
Experiencias de Innovación docente en los Estudios Jurídicos: una visión práctica

José Ángel Camisón Yagüe (Dir.)

Experiencias de Innovación docente en los Estudios Jurídicos: una visión práctica

José Ángel Camisión Yagüe (Dir.)

Silvia Soriano Moreno (Coord.)

Lorena Chano Regaña (Coord.)

Julia Díaz Calvarro (Coord.)

Alicia González Pérez

María José Sosa Díaz

M^a Gloria Solís Galán

Manuel Jesús Morán Rosado

Francisco Álvarez Arroyo

Jesús Conde Fuentes

Montaña Rojo Durán

Antonio Silva Sánchez

Carmen Solís Prieto

Jordi Ortiz García

María Cebriá García

Ana Belén Lucas Tobajas

M^a Matilde Sánchez Gutiérrez

Rafael Valencia Candalija

Juan Calvo Vérguez

Juan Antonio Pavón Pérez

Rosa Galapero Flores

Índice

PRÓLOGO	6
INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN LA CREACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS	9
Alicia González Pérez	
M-LEARNING EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON EL USO DE LA RED SOCIAL EDMODO	15
María José Sosa Díaz	
METODOLOGÍAS CENTRADAS EN EL ALUMNADO: ABP COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL EEES.....	27
M ^a Gloria Solís Galán	
SEGUIMIENTO DE PRINCIPALES DESAFÍOS DEL DERECHO INTERNACIONAL EN EL NUEVO SIGLO	37
Manuel Jesús Morán Rosado	
CLUB DE LECTURA DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UEX.....	44
Julia María Díaz Calvarro	
LA DOCENCIA DEL DERECHO PRESUPUESTARIO DE FORMA DINÁMICA ..	49
Francisco Álvarez Arroyo	
LA DOCENCIA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES.....	59
Silvia Soriano Moreno	

HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN LA ASIGNATURA DERECHO PROCESAL	66
Jesús Conde Fuentes Montaña Rojo Durán	
EL DERECHO ROMANO A TRAVÉS DE SU RECEPCIÓN EN OTROS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA INNOVACIÓN DOCENTE	74
Antonio Silva Sánchez	
CUANDO UNA ASIGNATURA DE DERECHO SE VUELVE DEL REVÉS: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA SEGURIDAD SOCIAL	81
Carmen Solís Prieto	
LA INTRODUCCIÓN EN EL LENGUAJE JURÍDICO DEL Y DE LA ESTUDIANTE NOVEL	90
Lorena Chano Regaña	
SEMINARIO PERMANENTE DE CRIMINOLOGÍA Y SOCIEDAD	99
Jordi Ortiz García	
LA ORATORIA EN EL DERECHO	106
María Cebriá García	
EL PLANTEAMIENTO DE SUPUESTOS PRÁCTICOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA DERECHO ADMINISTRATIVO 4.	111
Ana Belén Lucas Tobajas y M ^a Matilde Sánchez Gutiérrez	

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO ECLESIAÍSTICO DEL ESTADO: ESPECIAL REFERENCIA A LA CREACIÓN DE UN AULA PERMANENTE Y LA CELEBRACIÓN DE JUICIOS SIMULADOS	115
Rafael Valencia Candalija	
EL MÉTODO DEL CASO: LA DOCTRINA ADMINISTRATIVA Y LA JURISPRUDENCIA COMO MECANISMOS PARA DESPERTAR EL INTERÉS DE LOS ALUMNOS POR EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO	120
Juan Calvo Vérguez	
EL DERECHO ADMINISTRATIVO A TRAVÉS DE LA CONSULTA DE BASES DE DATOS JURÍDICAS ACCESIBLES EN RED Y LA UTILIZACIÓN DE REDES SOCIALES (BLOGS JURÍDICOS)	130
Juan Antonio Pavón Pérez	
ACTIVIDADES CONFORME AL MÉTODO DEL CASO CURSO 2015-2016: TRABAJOS, CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN PRÁCTICA	137
Rosa Galapero Flores	
EXPLICAR LA UNIÓN EUROPEA EN EL CONTEXTO DE SU CRISIS: “¿QUÉ IMPLICACIONES CONSTITUCIONALES EXISTEN CUANDO UN ESTADO MIEMBRO DE LA UE ESTÁ <i>INTERVENIDO</i> ”?	144
José Ángel Camisón Yagüe	

Prólogo

Este trabajo surge con el objetivo principal de dar visibilidad y publicidad a las nuevas técnicas docentes en el seno de la Facultad de Derecho de la UEx, pues existe un significativo número de profesores y profesoras que desarrollan actividades de innovación docente sin que este hecho sea conocido por el resto de compañeros y compañeras del claustro de la Facultad, y sin que se conozca el beneficio que dichas actividades de innovación docente proyectan sobre los estudios jurídicos.

