocido como “Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España” el pasado día 16 de junio de 2021. En el precitado plan, se deja entrever una subida de multitud de figuras impositivas (IRPF, Impuesto de Sociedades, examen de los tipos reducidos del IVA) así como la creación de otras nuevas como son el impuesto sobre los envases de plástico de un solo uso y el de depósito en vertedero e incineración, ambos contenidos en el Proyecto de Ley de Residuos y Suelos Contaminados que ya ha sido remitido a las Cortes Generales para su aprobación.

Esta situación, a mi modo de ver, da cabida a que dentro de las diferentes actividades formativas complementarias que cada año tienen lugar desde la asignatura de *Derecho Financiero y Tributario (Parte especial)* -y que se modifican curso tras curso- tiene especial interés la celebración de un debate universitario en el que todos los alumnos matriculados en la mentada materia puedan participar y, de esta manera, demostrar sus conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos a lo largo del estudio de los contenidos propuestos. Particularmente, lo que se quiere con el desarrollo de la actividad que aquí se pretende proponer es que el conjunto de los estudiantes analice las diferentes figuras impositivas que se encuentran actualmente vigentes en nuestro ordenamiento jurídico (centrándonos en los impuestos estatales y en los autonómicos existentes en Castilla y León así como en los de carácter local) y que argumenten y razonen cuáles son los efectos que produce una subida o bajada de los diferentes tipos impositivos de todas ellas.

Asimismo, se busca fomentar la creatividad de los alumnos exhortándoles a que ejerzan el papel del legislador y creen figuras impositivas que consideren necesarias y, por el contrario, que sugieran la elisión de las que consideren superfluas.

Desde el área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de León, creemos firmemente que la realización de un debate sobre cuestiones que han sido tratadas a lo largo del temario de la materia constituye una herramienta fundamental para conocer cuáles son las diversas opiniones que puede suscitar una subida o bajada impositiva, o bien la creación o supresión de un determinado tributo. Por ende, la finalidad de la presente actividad es el poner en conocimiento de todos los alumnos las diferentes opciones existentes y los correspondientes efectos asociados a la elección de una u otra opción. Así se consigue dentro del alumnado el fomento y desarrollo del espíritu crítico, que es una gran e importante destreza máxime en los tiempos actuales. En definitiva, lo que se persigue a través de la realización de esta experiencia innovadora es fomentar el gusto de los alumnos por una rama del derecho que está de actualidad en la práctica totalidad de los actos que llevamos a cabo en nuestras vidas. Todos nosotros (tanto alumnos como docentes) estamos obligados a pagar al Estado una cuantía con el objeto de que este último sufrague las diferentes necesidades colectivas.

En lo que se refiere al debate, su preparación y el posterior desarrollo a través de la presentación de los diferentes argumentos para defender la postura que a cada grupo le corresponda por sorteo se convierte en un instrumento de carácter pedagógico primordial. Mediante la realización de la actividad podremos, profundamente, conocer cuáles son las consecuencias de modificar los distintos tipos impositivos.

Esto es importantísimo también a la hora de comprender muchas de las propuestas en materia fiscal formuladas por las diferentes formaciones políticas tanto de ámbito nacional como de ámbito autonómico.

Para concluir con este apartado inicial referente a la justificación de la actividad, es imprescindible el hecho de recordar que todo debate ha de estar siempre cargado de argumentos cuyo fin no es otro que el de convencer o, como mínimo, acercar posturas con los compañeros que en este caso ostentan el rol de adversarios.

Eso sí, siempre desde el total respeto a todos los postulados emitidos a lo largo de la actividad cuya secuenciación va a ser a continuación profusamente descrita.

2. SECUENCIA DE LA ACTIVIDAD

Nos encontramos ante una propuesta de actividad que, como no podía ser de otra manera, requiere de mucha y buena preparación así como de una eficiente planificación por la totalidad de los participantes. Quienes van a ostentar tal condición de participantes van a ser los alumnos matriculados en la asignatura *Derecho Financiero y Tributario (Parte Especial)* y los diferentes profesores adscritos al área de Derecho Financiero de la Universidad de León. Para poder llevar a buen puerto esta actividad, han sido necesarios varios hitos cuyo contenido y orden expongo a continuación. Esto último es buen indicador de la preparación que conlleva la presente experiencia innovadora por los profesores y, sobre todo, por los alumnos. Estos, a nuestro modo de ver, son los grandes artífices de que el debate salga adelante debido a la disposición e ilusión que manifiestan por la asignatura en general y por las actividades propuestas por el profesorado en particular, como es el caso.

2.1. Primer Hito: Proposición de la actividad y participación de los alumnos matriculados en la fijación del contenido de la misma

Al término de la impartición de la gran mayoría de los contenidos incardinados en la Guía Docente de la asignatura *Derecho Financiero y Tributario: Parte Especial* por parte del profesorado se propone a los alumnos matriculados la realización de un debate. En él se tendrán que aportar argumentos favorables a una subida o bajada de las figuras impositivas que integran el sistema tributario español. En cuanto a los tributos autonómicos, nos centraremos en los propios de la Comunidad Autónoma donde se ubica nuestra Alma Máter que es Castilla y León. Asimismo, los estudiantes tendrán que emplear una gran dosis de creatividad en el supuesto de que tengan que afrontar en un alguno de los debates la creación de un nuevo impuesto o la supresión de alguno de los ya existentes en nuestro ordenamiento.

Se acuerda con los alumnos la celebración del debate a mediados del mes de mayo -ya que en estas fechas se prevé que ya estén la práctica totalidad de los contenidos de la asignatura impartidos- y como actividad de cierre de la asignatura. El desarrollo se producirá en horario lectivo y por separado en ambos grupos (mañana y tarde) a lo largo de dos sesiones incluidas como créditos B3 sin que el alumnado tenga que invertir mucho tiempo en sus casas. Únicamente tendrán que repasar -lógicamente- cuáles son los impuestos que conforman el sistema tributario español en todos sus ámbitos (estatal, autonómico y local) y qué es lo que grava cada uno de ellos. La actividad pretende ser una forma de que el alumno repase y afiance los conocimientos adquiridos en las sesiones magistrales de cara a afrontar con mayores garantías el examen final de la asignatura. En la primera de las sesiones, los alumnos debatirán acerca de los impuestos estatales y los cedidos, en este caso, a la Comunidad Autónoma de Castilla y León para dejar paso, en la segunda sesión, a un interesantísimo debate sobre impuestos propios de Castilla y León y los que se encuentran a disposición de las Haciendas Locales.

2.2. Segundo Hito: Realización de los grupos de trabajo.

Al realizarse la actividad en ambos grupos por separado (mañana y tarde) y en horario de créditos B3 contaremos en cada una de las clases con, aproximadamente, unos 25 alumnos. Estos 25 alumnos se dividirán en dos grupos a discrecionalidad del profesor, el cual empleará técnica aleatoria con el propósito de que cada uno de estos dos grupos prepare conjuntamente el trabajo. La labor consiste en la búsqueda de multitud de argumentos que se adecúen a la postura que por sorteo les haya tocado defender. Reseñar que uno de estos alumnos realizará funciones de moderador, también por sorteo.

Mentada técnica aleatoria en la selección de los grupos propicia el que no exista trato previo entre los alumnos y que, por lo tanto, tengan que trabajar en equipo sin tener en muchos casos afinidad alguna como ocurrirá en un futuro próximo cuando tenga lugar su incorporación al mercado laboral.

La reunión de estos grupos de trabajo se realizará en el emplazamiento en el que se desarrolle posteriormente el debate. La idea es tener a disposición un aula grande de la Facultad de Derecho para que pueda haber distancia suficiente entre los dos grupos en la fase de búsqueda de argumentos y que cuenten con todos los medios necesarios para el desempeño de la actividad. La amplitud del aula también facilita el que los profesores puedan desplazarse con soltura con el propósito de resolver las distintas dudas y problemas que surjan entre los alumnos.

De la misma manera, se puede observar también por parte del profesorado las dinámicas existentes en cada uno de los grupos (coordinación, interés que suscita la actividad...)

2.3. Tercer Hito: Fijación de los moderadores y ponentes

Una de las funciones más importantes que tienen que realizar los grupos una vez que se constituyen es la de la elección de las personas que desempeñarán el rol de ponentes en cada una de las sesiones. Estos ponentes, a su vez, contarán con la condición de capitanes y , por lo tanto, será quienes intervengan en representación de cada uno de los equipos en el sorteo que dirimirá la postura a defender. La selección de los ponentes se hace atendiendo a las mejores cualidades de los alumnos en materia de oratoria y debate. Es decir, será ponente quien reúna los mejores atributos para representar a su equipo. Una vez estos ponentes sean seleccionados se reunirán con los profesores para que estos puedan aconsejarles en el ejercicio de tan importante función. Esta labor de asesoramiento se producirá con anterioridad al sorteo de las posturas a defender y en ella también estarán presentes el resto de los alumnos asistentes a la actividad para que así puedan obtener herramientas que les puedan servir para una actividad futura de similares características.

Algunas de estas recomendaciones son las siguientes:

-Explicación de las reglas del debate.

-Conocimiento del tema (lo cual requiere esa pequeña labor de repaso por los estudiantes en sus casas para así fijar los contenidos más relevantes de la materia).

-Introducción de un mensaje claro en cada una de las intervenciones. Claridad y conocimiento del fondo del asunto en cada uno de los turnos que correspondan a los ponentes. Asimismo, se insta a la utilización de un lenguaje sencillo de fácil comprensión sin incurrir en demasiados tecnicismos.

-Resaltar la importancia del trabajo en grupo que se desarrolla una vez que se han fijado posiciones. Aquí cada uno de los compañeros ejerce como asesor de los que serán ponentes facilitándoles argumentos para que puedan defender sus tesis de una manera solvente.

El papel de moderador será ejercido por uno de los aproximadamente 25 alumnos con los que contaremos en cada sesión. Estos moderadores se encargan de proponer la secuenciación del debate basándose en un guion facilitado al efecto por los profesores en la Plataforma *Moodle*.

2.4. Cuarto Hito: Diseño de las papeletas y posterior sorteo por parte del profesorado para comenzar con el desarrollo de la actividad propiamente dicha

Con el objetivo de facilitar el trabajo al moderador, los profesores diseñan las diferentes papeletas del mismo tamaño que contienen el nombre de cada una de las figuras impositivas existentes. También habrá dos papeletas que contendrán una subida o bien una bajada impositiva. Los profesores también proporcionarán dos sacos al moderador para que este incluya en uno de ellos la totalidad de los impuestos y en el otro las dos opciones posibles que tendrán que defender los equipos: una subida o bajada del impuesto que por azar les haya tocado de la extracción de las papeletas del primero de los sacos. Como hemos dicho, en la primera de las sesiones se incluirán los impuestos estatales y los cedidos a las Comunidades Autónomas para dejar paso en la segunda sesión a la inclusión de los tributos propios existentes en Castilla y León y a los fijados por las Haciendas Locales.

Es también digno de mención que en el primero de los sacos los capitanes tendrán la posibilidad de coger una papeleta diferente a las mencionadas que hará exhibir sus dotes de ingenio junto con la cooperación de los miembros de cada uno de los grupos. En ellas se exhorta a que el ponente cree un nuevo impuesto o suprima uno de los ya existentes actualmente en el sistema tributario español.

En el sorteo intervendrán los ponentes de cada equipo extrayendo cada uno una papeleta. El ponente que extraiga la papeleta del segundo de los sacos defenderá la postura que de él salga. No será necesario el coger la papeleta contenida en el segundo de los sacos en los supuestos en los que del primero se saque por uno de los capitanes la papeleta de creación o supresión de impuesto.

2.5. Quinto Hito: Trabajo de los grupos (Explicación de los casos particulares de creación y supresión de impuestos)

Una vez que se haya producido el sorteo y los equipos sepan cuál es la postura que han de defender, los ponentes se dirigirán hacia la posición en la que están ubicados sus compañeros. Allí comenzarán a tejer la estrategia más adecuada para salir victoriosos en el desarrollo del debate y se seleccionarán por el capitán y ponente los mejores argumentos para ser posteriormente utilizados. Se emplearán más o menos unos 15 minutos en esta reunión grupal. En el caso de que el azar haya hecho que sea una de las papeletas en las que haya que crear o suprimir una figura impositiva la que toque, los miembros del grupo tendrán una previa reunión para decidir qué es lo que pretenden. Una vez lo tengan claro, se lo contarán a los miembros

del equipo contrario para que estos puedan también desarrollar a la vez su argumentario contra la creación o bien la eliminación de un determinado tributo.

2.6. Sexto Hito: Desarrollo del debate

El debate tendrá lugar al finalizar el segundo cuatrimestre y siempre conforme a las pautas establecidas por los moderadores. Los compañeros podrán en cualquier momento formular las preguntas que estimen convenientes a los ponentes adversarios para así resolver sus dudas o bien desestabilizar el discurso que estén llevando a cabo. Los turnos serán tres, y de aproximadamente tres minutos cada uno: Una exposición inicial en la que se presenten sucintamente los argumentos, un turno de refutación de los presentados por el equipo contrario y uno de conclusión en el que se resuman los puntos fuertes y debilidades exhibidas por cada uno de los equipos.

2.7. Séptimo Hito: Retroalimentación por parte de los alumnos

Con la única finalidad de cotejar el gusto por esta experiencia innovadora, al acabar la misma se le repartirá un formulario a cada uno de los alumnos participantes en el que exprese cuáles son las principales debilidades y fortalezas de la actividad y que formule cuantas sugerencias estime oportunas de cara a optimizar el funcionamiento de la actividad en cuestión. Del mismo modo, cada alumno emitirá una puntuación de acuerdo con el grado satisfacción obtenido.

*EL EMPLEO DEL PROGRAMA RENTA WEB COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN LA
ENSEÑANZA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO (PARTE ESPECIAL)*

Marta González Aparicio

*Profesor Ayudante Doctor
Área de Derecho Financiero y Tributario
Universidad de León
mgonza@unileon.es*

Resumen: La previsión de actividades de innovación docente que faciliten la adquisición de competencias empíricas por los estudiantes resulta esencial en el marco del actual sistema formativo universitario. Es por ello que el profesorado de la asignatura “Derecho Financiero y Tributario. Parte especial”, ha considerado idóneo el acercamiento del alumnado al programa “Renta Web”, como instrumento práctico en la elaboración de autoliquidaciones del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas.

Abstract: The provision of teaching innovation activities that facilitate the acquisition of empirical skills by students is essential within the framework of the current university training system. That is why the teaching staff of the subject “Financial and Tax Law. Special part”, has considered the approach of the students to the “Web Income” program as suitable as a practical instrument in the preparation of self-assessments of Personal Income Tax.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho, particularmente desde la entrada en vigor del denominado como “Plan Bolonia” requiere no solo la adquisición de unos resultados de aprendizaje teórico-prácticos derivados del trabajo en el aula, sino también prestar una especial atención a las necesidades y demandas de estudiantes y egresados sobre aquellos aspectos o actividades que consideran importantes para su formación. No cabe duda de que ha devenido en función primordial del profesor el mantenimiento de una comunicación bidireccional con los estudiantes, que le permita identificar aquellas necesidades, intereses o demandas de éstos. Cuestionados sobre estos extremos, el profesorado del área de Derecho Financiero y Tributario

detectó que una de las principales demandas que manifestaban los alumnos y egresados de la asignatura “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial”, tanto durante, como a la finalización de sus estudios, era la adquisición de mayores competencias prácticas que les permitieran plasmar los conocimientos teóricos adquiridos en la asignatura.

La referida asignatura “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial”, se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado en Derecho. En esta asignatura se estudian diversos tributos que componen el sistema impositivo estatal. Entre las competencias a adquirir por los estudiantes que cursen esta asignatura, previstas en la Guía Docente, destacan las siguientes:

- Saber efectuar las declaraciones y autoliquidaciones, así como cumplir los deberes formales exigidos en la normativa tributaria y, en la medida de lo posible, aprender a efectuar este cúmulo de obligaciones y deberes con medios informáticos.
- Aplicar los conocimientos jurídicos al ejercicio de las actividades profesionales para las que habilita o prepara el título de Grado en Derecho.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

La consecución de estas competencias empíricas requiere del desarrollo en el aula de un trabajo práctico lo más completo posible. Particularmente, en el estudio del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, (en adelante, IRPF), consideramos que resultaría una herramienta idónea a estos efectos el programa Renta Web, en torno al cual se ha diseñado esta actividad de innovación docente.

2. EL PROGRAMA RENTA WEB

El programa Renta Web es el software que la Agencia Estatal de la Administración Tributaria (en adelante AEAT) pone a disposición de los contribuyentes para facilitar la tramitación y presentación de la autoliquidación del IRPF. El programa se encuentra en la página web de la AEAT (www.agenciatributaria.es), accediendo a él cuando el sujeto desea proceder a la presentación de la autoliquidación del IRPF. En definitiva, este programa es un mecanismo de ayuda para la obtención del modelo 100, la declaración anual del impuesto.

Aunque se trata de un programa bastante intuitivo y que, sin duda, facilita enormemente la elaboración de la autoliquidación del IRPF, la sencillez en su empleo quizá no sea tan elevada como se muestra en su presentación.

Renta Web para todos

¡Con Renta Web confeccionar y presentar su declaración es tan fácil como tomarse un café!

Aproveche las ventajas del sistema Cl@ve PIN

Regístrese en Cl@ve PIN a través de Internet en www.agenciatributaria.es o bien, en las oficinas de la AEAT

Con el sistema Cl@ve PIN no necesitará obtener la referencia o la casilla 505 para acceder a su borrador y declaración de Renta.

Además, podrá consultar el estado de su devolución, adelantar la comprobación de su declaración, etc.

Agencia Tributaria

Por ello, y atendiendo a los necesarios conocimientos prácticos que desde los estudios universitarios se deben ofrecer al alumnado, consideramos una parte esencial en el desarrollo de la asignatura el estudio del programa renta web, a fin de obtener un conocimiento general del impuesto estudiado.

El acceso al programa se realiza en el portal de Renta 2020 y en la página de trámites del modelo 100 en la Sede Electrónica:

← → ↻ agenciatributaria.es/AEAT.internet/Renta.shtml

renta 2020

Inicio > La Agencia Tributaria > Campañas > Renta

Renta
Comienzo de la campaña 7 de abril de 2021

Para acceder a nuestros servicios debe identificarse

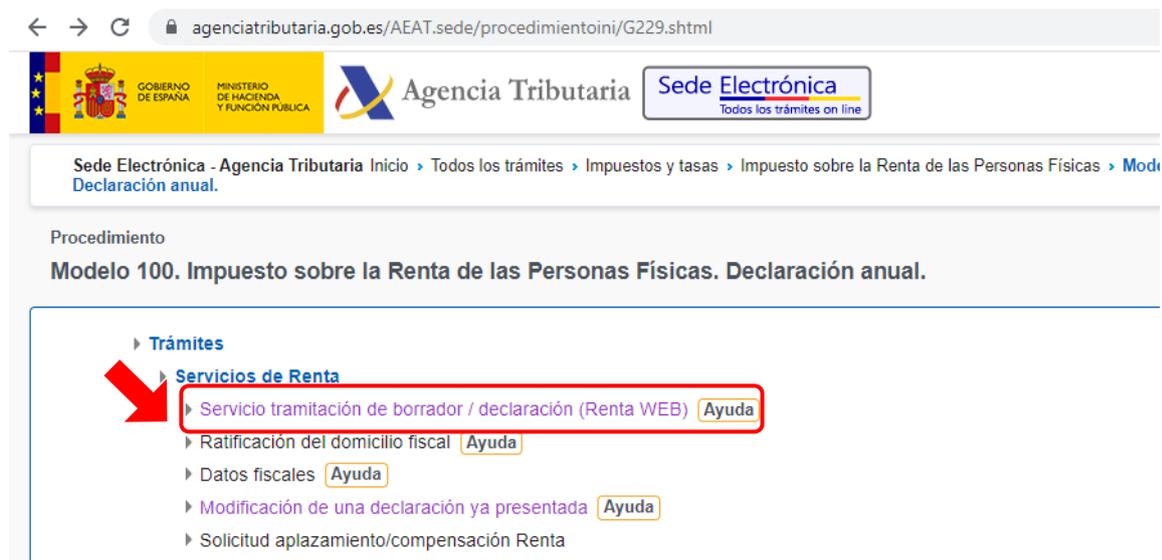
¿Cómo?

Servicios de ayuda Renta

¿Cuáles?

TRÁMITES DESTACADOS

- Registro en Cl@ve
- Obtenga su número de referencia
- Consulte sus datos fiscales
- Servicio de tramitación borrador / declaración (Renta WEB)**



agenciatributaria.gob.es/AEAT.sede/procedimientoini/G229.shtml

Gobierno de España Ministerio de Hacienda y Función Pública Agencia Tributaria Sede Electrónica Todos los trámites on line

Sede Electrónica - Agencia Tributaria Inicio > Todos los trámites > Impuestos y tasas > Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas > Modelo 100. Declaración anual.

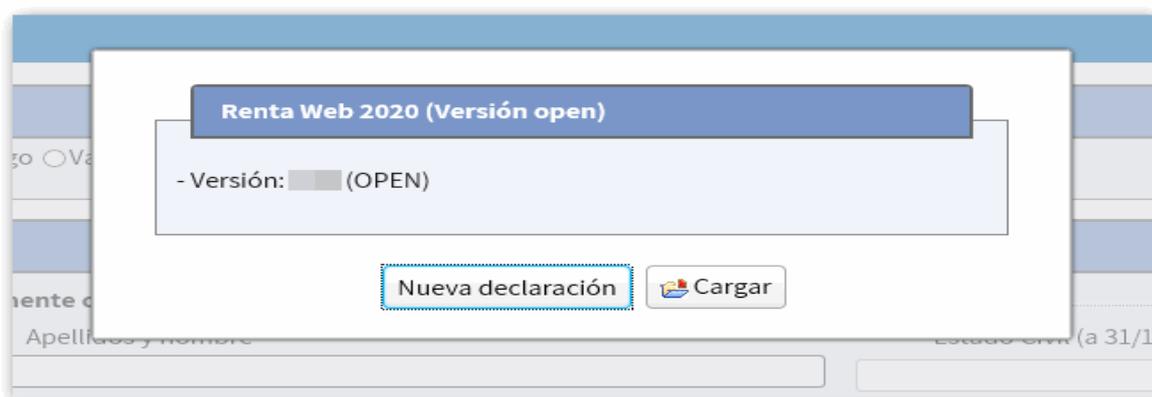
Procedimiento
Modelo 100. Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas. Declaración anual.

Trámites

- Servicios de Renta
 - Servicio tramitación de borrador / declaración (Renta WEB) Ayuda
 - Ratificación del domicilio fiscal Ayuda
 - Datos fiscales Ayuda
 - Modificación de una declaración ya presentada Ayuda
 - Solicitud aplazamiento/compensación Renta

No obstante, para el desarrollo de la actividad se emplea el programa “Renta Web Open”, que es una versión de Renta Web que funciona como un simulador de la declaración de IRPF. Esta modalidad abierta no requiere identificación del contribuyente, no valida el NIF del declarante y no necesita disponer de datos fiscales, lo que la convierte en un programa ideal para la realización de pruebas y para el aprendizaje.