Por otra parte, se ha pretendido aunar a un importante número de profesores y profesoras de la Facultad de Derecho pertenecientes a distintas áreas de conocimiento, tanto noveles como veteranos, en un trabajo de innovación docente conjunto y coordinado, evitando así, en la medida de lo posible, una atomización de los proyectos, y facilitando la sinergia entre todos ellos. Además, también se ha promovido la integración directa de estudiantes de la Facultad en la puesta en marcha y el desarrollo del proyecto.

En este sentido hay que destacar que los profesores y profesoras de la Facultad de Derecho, fundamentalmente aquellos más jóvenes, desarrollan desde hace ya varios años diversas actividades de innovación docente. Sin embargo, no se había producido aún en el seno de la Facultad una verdadera actividad de promoción integral de las actividades de innovación docente en la que participara un número significativo de los miembros del claustro de profesores de la Facultad, ni tampoco se había

llevado a cabo ningún proyecto en el que se integren profesores con mayor antigüedad y profesores noveles.

Por otra parte, tampoco se habían implementado hasta la fecha proyectos de coordinación entre profesores noveles y no noveles en los que unos y otros compartan sus “buenas prácticas” en el marco de la innovación docente. Es por ello que en la Facultad de Derecho de la UEx era, por otra parte, necesario llevar a cabo de forma seria y rigurosa un proyecto de tales características.

Como se sabe, se ha producido un innegable y significativo avance en el uso de nuevas técnicas docentes y también de las TICs aplicadas a la docencia en la Facultad de Derecho, no obstante, aún es necesario profundizar en el uso de las mismas y extenderlas entre todos los miembros del claustro de profesores, y fundamentalmente entre aquellos que llevan más años ejerciendo la docencia a través de la colaboración y la coordinación con los profesores noveles, que son quienes principalmente se sirven en mayor medida de tales instrumentos docentes.

De otra parte, también era necesario que los docentes más experimentados pudieran encontrar un foro en el que transmitir y compartir con los noveles cuales son las técnicas e instrumentos docentes que ellos han venido utilizando durante el ejercicio de su magisterio, de modo que, en el marco de una relación sinalagmática, se produjera una interacción entre uno u otro grupo de docentes, a fin de fomentar el necesario debate y el intercambio de experiencias e instrumentos docentes, y en su caso el desarrollo y perfeccionamiento de los mismos; algo que hemos pretendido realizar con este trabajo, y que en buena medida hemos logrado.

Las finalidades y objetivos concretos que perseguíamos, en atención a la situación expuesta eran fundamentalmente tres:

En primer lugar, la implementación de un proyecto de innovación docente integrado por una diversidad de actividades coordinadas, cada uno de ellas bajo la directa coordinación de un profesor o profesora de la UEx, aplicado a una o varias asignaturas impartidas en la Facultad de Derecho.

En segundo lugar, el establecimiento en la Facultad de Derecho de un foro de coordinación e intercambio de buenas prácticas docentes sobre la base de cada uno de las actividades coordinadas, en el que pudieran participar

profesores noveles y veteranos. Para ello se desarrolló espacio virtual de innovación docente en estudios jurídicos, a través del Campus Virtual de la UEx, en el que los Profesores noveles y veteranos pudieron y puede compartir recursos e informaciones sobre prácticas de innovación. También cabe destacar el provechoso Seminario presencial que se llevó a cabo y que contó con la participación de más de veinticinco docente de la Facultad de Derecho así como también con la inestimable colaboración de varias profesoras del Departamento de Ciencias de la Educación de la UEx, que nos instruyeron muy acertadamente sobre los nuevos avances en innovación docente.

Y, en tercer lugar, la difusión y consolidación de instrumentos de innovación docente directamente aplicadas a la docencia de los estudios jurídicos, mediante la transferencia de los resultados y la publicación de los mismos; a fin de que esta transferencia sirva de base a futuras profundizaciones en el campo de la innovación docente en los estudios jurídicos.

Sin duda estos tres objetivos han sido satisfactoriamente alcanzados, testimonio de ello es este trabajo conjunto que se integra por tres artículos de carácter general, en los que se refieren cuestiones generales de innovación docente, y por dieciséis experiencias de innovación docente específicamente referidas a los estudios jurídicos, que han sido elaboradas desde distintas perspectivas y áreas del Derecho.

Finalmente, solo me queda agradecer al Servicio de Orientación y Formación Docente de la UEx (SOFD) por la concesión del Proyecto de Innovación Docente del que surge este trabajo, así como a todas y todos los docentes de la Facultad de Derecho que con su colaboración han hecho posible este proyecto y la consecución de sus objetivos que, no me cabe duda, sientan sólidas bases de colaboración y profundización de una enseñanza superior de calidad e innovadora en la Facultad de Derecho de la UEx y que, esperemos, puedan también servir a otras Facultades y Centros Universitarios de Estudios Jurídicos.

JOSÉ ÁNGEL CAMISÓN YAGÜE

Coordinador del Proyecto “Desarrollo, profundización e intercambio de buenas prácticas de innovación docente en la Facultad de Derecho” (UEx 2015-2016)

Innovación tecnológica en la creación de recursos educativos

ALICIA GONZÁLEZ PÉREZ

1. Introducción

El incremento de uso de las *tablets* y otros dispositivos electrónicos en el aprendizaje de los jóvenes en edad escolar, y el bajo rendimiento académico en matemáticas según los datos del Informe PISA (2015) nos animan a diseñar el Proyecto MILAGE – Mathematics bLended Augmented Game.

Dicho proyecto lo conforma el Consorcio formado por instituciones de Enseñanza Superior y de Educación Secundaria de cuatro países: Algarve University y Escola Secundária Pinheiro e Rosa (Portugal), Nord University y Verdal videregående skole (Noruega), Universidad de Extremadura e IES Norba Caesarina (España) y Cag University (Turquía).

2. La realidad aumentada, una tecnología emergente para su introducción en la educación

La realidad aumentada se caracteriza por la incorporación de información digital (imágenes, videos y audio) en el mundo real. Es decir, que mez-

cla lo virtual y lo real para permitir al usuario interactuar con objetos físicos y digitales.

La aplicación de la realidad aumentada en educación está ligada a la aplicación de los principios del constructivismo, debido a que dicha teoría sostiene que la construcción de significados implica una intensa actividad mental del alumnado de acuerdo a los conocimientos y experiencias previas, y los contenidos que aprende. Es decir, que el alumno genera conocimiento y busca el significado de las cosas desde la interacción que éste tiene con las experiencias y con las ideas previas sobre las cosas.

Por tanto, la realidad aumentada es una tecnología que complementa la percepción e interacción del usuario con el mundo real ya que le permite estar en un entorno real *aumentado* con información adicional generada por un dispositivo electrónico. Con la realidad aumentada los estudiantes pueden controlar sus propios aprendizajes ya que pueden jugar con objetos que no son reales en cuanto a su magnitud y percepción, y comprender y entender significados.

Algunos beneficios de usar la realidad aumentada en la educación van en la línea de innovar y mejorar la comprensión de algunos conceptos integrando la tecnología. Desde esta perspectiva, la realidad aumentada puede salvar la brecha entre la teoría y la práctica y centrarse en cómo lo real y lo virtual puede combinarse para tender puentes que ayuden a conseguir aprendizajes a través de modelos mixtos de aprendizaje (*blended-learning models*).

Por ejemplo, la realidad aumentada puede unir la experiencia física de construir una maqueta en un entorno real y abstraer dicho modelo y someterlo a un análisis en un entorno virtual. Es decir, se podría emular la rotación de la maqueta, observar la tridimensionalidad de las formas geométricas, conseguir información espacial extra, etc.

Según la revisión bibliográfica algunos de los beneficios de usar la realidad aumentada en la educación son:

- El uso de la realidad aumentada influye positivamente en el aprendizaje.
- La realidad aumentada incrementa la motivación de los usuarios y la eficiencia de los aprendizajes.

- La realidad aumentada ayuda a mejorar la visualización espacial de las cosas.
- La realidad aumentada reduce errores de interpretación durante los aprendizajes.
- La realidad aumentada favorece la interpretación de algunos fenómenos durante el aprendizaje y la comprensión general de un tema.
- La realidad aumentada proporciona oportunidades de aprendizaje más auténticas y otros tipos de aprendizaje.