Al igual que el programa Renta Web, el acceso a este servicio está disponible en el portal de Renta 2020 y en la página de trámites del modelo 100 en la Sede Electrónica. En la ventana inicial se solicita comenzar una "Nueva declaración" o "Cargar" los datos de una declaración previamente guardada y creada con la misma aplicación.



En primer lugar se deben introducir los datos identificativos del sujeto, incluido el NIF. Aunque estos datos no se validarán contra el censo de la Agencia Tributaria, se debe introducir un número de NIF válido para que el programa permita continuar.

Datos Identificativos
0.44

Idioma

Castellano
 Catalán
 Gallego
 Valenciano

Declarante (*)

Si desea que el programa solamente calcule la declaración individual del declarante, marque aquí

NIF Apellidos y nombre Estado Civil (a 31/12/2020) CASADO/A

Fecha de nacimiento Sexo Hombre Mujer Clave de discapacidad Comunidad Autónoma Fecha de fallecimiento

*En caso de matrimonio, si uno de los cónyuges ha fallecido durante el período impositivo, este habrá de figurar como declarante

Cónyuge

NIF Apellidos y nombre Borrar cónyuge

Introducidos los datos identificativos, se accede directamente al resumen de resultados. Para incorporar los datos de la declaración, el usuario puede emplear los hipervínculos disponibles en los conceptos del resumen, que le conducirán a las distintas páginas de la declaración para ir introduciendo el resto de datos que permitirán efectuar los cálculos. También puede pulsar "Continuar con la declaración" para acceder a las distintas páginas que conforman la declaración.

Resumen de declaraciones

✓ Continuar con la declaración
Datos personales
⌵
?

	INDIVIDUALES		
	CONJUNTA	Declarante	Cónyuge
	Presentar declaración	Presentar declaración	Presentar declaración
	Vista previa	Vista previa	Vista previa
NIF	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Resultado de la declaración	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Base imponible general	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Base liquidable general sometida a gravamen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Base imponible del ahorro	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Base liquidable del ahorro	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Adecuación del impuesto a las circunstancias personales y familiares	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mínimo del contribuyente. Importe estatal	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mínimo del contribuyente. Importe autonómico	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Realizada la declaración, se puede generar un pdf con el resultado de la declaración, el modelo 100, si bien ese ejemplar no es válido para su presentación:



En definitiva, se trata de una herramienta que simula de una forma prácticamente idéntica la elaboración de una autoliquidación de IRPF a través de la incorporación de los datos gravables en las distintas categorías de renta.

3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Como se ha indicado en los apartados previos, esta actividad se ha desarrollado en la asignatura “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial”, en la que, entre otras figuras impositivas, se estudia el IRPF. El trabajo con el programa renta Web se ha planificado al final de la asignatura, una vez que los estudiantes ya conocían la normativa del IRPF (fundamentalmente la Ley y el Reglamento de este Impuesto), y tenían los conocimientos teórico-prácticos necesarios para la elaboración de la autoliquidación.

Esta planificación temporal se ha realizado buscando optimizar la adquisición de competencias por parte del alumnado, ya que realizar esta tarea antes de que los alumnos conozcan el impuesto carece de sentido, ya que no disponen de la base teórica necesaria para diferenciar las distintas categorías de renta gravables en el IRPF.

En cuanto a los requisitos formales para el desarrollo de la actividad, se puede plantear de dos maneras: bien en un aula de informática, en la que los alumnos trabajen con equipos fijos, bien en la propia aula en que se imparta la asignatura en la que los alumnos trabajen con sus ordenadores portátiles. En el curso académico pasado (2020-2021), se ha optado por esta última opción, fundamentalmente por considerarla más segura desde el punto de vista sanitario.

Una vez que los alumnos conocen el impuesto, habiendo realizado varios supuestos generales que abarcan distintas categorías de renta, se les introduce el programa y se les indica cómo pueden acceder a él a través de la página web de la AEAT. Aunque para la realización de la

actividad se empleará el programa “Renta web Open”, también se les informa de cómo accederían si tuvieran que realizar una declaración de la renta “real”.

Al conocimiento y realización de prácticas con el programa renta web se destinan dos sesiones, de dos horas cada una. En la primera sesión se les explica de una forma genérica el funcionamiento del programa, a través de distintos ejemplos que impliquen a diferentes categorías de rentas. En la segunda sesión se realizan lo que se ha venido a denominar “supuestos generales”, que son de dos tipos:

- Por un lado, unos supuestos que se podrían calificar como “sencillos”, en los que el profesor presenta un caso en el que aparecen diferentes categorías de rentas, ya calculados sus importes y los distintos gastos deducibles a computar. Un ejemplo del inicio de un supuesto de este tipo sería el siguiente:

“DATOS PERSONALES

JAIME PÉREZ GONZÁLEZ

DNI: 46736254R

FECHA DE NACIMIENTO: 24/05/1986

SOLTERO, SIN HIJOS

RESIDENTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

RENDIMIENTOS DEL TRABAJO

Javier ha trabajado todo el año 2020 en la ciudad de León como camarero, por lo que ha percibido un salario bruto anual de 24.500 euros. Las cotizaciones a la Seguridad Social, que satisface la empresa por Jaime, ascienden a 1.450 euros. Las retenciones que ha practicado la empresa sobre el salario de Jaime ascienden a 3.800 euros. Jaime está afiliado a un sindicato, por lo que paga una cuota anual de 150 euros al año.”

- Por otro lado, otros supuestos más complejos, en los que el alumno encuentra un supuesto general, similar a los que resuelve en la parte teórico-práctica de la asignatura, en el que es el propio estudiante el que tiene que identificar las distintas categorías de renta y los gastos deducibles en cada una de ellas. Un ejemplo del inicio de un supuesto de este tipo es el que sigue:

“María, trabajadora de la empresa BURGALE.S.A., ha prestado sus servicios a dicha entidad desde el 1 de enero de 2020, hasta el 30 de mayo del mismo año. El salario bruto mensual que María ha percibido en esa entidad asciende a 1.725 euros al mes (pagas extras incluidas). Las cotizaciones sociales satisfechas han sido de 1.850 euros. María se desplaza a su lugar de trabajo en un autobús que paga la empresa. El coste mensual, por trabajador, de ese servicio, es de 100 euros. Además,

María come en el comedor de la empresa, que les ofrece un menú por euros, cuyo valor de mercado es de 11.

Los días 9, 10 y 11 de marzo de 2020, María tuvo que viajar a Valladolid a atender a unos clientes de la empresa en la que trabaja. Se desplazó en su propio vehículo (distancia León-Valladolid: 140 km). El coste del parking, de los tres días, ascendió a 60 euros, pero María ha perdido la factura. El coste del hotel en que se hospedó María ascendió a 350 euros. La empresa le abona 220 euros en concepto de desplazamiento, 550 euros por la estancia y, en concepto de dietas de manutención, 60 euros al día. El 30 de mayo de 2020, María y la empresa BURGALE.S.A. ponen fin a la relación laboral de mutuo acuerdo, por lo que la empresa le satisface 7.585 euros. El 1 de julio de 2020 María empieza a trabajar en la empresa LEONE.S.A....”

Realizada la declaración, se les indica cómo pueden generar el pdf que recoja el resultado de la misma.

4. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Además de los resultados positivos obtenidos por el alumnado, en cuanto a la adquisición de conocimientos prácticos ya a la consolidación de los teóricos –aspecto sobre el que abundaremos en el apartado posterior-, la actividad ha sido valorada como una parte más en la composición de la calificación final de la asignatura.

Así, el examen de la asignatura se ha dividido en dos partes:

- Una primera parte, de tipo teórico-práctico, en el que los alumnos deben resolver manualmente el examen que se les presenta. Para ello disponen de un tiempo de dos horas.
- Transcurridas esas dos horas y, una vez que los alumnos han entregado el examen, se inicia la prueba con el programa renta web. Para desarrollarla, los alumnos deben disponer de un ordenador portátil con conexión a internet (en la biblioteca disponen de ordenadores para su préstamo, si bien por el elevado número de alumnos, se les permite que acudan con su ordenador personal). El desarrollo de esta parte consiste en la realización de una declaración de la renta con los datos facilitados por el profesorado en un examen como el que se refleja a continuación:

EXAMEN DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. PARTE ESPECIAL.**PRÁCTICA RENTA WEB**

Nombre y apellidos:

DNI:

Fecha:

Firma:

CALIFICACIÓN

Con los siguientes datos, realice la declaración de la renta del ejercicio 2020 en el programa Renta Web. Una vez finalizada y generado el pdf, envíelo a la siguiente dirección: mgonza@unileon.es

DATOS PERSONALES

MARÍA GONZÁLEZ PÉREZ

DNI: 46736254R

FECHA DE NACIMIENTO: 24/05/1986

SOLTERA, SIN HIJOS

RESIDENTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA Y LEÓN

RENDIMIENTOS DEL TRABAJO

María ha trabajado todo el año 2020 en la ciudad de León como asesora fiscal, por lo que ha percibido un salario bruto anual de 25.000 euros. Las cotizaciones a la Seguridad Social, que satisface la empresa por María, ascienden a 1.500 euros. Las retenciones que ha practicado la empresa sobre el salario de María ascienden a 3.800 euros. María está afiliada a un sindicato, por lo que paga una cuota anual de 200 euros al año.

RENDIMIENTOS DE ACTIVIDADES ECONÓMICAS

Además, durante los fines de semana y algunas tardes, María trabaja en su propio bar, para lo que se ha dado de alta como autónoma (CÓDIGO IAE: 6732). María aplica el método de estimación directa simplificada. Durante el ejercicio 2020 ha obtenido unos ingresos de 40.000 euros. María tiene una empleada, a media jornada. Los gastos en los que ha incurrido son los siguientes:

- Salario empleada: 17.500 euros (sin cotizaciones sociales)
- Cotizaciones sociales de la empleada: 2.000 euros.
- RETA: 1.850 euros
- Compra de existencias: 8.200 euros
- Suministros (agua, luz, teléfono): 1000
- Prima de seguro: 850 euros

- Alquiler local: 5.600 euros.

INMUEBLES PROPIEDAD DE MARÍA

VIVIENDA HABITUAL: La vivienda habitual de María se encuentra en León (calle Ordoño II, 34, 3º A), cuyo valor de adquisición fue de 270.000 euros en el año 2015 (costes de adquisición incluidos) y su valor catastral (revisado) 195.000 euros. Ref. Catastral: 9096004TN8199N0001HE

INMUEBLE A SU DISPOSICIÓN: Tiene un piso en Benidorm (calle Los Sauces, núm. 5, 1º C) que ha estado vacío todo el año, cuyo valor catastral (revisado) es de 93.000 euros. Ref. Catastral: 0187339YH2408G0009MB

RENDIMIENTOS DEL CAPITAL MOBILIARIO Y GANANCIAS Y PÉRDIDAS PATRIMONIALES

María posee 300 acciones de la sociedad LEONE.S.A., que no cotiza en Bolsa. Las acciones fueron adquiridas en el año 2015 por 18.000 euros. En el año 2020 por la tenencia de esas acciones ha cobrado unos dividendos, que ascienden a 1.200 euros, sobre los que se ha practicado una retención de 30 euros. Los costes de administración y depósito ascienden a 300 euros. Además, tiene un depósito a plazo fijo en una entidad bancaria, por el que ha cobrado 32 euros y le han retenido 3 euros.

María es jugadora habitual del bingo online. En el año 2020 ha gastado 3.000 euros y ganado 250.

Los alumnos disponen de un tiempo máximo de 45 minutos para realizar la declaración de la renta en el programa renta web. Una vez realizada la declaración de renta, y generado el documento pdf correspondiente, deben enviarlo a la dirección facilitada por el examinador. Para evitar posibles fallos en los envíos, se les pide que reintegren la hoja del examen con su nombre y se verifica la recepción.

La puntuación máxima otorgada por la realización de este ejercicio es de dos puntos, graduándose en función de los aciertos y fallos mostrados en el contenido de la declaración.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados obtenidos tras el desarrollo de esta actividad deben calificarse como positivos, por dos motivos fundamentales:

- El primero de ellos, por lo favorable que resulta el empleo de este programa en la consolidación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la asignatura en relación a

las distintas categorías de renta. Si bien algunas de ellas son fácilmente identificables (por ejemplo, un salario), otras no lo son tanto, o se pueden confundir más fácilmente (por ejemplo, los rendimientos derivados de la venta de unas obligaciones). Además de en la identificación de las distintas categorías de renta, se han observado resultados muy positivos en su cuantificación, pues el programa facilita la inclusión de los distintos gastos deducibles en cada uno de los apartados. Junto a ello, el empleo de este programa facilita la visualización general del cálculo de la cuota, a través de la aplicación, entre otros, de los mínimos, de los tipos impositivos y de las deducciones correspondientes.

- En segundo lugar, los alumnos han valorado muy positivamente la realización de esta actividad de cara a su futuro tanto personal como profesional. Consideran que conocer esta herramienta permite aplicar los conocimientos adquiridos de una forma práctica, permitiéndoles adquirir una visión global del funcionamiento del impuesto. Prueba de esta valoración positiva es que los propios estudiantes han solicitado al profesorado de la asignatura la realización de alguna jornada, fuera del horario de clase, que les permita seguir profundizando en el manejo del programa. Dado que la asignatura finaliza en junio, la jornada que se programa en el mes de septiembre del curso académico siguiente, esto es, tres meses después, con muy buena acogida.

A mayor abundamiento, esta actividad, en tanto se realiza de manera individual, es idónea para desarrollarse en un momento como el actual, en el que, por las circunstancias sanitarias, efectuar de trabajos en grupo resulta más dificultoso, lo que obliga a plantear alternativas a otras actividades de aprendizaje desarrolladas hasta el momento.

Estas buenas valoraciones hacen que en los próximos cursos académicos, esta actividad se mantenga dentro del programa formativo de la asignatura así como, en los casos en que los alumnos lo demanden y haya un número mínimo de inscritos, la jornada formativa en la que se profundiza en el manejo del programa.

*LA ACTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA PARTE GENERAL DEL DERECHO
FINANCIERO Y TRIBUTARIO*

Dr. Carlos Carbajo Nogal

*Profesor Asociado de la ULE
ccarn@unileon.es*

1. INTRODUCCIÓN

La implantación de los estudios de grado y la implementación del EEES nos ha permitido en los últimos años dar una nueva orientación a la impartición de la asignatura Derecho financiero y tributario (Parte General) del Grado en Derecho en cuyo diseño intervienen de forma muy activa los propios estudiantes a los que se piden iniciativas que procuramos llevar a la práctica y que sirven como complemento de su aprendizaje. Sin ellos, nuestra labor no hubiera sido posible. Sin su entusiasmo, dedicación e interés demostrado y, sobre todo, por su disposición a este modelo colaborativo de docencia que me hace disfrutar de lo que hago cada día.

Y no solo los estudiantes sino a todos aquellos a los que acudimos para generar nuevas herramientas de aprendizaje y de los que nos servimos para hacer más atractivos los contenidos teóricos de la materia. En particular aprovecho para volver a agradecer a J. M. NIETO, autor de numerosas viñetas que ilustran el contenido de mis clases a diario, por la excelente disposición y apoyo que brindó a la Cátedra de León desde el primer año del Grado, y sobre todo por las sonrisas que nos ha arrancado en las clases; nos hemos servido de su humor gráfico en numerosas oportunidades para acercarnos al complejo mundo del ingreso y del gasto público.

2. JUSTIFICACIÓN

Centraremos nuestra ponencia en la forma de impartir la asignatura Derecho financiero y tributario, Parte General en los Estudios de Grado en Derecho cuyo diseño se llevó a cabo por los profesores del área desde la implantación de los estudios de Grado en Derecho el curso 2012- 2013.

En aquel momento partimos de la pretensión de fijar las pautas de aprendizaje de dicha materia, teniendo en cuenta las nuevas metodologías docentes basadas en el aprendizaje por parte del estudiante y en el fomento de su esfuerzo constante, encaminado no tanto a la superación de la asignatura sino a que desarrolle el gusto por el conocimiento de las materias que se imparten en la misma que se facilita por el hecho de que muchas de las cuestiones objeto de conocimiento de esta materia le afectan a su vida como ciudadano y contribuyente en un Estado de Derecho. Y todo ello sin olvidar que la materia que se imparte en esta asignatura trata temas que están en constante evolución. Por poner ejemplos claros, los presupuestos generales del Estado, su aprobación o no, su prórroga o los derroteros por los que han transitado los últimos años, la caída de recursos para los servicios públicos esenciales, el recurso al crédito (ahora desbocado), el pago de impuestos por la Iglesia Católica, el copago de servicios o el modelo fiscal catalán, las políticas de género, la subida o la bajada del IVA de algunos productos como consecuencia de la COVID, las ayudas de Estado y su problemática fiscal, los Fondos europeos, ... son cuestiones que año a año se han sido analizados en profundidad a lo largo de los contenidos teóricos de la asignatura.

La acción pretende ser innovadora respecto a la forma tradicional de impartir esta asignatura en los estudios de Licenciatura (4º curso) –que se basaba en clases teóricas– en cuanto a que parte de la premisa de la total conexión de los contenidos de la asignatura con la realidad diaria que vive el alumno, lo que le ayudará a entender mejor los tiempos convulsos que actualmente estamos viviendo en los que tanto protagonismo tiene el Derecho financiero y tributario y, sobre todo, a analizar la realidad con los ojos críticos que demanda la formación universitaria, aprovechando para ello las muchas herramientas docentes que se abrieron en el nuevo modelo de EEES.

3. OBJETIVOS

El objetivo más importante que persigue la experiencia innovadora es fomentar el gusto de los alumnos por una rama del derecho que está plenamente vigente en cada uno de los actos de nuestra vida diaria alejándonos de un mero planteamiento teórico que se suele realizar en las disciplinas jurídicas, y engarzando cada uno de los 18 temas de la asignatura con la realidad social que viven a diario. En otras palabras, utilizamos dicha realidad como un laboratorio práctico que nos ha servido para explicar cada una de las materias analizadas conectándola con sus vivencias cercanas.

Cómo se aplica el IVA a las mascarillas, elemento que se integra en el diario del alumno a diario, la situación de las infraestructuras de León (carreteras, aeropuerto, Palacio de Congresos...), las dificultades para aprobar los últimos años los PGE, las propuestas fiscales de los diferentes partidos políticos en los procesos electorales de los últimos años, el pago de los impuestos locales por la Iglesia católica, la subida de tasas en la Universidad, etc., son algunas de las cuestiones analizadas y debatidas en clase en las que se ha pretendido que lleguen a tomar conciencia de lo que les afectan y lo que les acercan a los contenidos esenciales del Derecho financiero y tributario.

Este baño de realidad incorporado a las clases, pretende generar en el alumnado el gusto por lo jurídico y la necesidad de seguir indagando en estas y otras cuestiones similares en la medida que, como futuros juristas, abogados, técnicos gestores o políticos, pueden llegar a formar parte en los procesos de decisión que atañen a las mismas.

4. METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN

A lo largo de la impartición de la asignatura se realizan numerosas actividades cuyo contenido y secuenciación se diseñan al inicio de curso y que van desde la realización de seminarios con miembros de la AEAT, excursiones a Instituciones relacionadas con los procedimientos jurídico financieros y tributarios, realización de actividades de debate, o propuestas de colaboración con prensa...etc.

Las **fortalezas** ligadas a esta forma de impartir la asignatura serían la alta participación del alumno en su formación, la posibilidad de aplicar evaluación continua, la conexión de los contenidos de la asignatura con la realidad, lo que potencia el gusto por los contenidos de la misma, la posibilidad de profundización en materias que tienen mayor interés en el alumno y la alta asistencia a las clases. Asimismo, permite la consecución de calificaciones más altas de la media (si se realiza el esfuerzo requerido).

En cuanto a las **debilidades** (que son fortalezas también) es un método que implica un gran trabajo al profesor, que exige un gran esfuerzo al alumno (con la ventaja de que se trata de un esfuerzo constante y evaluable).

Las actividades han de ser constantemente actualizadas (dado que los temas que pueden tener un mayor interés van cambiando y han de buscarse preferente los más cercanos a los estudiantes). Para ello contamos con la colaboración de los estudiantes a los que pedimos que propongan las materias a tratar durante el curso.

Este método, obviamente, depende para su buen funcionamiento de la implicación de los estudiantes en las actividades realizadas, de su constancia y de su esfuerzo lo que supone un trabajo diario del profesor para fomentar todos estos requerimientos. He de añadir que nos sentimos muy satisfechos de la experiencia docente llevada a cabo estos últimos años porque supone un cambio radical de planteamientos respecto a cómo se venía abordando la asignatura hasta la fecha, donde lo más meritorio es el esfuerzo realizado los propios alumnos, que han colaborado a que todo el trabajo realizado haya merecido la pena estos años..

5. RECURSOS UTILIZADOS

moodle© (a través de ÁGORA)

Páginas web de organismos oficiales, de RTVE...

Página web de la biblioteca universitaria

Prensa en internet (ABC, La Crónica de León, El Mundo, Diario de León, El economista...),

Otros recursos: viñetas, imágenes, videos...

En particular, nos ha sido de gran utilidad el uso de viñetas de humor de los distintos temas tratados, porque facilitan el acercamiento a los mismos desde una perspectiva novedosa que facilita su mejor comprensión.

Recursos bibliográficos de la ULE... etc.

6. UN EJEMPLO: PLANTEAMIENTO DE LOS TEMAS 1 Y 2

6.1. Teoría

-  TEMA 1: Derecho financiero. Concepto y contenido.
-  TEMA 2 : Los recursos financieros.

ACLARACIÓN: Los temas de teoría se elaboran por el profesor responsable y están disponibles para los alumnos matriculados de la asignatura en AGORA a través de Moodle. Para su explicación en las clases teóricas se utiliza una presentación de cada uno de los temas. A título de ejemplo mostramos el TEMA 1:

TEMA 1

El Derecho Financiero. Concepto y contenido



Teresa Mata Sierra



SUMARIO:

I. LA DISTINCIÓN DE LA ACTIVIDAD FINANCIERA DE LAS RESTANTES ACTIVIDADES PRIVADAS.

II. LA ACTIVIDAD FINANCIERA: CONCEPTO Y CARACTERES.

III. CONCEPTO Y CONTENIDO DEL DERECHO FINANCIERO.

1.- EL CONCEPTO DE DERECHO FINANCIERO

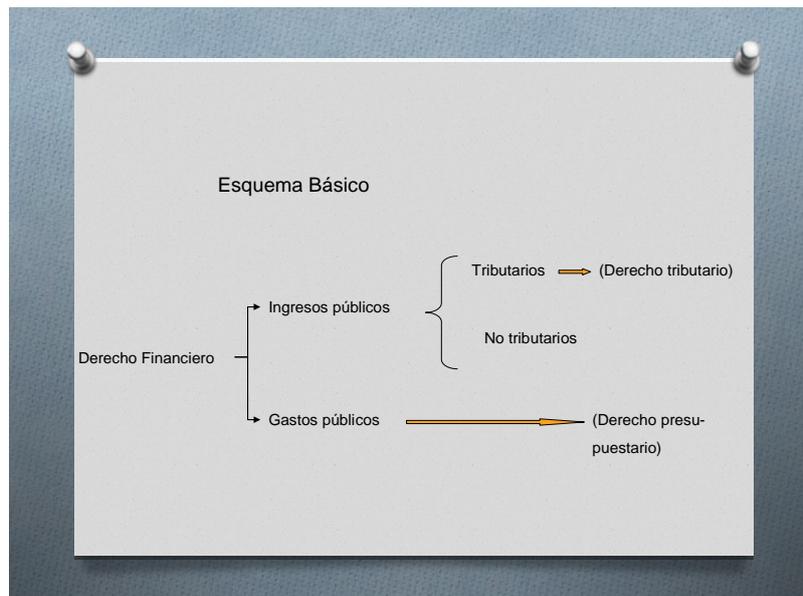
2.- CONTENIDO DEL DERECHO FINANCIERO

La actividad financiera, para Rafael Calvo Ortega se diferencia claramente de estas actividades administrativas al tratarse de una actividad **instrumental o medial** con una **finalidad concreta y perfectamente delimitada**: **la obtención de recursos dinerarios para cumplir con los objetivos públicos.**

La actividad financiera como objeto de regulación del Derecho Financiero

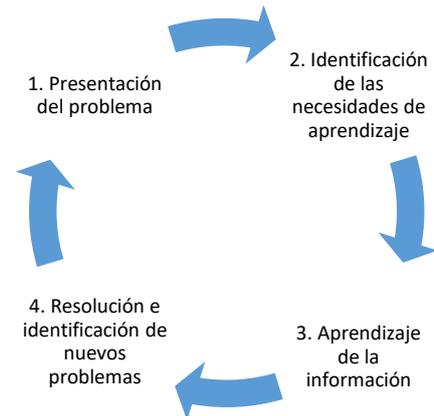
- Ingresos Públicos
- Gastos Públicos

etc...