3. La gamificación como elemento clave para motivar a los estudiantes

En los últimos años, la gamificación se ha convertido en un tema de interés para la investigación y un elemento para animar y motivar al estudiante en los procesos de aprendizaje.

La gamificación se define como la incorporación de elementos pertenecientes a la mecánica del juego en entornos de aprendizaje.

En general, en la literatura se identifican múltiples dimensiones y mecanismos que el diseñador del juego ha de considerar para que el alumno pueda diseñar sus propios itinerarios de aprendizaje.

Por ejemplo, el grado de linealidad del juego ha de servir para poner en marcha acciones y estrategias para la resolución de problemas con distintos grados de dificultad que demanda el jugador/alumno. Considerar la linealidad o no en la narrativa de un juego puede ser un factor que proporcione distintos niveles de interactividad entre los estudiantes y la App/juego. Kim & Shute (2015) consideran importante que los jugadores puedan experimentar distintos niveles de dificultad para satisfacer mejor las necesidades y habilidades que han de desarrollar.

Otros puntos a considerar son que el estudiante pueda desempeñar distintos roles, la naturaleza de las tareas, los retos planteados, la presencia de múltiples métodos para alcanzar los objetivos, el nivel de control del jugador, las reglas, niveles de competición, restricciones y el contexto donde se desarrolla el juego. Estudios más recientes se han centrado en

incluir fórmulas para cuantificar los resultados, los niveles de esfuerzo del jugador y la negociación de resultados (Juul, 2003).

Hsu, Chang & Lee (2013) han diseñado un modelo de gamificación donde han identificado las mecánicas que están dentro de él y que son:

Los logros y progresos son entendidos en el sentido de que los usuarios son motivados por la necesidad de conseguir objetivos o lograr algo a través una tarea difícil o repetidos esfuerzos, incluyendo factores en el diseño como recompensas, metas, prestigio y reputación y un estatus dentro del juego. La relación interpersonal hace referencia a la formación de redes sociales, donde los usuarios se conectan entre ellos, aprenden, compiten y establecen relaciones altruistas. Y finalmente, el juego de roles que se refiere a que los usuarios ven el mundo desde el rol que asumen, así como, desde su identificación con el grupo, la expresividad propia del sujeto y la presión del tiempo a la que se ve sometido.

Sin embargo, Huang, Johnson & Han (2013) han identificado un marco empírico donde se consideran tres factores del juego. Por un lado, la estructura del juego en sí misma que incluye reglas, metas, tareas que dan información y soporte. Por otro, la participación en el juego que sitúa al jugador en la fantasía y narrativa del juego. Y finalmente, el atractivo del juego que se ve a través del atractivo de los gráficos, animaciones, audios y videos.

4. Conclusiones

La realidad aumentada es un elemento novedoso a introducir en modelos mixtos de enseñanza y aprendizaje debido a que favorece aprendizajes más auténticos y mediados por la tecnología. También facilita el uso de distintos registros de información, contenido gráfico y visual, animaciones y tridimensionalidad, lo cual favorece la comprensión del conocimiento y atrae la atención del estudiante.

Pero también, la inclusión de componentes basados en el juego y en los mecanismos de la gamificación requieren un diseño cuidadoso que garantice una efectiva implementación del juego o de la aplicación.

El reto en el diseño de herramientas para dispositivos móviles está en que se oferte a los estudiantes o jugadores un amplio abanico de problemas que requieran la aplicación de los conocimientos que han ido adquiriendo y la puesta en práctica de habilidades y competencias en problemas reales. Para ello, es necesario que el juego sea capaz de apoyar la evaluación en el aprendizaje, incrementar los contextos para aprender y proporcionar nuevas oportunidades para aprender.

Los elementos de gamificación propuestos han sido identificados como una extensión de los elementos que en la actualidad se consideran. Por ejemplo, en un contexto virtual los premios, insignias y las tablas de clasificación no son los únicos elementos para explorar el potencial de la virtualidad.

Una de las debilidades de este modelo son las recompensas externas a través de puntos, registros, tablas de clasificación, vidas e insignias que se obtienen en la realización de las tareas. Esto puede ser eficiente al principio pero con el tiempo es posible que deje de serlo. Por ello, hay que pensar en otros elementos que animen y motiven al alumno a seguir la narrativa del juego.

Por tanto, es altamente recomendable que durante el proceso se consideren un conjunto de actividades o retos que permitan motivar intrínsecamente al estudiante durante el proceso de aprendizaje.

A modo de conclusión decir que hay que considerar en el diseño del contenido de la herramienta una compleja matriz de elementos que interaccionan entre sí. Además es necesario proporcionar un sistema de evaluación que permita un *feedback* correctivo e introducir parámetros que nos permitan conocer cómo aprende el grupo al que va dirigido el juego.

5. Agradecimientos

esta investigación está dentro del Proyecto MILAGE – *Interactive Mathematics by Implementing a Blended-learning Model with Augmented Reality and Game Book*, N° 2015-1-PT01-KA201-012921. Dicho Proyecto está dentro del Programa Erasmus + (Acción KA2 – Cooperación para la In-

novación y el Intercambio de Buenas Prácticas) y está siendo financiado por la Unión Europea. (2015-2018)

6. Referencias bibliográficas

- [1] Attali, Y. & Arieli-Attali, M. (2015). Gamification in assessment: Do points affect test performance?. *Computers & Education*, 83, 57-63.
- [2] Chen, J. (2007). Flow in games (and everything else). *Communications of the ACM*, 50(4), 31-34.
- [3] Hsu, S. H., Chang, J. W. & Lee, C. C. (2013). Designing attractive gamification features for collaborative storytelling websites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(6), 428-435.
- [4] Huang, W. D., Johnson, T. E., & Han, S. H. C. (2013). Impact of online instructional game features on college students' perceived motivational support and cognitive investment: A structural equation modeling study. *The Internet and Higher Education*, 17, 58-68.
- [5] Juul, J. (2003, November 4-6). The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness. In M. Copier & J. Raessens (Eds.), *Proceedings at the Level Up: Digital Games Research Conference* (pp. 30-45). Utrecht, Netherlands: Utrecht University.
- [7] Kim, Y. J. & Shute, V. J. (2015). The interplay of game elements with psychometric qualities, learning, and enjoyment in game-based assessment. *Computers & Education*, 87, 340-356.
- [8] Kukulska-Hulme, A. 2010. Mobile Learning for Quality Education and Social Inclusion. Policy Brief published by UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Available at http://iite.unesco.org/policy_briefs/
- [10] Li, M., Jiang, Q., Tan, C., & Wei, K. (2014). Enhancing user-game engagement through software gaming elements. *Journal of Management Information Systems*, 30(4), 115.
- [11] Mayer, R. E., 2009. *Multimedia Learning*. Cambridge University Press, New York, USA
- [12] OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

M-Learning en la educación superior con el uso de la red social Edmodo

MARÍA JOSÉ SOSA DÍAZ

1. Marco conceptual

La integración de las TIC en la educación es un reto para todos los sistemas educativos, especialmente en la Educación Superior. Las universidades no pueden ignorar que estamos inmersos en un desarrollo exponencial de las tecnologías y su integración en nuestra vida personal, social y económica, así como las posibilidades educativas que ofrecen los recursos tecnológicos (Tondeur et al, 2007). En este sentido, la Educación Superior tiene el reto de ofrecer una formación de calidad adaptada a esta nueva realidad, dejando atrás metodologías tradicionales e incorporando las TIC en el desarrollo de sus programas académicos (Alberdi, 2014).

Algunos autores afirman que la verdadera integración de las tecnologías en la práctica educativa se producirá definitivamente cuando estas herramientas se caractericen por su invisibilidad y transparencia, ya que se utilizarán de forma habitual y natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabero, 2004; Escontrela & Stojanovi, 2004; Valverde, Garrido,

& Fernández, 2010). No obstante, la simple instalación de los equipos informáticos o el uso de éstos para enseñar el mismo contenido, no significa que se esté produciendo la integración de las tecnologías (Protheroe, 2005). Se considera que la utilización de herramientas tecnológicas en la práctica docente no garantiza la mejora de los resultados del alumnado (Alonso et al., 2010; Area, 2007). Realmente, lo que incrementa el aprendizaje son otros factores como la manera en que la tecnología es utilizada, *“de hecho, los casos en los que se han identificado mejoras en el aprendizaje siempre están relacionados con el uso pedagógicamente innovador de las TIC”* (Alonso et al., 2010:56).