6.2. Práctica

Se propone una práctica de los temas 1 y 2 que, una vez corregida en clase, se sube a ÁGORA redactada por un alumno del curso. Se trata de una actividad voluntaria. Una vez preparada y antes de subirla a Moodle se revisa por el profesor. Para la corrección nos ajustamos en ésta, y en todas las prácticas posteriores, al siguiente esquema:



6.3 Otros recursos docentes utilizados en la explicación de la materia

 Video relativo a los Temas 1 y 2 URL: Los parados con prestación que no hacen cursos de formación realizarán trabajos sociales. (Fátima Bañez ha ofrecido a las CCAA la posibilidad de suscribir convenios para que los parados que cobran prestaciones realicen trabajos sociales)

Temas a analizar que se discuten en la clase práctica:

- La reforma laboral aprobada el 10 de febrero de 2012 contempla tal posibilidad que constituye un claro ejemplo de prestación personal que resulta de interés en relación con el contenido teórico del Tema 2 de la asignatura.
- Se diferencian prestaciones personales y patrimoniales
- Se analiza como las CC.AA. tendrán que suscribir convenios con el Gobierno
- Se analiza la dificultad de que desde el Gobierno no se ha concretado si dicha prestación será obligatoria

 **Noticias prensa Tema 2 URL: Incendio de Castrocontrigo (León)**

<http://www.abc.es/20120822/local-castilla-leon/abci-incendio-castrocontrigo-arrasa-hectareas-201208220822.html>
<http://www.europapress.es/castilla-y-leon/noticia-junta-analiza-juntas-vecinales-recuperacion-montes-afectados-incendio-castrocontrigo-20120924165130.html>

Temas a analizar que se discuten en la clase práctica:

- Tratamiento jurídico de la madera quemada y de los ingresos que puedan provenir de la misma.
- Titularidad y competencia de las Administraciones públicas en este caso

- Papel de las Juntas vecinales y pedanías y posibilidad de tenencia de bienes patrimoniales por estas últimas
- Análisis de la subasta como fórmula de enajenación
- Los costes para los contribuyentes de las campañas contra incendios
- La desaparición de prestaciones personales de limpieza de montes

 **Noticias prensa Tema 2 URL: Venta de bienes patrimoniales por parte del Estado y otras Administraciones públicas.**

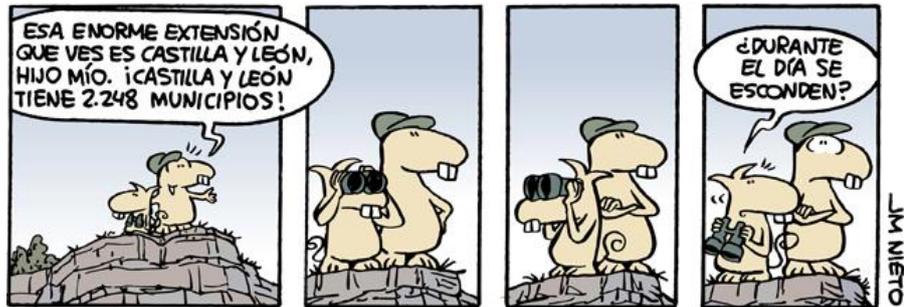
http://www.eleconomista.es/comunidades_autonomas/noticias/4001076/05/12/Las-autonomias-venden-sus-joyas-inmobiliarias-por-1655-millones.html

Edificio de los servicios territoriales de la Consejería de Cultura en Barcelona, vendido este mes por 2,55 millones

Temas a analizar que se discuten en la clase práctica:

- La posibilidad de que las Administraciones dispongan de bienes públicos, llegando incluso a la enajenación de los mismos
- Diferencias entre bienes patrimoniales y bienes de dominio público
- Análisis de cuál es la situación actual de esta cuestión que en definitiva se encuentra entre las medidas de austeridad seguidas por la mayoría de las Administraciones
- Los alumnos buscan otros ejemplos relacionados con esta cuestión y se discuten en clase: otros modelos, arrendamientos de bienes patrimoniales, cesiones, subastas por parte del Estado, CCAA (en particular CyL) y Entidades locales.
- Los alumnos buscan otros ejemplos relacionados con esta cuestión
- En particular se analiza, como tema relacionado, la oportunidad de que desaparezcan las pedanías que se propone por el Gobierno estatal en la reforma de las Entidades locales

6.4. Finalizamos con algo de humor





KAHOOT_i, UN RECURSO DIDÁCTICO COMPLEMENTARIO PARA CONSOLIDAR Y EVALUAR EL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Daniel Ortiz Espejo

*Profesor asociado URJC
Área de Derecho Financiero y Tributario*

Resumen: Kahoot es una aplicación que se engloba dentro del aprendizaje móvil electrónico (M-learning) y de la ludificación (Gamification), permitiendo al alumnado aprender por medio del juego pero fuera de un contexto lúdico. La experiencia en su utilización en el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario es muy positiva, siendo una herramienta complementaria en la consolidación del contenido de la asignatura.

Abstract: Kahoot is an application that is encompassed within mobile electronic learning and gamification, as well as in Bring your own device, allowing students to learn through games but outside of a context playful. The experience in its use in the learning of Financial and Tax Law is positive, being a complementary tool in the consolidation of the content of the subject.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las TIC (tecnologías de la información y de la Comunicación), en la elaboración, adquisición y transmisión del conocimiento se hace imprescindible dentro del nuevo modelo educativo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Existe multitud de recursos TIC, entre otros, se encuentran Learningpod (permite elaborar cuestionarios), Socrative (herramienta para crear juegos de preguntas tipo Trivial), Quizizz, Proprofs (aplicación para crear juegos de preguntas y test con elementos gráficos y audiovisuales), Ed puzzle (permite editar y modificar vídeos cuestionarios). En esta comunicación nos centraremos en la plataforma KAHOOT_i, una herramienta versátil para enfocar la evaluación desde una perspectiva motivadora y divertida.

2. ¿QUÉ ES KAHOOT?

Kahoot! es una plataforma gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación (disponible en app o versión web). Es una herramienta que permite crear al profesor “concursos” en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje y donde los alumnos son los concursantes. Los usuarios de la plataforma pueden crear cuestionarios, discusiones o encuestas, que se denominan Kahoots, que también pueden tener imágenes y videos que complementan el contenido académico.

Los alumnos eligen su alias o nombre de usuario y contestan a una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil. Existen 2 modos de juego: en grupo o individual, las partidas de preguntas pueden ser contestadas en clase de forma presencial a través de cada uno de los dispositivos móviles o de forma remota y asíncrona a través de retos temporales, de tal modo que individualmente cada alumno puede contestar estos retos y luego ver su posición en el ranking de la partida.

Esta plataforma engancha a los alumnos porque los tests se realizan al mismo tiempo por todos los participantes, creando un concurso en el que gana el más preciso y rápido a la hora de contestar, viéndose reflejados en una clasificación (ranking) que siempre motiva a los concursantes y que envuelve la actividad en un contexto lúdico y competitivo.

Una vez que el profesor o profesora ha creado su Kahoot, lo proyecta en el aula y luego los estudiantes se unen a la plataforma fácilmente desde su dispositivo electrónico personal -ordenador, tableta o incluso smartphones- y comienzan a "jugar" en tiempo real frente a sus compañeros. La plataforma tal y como se ha señalado ofrece diferentes opciones como encuestas, o discusiones interactivas.

Las partidas de preguntas, una vez creadas, son accesibles por todos los usuarios de manera que pueden ser reutilizadas e incluso modificadas para garantizar el aprendizaje. Se puede modificar el tiempo de cuenta atrás, las posibles respuestas y se pueden añadir fotos o vídeos. Finalmente gana quien obtiene más puntuación.

Para crear un *kahoot!* es necesario que el profesor se registre en una web. En ella, podrá crear cuestionarios nuevos, adaptándose así a las necesidades específicas del aula. Además, podrá disponer de un repositorio de cuestionarios creados y publicados en la web por otros usuarios. Una vez que ha creado el cuestionario ofrece a los alumnos un código PIN que les permite acceder al juego en otra página web (kahoot.it) a la que accederán desde sus dispositivos móviles o a través de la App.

Para empezar a jugar es tan sencillo como proyectar en clase las preguntas del concurso y los alumnos por medio de sus dispositivos móviles u ordenadores y contestar la opción que crean correcta. Al finalizar, cada alumno puede conocer su puntuación y se establece un ranking con las mismas. Esta puntuación dependerá de la cantidad de respuestas correctas, y también de la velocidad de respuesta. El papel del profesor pasa a un segundo plano, siendo los mismos alumnos los protagonistas de la sesión educativa. Las funciones del docente se reducen a ser un mero presentador del juego, presentar y explicar el funcionamiento del mismo; así como leer las preguntas y justificar las respuestas en caso necesario con la meta de aclarar posibles dudas. También el profesor puede establecer un sistema de recompensas para los mejores. La aplicación permite exportar los resultados a Excel o incluirlos en Google Drive, para que el profesor pueda disponer de los mismos para el proceso de evaluación.

Como propuesta de mejora, y para incrementar la motivación, la participación, el trabajo en equipo y la consolidación de los conocimientos adquiridos a través de la clase magistral y del estudio individual, se recomienda que el docente, con carácter previo a la celebración de los diferentes concursos, establezca grupos donde tengan como tarea previa, preparar un número importante de preguntas de cada uno de los temas, de tal modo, que puedan incorporarse a la plataforma y las preguntas objeto de los concursos hayan sido preparadas por los distintos grupos. Es cuestión, al menos en nuestra experiencia, ha generado.

3. POR QUÉ UTILIZARLA EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Esta aplicación se engloba dentro del aprendizaje móvil electrónico (*M-learning*) y de la ludificación (*Gamification*), así como en Bring your own device, permitiendo al alumnado aprender por medio del juego pero fuera de un contexto lúdico. La idea es que el alumno aprenda jugando dentro del aula para que la experiencia de aprendizaje sea más motivadora. No en vano, las experiencias realizadas en los últimos años en nuestra disciplina, han contribuido a incrementar la participación de los estudiantes en clase, la competencia sana y el buen ambiente. Dinamizando y enriqueciendo el proceso de aprendizaje y evaluación. Por último, esta plataforma nos permite incrementar a los docentes nuestra faceta orientadora y guías de su aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

A la vista de nuestra experiencia en su utilización, entendemos que es necesario que el profesorado experimente e integre el uso de las TIC en el sistema de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario.

El uso de estas herramientas tecnológicas, y particularmente, la plataforma Kahoot!, debe ser vista como complemento a las lecciones magistrales impartidas por los docentes que constituyen el fundamento de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario.

La utilización de la plataforma Kahoot!, coadyuva a incrementar la participación de los estudiantes en clase, el trabajo colaborativo la motivación, dinamizando, y enriqueciendo, sin duda, el proceso de aprendizaje y evaluación.

Por último, puede servir como “ensayo” o “primicia” para los estudiantes a fin de que en un ejercicio de autocrítica comprueben si están preparados para lo que serán posteriormente los exámenes oficiales que pueden contener alguna formulación de preguntas sustantivas ya extramuros de dicha metodología.

BIBLIOGRAFÍA

BASTERRA HERNÁNDEZ, M., La gamificación de las enseñanzas jurídicas: Kahoot!”, en A.A.V.V. *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2019*, ICE (Alicante), 2019. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10045/98732>

GUZMÁN DUQUE, A., MENDOZA PAREDES, J., TAVERA CASTILLO, N., (2018). Kahoot!: un mecanismo de innovación para la educación universitaria, en *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Rosabel Roig-Vila (Ed.), Octaedro, pp. 633-640.

LÓPEZ PICÓ, R.: “Kahoot!: una herramienta informática para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del derecho procesal”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña* Vol. 24 (2020), pp. 241-245

HERRERO ABELLÁN, R.: Manual de Kahoot para docentes, Nuevas metodologías. CEIP Vicente Medina-Orilla de Azarbe (Murcia). <https://erasmusmedina.files.wordpress.com/2018/02/manual-de-kahoot-para-docentes.pdf>

RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, L. Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 181-190, (2017).

*SYNCHRONOUS AND ASYNCHRONOUS ACTIVITIES AND THE USE OF VERTICAL VS.
HORIZONTAL COMPARISON IN ONLINE TEACHING OF CONSUMER LAW*

Juanita GOICOVICI

*Lecturer, PhD., Faculty of Law
University Babeş-Bolyai Cluj-Napoca, Romania
juanita.goicovici@law.ubbcluj.ro*

Abstract: In the approaching of the online teaching activities on Consumer Law, there is an analogy to be marked between longitudinal comparison used in synchronous teaching activities, based on analogies which are made between comparable legal systems, in order to extract essential features valuable in the approaching of contemporary legal order on consumer protection and, in an antagonistic manner, the traverse comparative approach of Consumer Law which valorises the main trends of contemporary legal orders, while simultaneously approaching features from several contemporary legal systems. Our approach on online teaching of Consumer Law has been focusing on the problematic of horizontal/vertical comparative methodology, as well as to the intricacies characterizing the longitudinal/traverse comparative approaches of Consumer Law viewed from the perspective of online learning; nevertheless, there is space left for investigating the extent to which vertical comparative methodology represent an adequate means to deliver accurate information on legal transplants and conceptual trends in national legal orders related to the number of the compared legal systems, both from the angle of bilateral comparative law, while the comparison is carried out as a dichotomy of two legal systems, as well as from the perspective of multilateral comparative law, when the comparison takes place between more than two legal systems, using a variable-oriented approach. As an explanatory example of vertical comparative approaches of Consumer Law, we used the comparative analyses at national level on the judicial meaning of the notion of mandatory rules and the various degrees in the extent to which a mandatory rule must be applied through the means of consumer legal protection. Secondly, vertical comparative approaches proved to be also helpful in investigating the national ‘absorption’ of specific regulations on the professionals’ pre-contractual liability, which takes shape in all the cases where the professional – consumer relationship implies the duty of transparency. On the second semester of the academic year 2020/2021, we used synchronous, as well as asynchronous activities exploring vertical vs. horizontal comparison in online teaching of Consumer Law;

synchronous learning (70%) was interactive, two-way online or distance education which happened in real time with the participation of the lecturer, whereas asynchronous learning (30 %) of Consumer Law occurred virtually online and through prepared resources, without real-time lecturer-led interaction.

1. INTRODUCTORY REMARKS

Combining asynchronous learning with synchronic activities in the online teaching of Consumer Law (during the second semester of the academic year 2020/2021) increased the ability for real time discussions and live collaboration, both of which are proven to increase motivation and students' engagement. Furthermore, overall communication between collaborators (participating students in online sessions) was facilitated through the use of vertical / horizontal schemes of comparative law, reducing the participants' general sense of being isolated and "disconnected" from the group's activities in online sessions.

The aim of the simultaneous / alternative use of synchronous and asynchronous activities in the online teaching of Consumer Law was to investigate to which extent vertical comparative methodology was an adequate means to deliver accurate information on legal transplants and conceptual trends in national legal orders related to the number of the compared legal systems, from the angle of bilateral comparative law, while the comparison is carried out between two legal systems, as well as from the perspective of multilateral comparative Consumer Law, when the comparison takes place between more than two legal systems. Such an approach can be seen as a variable-oriented research, the main advantage of which being the increasing number of the objectives compared.

1.1. Juxtaposing Learning Activities in Online Teaching of Consumer Law

As previous scholars have emphasised, juxtaposing synchronous and asynchronous learning activities helps increasing the rate of the students' involvement, since in addition to the passive content (e.g., readings and videos) that we uploaded and linked, we recurrently required students to perform active learning exercises, in order for the participants to internalize, categorize, and express their understanding of the Consumer Law material. Plural levels of students' involvement were identified, each bearing several pros and cons, including: automatically graded tests, manually graded essays, journal entries, and discussion boards (for previous scholarly approaches, see Seth Oranburg, „Distance Education in the Time of Coronavirus: Quick and Easy Strategies for Professors”, *Duquesne University School of Law Research Paper* No. 2020/02; Noam Ebner and Sharon Press, 2020, „Pandemic Pedagogy II: Conducting Simulations and Role Plays in Online, Video-Based, Synchronous Courses”;

Andrew W. Lo, Brian Stevens and Sean P. Willems - Massachusetts Institute of Technology, „World of Ed Craft: Challenges and Opportunities in Synchronous Online Teaching”, posted on 26 Feb 2021; Renee Nicole Allen, Jennifer Baum, Catherine Baylin Duryea, Robert Ruescher, Courtney Selby, Eric Shannon, Jeff Sovern and Rachel Smith, „Recommendations for Online Teaching”, St. John's Legal Studies Research Paper No. 20-0012 / 2020; Jacqueline D. Lipton, „Distance Legal Education: Lessons from the Virtual Classroom”, *University of Pittsburgh Legal Studies Research Paper* No. 2019-24; Ellen S. Podgor, „Teaching a Live Synchronous Distance Learning Course: A Student Focused Approach”, *University of Illinois Journal of Law, Technology and Policy*, Vol. 263).

This contribution takes a close look at vertical bottom-up and vertical top-down methods of comparison in the perimeter of the online teaching of Consumer Law, using a strict regulatory dichotomy between horizontal and vertical methodologies of comparison, in an attempt to reach a substantial informational equilibrium between the advantages and the disadvantages of both techniques, in terms of synchronous and asynchronous online activities.

1.2. Cornerstones of vertical vs. horizontal comparison methodology in online teaching

At the outset, we consider it useful to clarify which are the cornerstones of vertical and, on the other versant, of horizontal comparison methodology valorising the main trends of contemporary legal orders, while simultaneously approaching features from several contemporary legal systems in online exercises. After some explanatory assertions on vertical/horizontal comparison essentials, also providing highlights on the scientific literature focused on this type of comparative methodology, our presentation focuses on aspects suggesting the roles played by the hybrid/cross-echelon methods of comparison when applied to Consumer Law concepts and their interference with the vertical comparative methodology from the perspective of synchronous online activities. Our intervention deals with practical aspects that are persistent in upward, downward and horizontal comparison, in cases such as the comparative approaching of the online teaching of Consumer legal concepts and an explanatory example of vertical comparative approaches of Consumer Law, that one can use for illustrating the comparative analyses in online learning through the means of practical exercises.

2. DISCUSSION BOARDS USED IN ASYNCHRONOUS ONLINE ACTIVITIES ON CONSUMER LAW

On the micro level of comparison, it was possible to compare different institutions of Consumer Law, while at the macro level it was the function of conceptual frames in national legal systems and their fundamental characteristics that were subject to vertical top-down/bottom-up comparison proposed to the online participants. Test formats included multiple choice, multiple answer, matching, true false, and numeric; secondly, the most effective use of essays proved to be in small groups up to 10 members, in which providing tailored feedback remained essential for student learning, especially in the early stages of the course. Incorporating practical examples from the CJEU's jurisprudence helped to boost motivation, as well as breaking the eLearning course down into weekly modules, calibrated on groups' dynamic. For obvious reasons, asynchronous learning of Consumer Law was considered preferable by self-directed learners since it allowed them to learn on their own schedules (30 % of the total activities in Consumer Law course were asynchronous), whereas synchronous learning provided substantial direction and structure for online students (70 % of the total activities in Consumer Law course were synchronous).

3. SYNCHRONOUS VIRTUAL CLASSROOMS USED IN THE ONLINE LEARNING OF CONSUMER LAW

Saliently, a common problem with the use of synchronous virtual classrooms is that the aggregation of information on the national transposition of Consumer Law concepts needs to be addressed for specific periods of time, during the semester. In virtual approaching of practical models of jurisprudence, for instance, the peculiarity of this matter is reflected particularly in the comparative approaching of the creating (selecting) of online learning activities that prepare students for class discussion online, like discussion boards that invite subject matter experts to opine on their knowledge, or deploy formative assessments such as tests and essays during or after live-streaming lectures, requiring students to be actively engaged participants. When conducting a horizontal comparative analysis on national approaching of Consumer Law concepts, it can be underlined that, in this context, comparative legal approaches permit to observe the various degrees in the extent to which a mandatory rule must be applied through the means of an administrative act, in the field of public policy oriented towards consumer protection.

4. CONCLUSIVE REMARKS

During the second semester of the academic year 2020/2021, at the Faculty of Law of the Babes-Bolyai University of Cluj-Napoca, we used synchronous, as well as asynchronous activities exploring vertical vs. horizontal comparison in online teaching of Consumer Law. The vertical micro-based comparison was meant to primarily dwell upon a thin set of limitations concerning the territorial scope of mandatory rules of consumer protection; also, to be discussed through the means of comparative approaching in online learning of Consumer Law, was the meaning of mandatory rules of public policy as compared with domestic contracts under conditions of mandatory rules concerning public interests. A further point of concern related to the frequency of synchronous online teaching activities, as combined with asynchronous performance of tasks, was the providing of opportunities for students' feedback and the using of informative tools marking the individuals' progress throughout the online sessions.

TEACHING ENVIRONMENTAL LAW ONLINE -A PERSONAL EXPERIENCE-

Dr. Veronica REBREANU

*Babeş-Bolyai University - Law Faculty,
Cluj-Napoca, Romania
veronica.rebreanu@law.ubbcluj.ro*

Abstract: Being well known the situation that the World had to face for the last 15 months, what the educational institutions had to do was to adapt the teaching methods. In my presentation I would like to share the experience of teaching Environmental Law course during the second semester of two academic years: 2019/2020 and 2020/2021.

In the process of adaptation, some aspects had been taken into consideration: the idea that I am addressing to the Z generation (as the contemporary generation is called in education sciences); the recommended method of teaching - synchronous and asynchronous – which means that students have to be more active, more involved in the teaching process, and the teaching to be based also on their individual documentation and home work; least, but not last, students to achieve as much as possible information, understanding and skills in interpreting environmental matters.

Students have been given the chance to bring into the attention of their colleagues various environmental cases from around the country – presenting positive or negative examples –, and, following some rules, to plead as they were the advocate of the environment element, aspect, protected area etc. they were referring to. In order the students to be evaluated, there have been added several other conditions along with the presentation they had to do in front (online) of their colleagues.