Por tanto, la implementación de los recursos tecnológicos debe propiciar nuevos modelos de aprendizaje y desarrollar procesos de innovación. No basta con instalar las tecnologías en los centros, sino que es necesario utilizarlas y hacerlo de manera adecuada pues *“la calidad educativa no depende directamente de la tecnología empleada, sino del método de enseñanza bajo el cual se integra el uso de la tecnología, así como de las actividades que realiza el alumno con la misma”* (Area, 2007:43). En este sentido, algunos trabajos aluden a aspectos como el trabajo colaborativo, el aprendizaje de naturaleza socioconstructivista, actividades de resolución de problemas o de uso inteligente de la información, como aspectos metodológicos que deben estar presentes en cualquier práctica educativa innovadora TIC para conseguir mejoras en los aprendizajes (Area, 2007; Cabero, Llorente, & Román, 2007; Correa et al., 2010).

Así pues, las nuevas metodologías didácticas desarrolladas en la educación superior deben estar centradas en el alumnado como principales agentes de la construcción de conocimiento a través del aprendizaje colaborativo fruto de la interactividad entre profesores, estudiantes y contenidos (Alberdi, 2014).

Para perseguir este objetivo, a continuación se propone un modelo de integración de las tecnologías, que se ajusta a estas características. Este modelo lo conforma conceptos como BYOD (Bring Your Own Device), *M-learning*, y *Redes Sociales* siguiendo una metodología *Flipped-Classroom*. Esta metodología se puede definir como un modelo de enseñanza que

“invierte” la clase y transfiere fuera del aula determinados procesos de adquisición de conocimientos teóricos y utiliza el tiempo de clase para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula (Bergmann & Sams, 2012; Tourón & Santiago, 2015)

2. Práctica de aula a través de Edmodo

1.1. Objetivos educativos

A continuación se describen los objetivos específicos de la práctica de aula desarrollada.

- Adquirir de forma significativa los contenidos de la asignatura, así como comprender de forma efectiva la aplicabilidad práctica de estos contenidos.
- Crear un espacio común de aprendizaje sobre los contenidos de la asignatura.
- Fomentar la elaboración de ideas y un espíritu crítico a través de distintos debates.
- Desarrollar la motivación del alumno hacia la asignatura a través de un uso adecuado de las Redes Sociales.
- Favorecer la comunicación y el trabajo colaborativo entre el alumnado.
- Conocer las numerosas utilidades de la red como herramienta que facilita el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Aumentar el sentimiento de Comunidad Educativa entre el alumnado, además del acercamiento del profesor a los intereses de éstos.

1.2. Participantes

El desarrollo de la práctica educativa se ha llevado a cabo en la asignatura de Organización de Centro Escolar del grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. Esta experiencia se desarrolla en un grupo de 70 estudiantes.

1.3. Desarrollo de la experiencia

En este caso, la experiencia se encuadra en la creación de un grupo en la red social Edmodo para favorecer la interrelación, la colaboración y comunicación entre el alumnado en la asignatura de Organización de Centro Escolar.

En este grupo el docente propuso actividades online, que el alumnado debía realizar de manera obligatoria para superar la asignatura durante el desarrollo de las clases presenciales, las cuales se desarrollarán con más detenimiento en el siguiente punto del presente trabajo. El profesorado en esta red social, además, desarrolló algunas tutorías, y compartió los materiales didácticos como vídeos y documentos con el contenido de la asignatura que el alumnado debía visualizar en las horas no lectivas.

Para ello era necesario que el alumnado se descargara e instalara la app de Edmodo, y realizar un perfil en dicha red social, y a continuación, adscribirse como miembro del grupo de la asignatura, a través del código establecido por Edmodo. Por lo que lo largo de la experiencia, el alumnado utilizó su dispositivo móvil como smartphone, tablet o ipad, tal cual establece el movimiento BYOD (Bring Your Own Device)

El grupo de la asignatura de Organización de Centro Escolar se conformará en diferentes subgrupos relacionados con cada una de las actividades que se han desarrollado: presentación, tablón de anuncios, contenido teórico, debates, microrrelatos, recursos, videos y noticias.