There are some advantages and disadvantages related to teaching online: from technical point of view, from academic point of view, from intellectual point of view, from psychological point of view, and others which will be briefly mentioned in the end.

Being well known the situation that the World had to face for the last 15 months, what the educational institutions had to do was to adapt the teaching methods, at least for the following reasons: first, the teaching to go on; second, in order to obtain the maximum results possible; third, to avoid the students to abandon their studies. This paper is written on the basis of the experience of teaching the *Environmental law* course, online, two semesters, in two different

academic years (2019-2020; 2020-2021), to the second year of study students from the Law Faculty, Babeş-Bolyai University (UBB), Cluj-Napoca, Romania (Considered the best university in Romania: <https://www.ubbcluj.ro>).

1. GENERAL ASPECTS

It is already known that the 10th of March 2020 was the last day of teaching face to face – the 11th of March 2020 the first day when online teaching became compulsory because of the already known (very much discussed and feared by some, denied by others) spread of the disease Covid19 caused by the virus named SarsCov2.

It was announced that the classes were suspended for a short time – two weeks for start. Then this period was prolonged semester after semester, exam session after exam session, now being already three semesters of experience teaching online. The Faculty of Law from UBB is and was very fortunate due to the fact that in less than one week, our faculty's IT engineers made possible to continue teaching on a Google platform. This meant that almost overnight we had to adapt to this change, teaching online instead of the classic one – face to face/offline.

The second step was that the professors to adapt to the new conditions of teaching. In a way, due to the fact that there is also an online long distance teaching program introduced several years ago, teaching online was not entirely a premiere in this sense for those who are teaching long distance. Still, as it will be shown, even at first sight could appear to be simple, in fact, the online teaching took more time, attention and energy than in “normal” face to face (offline) conditions.

The disciplines the author of this paper is teaching are: *General Theory of Law* – in the first semester; *Special problems of Theory of Law* and *Environmental Law* – in the second semester. So, at the beginning of these interesting times – Spring 2020 –two disciplines had to be taught online. Then, in the first semester of 2020/2021 academic year *General Theory of Law* was taught online, and in the second semester of 2020/2021 academic year, again *Special problems of Theory of Law* and *Environmental Law*.

Switching the conditions of teaching and adaptation to the new methods of teaching required more attention and work, apart from the teaching part, also getting used with as many as possible facilities that the available technology offered, in a way never thought or planned or dreamed before!

Some disciplines are taught on the platform chosen by the University: Microsoft Teams; some other disciplines are taught on the platform chosen by the Faculty of Law: Google Suites.

2. SPECIAL ASPECTS REGARDING ENVIRONMENTAL LAW COURSE

In the following lines it is the intention to share the experience related only to the method applied to teach *Environmental Law* online, as this discipline brought more color than the others which are more theoretical ones.

Environmental law is an optional discipline at Law Faculty – Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. Two hours course classes and one hour seminar/group/week. There are planned two hours for seminars/week, which means a total of two groups for seminar and two hours course class. This rule is applied to all the optional disciplines. There is another rule: no more than 250 students accepted to an optional discipline, especially in the first years of study, when there are more than 500/400 students registered.

In the 2020/2021 academic year opted for the *Environmental law* optional a number of 258 students. The students who overpass the accepted limit had to ask the permission from the Dean to be allowed to follow the *Environmental Law* course. Which some of them did, as it can be seen from the number of the students who eventually registered to this optional. The students are split into two series and, if, by chance, all the students would be present – just imagine each seminar with a presence of about 129 students! This requires a big lecture room, with video projector.

Environmental Law could be taught in a rigid way, focusing only on juridical aspects, starting with the legal sources, principles, rules for obtaining the permits for various activities, state entities and so on; or, it can be taught from a broader point of view, quite a holistic one, and to make students observe how generous in topics and applications it is when referring to real examples. This discipline is extremely broad in information, dealing with both juridical and material sources: international and regional juridical documents, European Union juridical documents, national legislation, principles, the specific of environmental responsibility, jurisprudence, plans, strategies, more or less related to the concepts such as sustainable development, the three R (Reuse, recuperate, recycling), circular economy, energy, cases of environmental law violation, etc., etc., all of them being important one way or another especially when you take them into consideration from a practical approach.

As already said, teaching *Environmental Law* could be extremely boring if you refer only to legislation and jurisprudence, or could be attractive if taught in an interactive way and involving

also students in the teaching-learning-evaluating process. The second way was put into practice, as it can be seen in the following lines.

3. IMPORTANT ASPECTS THAT HAD TO BE TAKEN INTO CONSIDERATION

Making abstraction of this online teaching, which we didn't know in the beginning how long it will last, (as we don't know either now whether in the academic year 2021/2022 teaching will continue to be online or returns to the classic way), there must be taken into consideration some other important aspects, such as:

- the specific of the present day youngsters – the so-called Z generation; without giving too many details about, it is already demonstrated that they are very skilled in using the recent technologies, platforms, Internet applications and programming, eager to show and prove how good they are and how feasible their ideas are;
- the students are intelligent and IT skilled, full of imagination and are eager to be listened to; still, they need some proper professional guidance, how to use the information, to interpret it, to apply the knowledge they get, to “feel” the law and use it wisely. Here comes the role of the professors who have to adapt year after year to the news regarding the content of the discipline, to take into consideration the history of the evolution of that discipline, to improve their own skills related to using the technology in teaching activity, to adapt to the new generation of students – all these aspects being more pressing during the last year of online teaching, when it is obvious that the teaching paradigm is rapidly changing;
- the recommended method of teaching during these times is combining synchronous and a-synchronous teaching – which means that students have to be more active, more involved in the teaching process, and the teaching to be based more and more on their individual documentation and home work. In this way they are encouraged to use their skills and be as innovative as much as they can;
- the importance given to the gamification method in the process of teaching-learning-evaluation;
- the broad access to information due to the Internet sources and also due to the fact that many volumes and articles have been digitalized in the Cluj-Napoca Central Library of the University. In these conditions more students had virtually visited the Library and had access to much more titles than before;

- the curricula and the target of *Environmental Law* - as discipline, which – in my opinion - does not limit to stuff the students with legislation and strategies, but includes also teaching how to interpret and use them, to understand why they are so important, to form skills to properly understand the meaning of environment – in both its significance: natural and artificial -, to achieve the most important environmental principles and know how to deal with them; and least, but not last, to achieve a mechanism of dealing with environmental matters, crystallizing an environmental conscience, based on some significant information and proper attitude, as a consistent part of each own culture. The role of professors is to create specialists with good characters.

For *Environmental Law* discipline, the courses and seminars were scheduled by the IT engineer on Google scholar and we (professor and students) received the links. These meetings were registered. So, students who were not able to attend on time the courses and seminars, could watch and listen to them later on.

4. THE CHOSEN METHOD FOR TEACHING-LEARNING-EVALUATION

Having in mind the above aspects, students have been offered the possibility to choose the evaluation from the following two ways:

- 4.1. Classic examination with questions and answers, tests. This means they have some bibliography and legislation which they have to read and answer the questions related to that information. They were informed that the exam is going to be written on Google forms;
- 4.2. to be evaluated as *advocates of the environment*, along the semester, based on a presentation in front (online) of their colleagues and writing an essay on the environmental topic they presented to their colleagues. Also, for those who have chosen this way of being evaluated, along the semester, there was compulsory to have an active presence during the courses and seminars.

Students have been given the schedule of the course – which week, what element or aspect related to environment is going to be taught / discussed about – see Annex 1.

Students had three weeks to decide which form of evaluation they choose. The students who choose presentation + essay were told that they are free in their decision related to the topic of their presentation: element of environment, factor, or case when the environmental law was

violated one way or another, or good practices examples, or other aspects they want to bring into the attention of their colleagues related to the environment.

They had to send the topic and the title to the professor and they knew from the very beginning the date of their presentation, according to the element or aspect related to environment they have chosen to discuss about.

The active presence was supposed to materialize in comments in the chat section and/or raising hand and intervene orally during the meetings of their colleagues and/or when the professor was teaching the courses.

Several weeks they have been taught the bases and most general aspects regarding the history, the evolution of environmental law at international, regional, EU, Romanian legislation, principles, the importance of access to information in environmental matters – in all its ways -, basic concepts related to the environment (such as the sustainable development one), the most important authorities with competences in environmental matters, environmental permits, some jurisprudence, watched some documentaries and commented them, and other pieces of information of interest in this field.

Using the Google platform, the professor created a Google classroom (<https://classroom.google.com/u/0/c/Mjg2MDMyNTc0NzYw>) named “Dreptul mediului 2021”

(Google classroom: **Dreptul mediului 2021** [translated into English, is: **Environmental law 2021**] Invite link:

<https://classroom.google.com/c/Mjg2MDMyNTc0NzYw?cjc=3x753h4>

Class code: 3x753h4)

to which all the students had access. In the section Classwork – Class drive folder (<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B-At1alkRw5WfkFQV1gxRm82ZFZHS1JaQ1VHZXQzby15U0puNEVkQTVG0ZjZTlxaHVhbWc?resourcekey=0-LzLWIZGuYdnqr9T7JpWrsQ>) there have been

posted:

- The syllabus of the *Environmental law* course;
- The topics which are going to be taught/discussed along the semester;
- The schedule of the course – which topic, which date;

- Most important Romanian environmental law sources – legislation updated by the professor -, with accent on the general law regarding the protection of the environment – OUG nr. 195/2005;
- The schedule of the presentations of the students – name, topic, date of the presentation;
- Different announcements posted by the professor regarding the course, the exams, evaluation criteria and others;
- There is also a folder dedicated to the students' presentations and essays. It is the intention to be completed during the Summer time;
- Least but not last, there were posted some files with theory related to environmental law, meant to help the students to prepare for the written exam and help them to remember the topics discussed during the courses and seminars. These documents were sent to the students one month in advance and they had to know legislation, historical evolution of environmental law, principles, other aspects;
- A list with possible topics, questions for the written exam was posted a couple of days before the exam, to help students to sediment the required information.

4.1. The written exam

The written exam was planned during the exam session. There were scheduled by the IT engineer: one waiting room and a total of 6 exam rooms. In each exam room I introduced about 25 students. They had to have the camera of the laptop/PC/telephone open.

At the beginning of the exam, the students received the link to the Google form they had to fill in the Chat section of each exam room. For the 6 exam rooms there were conceived 6 Google forms (Here there are some examples of the links to the Google forms: <https://forms.gle/xrPSh4dfLKzjfTTT7> <https://forms.gle/CR4sF7RVmSW74M8A>), so that in each exam room there was a special Google form, with unique questions.

The activity in the exam rooms was recorded during the exam. The exam was about 50 minutes, time in which the students had to answer the questions in the Google forms and send them up to the hour they were announced at the beginning of the exam.

4.2. Evaluation along the semester

Evaluation along the semester as *advocates of the environment*. In the following lines I will focus more on the second way of evaluation – along the semester – presentation + essay + active presence.

From the number of 258 students who opted for *Environmental Law* discipline, a number of 102 students have chosen to be evaluated along the semester.

Due to this method, students have been given the chance to bring into the attention of their colleagues various environmental cases from around the country – presenting positive or negative examples –, and, following some rules, to plead as if they were the advocate of the environment element, aspect, protected area etc. they were referring to. In order the students to be evaluated, there have been added several other conditions along with the presentation they had to do in front (online) of their colleagues.

Along the observation of the case the students brought into attention – documentation, presentation, photos, writing the essay, etc., they were told to have all the time in mind at least the following:

- a) the Romanian Constitutional rule regarding the right to a healthy environment (art. 35), which contains also the State duty to adopt rules in this sense and it is also an obligation for the physical and moral persons;
- b) the idea that the protection of the environment is a public target of major interest;
- c) that the most important target of environment legislation is sustainable development;
- d) European Union juridical documents regarding the environment: legislation, strategies, plans, programs, green/white papers, infringement procedures (if necessary) etc.
- e) International juridical documents related to environment, ratified by Romania: conventions, treaties, memorandums etc.

Regarding the structure and the aspects that they are going to take into consideration for the presentation and when writing the essays, the following aspects were compulsory, even the case brought into attention was a positive or a negative one regarding the environment:

A. Technical requirements:

- a) The title was the choice of the students, being encouraged to be as original as they can;
- b) The essay: min.5 – max.10 pages, **font:** Times New Roman, 12; **space** 1,5;
- c) The essay must be sent to the professor not later than the 5th of June [international environment day since 1972 Stockholm Convention].

B. Content of the essay:

- a) The description of the chosen situation. The condition was that the student to have had observed the case by himself/herself – not from TV, Internet, other social sources. The students had to have into attention an environmental matter that they observed with their own eyes, or other senses, and they consider that the law is not respected or, some dangerous attitude, or other things related to sustainable development. Good practices or measures regarding the environment are welcomed;
- b) The law/laws that were violated regarding the chosen case: water, forests, protected areas, waste, flora, fauna, etc. etc.
- c) Environmental law principles violated. (at least the principles regulated by the Romanian environmental protection law: OUG nr. 195/2005);
- d) Physical or moral persons which are to be blamed for the violation of the environmental law;
- e) Which are the main causes that lead to the violation of the environmental protection legislation? It is important that the students to express their opinion, even they do not have access to the technical data of the polluter. If they have access to such information, it is even better, but not compulsory.

When trying to find the causes of the violation of the law, students were recommended to find the depths of the visible cause such as: lack of information because of the authorities' passivity or ignorance of the blamed person, lack of environmental education or environmental conscience, lazy, any other aspect that could explain the case.

Local or national habits and ways could be taken into consideration whether they are related one way or another with the state of the natural elements of the environment – students' comments are welcomed;

- f) Public administration authorities who are responsible to prevent or to take action one way or another; did they act somehow to punish or repair the damages, according to their duties?
- g) Sanctions: short comment whether the law is too soft or too rough, or the sanctions, if applied, could be a good signal for the population in order to avoid violating the law in the future? Does the law must be changed? Any suggestions?

- h) Student's opinion regarding the measures that should be taken, in order that the violation of the environmental law to be avoided (example: more environmental information, education, programs, plans, change of the law etc.);
- i) Any other aspects that the student considers to be brought into attention of the audience, to convince that it is a serious case, the measures that should be taken to repair the environment – if needed -, and to underline the importance of an environmental conscience; anything to convince the “jury”;
- j) Originality is taken into consideration: presentation, the way the essay is conceived, sources, photos, video, any other ways; some students used the sociological method by sending forms to be filled by their colleagues or communities they came from;
- k) The way the students are using the juridical language;
- l) Sources: it is required that the sources (at least five) to be mentioned at the end of the essay (books, studies, audio/video or written *mass media*, Internet, legislation, strategies, plans, documentaries, others).

C. Administrative aspects

- a) Due to the presentations of the students, the teaching of *Environmental law* course proved to be more interactive than expected. The professor presented general aspects regarding the element of the environment in discussion, and during their presentations the students were stopped sometimes and the professor gave more details regarding the topic;
- b) Students were told to limit their presentation to 10 minutes. Some students had prepared very complex and interesting presentations and sometimes it was overrun the allotted time;
- c) Students were told to feel as if they present their work during a conference. In order to maintain the solemnity of the moment, a gong was heard at the beginning of each presentation and at the end the students were applauded by their colleagues and by the professor;
- d) After the presentation, the students were supposed to send the ppt and the essay to the professor, in order to be posted on Google classroom, so that everyone else to have access and see them.

D. Evaluation process

The students who have chosen this method of evaluation had to obtain the following percentage, in order to receive the maximum grade:

- 30 % the presentation of the topic/case, answers to the questions, comments;
- 50 % the quality of the written essay
- 10% originality;
- 10% active presence.

Total = 100 % = 10 = maximum grade.

5. ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF TEACHING ONLINE AND EVALUATION ALONG THE SEMESTER

There are some advantages and disadvantages related to teaching online and the gamification method: from technical point of view, from academic point of view, from intellectual point of view, from psychological point of view, and others - some of them are mentioned as follows:

5.1. Advantages of teaching online

a) the students were able to attend the courses and seminars from the intimate of their home, without spending time to come to the faculty;

b) they did not have to come to Cluj and stay in dormitories or rent an apartment – that was a possibility of saving money;

c) Students have been given the chance to bring into the attention of their colleagues various environmental cases from around the country – presenting positive or negative examples –, and, following some rules, to plead as they were the advocate of the environment element, aspect, protected area etc.

d) online activities offer the possibility that everyone who attends to hear and watch in good conditions the activities; in a big room, not everyone can hear / or watch in best condition;

e) the active presence (comments, questions) was possible by writing in the chat section, and the answers were given without interrupting the presentations;

f) the classes have been registered; students had to possibility to watch them later on: those who presented could evaluate themselves; those who could not attend – no matter the reason - watched it when they had time;

g) The University Library digitalized most of the books – students had easier access to find sources;

h) the students had to stay most of the time indoors – because of the imposed rules; that meant less temptations and more spare time for studying; this aspect was reflected in the quality of their work and how each of them was interested to bring most interesting cases and to be better than their colleagues.

i) another advantage was that there are students from different parts of Romania; due to their presentations, it was like a trip around Romania focusing on various environmental aspects.

5.2. Disadvantages of teaching online

a) the students became in too many cases just some initials (of their names) on the screen of the monitor, or various images, not necessarily the faces of the students; it was not always clear whether behind those initials/photos students are really present at the course or the PC is switched on and the students are doing anything else in the meantime;

b) teaching without seeing the faces/the eyes of the students, the professor does not have the instant feedback whether the students did understand the topic; we are social beings and teaching face to face is important for both professor and students.

c) teaching online is harder to establish strong connections professor/student and encourage student to be more active, more open to communicate, to address questions to the professor, to clarify .

d) teaching online is more demanding for the professor and students as well – in energy and time;

e) participants could get used to a lazy attitude and with no face to face socializing activity.

f) not all the students had proper conditions at their home to attend the classes: some of them had to use the same devices in common with their brothers/sisters smaller or elder; some of them live in areas with weak connection to the Internet; some of them were able to attend only from the mobile phone.

Examples could continue, both for advantages and disadvantages. The more persons would be asked about, the more the diversity of answers would increase. Statistics might show a similarity

with the Indian story about the quarrel among a group of blind people regarding how the elephant looks like, as each of them was touching a different part of the elephant.

In the same way, the questioned persons with different attitude and experience and power of adaptation and imagination could be satisfied by teaching online and obtain good and very good results with students, while others being unhappy and feeling miserable about teaching online.

In situations like the one we are experiencing since last year, we had at least two possibilities: either we despair and complain – with minimum results in what we want to do; either we adapt and use all we have in hand to continue the work and accomplish as much as possible from the required results – in our case preparing students for becoming best jurists.

Adaptation is one of the engines of life. Those who have the power to adapt to any situation are more than survivors, eventually they become the winners.

6. STUDENTS' FEEDBACK

Each year, the university sent the students forms, asking them to fill and answer to the questions related to professors and disciplines. This is the official evaluation of staff. The professors have access to this evaluation long after the exam session is finished.

Each year, I also ask students to answer to some questions related to discipline and what likes or dislikes they could have related to it and professor, what suggestions for improvement. This evaluation is my personal one.

Apart from the fact that also the students were longing for socializing and expressed the willing to re-start offline courses, to the personal evaluation I could read only positive feedback. Some of them wrote that the way it was conceived the *Environmental law* online teaching – interactive: professor + students' presentations – it was like a fresh breath among the other juridical disciplines, or like a sunrise, a ray of sun, and that it was a pleasure to participate.

Some students mentioned that in this way they learned a lot more about environmental law – as the information was given with examples brought into attention by their colleagues. Another aspect that they liked was that due to the presentations given by students from different parts of Romania, many of them who did not the opportunity to travel around found a lot of interesting things about their own country and its beauties.

7. CONCLUSION

The most important aspect that should be taken into consideration is that technology we had access to and youngsters' skills in using it made possible to continue the academic activity of teaching-learning-evaluating.

With time, the sociologists, psychologists, historians during some professional analysis will find more advantages and disadvantages related to teaching online, and explain them and find ways to improve what we did in this process of adaptation and the ways we found stop-gap measures.

Sometimes temporarily measures prove to be more stable than planned or expected. According to the experience and perception of each of us, over years, this provisional state of character we are experiencing for over a year by now might bring some changes into our methods and paradigm of teaching, forcing us to update them whether we like it or not.

S.P.S. [*scientific post scriptum*]

On purpose it was avoided the mention of any source, bibliography, legislation, Internet links. The intention was not to distract the reader from the activity, results, conclusion etc. regarding advantages or disadvantages of the chosen method of teach-learn-evaluation *Environmental law* online. Otherwise, it could have been the risk of melting information of what others wrote, on one side, and what was put into practice regarding the mentioned discipline in particular, on the other side.

SIMBIOSIS ENTRE LA PRÁCTICA JURÍDICA Y EL DERECHO COMUNITARIO

Virginia Rodríguez Bardal

Letrada en ejercicio

*Profesor asociado Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales
Universidad de León*

Resumen: Entendemos fundamental conectar la parte teórica de la asignatura con la práctica jurídica, de tal modo que el alumno pueda hacer una composición de la articulación de los mecanismos de derecho interno para hacer valer el derecho internacional público así como la obtención de los suficientes recursos para poder resolver los distintos problemas jurídicos que le vaya planteando el ejercicio profesional. Por dicho motivo, pretendemos con esta publicación mostrar el funcionamiento de las instituciones europeas, así como conectar el derecho de la Unión Europea con los mecanismos administrativos y procesales del derecho nacional.

Abstract: We understand that it is essential to connect the theoretical part of the subject with legal practice, in such a way that the student can make a composition of the articulation of internal law mechanisms to enforce public international law as well as obtain sufficient resources to be able to solve the different legal problems that the professional practice may pose. For this reason, we intend with this publication to show the functioning of the European institutions as well as to connect the law of the European Union with the administrative and procedural mechanisms of national law.

1. INTRODUCCIÓN

Consideramos que el Grado en Derecho debiera ser el medio definitivo para el ejercicio profesional de un jurista y no un medio más que precederá a otros muchos hasta llegar al ejercicio. Pretendemos con el presente trabajo docente ir adelantando la práctica jurídica desde las primeras asignaturas permitiendo contextualizar la materia que hemos tenido la suerte de impartir con el ejercicio profesional de la abogacía.

2. ACTIVIDADES DESARROLLADAS

PRIMERO.- CONEXIÓN EN STREAMING CON PARLAMENTO EUROPEO

Proponemos una primera actividad de exposición que consistiría en la visualización a través de la web: <https://multimedia.europarl.europa.eu/es> de una sesión del Parlamento Europeo mostrando la implementación del uso de las TIC en el funcionamiento de los órganos de gobierno de la UE, y en concreto del Parlamento como institución fundamental.

No debemos olvidar que el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) es vital para la competitividad de Europa en una economía mundial actual cada vez más digitalizada. Durante el periodo de financiación 2014-2020, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) reserva más de 20.000 millones de euros para inversiones en tecnologías de la información y de la comunicación. Mejorar el acceso a las TIC, así como su uso y calidad, es uno de los 11 objetivos temáticos de la política de cohesión para el periodo 2014-2020.

A modo de ejemplo de la actividad a realizar observamos la sesión del Parlamento de la semana del 10 de febrero de 2021 en la que se ha confirmado el acuerdo político sobre el mecanismo de recuperación y resiliencia (MRR), alcanzado en diciembre de 2020. A través de este acuerdo, se pone a disposición de los estados miembros 672.500 millones de euros en forma de préstamos y subvenciones en apoyo de las reformas y las inversiones. El MRR es el instrumento clave del plan de la UE “*next generation EU*”, el plan de 750.000 millones de euros acordado por los diligentes de la UE en julio de 2020 para salir más fuertes de la pandemia de COVID-19 desempeñando un papel crucial a la hora de ayudar a Europa a recuperarse del impacto económico y social de la pandemia.

Primero visualizaremos en la página del Parlamento Europeo el Orden del día de la sesión. En la misma se puede observar la agenda semanal, indicándonos en la primera página todos y cada uno de los órdenes del día que serán tratados, en este caso y respecto a nuestra sesión elegida:

Curbing the effects of the pandemic. Parliament will debate and vote on the Recovery and Resilience Facility, designed to help EU countries mitigate the economic and social consequences of COVID-19. With €672.5 billion in grants and loans available, it is the biggest building block of the Next Generation EU recovery package. (*debate Tuesday, vote results Wednesday*)

• **Establecimiento del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia**

Informe: Eider Gardiazabal Rubial, Siegfried Mureşan, Dragoş Pişlaru (A9-0214/2020)

Informe sobre la propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece un Mecanismo de Recuperación y Resiliencia

[COM(2020)0408 - C9-0150/2020 - 2020/0104(COD)]

Comisión de Presupuestos

Comisión de Asuntos Económicos y Monetarios

Con posterioridad, se desarrollan individualmente el orden del día por sesión, siendo de manera ordinaria el siguiente:

09.00	Anuncio de los resultados
09.00 - 13.00	Debates (o después del anuncio de los resultados)
13.00 - 14.15	Primer turno de votaciones
15.00 - 19.30	Debates
19.00	Anuncio de los resultados
20.00 - 21.15	Segundo turno de votaciones

A través del sistema streaming podríamos organizar una visualización de una sesión en directo dentro de la semana a elegir a medio de uno de los enlaces que en la propia web de la Unión Europea se indica.

SEGUNDO.- DENUNCIA ANTE LA COMISIÓN EUROPEA POR INCUMPLIMIENTO DEL DERECHO COMUNITARIO POR PARTE DE LA ADMINISTRACIÓN ESPAÑOLA.

Propondríamos en este punto una práctica evaluable para todos los alumnos consistente en la formulación de una denuncia ante la vulneración del derecho de la unión europea haciendo valer normativa europea y mostrando así la extensión de su aplicación.

Previo al fondo del asunto repartiríamos a los alumnos un breve esquema con la forma de la denuncia ante el incumplimiento de la comisión que hemos extraído a través del formulario digital de la web:

https://ec.europa.eu/info/about-european-commission/contact/problems-and-complaints/complaints-about-breaches-eu-law/how-make-complaint-eu-level_es

Datos del interesado

Nombre	
Correo electrónico	
Idioma	Español
Calle o plaza y número	
Código postal, localidad	
País	España
Teléfono	

Datos de la administración u organismo

Nombre de la administración	Ayuntamiento de León
Persona de contacto	
País	España

Medidas nacionales que sospecha infringen el Derecho de la Unión

Medidas nacionales que sospecha infringen el Derecho de la Unión	
Legislación de la UE que a su juicio ha sido infringida	

Descripción del problema

Describa el problema	
¿Recibe el Estado miembro en cuestión (o puede recibir en el futuro) financiación de la UE relacionada con el asunto de su denuncia?	
¿Se refiere su denuncia a una infracción de la Carta de Derechos Fundamentales de la UE?	

Documentos justificativos

Lista de documentos	
---------------------	--

Intentos anteriores de resolver el problema

¿Ya ha emprendido alguna acción en el Estado miembro en cuestión para resolver este problema?	Sí
¿Qué medidas ha tomado ya?	Administrativas, judiciales, extrajudiciales.
Administrativas: indique qué tipo de resolución o resoluciones concluyeron el procedimiento.	
¿Tiene conocimiento de alguna acción emprendida en el Estado miembro sobre el problema que plantea su denuncia?:	

Por lo que refiere al fondo se nos ocurre un debate sencillo como es la negativa de presentarse como candidatos a las elecciones municipales de residentes comunitarios ex art. 13 de la CE y lo dispuesto en los arts. 177 y ss, de la LOREG a presentar conjuntamente ante el Ayuntamiento de León y la Junta Electoral Central/Provincial y previa reclamación ante los órganos administrativos.

TERCERO.- APLICACIÓN DEL DERECHO COMUNITARIO FRENTE A NORMATIVA ESTATAL. VISUALIZACIÓN VISTA ORAL JUICIO CONTENCIOSO/SOCIAL

A nivel Estatal encontramos diversos procedimientos procesales en los que hacer valer el derecho comunitario tanto en el ámbito público como privado. Por lo que refiere a los iuspublicistas del derecho internacional conviene mencionar aquellas situaciones donde es la administración la que contradice o no aplica el derecho europeo, centrándonos principalmente en la jurisdicción social y contencioso-administrativa.

Un ejemplo reciente del incumplimiento de relación de fuentes del derecho en el ámbito interno, donde el derecho comunitario en todo caso debe ser preferente en aquellas materias en las que se haya cedido la competencia de conformidad con el principio de atribución, se incardina en el ámbito de la Seguridad Social.

En nuestro caso, la Seguridad Social venía exigiendo a los cotizantes condiciones que constaban superadas en este caso por el reglamento 2201/2003. Requerían un pronunciamiento judicial

Español sobre el divorcio de un extranjero comunitario cuando estaba vigente el reglamento antes mencionado en el que se reconocía directamente en cualquier país de la Unión Europea el divorcio siempre que existiese una traducción jurada y aportilla de dicha sentencia.

Ante dicha situación se acude a la vía social en la que el Juez de Primera Instancia y con posterioridad el Tribunal Superior de Justicia manifiesta en la Sentencia dictada el 25 de marzo de 2021 en el Recurso número 1522/2020:

“... La circunstancia de que no haya solicitado el exequatur de la sentencia de divorcio dictada en Bulgaria no supone en modo alguno que la beneficiaria tenga vínculo matrimonial. Bulgaria pertenece a la Unión Europea y era de aplicación el reglamento 2201/2003 a la fecha de la inscripción en el registro de parejas de hecho. Los artículos de dicho reglamento que se denuncian como infringidos a saber, 21.2, 22 y 27 no impiden lucrar la pensión reconocida por la sentencia ya que los mismos establecen: En particular, y sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3, no se requerirá ningún procedimiento especial para la actualización de los datos del registro civil de un Estado miembro sobre la base de las resoluciones en materia de divorcio, separación judicial o nulidad matrimonial dictadas en otro Estado miembro y que ya no admitan recurso con arreglo a la legislación de este último...”

CUARTO.- PONENCIAS ONLINE SOBRE LOS PRINCIPALES REPRESENTANTES DE LAS OFICINAS DIPLOMATICAS Y CONSULARES EN CASTILLA Y LEON.

Parece interesante para la familiarización del alumno con esta asignatura el contacto con ciertas oficinas diplomáticas o consulares. A través de una pequeña ponencia online con estos representantes, los alumnos pueden entender los problemas o controversias que necesitan de su participación para ser resueltos con aplicación del derecho comunitario. Sin necesidad de acudir a la capital encontramos en las distintas Comunidades Autónomas oficinas consulares ocupadas por representantes de diferentes países de la Unión Europea que podrían deleitarnos con sus conocimientos en la ponencia, por ejemplo: D. Dirk Joachim Albert ROTENBERG – Consul de Alemania, con sede general en Barcelona. Dña. Monique DOTRAS MENENDEZ – Consul Honoraria de Francia, con sede en A Coruña. D. Théophile MARGELLOS – Consul Honorario de Grecia, con sede en Valencia.

ACERCANDO LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA PROVINCIA
AL ALUMNO DE GRADO EN DERECHO

Máximo Rodríguez Bardal

*Funcionario de Administración Local
Profesor Asociado Derecho Administrativo
Universidad de León*

Resumen: Proponemos en este breve trabajo acercar la administración pública al alumno de grado de tal modo que pueda enraizar su estudio al poco de comenzar con el conocimiento de la asignatura. Consideramos fundamental el conocimiento de las entidades a las que va dirigida la materia a estudiar por aquello de que sólo conociendo la realidad podemos trasladar a la práctica el mundo de las ideas.

Abstract: We propose in this short work to bring public administration closer to the undergraduate student in such a way that he can root his study shortly after beginning with the knowledge of the subject. We consider essential the knowledge of the entities to which the matter to be studied is directed because only by knowing reality can we translate the world of ideas into practice.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del presente curso hemos tenido la suerte de impartir la materia de Derecho administrativo I, y trasladar aspectos de esa parte al derecho público del turismo. Es por ello que nos viene a la cabeza una previsión con cierto realismo a medio de una combinación de prácticas reales con el temario y a fin de dar respuesta a dos de las iniciativas del CONGRESO subsumibles en el “*Diseño o renovación de metodologías docentes activas, que fomenten la participación del estudiante en el aprendizaje en las titulaciones oficiales de Grado y Máster de la ULE y la colaboración con otros niveles formativos*”.

Por la complejidad de la vertebración territorial estatal, pretendemos anticiparnos al problema del alumnado de no conseguir vislumbrar con claridad el poder ejecutivo y la afamada neutralidad política de la administración con la subsecuente neutralidad administrativa del gobierno. Consideramos necesario “*poner cara*” cuanto antes a los dos grandes bloques que se

tratan en la guía docente del Derecho Administrativo I y que los alumnos puedan visualizar de manera incipiente la explicación que se desarrollaría en el segundo bloque. Pues bien, “*grosso modo*” y siguiendo la guía docente publicada parece imperdonable que el alumno de 2º grado abandone el curso sin tener una idea certera de:

1. Las fuentes del Derecho Administrativo. (en sentido material)
2. El concepto de Administraciones públicas y los tipos que existen.

Dicho de otro modo: qué tipos de normas se manejan en el ordenamiento jurídico administrativo y a qué sujetos se le aplican. El alumno debe representar y distinguir las tres instituciones insignes de la administración territorial a través de una exposición de las mismas donde se explique lo que allí acontece para así tener una visión adecuada del Estado de Derecho.

Sólo una vez conocieran los alumnos estos entes sobre los que va a desarrollarse el derecho administrativo (sin perder nunca de vista que esta ciencia jurídica regula las relaciones entre las administraciones y entre la administración y ciudadano) y tras empaparse de unos primeros conceptos teóricos imprescindibles, podrán realmente enraizarse con el significado y la utilidad del derecho administrativo.

2. ACTIVIDADES INNOVADORAS PROPUESTAS

Empezando por la norma de normas, la triple distribución vertical del poder que proclama el art. 137 de la CE debe ser explicada al albor de las tres entidades en nuestra provincia que presentan autonomía.

2.1. Participar en un Ayuntamiento: como vecino y como representante del pueblo

No debe sorprendernos que invirtamos la jerarquía y empecemos la explicación por la pequeña administración o más cercana al ciudadano entendiendo que sólo a través de lo más próximo el alumno pueda conectar con los conceptos más abstractos. Entendemos que los alumnos tienen que hacer tangible el derecho administrativo enseñándoles los numerosos actos administrativos que proliferan en la administración local, con muchos de los cuales ya se han cruzado.

Verían los distintos actos administrativos según emanaran de órganos unipersonales o colegiados: una resolución de alcaldía que liquida un impuesto de circulación, la imposición de una sanción, o el otorgamiento de una licencia. Acuerdos de Pleno o Acuerdos de comisiones informativas: como la aprobación de un presupuesto, una ordenanza, un convenio o la disolución de una entidad instrumental

Proponemos alguna actividad más dinámica como la ASISTENCIA A UN PLENO o la PARTICIPACIÓN EN UNA MESA DE CONTRATACIÓN o la simple solicitud de un certificado de empadronamiento. A medio de estas sesiones verían en primer lugar como el órgano colegiado es el que aprueba las disposiciones generales (ordenanzas) y como se toman acuerdos por parte de todos los corporativos que representan la voluntad popular en el espíritu directo de la democracia.

En el segundo caso podrían ver un tema tan candente como la contratación pública y la adjudicación de un contrato administrativo garantizando siempre la publicidad y la concurrencia en el halo de la moderna transparencia

Conocerían de otra parte la presencia del cuerpo de FHCN, como control jurídico estatal de los Ayuntamientos la cual es, a nuestro juicio, una de las interesantes salidas de su futuro profesional

2.2. Conocer el Estado. Visualizar el trabajo en la Subdelegación del Gobierno en León

A través de la cabeza de la administración territorial en León y partiendo de la CE como cúspide del ordenamiento jurídico el Alumno comprendería la traslación de las competencias de doble lista a las entidades integrantes.

Marcamos como hitos relacionados con el programa y desde el que poder vertebrar nuestra explicación, los siguientes:

- 1. La figura del Subdelegado del Gobierno y la Institución de la Subdelegación.** Enmarcando la estructura de la AGE periférica bajo el desarrollo de la LRJSP.
- 2. Sección de personal. 149.1.18 CE.** Deberán apreciar ese papel coordinador del Estado en el que a medio de un registro conjunto de personal se controlan e integran todos los Funcionarios Estatales de la Provincia de León, explicando sobre el papel la tipología de empleados públicos existentes.
- 3. Sección de administraciones territoriales.** El Estado ejerce cierto control de los actos y acuerdos que veíamos producían los EELL, con la posibilidad de impugnarlos únicamente ante el Poder Judicial por el concepto de autonomía.
- 4. Sanciones orden público.** Guarda reserva aún la AGE a tenor del art. 149 de la CE de ciertas materias en cuanto a las sanciones administrativas (estupefacientes, orden público, explosivos), mostrando los trámites de un procedimiento sancionador y las materias de las que conoce el Estado.

Sobre todo, verían ese papel de ese Estado que se ha quedado sin territorio al que administrar, y que actúa como un gran padre que intenta coordinar y cooperar con el resto de sus hijos, pese a alguna prodigalidad.

2.3. Una visión online de la Comunidad Autónoma de Castilla y León

Centraríamos la exposición telemática en la delegación territorial de la JCYL en la provincia de León.

Análisis del BOCYL. ¿Leyes Estatales y Leyes Autonómicas? <https://bocyl.jcyl.es/>. **BOCYL vs BOE.**

SEDE ELECTRÓNICA de la JCYL <https://www.tramitacastillayleon.jcyl.es/web/es/sede-electronica.html>. Mostrando las principales materias con las que interactuamos con las regiones, y, sobre todo:

Medio ambiente. Mostrar los diferentes trámites en la sede electrónica que debieran consistir principalmente en la solicitud de subvenciones y concesión de licencias y autorizaciones en materia de residuos, caza o aprovechamientos

Fiscalidad. Pago de impuestos. Acceso a la Oficina virtual de impuestos autonómicos. <https://tributos.jcyl.es/web/es/oficina-virtual-impuestos-autonomicos.html>

Educación. Autorización de centros docentes, solicitudes de compatibilidad, subvenciones y ayudas a universidades públicas y a alumnado

Comercio. Subvenciones (ayudas COVID), registro de comerciantes, procedimientos sancionadores o arbitrajes.

Cultura. Actividad de fomento (premios en materia de cultura), e intervenciones previas en BIC.

Trataríamos de explicar cómo la mayoría de materias que se regulan en nuestro Estado se han trasladado a estas Regiones con autonomía política y así existe una Delegación territorial en cada provincia de nuestra CCAA que gestiona materias tan importantes como el Medio Ambiente, la Fiscalidad, Sanidad, Educación, Comercio y Cultura o la Industria.

Si consideramos necesario explicar que parte de la disciplina jurídica que les revelamos debe aplicarse y no “huir” en otra serie de entidades que pese a no representar la autonomía del Estado, sí que dependen de las restantes y ahí también trabajan “funcionarios”.

Así proponemos una última visita a **alguna administración institucional** de la que **dependa una territorial**.

La RENFE o el INCIBE como organismo público y sociedad mercantil dependiente del Estado respectivamente

El ILC como entidad dependiente de la Diputación Provincial de León, o la Oficina de Empleo de Castilla y León respecto de la Junta de Castilla y León.

El programa a desarrollar suponemos pueda llevarse combinando vistas presenciales y telemáticas en un promedio de 2 o 3 días. Deberíamos coordinar las visitas con las explicaciones del temario y espaciando las mismas con el fin de que fueran expeditivas.

*LA EVOLUCIÓN DE LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS EN EL MODELO ON-LINE TRAS LA
CRISIS SANITARIA OCASIONADA POR EL COVID-19 COMO UNA OPORTUNIDAD DE
MEJORA EN LA DOCENCIA*

Javier Rodríguez Mozas

Abogado.

Máster Universitario en Derecho Empresarial

Licenciado en Derecho

Diplomado en Relaciones Laborales

1. INTRODUCCIÓN

Aunque la Crisis Sanitaria ocasionada por la pandemia del nuevo coronavirus SARS- CovV2- o COVID-19 (o, en adelante COVID- 19), es aún una realidad que, afortunadamente y a la vista de los datos actuales, se encuentra en franca mejoría en la mayoría de los países occidentales. Lo cierto es que su irrupción, aún cercana en el tiempo -puesto que los primeros casos de esta enfermedad se detectaron en el mes de Diciembre del año 2.019 en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei, en la República Popular China y hasta el 11 marzo de 2.020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) no declaró oficialmente la situación de pandemia y, en particular, en el caso del Estado Español, el Poder Ejecutivo no declaró el estado de alarma para combatir esta situación hasta el 14 de Marzo de 2.020, por medio del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaraba el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, atendiendo a las recomendaciones establecidas por la OMS- aún no nos ha permitido tomar la necesaria perspectiva histórica para poder apreciar su completa incidencia en nuestra forma de vida, lo cierto, es que si podemos ir avanzando ciertas conclusiones proyectadas en los ámbitos: cotidiano, en el ordenamiento jurídico- laboral y en el educativo de las ciencias jurídica que se concretan en las que muy brevemente detallaremos a continuación en esta Comunicación.

2. LOS CAMBIOS OPERADOS EN NUESTRO MODO DE VIDA HABITUAL TRAS LA APARICIÓN DE LA PANDEMIA DEL COVID-19.

Como decíamos la irrupción del COVID-19 ha introducido múltiples cambios en lo que, hasta aquel momento, conocíamos por nuestro modo de vida habitual. Como es conocido, los más inmediatos se concretaron las restricciones a la libre circulación de personas, vehículos o permanencia en lugares determinados, la existencia de actividades- profesionales- autorizadas y prohibidas o la suspensión de plazos procesales, administrativos, de prescripción y de caducidad, medidas inicialmente acordadas con carácter de extraordinaria urgencia por el Poder Ejecutivo en el Real Decreto, 463/20220, de 14 de marzo, precitado por el que se declaraba el estado de alarma y sus diversas prórrogas - hasta en seis ocasiones por decisión del Pleno del Congreso de los Diputados, en las sesiones celebradas el 25 de marzo, 9 de abril, 22 de abril, 6 de mayo, 20 de mayo y 3 de junio de 2020.

Pese a que dicho estado de alarma decayó el 21 de junio de 2.020, y con él muchas de las anteriores medidas que han supuesto cambios trascendentales en nuestro modo de vida, y hasta fechas bien recientes- en concreto hasta el 9 de mayo de 2.021,-se mantuvo un tercer estado de alarma acordado por el Real Decreto 926/2020, de 25 de octubre, por el que se declara el estado de alarma para contener la propagación de infecciones causadas por el SARS-CoV-2 (o lo que es lo mismo COVID-19), lo cierto es que muchas otras continúan aún vigentes:

Así las cosas, al día de hoy continúan efectivas muchas de las medidas inicialmente implementadas tras la declaración del primer estado de alarma, tales como: los Expedientes de Regulación Temporal de Empleo (ERTE's) en los sectores y actividades más golpeadas por la crisis económica derivada de la sanitaria por el COVID-19, la recomendación de las autoridades para el fomento prioritario del trabajo a distancia o teletrabajo -desde el punto de vista laboral- y el posterior desarrollo legislativo del artículo 13 del Estatuto de los Trabajadores, sobre el que volveremos más adelante-o desde el punto de vista procesal las recientes recomendaciones del Consejo General del Poder Judicial para continuar, en la medida de la posible, con la preferencia telemática de la celebración de las vistas para evitar la propagación de la enfermedad y en defensa de la salud pública, continúan en vigor -en mayor o menor medida-y ello aún a pesar de los importantes avances que se han alcanzado para combatir la evolución y propagación de la pandemia: principalmente el gran avance en la campaña de vacunación a la población-especialmente en España y en el resto de los países desarrollados.

Estas medidas, adoptadas por nuestras autoridades, en la línea de las similares que han venido tomando la gran mayoría de los países de nuestro entorno, han supuesto, como decimos, no sólo

un gran cambio en nuestro modo de vida frente al que teníamos anteriormente a la pandemia, sino que han ido más allá en tanto que han supuesto un desafío por -las limitaciones anexas a derechos tan fundamentales- como puede ser al de la libre circulación de personas- al régimen de libertades que hemos venido desde la promulgación de la Constitución Española de 6 de Diciembre de 1.978- con el mantenimiento prolongado durante meses del estado de alarma en los términos previstos en el artículo 116 de la Constitución Española y la Ley Orgánica 4/1981, de 1 de junio, de los estados de alarma, excepción y sitio, situación que además ha generado la controversia jurídica en ciertos sectores doctrinales sobre si había de mantenerse el estado de alarma o si por el contrario se requería acudir al estado de excepción, o en su defecto, emplear las herramientas disponibles en la legislación ordinaria, sin necesidad por tanto de prolongar esta situación excepcional. Como pudieran ser los arts. 2 y 3 de la Ley Orgánica 3/1986, de 14 de abril, de Medidas Especiales en Materia de Salud Pública o al art. 54 de la Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud o al art. 26 de la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad y en la legislación autonómica correspondiente.

3. LOS ANTERIORES CAMBIOS VISTOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ABOGADO LABORALISTA.

Dentro de este contexto de cambios sociales, los operadores jurídicos habituales en la Jurisdicción Social (Jueces y Magistrados, Abogados y Graduados Sociales), así como la Autoridad Laboral, la Inspección de Trabajo, Consultores Laborales, Empresas y Trabajadores y sus representantes sindicales, hemos tenido que adaptarnos a marchas forzadas a la gran producción normativa que se ha promulgado en el período de pandemia- en tanto que desde Marzo de 2.020, hasta Junio de 2.021, se han promulgado solamente veintidós Leyes y Reales Decretos- Ley -partiendo del Real Decreto- ley, 6/2020, de 10 de marzo, por el que se adoptan determinadas urgentes en el ámbito económico y para la protección de la salud pública- hasta el Real Decreto- ley 11/2021, de 27 de mayo, sobre medidas urgentes para la defensa del empleo, la reactivación económica y la protección de los trabajadores autónomos- que, hasta la fecha, es el último de gran calado.