1.4. Actividades educativas a través de Edmodo

En el desarrollo de la asignatura se ha propuesto las siguientes actividades que el alumnado debe realizar de forma continuada a lo largo del cuatrimestre tanto dentro como fuera del aula:

a) Actividades de presentación y tablón de anuncios

El primer objetivo propuesto para comenzar el uso de la plataforma dentro de la materia, era establecer un perfil del grupo en Edmodo. Para ello

se estableció un anuncio en el que el alumnado debía presentarse y colgar una foto relacionada con la temática del grupo. Posteriormente se pedía que eligiesen democráticamente cuál sería la foto que describiría a la asignatura. Una vez seleccionada, esta imagen se utilizó como foto inicial de la asignatura en cuestión.

b) Actividades prácticas

A lo largo de la asignatura el docente propone Estudios de Casos relacionados con el contenido teórico, que alumnado debe resolver en pequeños grupos en las horas lectivas de la asignatura y publicar su resolución en el tablón establecido para tal cometido dentro de Edmodo.

c) Actividades de debate

Las actividades de debate consisten en el planteamiento de una serie de cuestiones relacionadas con la asignatura, que serán discutidas por el alumnado en debates guiados por el docente. Para el buen desarrollo del debate, el docente a la vez que moderador, debe ir aportando ideas que puedan ser discutibles, preguntas o reflexiones, para dinamizar el debate. Es importante también que se consensue con el alumnado un límite de palabras o de caracteres para que los estudiantes sean claros y concisos en sus aportaciones en los debates, sólo así dará sensación de fluidez y dinamismo.

d) Actividades de comentario de videos y noticias

El docente compartió enlaces a videos, apuntes de contenido, noticias y otros recursos de interés relacionadas con el temario para comentarlas, debatirlas o hacer una reflexión. El desarrollo de estas actividades debía realizarse en horario no lectivo.

e) Actividad de compartir recursos

El espacio creado en la red social para la asignatura es algo abierto, y que los estudiantes también deben hacer aportaciones. El alumnado en pequeños grupos debía de buscar distintos tipos de materiales encontra-

dos en la red y que consideraba interesante para la asignatura o su perfil profesional, y así colgarlo en la red social para que todos los compañeros pudieran comentarlo. De esta manera, se promovía un feed-back entre pares y que también enriquecería el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, se compartieron numerosos videos, documentos y enlaces que han resultado de gran interés.

f) Actividades de microrrelatos o microblogging

Se realizó un concurso de microrrelatos que consistía en elaborar historias breves (de máximo 200 caracteres) de temáticas variadas relacionadas con la asignatura. El requisito de la tarea era hacer un microrrelato con algún personaje de cuento infantil pero el contenido era una crítica constructiva a la educación actual. Posteriormente, vista la gran calidad y creatividad de los microrrelatos se optó por una segunda fase de concurso con votaciones a través de “me gusta” en el cual se podía votar a más de 1 opción, pero no a sí mismo. Esta actividad es de gran valor, puesto que por un lado, favoreció al estudiante la adquisición de competencias sobre creatividad y por otro, se puede ver el alcance de sus pensamientos y experiencias, a la vez que practica la síntesis y la reflexión.

1.5. Evaluación sobre la experiencia

La evaluación se realizará a través de tres métodos diferentes según el tipo de actividades:

Por un lado, Edmodo, nos ofrece la posibilidad de realizar pruebas tipo test de forma online. Por tanto, la evaluación de los contenidos teóricos a través de 5 pruebas sobre el contenido teórico tipo test que consta de 20 preguntas con tres respuestas a elegir una. Esta evaluación supone el 50% de la asignatura.

Por otro lado, de cada una de las actividades propuestas se realizó a través de la herramienta de Rubrica, recogiendo los siguientes aspectos, criterios y escala de evaluación. Esta evaluación supone el 50% de la asignatura.

Tabla 1: Modelo de rúbrica de evaluación

	Mejorable (1)	Bien (2)	Excelente (3)
Información aportada	La Información que se ofrece es escueta	La información que se ofrece es completa y se incluye alguna fuente	La información que se ofrece es amplia e incluye fuentes
Análisis del tema	No se realiza análisis del tema	Se realiza un análisis completo del tema	Se realiza un análisis completo y ampliado del tema
Aportaciones	No se ofrece ningún recursos creativo	Ofrece algún recursos creativo	Ofrece múltiples recursos creativos
Creatividad, redacción y estructura	Las ideas son difíciles de seguir ya que tienden a ser incoherente o están pobremente organizadas.	Pierde el foco en algunas ocasiones. Hay un desarrollo lógico de ideas pero no fluye o no se presenta de forma cohesiva.	Desarrollo lógico de las ideas. La redacción se caracteriza por la fluidez y la cohesión.
Comunicación e interacción social	Poco clara e individualista	Fluida pero sin fomentar participación de otros estudiantes	Muy Fluida, promueve la participación de otros estudiantes
Gramática y Ortografía	Presenta frecuentes errores gramaticales y ortográficos	Incluye algunos errores gramaticales y ortográficos.	La gramática y la ortografía son casi siempre correctas.