Estas herramientas legislativas, nos han permitido a Abogados Laboralistas y Graduados Sociales estar a la vanguardia del ejercicio de defensa de nuestros clientes: empresas y Trabajadores, dotándonos de mecanismos ágiles para garantizar la salvaguarda de derechos fundamentales como: el patrimonio o la estabilidad en el empleo- elemento principal de las relaciones laborales- tales como los Expedientes de Regulación de Empleo (aunque eran

anteriores, fueron potenciados por el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, precitado), u otros no menos importantes como: el fomento del teletrabajo o trabajo a distancia (inicialmente promovido por el Real Decreto 463/20 y, posteriormente con el desarrollo del artículo 13 del Estatuto de los Trabajadores dado por el Real Decreto- Ley 28/2020, de 22 de Septiembre, de trabajo a distancia), medidas que han permitido mantener en gran parte nuestro tejido empresarial y productivo y el máximo posible de los puestos de trabajo en un contexto económico y social de extrema dificultad.

Finalmente, dentro de esta situación excepcional, el legislador ha optado por introducir una serie de novedades legislativas, a nuestro parecer y entender necesarias para contribuir a la equiparación con la legislación del resto de países de la Unión Europea tales como: la regulación al trabajo a distancia a la que ya nos hemos referido, o la necesidad de incluir y registrar los planes de igualdad en las empresas (Real Decreto- ley, 901/2020, de 13 de octubre, por el que se regulan los planes de igualdad y su registro y se modifica el Real Decreto 713/2010, de 28 de mayo, sobre registro y depósito de convenios y acuerdos colectivos de trabajo), la igualdad retributiva entre hombres y mujeres (Real Decreto 902/2020, de 13 de octubre, de igualdad retributiva entre hombres y mujeres y el Real Decreto- ley 3/202, de 2 de febrero, por el que se adoptan medidas para la reducción de brecha de género y otras materias) o la garantía de los derechos laborales de las personas dedicadas al reparto en el ámbito de las plataformas digitales (Real Decreto- ley 9/2021, de 11 de mayo, por el que se modifica el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores para ese fin).

4. LOS CAMBIOS INTRODUCIDOS POR EL COVID-19 EN LA EVOLUCIÓN DE LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS Y EN PARTICULAR EN EL MODELO ON-LINE

4.1. Concepto, punto de partida y situación actual

Desde que el proceso de Bolonia condujera a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a su posterior implantación en el sistema educativo español, el personal docente ha tenido que reorientar sus esfuerzos a adaptar su metodología docente a un sistemas que exige nuevas metodologías con el fin de que el alumno fue el protagonista de su propio aprendizaje en una participación dinámica del proceso educativo.

Así pues, partimos de la premisa, como afirman Zubillaga y Gortazar (2020), de que la educación a distancia implica la planificación y el diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje online.

De igual forma, y aunque la enseñanza a distancia o On-line ya era una realidad antes de la pandemia, especialmente la enseñanza híbrida o semipresencial, que nos ha permitido a muchos profesionales- tanto a profesionales liberales como a trabajadores por cuenta ajena o funcionarios- con inquietudes culturales o especialmente sensibilizados bien por continuar adquiriendo nuevos conocimientos y mejorar la información previamente adquirida, esencialmente en el ámbito Universitario, o bien con la innovación docente particularmente en las enseñanzas jurídicas, lo cierto es que la irrupción de la pandemia ha supuesto para todos nosotros un efecto estimulante para continuar con el aprendizaje, recurriendo a las enseñanzas On-line como complemento y aclaración al intenso y constante período de novedades legislativas con incidencia en el ámbito jurídico- laboral.

Según hemos esbozado, la irrupción de la pandemia mundial del COVID-19, ha supuesto un cambio trascendental y súbito en el modo de vida prepandemia implicando una limitación sustancial en el acceso a la educación, que incluso ha llevado a la suspensión de la actividad docente en muchos países, si bien en España se ha tratado de preservar en medida este Derecho fundamental con la promulgación legislativa mediante actuaciones como las previstas en la Orden EFP/365/2020, de 22 de Abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19.

En el ámbito educativo de las ciencias jurídicas, muchas Universidades y sus centros y escuelas superiores asociados han tenido que adaptarse al cambio repentino asociado a la limitación de la movilidad, y ello puesto que aunque muchas de ellas ya disponían de plataformas educativas específicas integradas tales como campus virtuales o blackboard learn que servían tanto para impartir formación e-learning ya fuese: clases, ponencias, control y entrega de prácticas académicas, entrega de notas, informar sobre tutorías o incluso la realización virtual de exámenes, lo cierto es que la pandemia ha supuesto en muchos casos la optimización de las mismas, y en otros muchos el acicate necesario para generalizar su uso en la práctica totalidad del sistema universitario estatal.

Así pues, la transformación urgente de las clases presenciales a un formato online, en el ámbito universitario, se ha llevado a cabo de una forma que, a nuestro parecer, se puede calificar como aceptable en términos generales, si bien, y pese a que como hemos avanzado previamente no partíamos de cero, las medidas tomadas en gran parte de los casos para implantar programas e-learning, se han ajustado a la urgencia y no a una planificación pensada a priori para impartir una asignatura con una metodología completamente online que integre decisiones

metodológicas y tecnológicas, a la vez que garantice la equidad, la seguridad jurídica y la transparencia para todos los actores.

En las Universidades que ya contaban con ese bagaje de experiencia anterior, tanto el personal docente, como el alumnado ya sabían que plataforma debían de usar, como organizar las asignaturas y/o módulos, como interactuar entre sí ya fuese a la hora de realizar las tareas, prácticas o entregas o realizar los exámenes, mientras que aquellos centros académicos que no contaban con esa experiencia previa, tuvieron que adaptarse a marchas forzadas al cambio sorpresivo de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual y ello en un exiguo lapso temporal lo que da una perfecta magnitud del reto que ha supuesto para todo el sistema educativo.

Aunque a prior la aparición de la pandemia, y la extrema gravedad e incidencia que la misma ha tenido en la población, ha sido sin duda un problema de salud pública gran magnitud, lo cierto es que, aunque puedan aparecer dificultades en el camino la formación jurídica debe de seguir adelante como medio de prevención, cobertura, remedio y alternativa para la resolución de los conflictos sociales.

Por mucho que esta pandemia, a todas luces imprevista, hasta el momento de su implosión, haya pausado durante meses el sistema educativo, tal y como lo conocíamos con anterioridad, lo cierto es que ha supuesto un estímulo formidable a la formación On-line o e-learning que ha salido victoriosa frente al desafío que le planteaba la pandemia, de forma que esta formación se ha revelado como la solución óptima para que el mundo académico no se detuviese o que, al menos, lo hiciese lo menos posible.

Así las cosas, durante la fase más dura del confinamiento, aun cuando todavía no se preveía la conocida como “*desescalada*”, o al menos no se conocía como se llevaría a cabo la misma, el uso de la tecnología ha sido una herramienta eficaz para que la comunidad educativa continuase con su actividad docente y formativa, y de otro lado, una vez que la misma se ha implementado con éxito nos permitirá, no sólo para dar una respuesta eficaz ante una eventual nueva situación de este tipo, sino su mantenimiento en el tiempo de modo que se constituya como una palanca habitual en la comunidad docente que podrá continuar beneficiándose en el futuro de los beneficios de la tecnología vinculada al ámbito educativo.

4.2. La evolución de las enseñanzas jurídicas en el modelo on-line tras la crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19 como una oportunidad de mejora para nuestro modelo de enseñanza.

El alto contenido teórico de las titulaciones jurídicas unido al modelo de enseñanza básicamente expositivo que históricamente se ha venido siguiendo en las mismas, ha impedido al profesorado en muchas ocasiones descender a las cuestiones prácticas por falta de tiempo, en un modelo- el tradicional en el que el docente carece de suficiente retroalimentación con los alumnos, motivo por el que aún sin considerar la clase magistral tradicional como algo negativo, entendemos que el modelo Online o e-learning, una vez que está presente con firmeza, en el futuro habrá de ser el óptimo complemento a la misma.

De este modo la metodología On-line, una vez superado el contexto actual de la pandemia, se combinará a de forma eficaz con las tradicionales clases presenciales, de modo que el alumno reciba el contenido teórico y práctico de forma complementaria a la impartición de la misma, permitirá que el alumnado pueda conocer las amplias implicaciones del Derecho Laboral en todas sus esferas y ámbitos: personal, familiar, profesional o patrimonial.

Consideramos que la implantación de este nuevo modelo conseguirá una mayor implicación del alumno en el aula y con la asignatura, permitiéndole además adquirir nuevas competencias, o al menos una mejora sustancial de aquellas imprescindibles para todo estudiante en Derecho, tales como: la capacidad de comunicación oral y escrita, la habilidad en el uso de las bases de datos jurídicas y/o de jurisprudencia y de las tecnologías de la información, el desarrollo de un pensamiento crítico y autocrítico, el análisis de problemas y situaciones complejas, la concienciación sobre la importancia del Derecho como sistema de regulador de las relaciones sociales, la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico, la capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico o el desarrollo de la oratoria jurídica y capacidad comunicativa para poder expresarse en cualquier foro de forma solvente tan necesarias para todo buen jurista.

*INNOVACIÓN DOCENTE EN EL MANEJO DE MATERIAL EXTRANJERO PARA LA
ASIGNATURA ASPECTOS LEGALES Y SOCIALES DE LA BIOTECNOLOGÍA*

Marina Morla González

*Contratada Predoctoral
Universidad de León*

1. MOTIVACIÓN Y OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

La actividad descrita se propone al alumnado de cuarto curso del Grado en Biotecnología, en el marco de la asignatura Aspectos Legales y Sociales de la Biotecnología.

En el debate en torno a las nuevas tecnologías de edición genética (especialmente, la denominada CRISPR-CAS9) la comunidad biotecnológica ocupa un papel central. Por esta razón, los docentes consideramos oportuno aproximar esta temática al alumnado en su último año del Grado, destinando a ello los créditos B3 de la asignatura.

El objetivo de esta actividad es aplicar una técnica de inversión de roles dentro del aula, quedando en manos del alumnado la labor de elaboración y explicación del contenido de la materia al resto de estudiantes, para lo cual, necesitarán reunir competencias para el manejo de materiales en otros idiomas (en este caso, hemos elegido el inglés como idioma complementario al castellano).

Lograr un acercamiento a expertos extranjeros sobre la materia también se encuentra dentro de los objetivos de la actividad. Por ello, la recopilación de materiales realizada por el profesorado recoge la actualidad del tema, fundamentalmente, a través de conferencias de expertos y artículos científicos actualizados.

La finalidad es lograr un abordaje completo de los aspectos legales, éticos y sociales que estas innovadoras técnicas de edición genética han planteado en el plano científico. Para facilitar la tarea de recopilación bibliográfica, los profesores hemos proporcionado al alumnado bibliografía actualizada sobre la materia.

La actividad resultó ser dinámica y entretenida para los estudiantes. Los protagonistas no fueron los profesores, sino el propio alumnado, a cuyo esfuerzo y dedicación se debe la riqueza de los debates generados en las sesiones.

2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La actividad propuesta ha sido desarrollada en un total de 9h de clase, distribuidas en cuatro sesiones de 2h y una sesión de 1h. Cada una de estas sesiones está destinada al abordaje de la materia desde diferentes esferas.

2.1. Primera sesión: videoconferencia de experto y test

El primer contacto con la materia tuvo lugar en la primera sesión B3, de dos horas de duración. Esta primera sesión estuvo destinada a la proyección de una videoconferencia realizada por un experto así como a la realización de un test por los alumnos empleando la plataforma *Kahoot*.

2.1.1. Videoconferencia

El invitado a esta videoconferencia es un reconocido investigador de la Universidad del País Vasco que ha trabajado en profundidad sobre la materia: el Prof. Dr. D. Íñigo de Miguel Beriain.

Para potenciar las competencias de los alumnos en este campo a través del empleo de un lenguaje extranjero, la videoconferencia fue impartida en inglés. Esta conferencia sirvió de primer contacto con la materia para el alumnado: en ella se realizó un profundo abordaje de los conflictos éticos y legales más relevantes que ha planteado la técnica CRISPR-Cas9.

Tras la videoconferencia, los alumnos han procedido a realizar cuestiones al profesor, sobre las dudas e inquietudes que les suscitó su intervención.

2.1.2. Kahoot

A lo largo de la ponencia del experto, los profesores presentes en el aula hemos recopilado contenidos relevantes para el desarrollo de la actividad y también hemos elaborado un test basado en dichos contenidos, el cual, a continuación, sería proyectado al alumnado empleando la plataforma *Kahoot*.

La plataforma *Kahoot* facilita la participación de los estudiantes para la resolución de las cuestiones proyectadas en la pantalla. Los estudiantes participan a través de sus dispositivos móviles en el test a modo de concurso, con un tiempo limitado para responder entre las posibles opciones a cada pregunta. Esta plataforma convierte el aprendizaje en una actividad dinámica y entretenida para el alumnado.

El empleo de la misma ha propiciado un rico debate posterior sobre las cuestiones planteadas, lo cual es observado por los docentes como algo positivo para el aprendizaje.

2.2. Segunda sesión: proyección de vídeos y reparto de tareas.

La segunda sesión, también de dos horas de duración, fue destinada a la proyección de una serie de fragmentos del “*Open round table on Gene Editing by the European Group on Ethics in Science and New Technologies*” (<https://webcast.ec.europa.eu/open-round-table-on-gene-editing-by-the-european-group-on-ethics-in-science-and-new-technologies#>).

Posteriormente, se realizó el reparto de tareas a realizar por los alumnos en las dos sesiones siguientes.

2.2.1. Proyección de vídeos

El vídeo seleccionado lleva por título “*Open round table on Gene Editing by the European Group on Ethics in Science and New Technologies*”. En esta mesa redonda de la Comisión Europea se plantea el debate entre expertos desde distintas esferas, cada uno subrayando los riesgos y beneficios que observan en la regulación de las nuevas técnicas de edición genética en su ámbito. Los argumentos que los expertos han traído a colación en dicho debate resultan ser los aspectos éticos, legales y sociales más relevantes sobre las técnicas de edición genética que trataremos en las sesiones posteriores.

El vídeo se ha proyectado en inglés.

Los docentes hemos seleccionado los fragmentos del vídeo que consideramos de mayor utilidad para seguir introduciendo al alumnado en el debate sobre las técnicas de edición genética en humanos.

Tras la proyección de los vídeos se ha abierto un debate sobre algunas de las cuestiones planteadas, que, nuevamente, ha propiciado la participación de la amplia mayoría de estudiantes en el aula.

2.2.2. Reparto de tareas y explicación de la actividad a realizar por los alumnos

Tras la proyección de los vídeos, se ha procedido a explicar la actividad a desarrollar por los estudiantes en las dos sesiones siguientes.

Para la realización de la actividad propuesta, los docentes nos hemos servido de una recopilación bibliográfica predominantemente anglosajona, que aborda los aspectos jurídicos, éticos y sociales de las nuevas técnicas de edición genética en humanos. Esta recopilación la hemos agrupado en artículos básicos, que servirán de guía fundamental para el desarrollo de la

actividad; y artículos complementarios, que servirán para completar el contenido a elaborar por el alumnado.

a) Artículos básicos:

- a. Aspectos éticos: De Miguel Beriain, Íñigo; y Armaza Armaza, Emilio (2018). Un análisis ético de las nuevas tecnologías de edición genética: el CRIS PR-Cas9 a debate. *Bioética y Bioderecho*, vol. 52, pp. 179-200.
- b. Aspectos legales y sociales: Nordberg, A. et al. Cutting edges and weaving threads in the gene editing (R)evolution: reconciling scientific progress with legal, ethical, and social concerns. *Journal of Law and the Biosciences*, vol. 5, pp. 35-83.

b) Artículos complementarios:

- a. Aspectos éticos: Dijke, I. et al. (2018). The ethics of clinical applications of germline genome modification: a systematic review of reasons. *Human Reproduction*, vol. 33, pp. 1777-1796.
- b. Aspectos jurídicos: Krekora-Zajac, D. (2020). Civil liability for damages related to germline and embryo editing against the legal admissibility of gene editing. *Palgrave Communications*, vol. 6, pp. 1 – 8.
- c. Dayan, F. (2020). Aspectos sociales: Ethico-legal aspects of CRISPR Cas-9 genome editing: A balanced approach. *Bangladesh Journal of Medical Science*, vol. 19, pp. 11-16.

En el estudio previo de los artículos mencionados, los docentes hemos extraído el análisis de un total de seis argumentos éticos y seis argumentos legales y sociales.

Por ello, hemos dividido a todo el alumnado en seis grupos. El objetivo es que cada uno de estos grupos estudie y exponga un argumento de cada grupo: uno de los argumentos éticos y otro de los argumentos legales y sociales, sirviéndose para ello de los artículos básicos proporcionados y de los artículos complementarios indicados. En total, cada grupo debería estudiar dos aspectos que se han planteado en el debate científico, uno de índole ético, y otro de índole legal y social.

Los profesores hemos sido quienes hemos asignado cada uno de los argumentos a cada grupo, de manera que la distribución final quedaría de la siguiente manera:

Argumentos éticos:

GRUPO 1.- El riesgo asociado a la tecnología.

GRUPO 2.- La futilidad de la técnica.

GRUPO 3.- La destrucción de embriones.

GRUPO 4.- El respeto a la integridad del genoma humano.

GRUPO 5.- La pérdida de identidad de los sujetos afectados.

GRUPO 6.- Los riesgos de utilizar esta herramienta con fines eugenésicos.

Argumentos legales y sociales:

GRUPO 1.- Edición genética y derechos humanos: el paraguas regulatorio.

GRUPO 2.- La aplicación de la normativa existente a la edición genética.

GRUPO 3.- La posibilidad de patentar la técnica y la delgada línea entre medicina personalizada y finalidades eugenésicas.

GRUPO 4.- La problemática de las patentes: guerras de patentes. Licencias cruzadas y gobernanza.

GRUPO 5.- Necesidad de coherencia en el sistema legal.

GRUPO 6.- Argumentos sociales. Percepción de la sociedad ante estas técnicas.

En la última parte de esta sesión, se ha procedido a explicar al alumnado en qué consistirán las dos próximas sesiones, de dos horas de duración cada una.

La siguiente de las sesiones estará destinada a la exposición de cada uno de los grupos de los argumentos ético-legales, y la penúltima sesión estará destinada a la exposición de argumentos legales y sociales.

2.3. Tercera sesión: análisis y exposición de los argumentos éticos.

En esta tercera sesión, de dos horas de duración, cada uno de los grupos debe exponer (en castellano) en un tiempo máximo de 15 minutos, el argumento ético asignado. El resto de estudiantes escucharán la exposición y recopilarán la información relevante.

Para la elaboración del material necesario para el análisis y exposición del argumento asignado, cada uno de los grupos se ha servido del artículo básico y del artículo complementario en cuestión proporcionado previamente por los profesores.

Lo que se ha logrado tras esta primera sesión es que todos los grupos hayan expuesto el argumento ético que les había sido asignado, facilitando así para el conjunto de la clase la reflexión sobre los aspectos éticos conflictivos que ha planteado en el plano científico el empleo de las nuevas técnicas de edición genética en seres humanos.

Al final de esta sesión, hemos tenido nuevamente oportunidad de debatir sobre las cuestiones relevantes que plantea el plano ético de las nuevas técnicas de edición genética.

2.4. Cuarta sesión: análisis y exposición de los argumentos jurídicos y sociales.

La cuarta sesión, de dos horas de duración, seguirá el mismo esquema que la tercera sesión, con la diferencia de que, en esta ocasión, los grupos se centrarán en la exposición de los argumentos legales y sociales que les han sido asignados por los profesores. Para preparar el material, nuevamente pueden recurrir al recopilatorio bibliográfico facilitado por los docentes.

Al final de la sesión, todos los alumnos han expuesto cada uno de los conflictos legales y sociales que han suscitado las nuevas técnicas de edición genética en seres humanos, a la vez que todos han sido oyentes y aprendices del material elaborado y transmitido por sus compañeros y compañeras en la clase.

Al final de esta sesión, hemos podido debatir de nuevo sobre aquellos aspectos que el alumnado ha considerado más conflictivos en el ámbito legal y social sobre la temática en cuestión.

2.5. Quinta sesión: debate y cierre de la actividad.

La quinta sesión ha sido destinada a un debate conjunto y al cierre de la actividad.

En la primera parte de esta última sesión, de una hora de duración, los profesores hemos hecho un recorrido por la actividad desarrollada en los créditos B3, comentando aquellos aspectos de relevancia que se han puesto de relieve en cada una de las sesiones.

Tras haber realizado este recorrido, hemos fomentado el debate entre el alumnado para que ellos y ellas pudieran exponer sus propias reflexiones tanto sobre la evolución de su concepción de estas técnicas, como sobre los conflictos éticos, legales y sociales que las mismas plantean.

3. CONCLUSIONES

La realización de la actividad descrita ha permitido cumplir con los objetivos planteados.

En primer lugar, los profesores hemos facilitado material anglosajón a los alumnos para familiarizarles con otra lengua que es empleada por gran parte de la comunidad científica a la hora de publicar los resultados de sus investigaciones en esta materia. En segundo lugar, hemos

conectado al alumnado con referentes en esta temática a través de la participación de expertos en las sesiones, bien por videoconferencias, bien con la proyección de debates en foros internacionales. En tercer lugar, la dinámica planteada para la consecución de esta actividad ha facilitado que el alumnado tenga que elaborar un material para luego transmitírselo a sus compañeros y compañeras. Esta técnica ha permitido que los estudiantes, previamente a la exposición en clase, hayan aprendido una parte de la materia, cuyo conocimiento afianzarán al explicársela al resto de estudiantes. Paralelamente, todo el alumnado ha asistido a la explicación proporcionada por sus compañeros y compañeras sobre los aspectos restantes a tratar.

El resultado ha sido un pleno abordaje de la temática propuesta. El alumnado ha finalizado los créditos B3 de la asignatura Aspectos Legales y Sociales de la Biotecnología con un conocimiento completo sobre los aspectos éticos, legales y sociales que plantea una cuestión de rabiosa actualidad y complejidad, como lo son las nuevas técnicas de edición genética en seres humanos, las cuales atañen tan especialmente a la comunidad biotecnológica.

*SESIONES DE INNOVACIÓN DOCENTE: DESARROLLO DEL BIODERECHO DESDE LA
INCLUSIÓN DE CONTENIDOS DE LENGUA INGLESA*

Selene de la Fuente García

*Profesora asociada del área de derecho eclesiástico del Estado
Departamento de Derecho Público- la Universidad de León*

1. JUSTIFICACIÓN

El Grado en Biotecnología contempla, casi en su totalidad, asignaturas puramente científicas. Sin embargo, existe, una en concreto que alberga cuestiones éticas dentro de la actividad científica. Se trata de la asignatura optativa “Aspectos Legales y Sociales de la Biotecnología”, la cual se cursa en el cuarto curso del mencionado Grado.

El desarrollo y evolución en las técnicas de edición genética es una parte importante en el trabajo de los biotecnólogos. La técnica de edición genética elegida ha sido la CRISPR-CAS 9, debido al peso que tiene dentro de la biotecnología. Esta actividad conlleva la implicación de diferentes aspectos éticos, legales y sociales.

Por ello, el profesorado de esta asignatura ha considerado oportuno dedicarle una serie de sesiones a esta temática, con el fin de incrementar los conocimientos del alumnado en esta materia. Para ello se ha orientado desde la perspectiva de la integración de la transversalidad de contenidos, así como la dotación de herramientas a la hora de la argumentación práctica de su trabajo.

Para el transcurso de las diferentes actividades, se han elegido las clases en las que se trabajan los créditos B3 como el escenario más idóneo para llevarlas a cabo durante 5 sesiones.

Debido a que las principales fuentes teóricas y prácticas, la doctrina, y la comunidad científica, en general, trabajan en su gran mayoría con textos formulados en lengua inglesa se estima conveniente que parte del desarrollo sea en inglés.

2. OBJETIVOS

El estudio de la técnica genética desde las perspectivas éticas, legales y sociales es uno de los principales objetivos de las sesiones, pero no es el único. Se pretende que los alumnos incrementen y mejoren sus capacidades expositivas, adquieran mayores competencias argumentativas y mejoren su grado de comprensión y habla en lengua inglesa.

Para ello, se realizará una inversión de roles, en el que el alumnado pasará a ejercer de docente e impartirá al resto de los compañeros los argumentos y la parte de trabajo que les haya tocado.

Dentro de los objetivos de esta actividad también está lograr un acercamiento a la bibliografía extranjera y a expertos extranjeros. Por ello, la recopilación de materiales realizada por el profesorado recoge la actualidad del tema, fundamentalmente, a través de conferencias de expertos y artículos científicos actualizados.

La actividad resultó ser dinámica, muy participativa y enriquecedora para los alumnos. Los protagonistas no fueron los profesores, sino los propios alumnos.

3. DISTRIBUCIÓN ESPACIO TEMPORAL

Como se anunció anteriormente, el contexto elegido donde ha tenido lugar la actividad han sido los B3, los cuales se enmarcan en el final del curso lectivo tras la impartición de las clases teóricas. Esta colocación es muy oportuna, ya que el alumnado cuenta con unos conocimientos previos que les permitirá tener unas nociones de contenido suficientes para poder alcanzar el nivel de comprensión requeridos, para así poder explotar al máximo el taller y conseguir el mayor rendimiento posible.

La actividad propuesta ha tenido una duración total de 9h lectivas de clase, las cuales han sido distribuidas en 5 sesiones, las 2 primeras con una duración de 2 horas y la última con una duración de 1 hora. Esta repartición se fundamenta en la división de las diferentes actividades para así no mezclar contenidos y poder terminar con la exposición de los mismos en cada sesión, para así poder avanzar hacia las siguientes etapas de la actividad.

4. MATERIALES

Las nuevas tecnologías llevan tiempo incorporadas al sistema educativo como herramientas de innovación docente para la adquisición de conocimientos. La evolución es acuciante, y se han introducido numerosas herramientas y plataformas, la gran mayoría con un funcionamiento

sencillo y dinámico. No obstante, también se les facilitó múltiples referencias bibliográficas científicas específicas en la materia, así como más genéricas pero que cuentan con una gran relación con el objeto de estudio, con diferenciación entre los aspectos éticos, legales, sociales y jurídicos.

Los materiales y herramientas que ha elegido el profesorado son:

- Plataforma Kahoot
- Videoconferencia en streaming
- Proyección de material visual didáctico
- Referencias bibliográficas

5. DESARROLLO

5.1. Sesión magistral y evaluación

En la primera sesión de los B3, a la cual se destinaron 2 horas de trabajo, tuvo lugar una exposición por parte de un experto en la materia.

El especialista fue el Prof. Dr. D. Íñigo de Miguel Beriain, reconocido investigador de la materia, perteneciente a la Universidad del País Vasco. Como no tiene el domicilio en la ciudad, por lo que no pudo acudir presencialmente, pero gracias a los medios electrónicos, pudo retransmitirse en directo de forma online, a través de una videoconferencia.

En ella se expusieron los conflictos éticos y legales más relevantes que ha planteado la técnica CRISPR-Cas9. Para fomentar las capacidades de habla inglesa, la charla magistral se dio en inglés. La duración de la misma fue de 1 hora y 30 minutos aproximadamente.

Para incrementar la atención por parte de los alumnos en la videoconferencia, se decide realizar un pequeño test para comprobar la adquisición de conocimientos. El modelo de evaluación fue innovador, en vez de utilizar el convencional test en formato papel, se dio uso de Kahoot.

La utilización de esta plataforma es bastante sencillo: previamente se introducen las preguntas y las respuestas disponibles, además de indicar cuál es la correcta. Posteriormente, el alumnado, en forma de concurso, selecciona la correcta. Esta alternativa aumenta la motivación y se percibe como un pequeño reto en el que habrá ganadores.

El conjunto de la actividad, tanto la conferencia, como la realización del test a través de la plataforma, ha propiciado el debate y la interacción entre los alumnos, el investigador invitado y el profesorado.

5.2. Grupo europeo y distribución

El trabajo de los profesionales y de la doctrina especializada en la materia a nivel europea, fue considerada por parte del profesorado uno de los contenidos que debían ser trabajados. Por ello, en la siguiente sesión, también con una duración de 2 horas, se optó por la proyección de unos fragmentos seleccionados del vídeo “Open round table on Gene Editing by the European Group on Ethics in Science and New Technologies”.

El visionado versó sobre el debate y consideraciones éticas, legales, jurídicas y sociales expuestas en el formato de mesa redonda por el Grupo Europeo de Ética en la Ciencia y las Nuevas Tecnologías. El idioma utilizado por parte de las personalidades fue el inglés, por lo que los alumnos, también hicieron uso, en parte de esta sesión, en lengua inglesa.

El aspecto más reseñable de ello fue el debate que suscitó sobre los riesgos y beneficios que observan en la regulación de las nuevas técnicas de edición genética. Este debate también se trasladó al aula, lo que originó la dedicación de un espacio previo a la siguiente parte de la sesión, la repartición de tareas, para poder compartir los diferentes puntos de vista.

Se pretende que cada grupo analice, con todos los materiales facilitados anteriormente, de forma interna los argumentos para que posteriormente los defiendan y expongan delante de sus compañeros. Se extraen un total de 6 argumentos éticos y 6 argumentos legales y sociales principales. Ese número ha propiciado la división del alumnado en un total de 6 grupos para facilitar la tarea a realizar. De esta forma, a cada grupo le tocaría uno argumento de índole ético, y otro de índole legal y social.

En la última parte de esta sesión, se les explica a los alumnos en qué consistirán las dos próximas sesiones, de dos horas cada una.

5.3. Exposiciones

En la tercera y cuarta sesión, al igual que las anteriores también de dos horas de duración, los alumnos fueron los protagonistas. En esta ocasión, ellos hacían de profesores, de modo que impartían la clase exponiendo de forma oral, con apoyo de presentación power point cada uno de los argumentos que les fueron encomendados. El resto de alumnos escucharán la exposición y elaborarán su propio material.

En la tercera sesión se plantearon los argumentos éticos y en la cuarta los legales y sociales. Para facilitar la claridad y desarrollo de conceptos más teóricos las exposiciones se realizaron en castellano.

5.4. Debate

En la última de las sesiones se realizó un debate entre todo el alumnado. Aunque en las jornadas anteriores también se dedicó un espacio al debate y exposición de opiniones, en esta ocasión la dedicación a ello fue exclusiva, pudiendo dedicar un mayor tiempo y profundidad al mismo.

Este apartado fue, sin duda, uno de los más enriquecedores, ya que el hecho de poner en común todas las consideraciones y opiniones generadas, hizo que la totalidad del alumnado se planteara nuevos puntos de vista.

6. LIMITACIONES

El desarrollo de la actividad fue bastante dinámico y no se dio ningún obstáculo importante de índole educativa que dificultara el éxito de la misma.

Estas jornadas se han realizado en el periodo de estado de alarma por la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, siendo este un factor externo que provocó la remodelación de algunos aspectos. Sin embargo, ellos fueron solventados con éxito.

Hubo un par de alumnos confinados durante la realización de la actividad. Debieron estar confinados por precaución, pero como no tuvieron ningún síntoma ni problema de salud, pudieron seguir las sesiones de forma telemática sin apenas limitaciones.

Como alternativa al hecho de no poder acudir presencialmente al aula, se les dio la opción de llevar a cabo un resumen de todos los artículos que fueron facilitados, de forma que pudieran tener una perspectiva global y conseguir la misma situación en la adquisición de contenidos que el resto de los compañeros.

7. CONCLUSIONES

El contenido fundamental del grado en biotecnología es de carácter científico, siendo la presente asignatura la única que aborda una temática diferente. Los aspectos legales y sociales, así como los jurídicos actúan de manera transversal e interseccional, ya que es necesario tenerlos presentes para el correcto abordaje del desarrollo de las técnicas científicas de edición genética. Para los alumnos es una asignatura novedosa hacia la que se encuentran abiertos y predispuestos.

Se eligió introducir la lengua inglesa en la impartición de la actividad debido a que es un campo donde la mayoría de los materiales, así como los autores y doctrina de referencia son trabajados en inglés. Con ello, no solamente se familiarizaron con el idioma, sino que aumentaron sus competencias orales y lingüísticas, lo que beneficiará en su actividad profesional.

La actividad realizada resultó ser de gran interés para alumnos y docentes. El dinamismo de la actividad favoreció el interés de los alumnos en la materia, y fomentó el debate constructivo entre estudiantes de Biotecnología en su último año de carrera, quienes pudieron aplicar sus conocimientos a un debate de gran actualidad.

Tras la realización de la actividad, los alumnos habían adquirido un conocimiento completo de la temática propuesta, habían localizado material útil y actualizado tanto bibliográfico como escrito. El interés de los alumnos se reflejó en la elevada participación en los debates.

El alumnado pudo cambiar la perspectiva y consideró otros argumentos que anteriormente no se habían planteado, lo que profesionalmente les enriqueció en gran medida. El peso del campo social y ético no tuvo una presencia acuciante en este tipo de cuestiones, en un debate previo que se dio en el inicio de la asignatura, sin embargo, esto se reinvirtió a lo largo del desarrollo de la actividad.

EXPERIENCIAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LENGUA INGLESA EN BIODERECHO

Paulino César Pardo Prieto

Profesor Titular de Universidad de Derecho Eclesiástico del Estado

1. DOCENCIA EN EL GRADO DE BIOTECNOLOGÍA

La docencia de nuestra asignatura “Aspectos legales y sociales de la Biotecnología”(1), especialmente en los grupos B3, se caracteriza por otorgar un gran valor a la participación del alumnado, incluso en las sesiones magistrales(2), a través del estudio de casos que se proponen y plantean para su resolución en algún momento de cada clase y a través de la organización de talleres, seminarios, exposiciones, debates y actividades a desarrollar en distintos formatos de grupo. Las mismas tutorías, se dirigen a acompañar a los alumnos en su tarea de comprensión, interpretación y aplicación de los conceptos sociales y jurídicos propuestos en las lecciones, sobre todo, en orden a la mejor exposición y defensa de sus trabajos en el aula. Igualmente, la evaluación otorga un valor del cincuenta por ciento a “la resolución de casos analizados en el aula y la realización y exposición de trabajos”, esto es: “la valoración de la elaboración en grupo de trabajos, informes, comentarios jurídicos, entregas (...) y valoración de su exposición y/o debate en el aula, ante los compañeros y profesores; asistencia, participación, entregas o tareas de Moodle sobre talleres o seminarios impartidos por profesores visitantes, organizados en el ámbito de la programación de la asignatura”.

De otra parte, los alumnos del Grado de Biotecnología han solicitado hace algunos años que una parte de los contenidos, concretamente, las sesiones correspondientes a los B3 (0'8 créditos ECTS, del total de 3), se lleven a cabo “sobre materiales y/o exposiciones en inglés”, lo que ha suscitado nuestro interés por el conocimiento y aplicación de metodologías relacionadas con el uso de la lengua extranjera en el aula(3).

2. COMPETENCIAS

Cualquier diseño de actividad ha de tener en cuenta, obviamente, los contenidos de cuáles son las competencias asociadas al aprendizaje(4). Nuestro punto de partida, en aquello más esencial, podría quedar resumido en torno al siguiente esquema(5):

(A) Competencias particularmente tenidas en cuenta en el diseño de las actividades:

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
- Conocer y aplicar los principios constitucionales a las cuestiones jurídicas que se suscitan en el ámbito de la Biotecnología, en especial, los principios de libre desarrollo de la personalidad, autonomía, no discriminación, pluralismo y participación, sobre los que gravita la totalidad del ordenamiento jurídico.
- Detectar, proponer y argumentar las medidas políticas, jurídicas y/o administrativas óptimas en orden a dotar de la mayor eficacia posible a los derechos fundamentales en el ámbito de la Biotecnología.
- Identificar las aplicaciones positivas y las cuestiones jurídicamente conflictivas generadas por los avances de la Biotecnología y la utilización de organismos modificados genéticamente.
- Utilizar adecuadamente la terminología específica de la disciplina.
- Localizar, analizar críticamente, sintetizar y gestionar la información.
- Pensar de una forma integrada y abordar los problemas desde diferentes perspectivas.
- Hacer una presentación oral, escrita y visual de un tema específico de la disciplina.
- Aplicar los conocimientos teóricos a la resolución de problemas.
- Interrelacionar los conocimientos adquiridos en distintas disciplinas.
- Debatir razonadamente sobre un tema específico de la disciplina tomando como base aspectos científicos, legales, éticos y sociales.
- Hacer una presentación oral, escrita y visual de un tema específico de la disciplina.
- Expresión oral y escrita.
- Trabajar en equipo.

- Adaptación a nuevas situaciones, iniciativa y espíritu emprendedor.
- Pensamiento crítico.
- Mantener un compromiso ético.
- Solución de problemas.
- Utilizar Internet como medio de comunicación y como fuente de información.
- Habilidad de comunicación.
- Organizar y planificar el trabajo.
- Capacidad de autoevaluación.
- Creatividad.

(B) Resultados de aprendizaje asociados (al término de las actividades formativas el estudiante deberá ser capaz de):

- Comprender el funcionamiento básico del ordenamiento jurídico, su estructura, recursos, interpretación y aplicación.
- Identificar las aplicaciones positivas y las cuestiones jurídicamente conflictivas generadas por los avances de la Biotecnología y la utilización de organismos modificados genéticamente.
- Determinar los diferentes bienes jurídicos en conflicto, analizar los problemas y proponer una solución de forma científicamente argumentada y social y éticamente responsable.
- Proponer y argumentar las medidas políticas, jurídicas y/o administrativas óptimas en orden a dotar de la mayor eficacia posible a los derechos fundamentales en el ámbito de la Biotecnología.
- Transmitir información jurídica, ideas, planteamientos conflictivos, juicios, razonamientos, problemas y soluciones de forma clara, precisa y argumentada, tanto de forma oral como escrita y manejando con soltura los registros propios del ámbito científico, profesional y divulgativo.
- Demostrar un grado satisfactorio de alfabetización informacional, conforme a las exigencias de la Sociedad de la Comunicación y la Información, respecto de contenidos jurídicos relevantes que afectan a la Biotecnología.

Así pues, en nuestro caso, los retos más específicos, en los términos que acabo de indicar, han ido dirigidos, de un lado, a propiciar una adecuada capacitación en torno a los aspectos jurídicos relevantes para el desenvolvimiento de sus estudios y el posterior desempeño de su actividad como biotecnólogos. De otro lado, nos ha interesado que se sientan en condición de ejercitar en

el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas las capacidades creativas y críticas de las que se han ido dotando a lo largo del título, por ser tan características de la investigación científica, otorgando particular importancia al compromiso con la ética y los valores democráticos(6). Y compaginar todo ello con el uso de la lengua inglesa como vehicular en una parte importante del desarrollo de la materia.

A la hora de diseñar cada una de las actividades que han servido de apoyo a las metodologías y evaluaciones propuestas:

1) Hemos valorado muy positivamente la utilidad de alternar trabajo individual y grupal para progresar en el conocimiento de los derechos fundamentales a partir de la facilitación de algunos materiales seleccionados cuidadosamente, en los que -junto a los contenidos más significativos que nos proponemos compartir- el alumnado aprenda a reconocer autores y tendencias relevantes(7).

2) Tenemos presente la eficacia del método de “análisis de contenido” para las ciencias sociales y la enseñanza en lengua extranjera; también para que los estudiantes de un grado ajeno al Derecho, entiendan la trascendencia y, desde el rigor técnico, obtengan habilidades lingüísticas para su uso en el ámbito científico que les es propio, reconociendo las variables y características que incorpora la lengua inglesa, tratando de conseguir que, lejos de constituir esta una dificultad, sirva de instrumento para reforzar el proceso de aprendizaje, al incorporar un nuevo canal para la comprensión y la interrelación de los contenidos centrales objeto de la enseñanza(8).

3) Pretendemos que el alumno integre nociones que hasta el momento en que tomó contacto con la asignatura le eran hasta cierto punto ajenas (el carácter de derecho fundamental de la actividad científica; la relación entre su praxis y determinados contenidos éticos o valores y principios jurídicos; la presencia de las instituciones jurídicas en el desarrollo de la biotecnología: patentes, límites a su aplicación, trascendencia de los comités éticos, de las buenas prácticas; alcance de la normativa sobre bienestar animal, etc.) y pretendemos también que experimente con esas nociones con la misma naturalidad que ha aprendido a hacerlo a lo largo del Grado con aquellas de su ámbito principal de conocimiento: queremos que tenga presente el derecho y se sienta seguro de su capacidad para utilizarlo como una herramienta más de su tarea científica. En esa labor, resulta de gran importancia el uso de técnicas como *flipped classroom*(9).

4) Sabemos que las técnicas asociadas al aprendizaje activo contribuyen a acercar las posiciones de enseñantes y alumnado, promueven el conocimiento involucrando sentidos y capacidades que ignoran las técnicas pasivas, obtienen una mayor interiorización de los contenidos y permiten buscar y encontrar fórmulas para la aplicación eficaz de conceptos esenciales a la materia impartida(10).

5) Hemos comprobado por nosotros mismos, a través de la participación en experiencias internacionales de innovación docente, la eficacia del juego de rol para el aprendizaje de instituciones jurídicas, el acercamiento a estructuras y organizaciones políticas especialmente desconocidas y complejas o el mejor entendimiento de otras creencias u otros posicionamientos éticos o políticos(11).

6) El ámbito de conocimiento especializado al que pertenecemos los docentes de la asignatura es la “Libertad de conciencia”, la perspectiva desde la que afrontamos el objeto formal y nuestra epistemología viene determinada por ese a priori. Y creemos estar en condición de obtener consecuencias positivas de ese hecho, particularmente, cuando acompañamos al alumnado en la comprensión de la libertad de investigación, la identificación de los valores que ha de incluir la bioética y las consecuencias sociales y jurídicas de los avances científicos biotecnológicos. En ese acompañamiento, la primera instancia falsadora de la función del derecho ha de ser la experiencia científica de cada estudiante y los conocimientos y prácticas propiciados por el Grado(12).

7) Pensamiento crítico y promoción del comportamiento ético han de ser parte del proceso para la resolución de problemas en cualquier tipo de titulaciones, evidentemente, también aquellas ligadas a las ciencias experimentales. Han de servir para reflexionar sobre las tomas de posición dables, cuestionarlas y replantearlas en orden a adoptar aquellas perspectivas y soluciones más coherentes con los principios superiores de los ordenamientos democráticos y los sistemas internacionales de derechos humanos(13).

8) Detrás de las actividades que proponemos a nuestros alumnos está el deseo de promover la creatividad, en el aula y en el ejercicio de cualquiera de las profesiones que los estudiantes ejercerán más adelante. Proponemos, por tanto: Interpretar, argumentar, adaptar, transmitir, promover iniciativas, demostrar espíritu emprendedor... Todas ellas son competencias ligadas muy particularmente a la creatividad. No es fácil, en cambio, identificar una definición de creatividad, más allá de aceptar que el conocimiento, la conciencia y la formación son las principales bazas para la creatividad futura(14). Nos sumamos a la idea de creatividad entendida

como descubrimiento de posibilidades, como un proceso mediante el que la conciencia se expresa(15).

3. NUESTRAS PROPUESTAS

Una parte del profesorado de la asignatura forma parte del Grupo de Innovación Docente "Inmigración, Nacionalidad e Interculturalidad" (GID-INI-ULe 023), grupo que inició sus trabajos en 2014 y cuya IP es la Catedrática de Derecho internacional privado Aurelia Álvarez Rodríguez(16).

Nuestra actividad innovadora parte de ese contexto, lo realizado en el marco de la asignatura es una proyección de la dedicación teórica y experimental forjada en el seno del mismo(17).

Para la promoción de la enseñanza utilizando la lengua inglesa, cumpliendo, al propio tiempo, con esos otros objetivos enunciados, previamente a la experiencia que relatarán en esta misma obra las Profesoras Marina Morla González y Selene de la Fuente García, pusimos en marcha otras actividades de las que se extrajeron apropiadas consecuencias que nos ayudaron a diseñar la acción desplegada durante el curso 2020-2021.

3.1. Seminario taller.

Durante tres años consecutivos, por parte del profesorado de la asignatura, elegimos junto a los alumnos respectivos un argumento de interés, buscamos un profesor o profesora especialista en dicho argumento y elaboramos una actividad innovadora en la que los alumnos interactuaran utilizando la lengua inglesa a lo largo de las clases dedicadas a B3.

Utilizando este formato, contamos con las colaboraciones del Profesor David Rodríguez Arias (curso 2014/2015) y las Profesoras Marcela Pierabella (curso 2016/2017) y Rosana Triviño (2017/2018). De su mano, trabajando sobre diversos materiales audiovisuales y haciendo uso de distintas dinámicas favorecedoras del aprendizaje activo mediante el juego y la interrelación de docentes y discentes, se profundizó en temas de la especialidad de cada uno de ellos: Eutanasia, Patentes biotecnológicas y Bioética.

3.2. Juego de rol.

A partir de algunas variables sobre una experiencia internacional de la que formamos parte durante el curso 2010/2011(18), en distintas ocasiones hemos propiciado juego de rol y recurso a la lengua inglesa.

Alternativamente al seminario taller, desde el curso 2011/2012, hemos puesto en marcha una dinámica en la cual procedimos a distribuir entre varios grupos los roles de agricultor tradicional y ecológico; consumidor concienciado y no concienciado; científico dedicado a la investigación biotecnológica agroalimentaria; ONG de ayuda al desarrollo y empresa biotecnológica. A cada grupo le corresponde construir su rol obteniendo para ello la necesaria información a través de herramientas en lengua inglesa (fundamentalmente, documentación jurídica ofertada por páginas especializadas de la Unión Europea). Construido el personaje en grupos de cuatro o cinco alumnos, deberán acudir ante un comité formado por delegados expertos en Bioética de la Comisión Europea (profesores del Grado especialistas en el argumento) y exponer la posición de su grupo de interés acerca de la renovación de la licencia para seguir cultivando una variedad de maíz cuya patente pertenece a una importantísima multinacional biotecnológica. Tras la exposición habrá un turno de preguntas y repreguntas por parte de los delegados expertos e incluso del público (los otros grupos con sus respectivos roles), pues las sesiones son abiertas, lo que servirá para comprobar la fortaleza y profundidad del rol construido: la calidad de la información manejada, la comprensión de los rasgos esenciales del rol adoptado, la fiabilidad de las fuentes consultadas (sean webs, libros, personas nacionales o extranjeras con las que se ha contactado).

4. PARA CONCLUIR: CURSO 2020/2021

Las anteriores experiencias y el progreso teórico y práctico acumulado a través del Grupo de Innovación Docente “Inmigración, Nacionalidad e Interculturalidad”, nos han permitido construir una actividad elaborada completamente por los profesores encargados de los B3 de la asignatura Aspectos legales y sociales de la Biotecnología.

Serán las Profesoras Selene de la Fuente y Marina Morla quienes detallen el contenido y el proceso evaluador que hemos seguido, bastará en este punto adelantar que la presencia de la lengua inglesa se ha hecho presente de una forma mucho más intensa que en cualquiera de las anteriormente descritas a través de: (A) Toma de contacto con los alumnos acerca del argumento seleccionado (inglés y español). Argumento actual y sujeto a debate. (B) Conferencia por parte de Profesor especialista en Derecho biotecnológico (inglés). (C) Trabajo con materiales seleccionados (en inglés) acerca de aspectos parciales del argumento seleccionado. (D) Exposición en equipo con tiempo limitado. (E) Feedback (inglés y español).

Los resultados han sido, a nuestro juicio, extraordinariamente positivos. Tan es así que, una vez completada la labor de evaluación y valorada la oportunidad de incorporar cambios, nos proponemos seguir incidiendo en esta misma línea durante el próximo curso.

NOTAS ACLARATORIAS:

1. Asignatura obligatoria del cuarto curso del Grado. Las características de la asignatura pueden verse en el apartado correspondiente de <https://guiadocente.unileon.es/>
2. En este sentido, al referirse a la clase magistral en el apartado “metodología”, la guía docente señala: “Sesión Magistral. Clases participativas: combinan las exposiciones de los profesores con la participación de los alumnos. Estudio de los conceptos básicos: análisis teórico de los conceptos trabajados en clase”. *Ibidem*.
3. También fuera de ella, así, por ejemplo, formamos parte de la modalidad *English friendly* desde prácticamente su incorporación a la Universidad de León.
4. RODRÍGUEZ ESTEBAN, A., *Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: tipologías*, en *Humanismo y Trabajo Social*, nº. 6, 2007, pp. 139-153. ROPERO CARRASCO, J., y JIMÉNEZ GARCÍA, F., *Introducción. Espacio Europeo de Educación Superior y métodos docentes. Aspectos esenciales*, en VV.AA., *Claves para la aplicación de nuevas metodologías docentes en derecho inspiradas en el proceso de Bolonia*, Dykinson, Madrid, 2012, espec. pp. 28-30. Por nuestra parte, especialmente en el caso de esta asignatura, nos situamos junto a quienes consideran que el aprendizaje ha de tener en cuenta el carácter social de la universidad, esto es, que ha de ofrecer saberes para pensar política, holística y complejamente realidades sociales e intervenir en pro de la igualdad, la justicia social y el cuidado del medio ambiente; *vid.* Nieves LEDESMA MARTÍN, *Viejas propuestas innovadoras (todavía por conquistar en la Universidad) en tiempos de créditos ECTS, competencias, nuevas metodologías docentes y EEES*, en VV.AA., *Experiencias de Innovación Docente Universitaria*, Salamanca Ediciones - Universidad de Salamanca, 2009, p. 415.
5. Guía docente de la signatura “Aspectos legales y sociales de la biotecnología”, en https://guiadocente.unileon.es/docencia/guia_docent/doc/
6. Porque: “los valores comunes, fuente de la ética pública, forman parte de las señas de identidad del Estado social y democrático de Derecho. El Estado tiene que ser beligerante respecto a ellas: respetándolas, defendiéndolas y promocionándolas. Son sus señas de identidad. Ante ellas no puede ser neutral ni menos renunciar a ellas”, LLAMAZARES FERNÁNDEZ,

D., *Discurso de investidura como Doctor Honoris Causa*, Universidad Carlos III, 2005 (<https://www.uc3m.es/conocenos/honoris-causa/profesor-dionisio-llamazares-fernandez>, consultado 12 julio 2021).

7. HUERTA, R., *Formación de docentes y defensa de los derechos humanos mediante actividades educativas*; en *Congreso In-Red 2016*, <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4328>, p.3 (consultado 11 de julio).

8. DE MIGUEL MOLINA, M., CATALÁ PÉREZ, D., y ALBALAT-MASCARELL, A., *Los debates políticos como herramienta docente en otros contextos*, en *Congreso In-Red 2017*, <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6800>, pp. 2 y 6 (consultado 11 de julio), así como la bibliografía sobre análisis de casos allí citada.

9. Porque: “La clase inversa es, como se ha dicho, un modelo pedagógico que se asienta sobre el trabajo autónomo que debe llevar a cabo el alumno a partir del material que le proporciona el profesor con carácter previo a la clase presencial. De ese modo, el profesor debe, durante el tiempo en clase, facilitar que los alumnos repasen, analicen, pongan en práctica y amplíen los conocimiento trabajados previamente en casa. En otras palabras, la docencia inversa implica una parte no presencial en la que los alumnos trabajan sobre el material puesto a disposición por el docente, y una parte presencial en la que se pone en práctica, con la ayuda del profesor, los contenidos trabajados en casa”; GARCÍA GALLEGO, C., *Docencia inversa aplicada a disciplinas jurídicas. Aplicación práctica en la asignatura de Derecho del Trabajo en el grado en ADE*, Congreso In-Red 2015, <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2015.2015.1534>, p. 2 (consultado 11 de julio).

10. CHRIS, S., *The Impact of Simulations on Higher-Level Learning*, en *Journal of Public Affairs Education*, Spring - 2012, Vol. 18, nº. 2, pp. 398 y ss.

11. Y lo seguimos comprobando a través de experiencias publicadas con evidentes puntos de coincidencia con la que nosotros llevamos a cabo y referiré más adelante. Vid., ad. es., E. ANWEN, *Simulating the European Union: Reflections on Module Design*, en *International Studies Perspectives*, November 2014, Vol. 15, nº. 4, pp. 407-422; ESPALIÚ BERDUD, C., *La aplicación del juego de roles a la enseñanza del derecho de la Unión Europea*, en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, nº. 15, octubre 2016 – marzo 2017, <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.15.20947> (consultado 11 de julio).

12. Tiene este profesor presente el análisis crítico de Popper y, como se ha dicho: “Una consecuencia directa de la utilización del método crítico en los procesos de enseñanza

aprendizaje implica el compromiso irrenunciable de promover el desarrollo de habilidades y destrezas analítico-argumentativas en los estudiantes”; ARISTIZÁBAL BOTERO, M., y García Duque, C.E., *Cómo usar la epistemología crítica de Popper para mejorar los procesos pedagógicos en la enseñanza del derecho*, en *Opinión Jurídica*, vol. 11, n°. 21, Enero-Junio de 2012, p. 177.

13. Sobre estas ideas, véanse Francisca RAMÓN FERNÁNDEZ y otros, *El audiovisual Tutankamon como herramienta para la evaluación de la competencia transversal de pensamiento crítico y responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Una experiencia en la Universitat Politècnica de València*, en *Congreso In-Red 2018*, <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8859>, espec. p. 3 (visitado 11 de julio 2021) y la bibliografía allí citada.

14. DE LA HERRÁN GASCÓN, A., *Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (2ª parte)*, en *Educación y Futuro*, n°. 22 (2010), p. 174.

15. “La creatividad es la flor, la conciencia es la raíz. Están unidas por el conocimiento, que equivaldría al tallo o al tronco. Desde su triple conjunción, la razón se construye permanentemente”, cfr. DE LA HERRÁN GASCÓN, A., *Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*, en *Educación y Futuro*, n°. 23, (2010), pp. 134 y 143.

16. Más información en <https://servicios.unileon.es/formacion-pdi>; en la página puede accederse a una amplia información de las actividades llevadas a cabo desde entonces.

17. Dos de los frutos más interesantes de esta labor han sido:

- La celebración anual desde 2014 del Seminario sobre relaciones jurídicas internacionales, en el que se ha dedicado especial atención a: Familia e interculturalidad; El reto de la integración de los inmigrantes y su repercusión en la UE; Avances y retrocesos en la política migratoria de la Unión Europea; Infancia, Menas, Resolución de conflictos familiares y culturales; Inmigración y fake news: mitos y realidades sobre los extranjeros.

- La publicación de la obra coordinada por Paulino C. PARDO PRIETO, *Inclusión en las aulas*, Eolas, León, 2021; resultado del Congreso homónimo celebrado en la Universidad de León, organizado por el Grupo de Innovación Docente – Inmigración, Nacionalidad e Interculturalidad (GID-UNI-ULE) y el Grupo de Investigación de la Universidad de León “Regulación de los flujos migratorios” (INNAIN). Los grupos contaron con la colaboración de

la Defensoría de la Comunidad Universitaria y varias entidades implicadas en los argumentos tratados.

18. Proyecto *Food ethics for a more active citizenship. Agrofood Democracy: an Active Learning Tool*. Participaron en el mismo, junto a la Profa. Dra. Leyre Escajedo (IP), los Profesores Doctores: M. De Renobales Scheifler; A. López-Basaguren, M. Gorrotxategil; M. Martínez de Pancorbo; A. Rocandio; Kate Millar; I. Lopez-Calderon; R. Anthony; R. González García; S. Tarodo; P. C. Pardo; A. Jelencovic; I. Salces; A. Bemardo; M. Novo. En el grupo estaban representadas varias universidades españolas (Léon, País Vasco, Rioja, Rovira I Virgili, Sevilla) y extranjeras (Helsinki-Finlandia; Nottingham – Reino Unido; Alaska Anchorage – EE.UU, entre otras).

METODOLOGÍA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO

Dra. Gema Vallejo Pérez

*Profesora del Área de Derecho Romano
Universidad de León*

1. PLANTEAMIENTO

Ya han pasado varios años desde que se inició un proceso de convergencia entre los sistemas nacionales de educación de las universidades europeas con el objetivo de crear un Espacio único Europeo de Educación Superior

Este proceso supuso realizar importantes reformas en los planes de estudio. En el caso del Derecho Romano, como en el de muchas otras asignaturas, se produjo una reducción de créditos, lo que trajo como consecuencia realizar un nuevo programa docente. En la mayoría de las facultades de Derecho de nuestro país pasó de ser una asignatura que se impartía durante todo el curso académico a ser una asignatura cuatrimestral. y así, hubo de realizarse un cambio en los planteamientos didácticos y a unas nuevas exigencias docentes. En palabras de FERNÁNDEZ DE BUJÁN: “El mundo universitario vive tiempos de crisis y de esperanza”, en clara referencia a la necesidad de afrontar los cambios necesarios en la universidad, sin apoyarse en la falsa disyuntiva entre la modernidad o la clasicidad que tanto perjudican al mundo del Derecho Romano. (FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A., *Clasicidad y utilidad del estudio del Derecho Romano en Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, 6, 1987, p. 49).

La asignatura de Derecho Romano se imparte en la Facultad de Derecho de la Universidad de León en el Grado en Derecho y en el Doble Grado, en Derecho y en Administración de Empresas (en los cursos de primero y de segundo de Grado respectivamente). Eso significa que los alumnos se encuentran en una franja de edad comprendida entre los 18 y los 19 años, es decir, al inicio de sus estudios universitarios, y de su descubrimiento de las materias jurídicas.

La asignatura Derecho Romano es compleja y los alumnos se van a encontrar, por primera vez, con conceptos jurídicos abstractos, (muchos de ellos perviven en la actualidad) además van a

estudiar un Ordenamiento Jurídico, que evolucionará a lo largo de los siglos y su correspondiente aplicación (práctica).

Entendemos por conceptos abstractos aquellos que sólo existen en la mente, en el mundo de las ideas, y por ello, debemos tener presente que las Instituciones del Derecho Romano, como conceptos abstractos que son, deben comprenderse por parte de los alumnos para luego poder asimilarlos y finalmente, proceder a su aplicación práctica a través de los supuestos prácticos y casos que se les planteen.

No debemos olvidar que la enseñanza del Derecho Romano, como ciencia histórica que es, ha de tener en cuenta la historiografía y máxime cuando su existencia se extiende en el tiempo durante tantos siglos (desde su origen hasta Justiniano). Por este motivo la materia se debe contextualizar para que los alumnos y las alumnas comprendan la evolución social, cultural, económica, religiosa y política de una civilización que sería creadora de uno de los mayores logros intelectuales de la humanidad.

Pero, además, el Derecho Romano es una ciencia jurídica, “es Derecho” en su significado más amplio, como conjunto de normas y de preceptos que regulan las relaciones entre los seres humanos y cuya aplicación es impuesta por los poderes públicos. De esta forma, nos encontramos con la particularidad de enseñar una materia inserta en un contexto histórico, pero con una aplicación eminentemente práctica (que en muchos casos tiene que ver con asuntos que encontramos en la actualidad).

Debido a esta dualidad, podemos dividir la asignatura de la siguiente forma: por un lado, abordaremos el estudio del Ordenamiento Jurídico Romano y su evolución a través de doce siglos de historia, y por otro, analizaremos las distintas Instituciones que lo forman y cómo éstas van cambiando, evolucionando, hasta llegar a ser hoy en día los principales fundamentos de nuestro Derecho.

Y así, utilizaremos para la enseñanza del Derecho Romano una técnica mixta. En la primera parte emplearemos la historiografía y aplicaremos la metodología didáctica más utilizada, la Lección Magistral. Esto resulta indispensable en un primer momento para los discentes y se realizará de manera continuada durante las primeras sesiones.

Un recorrido histórico tan amplio hará necesario distinguir las etapas de la evolución de un Derecho “completo” y eminentemente práctico que tiene su origen en el siglo VIII a.C. y que ha proporcionado raíces a nuestro Ordenamiento Jurídico en todas sus vertientes, civil, penal, administrativo, urbanístico, financiero...

Una vez asentados estos conocimientos, explicaremos el Derecho Romano (como ciencia jurídica) y su aplicación a través de “supuestos”, de casos prácticos. De esta manera se realizará una aplicación práctica de los conceptos comprendidos (y aprendidos), adaptándolos o situándolos en las distintas instituciones jurídicas con que nos podamos encontrar, ajustándose a las distintas circunstancias y ubicándolos en su correspondiente contexto histórico.

Prácticamente, cualquier tema que se nos plantee en la actualidad lo encontramos en el Derecho Romano. Es más, la división de Derecho Privado y Público del Derecho en la actualidad tiene su inicio en la distinción formulada por Ulpiano, en el Digesto. D.1.1.1.2.

studii duae sunt positiones, publicum et privatum.

Continuando por las distintas Instituciones que forman parte del Ordenamiento Jurídico de los romanos, cabe destacar algunas esencialmente relevantes como son el negocio jurídico, la persona, la familia (con especial referencia a la mujer), la defensa de los derechos procesales (el proceso), la clasificación de las cosas, los derechos reales y por último, los derechos de crédito. Estas instituciones son difíciles de entender y complejas de estudiar para un alumnado tan joven y que se inicia en sus estudios jurídicos.

Como ejemplo más concreto, podemos señalar que se van a enfrentar, por primera vez, al concepto de persona desde la perspectiva jurídica. Algo que para ellos puede resultar tan obvio como el “que es una persona y que derechos tiene” va a chocar cuando entremos a diferenciar si esa persona tiene o no capacidad de obrar, si sus derechos están limitados o no... y de ahí las distinciones que se producen en Roma, entre, por ejemplo, hijos de distintas edades, y también con las mujeres. Recordemos que, en el Derecho Romano para ser persona con derechos, o bien, civiles o bien procesales o de distinta índole, se exigían unos requisitos o condiciones concretos. Dependiendo de quién sea considerada o no persona, y de las circunstancias que la rodeen, podrá tener más o menos derechos. En las primeras épocas de la civilización romana, la mujer, prácticamente no tenía derechos, no tenía capacidad de obrar, lo que podía equiparar sus derechos a los que podía tener un niño.

Hecho penoso pero real para el Derecho Romano, tal consideración con la condición femenina, como también fue la existencia de la esclavitud. Los esclavos no eran considerados personas y se compraban y se vendían como cosas. Pero, por otro lado, la ciudadanía romana y los derechos que conllevaba llegaría a todas las partes del imperio en el año 212 con Caracalla, hecho que podría ser considerado un antecedente (salvando, evidentemente las distancias culturales, económicas, temporales...) del concepto de ciudadanía europea.

Por lo tanto, nos encontramos, por un lado, con alumnos y alumnas, recién llegados a la Facultad, y por otro con las dificultades propias de la enseñanza de esta materia, (ya señaladas), por lo que debemos plantearnos una metodología docente más específica, una metodología que aúne sistemas diferentes que explicaremos a continuación. Según palabras de RODRIGUEZ ENNES “para que el Derecho Romano no pierda su vigencia debe encontrar la metodología didáctica que debe ser utilizada para que cumpla su finalidad de medio de formación jurídica para los juristas modernos”. (RODRÍGUEZ ENNES, A., *Autonomía e Interés actual del Derecho Romano*, en *Foro Gallego*, 183, La Coruña, 1987, p. 4).

2. OBJETIVOS

Un primer objetivo que se pretende es formar al alumnado a la hora de preparar los materiales para su estudio, ayudándoles a elegir dónde debe obtenerlos. El discente no debe estudiar únicamente apuntes tomados en las clases o prestados de otros cursos. Debe elaborar sus propios materiales acudiendo a las fuentes, contrastando las notas tomadas en las sesiones magistrales, consultando manuales y tiene que personalizar estos materiales para facilitar el aprendizaje. Los alumnos y alumnas deben olvidar disculpas para sus fracasos tales como: “es que me dijeron”... “en los apuntes trae”... “lo puse igual que los apuntes”... “los apuntes que me pasaron”... “es que no vine a clase ese día porque estaba enfermo o enferma”...

Debemos fomentar esta autonomía del alumnado, que además, debe adaptarse al ritmo marcado por el profesor en su cronograma. Esto lleva aparejada la necesidad de asistir a las sesiones (de manera presencial o virtual, según la evolución de la pandemia).

Para alumnos con distintos tipos de capacidades auditivas, visuales o de movimiento, la Universidad de León dispone de un servicio propio que estudia y atiende de forma pormenorizada cada caso concreto. El Área de Derecho Romano colabora activamente con este servicio.

Como segundo objetivo nos proponemos la resolución de supuestos prácticos de tal manera que el aprovechamiento en las clases sea verdaderamente efectivo. Para ello, como explicaremos más adelante, utilizaremos una mezcla de metodologías didácticas.

En todo caso, se buscará la comprensión de los conceptos, fomentar la autocorrección y la corrección por parte de los compañeros así como contrastar la opinión del profesor para ayudar a asentar los conocimientos adquiridos.

3. METODOLOGÍA

Debemos dividir la materia, como ya hemos referido, entre Ciencia Histórica y Ciencia Jurídica. Para la primera parte, utilizaremos la combinación de estas dos metodologías didácticas: La Lección Magistral, que según BRAVO BOSCH “Resulta imprescindible en un principio para la transmisión de los conceptos fundamentales, por lo que puede ser una herramienta muy útil si se sabe utilizar en su justa medida” (BRAVO BOSCH, M.J., *El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia en Derecho, Romano en RGDR*, 10, 2008, p 7) y la Utilización de los Materiales proporcionados a través de la Plataforma Moodle para que puedan realizar los suyos propios. También estará a disposición del alumnado un espacio web que contendrá enlaces a páginas donde encontrarán fuentes jurídicas, legislativas y literarias. En este caso, el alumno podrá tener, antes de asistir a clase, información suficiente para comprender la explicación.

En la última parte de cada sesión (10 minutos) se utilizará el Método de Aprendizaje Cooperativo, de tal manera que se resolverán por grupos algunas cuestiones planteadas por el profesor.

Para la segunda parte de la materia, el Derecho Romano como ciencia jurídica, que se extiende al resto del cuatrimestre, se utilizará también una combinación de metodologías didácticas. Se combinará el sistema tradicional de Clase Magistral con la metodología Clase Invertida (*Flipped Classroom*). La intención es poder dedicar parte de la clase a la resolución de casos prácticos y favorecer la motivación de los estudiantes.

Nuestra Guía Docente contiene 14 temas principales. Cada tema se plantea en dos sesiones de una hora cada una.

Para la preparación de la asistencia a la Sesión Magistral, que se impartirá durante la primera hora, el alumno realizará un trabajo consistente en la preparación de un completo guión del tema correspondiente.

Para poder confeccionar este guión (que le debería servir para poder realizar una exposición sucinta del tema) el alumnado contará (además de los manuales correspondientes) con materiales aportados por el profesorado y almacenados en la Plataforma Moodle, en especial videos en forma de “Píldoras Formativas” que además de exponer un contenido teórico contendrán las claves para la resolución de los casos prácticos.

Estas Píldoras Formativas podrá visionarlas el alumnado en cualquier momento y lugar mediante el acceso a la citada plataforma Moodle. Con esta metodología los alumnos y alumnas

adquirirán la responsabilidad de su propio aprendizaje, trabajando de manera autónoma, con la efectiva orientación del profesor que permanece a su disposición ante cualquier duda.

Al final de la sesión magistral se recogerán los guiones confeccionados por los alumnos y se repartirán nuevamente de manera aleatoria. Cada alumno “corregirá” el guión que le haya correspondido y le asignará una nota que se insertará en una base de datos, de carácter anónimo, que se alojará también en la plataforma Moodle. De esta forma cada alumno podrá obtener un *feedback* del trabajo realizado y también, al mismo tiempo, a la hora de corregir el guión, tendrá una referencia de su propia comprensión del tema.

En la segunda hora se utilizará la metodología *Flipped Classroom*, se aprovechará el visionado de los vídeos, donde se habrán adquirido los conocimientos necesarios, para dedicar el tiempo de las clases a la resolución de los casos prácticos. Así estas clases presenciales serán mucho más activas y más participativas. (MARTINEZ VALLVEY, F., GUEVARA INGELMO, R.M., URCHAGA LITAGO, J.D., *Implementación de una metodología mixta con Flipped Classroom en la enseñanza superior*, Universidad Pontificia de Salamanca, 2019).

Al principio de cada sesión (durante 10 minutos) el profesor propondrá un caso práctico (en su mayoría en un contexto concreto, Digesto) y lo explicará, resaltando las cuestiones más relevantes.

A continuación, y divididos en grupos de 3 personas se procederá a la resolución del caso (durante 20 minutos), exponiendo los puntos principales de su resolución por escrito.

La sesión finalizará con la exposición de la resolución del citado caso por uno de los grupos, a elección del profesor (durante 20 minutos). El profesor realizará las correcciones pertinentes para la correcta resolución del caso.

De esta forma se intercambia la actividad que tradicionalmente se planteaba en las clases con lo que el alumno ha trabajado antes de la sesión, y se aprovecha todo el tiempo para la resolución práctica de los supuestos. Esto es muy importante porque realizarán en tiempo real una tarea que se repetirá de manera semejante (pero de forma individual) en las sesiones de evaluación.

4. PUESTA EN PRÁCTICA

La metodología expuesta se está poniendo en práctica de manera paulatina, de tal manera que la parte del Derecho Romano como ciencia histórica se ha implementado en su totalidad. En relación a la parte de la asignatura correspondiente a la enseñanza del Derecho Romano como

ciencia jurídica se iniciará con la aplicación de la metodología mixta propuesta de uno de los temas y se realizará tanto en el grado en Derecho como en el Grado en Derecho y ADE. En el verano de 2021 se prepararán por parte del profesor los materiales necesarios para su desarrollo y los resultados se obtendrán con cuestionarios a completar por los alumnos al final de su ejecución.