Y finalmente, con el objetivo de fomentar la autoevaluación del alumnado, se propuso un sistema de evaluación por pares en la cual los estudiantes debían poner un me gusta, o no, a las aportaciones de los demás compañeros, así como reflexionar aportando un comentario explicando sus apreciaciones, percepciones, ideas críticas sobre lo que el compañero ha publicado y aprendido.

1.6. Recomendaciones

Para llevar a cabo, cualquier práctica o experiencia educativa a través de las redes sociales virtuales, por un lado, es imprescindible que el docente antes de comenzar realice un primer análisis sobre los recursos con los que disponen los alumnos, ya que para la realización de la actividad el estudiante debe tener dispositivo móvil con acceso continuado Internet. Además, se deberá valorar las posibilidades de acceso que tiene cada estudiante pues de éste aspecto dependerá la tipología de la actividad a realizar. Es decir, si una parte importante del alumnado a los que va dirigida la tarea sólo pueden acceder a la red social una vez a la semana, la tarea no podrá ser un debate, ya que éste perdería fluidez. Por otro lado, el alumnado debe estar registrado previamente en la red social elegida y demostrar un conocimiento previo de ésta, aunque este aspecto cada vez es menos probable, debido al éxito de las redes sociales, es importante puesto que si el alumno anteriormente a la actividad tiene ya un manejo alto contribuirá al buen desarrollo de la tarea.

3. Resultados del desarrollo de la experiencia

Según los resultados de aprendizaje obtenidos la experiencia de aula desarrollada puede considerarse muy positiva. En un primer lugar, la actividad tuvo un alto grado de consecución de los objetivos propuestos:

- *Adquirir de forma significativa los contenidos:* Los resultados de las pruebas teóricas tipo test ha sido muy bueno. El 95% de las personas matriculadas en la asignatura ha aprobado.

- *Crear un espacio común de aprendizaje y conocer numerosas utilidades y herramientas de la red:* Según el análisis del grupo creado en Edmodo y contabilizados los comentarios realizados, y distintos recursos didácticos compartidos como vídeos, enlaces, presentaciones, etc. se puede afirmar que se ha creado un espacio común de aprendizaje muy interesante, que responde a los intereses y necesidades de los estudiantes, y que ha sido gestionado principalmente ellos.
- *Fomentar la elaboración de ideas críticas y favorecer la comunicación entre el alumnado:* Según las rúbricas consideradas para la evaluación de las actividades propuestas, al establecer la media de los resultados de todo el alumnado, se puede afirmar que la realización de debates, y microrrelatos, ha promovido la reflexión y aportaciones sobre los contenidos de la asignatura, se ha mejorado la creatividad del alumnado y la redacción de sus ideas. Pero sobre todo, se ha fomentado la comunicación e interacción social entre el alumnado, puesto que las intervenciones en las distintas actividades ha sido muy fluida, se tenían en cuenta las ideas y críticas de los otros, mostrado ante todo respeto hacia ellas.
- *Desarrollar la motivación del estudiante:* Las actividades propuestas a lo largo de la asignatura han tenido gran éxito entre el alumnado, obteniendo un alto interés (95% de participación). Por lo que se puede afirmar que el interés y motivación del alumnado por la asignatura ha aumentado exponencialmente con el uso de la plataforma Edmodo y las actividades propuestas.

No obstante, se ha encontrado aspectos negativos en el desarrollo de nuestra experiencia son:

- *Tiempo de desarrollo:* Es importante señalar que el desarrollo de esta práctica educativa y su planificación supone un importante empleo de tiempo para el docente, que debe planificar al máximo las entradas, además de seguir y orientar los debates, y por último evaluar las distintas intervenciones de los alumnos.

- *Organización de los contenidos y los tiempos:* La planificación del desarrollo de las actividades en las redes sociales así como establecer normas para su realización son dos aspectos básicos que disminuyen el riesgo de que la comunicación producida entre los alumnos sea desestructurada, sin un hilo conductor, que pase de un tema a otro sin previo aviso, y que dificultan la comprensión de los conceptos de forma clara.

4. Conclusiones

La utilización de los dispositivos móviles en la práctica docente y el uso de las redes sociales y el microblogging, como la plataforma Edmodo, pueden enriquecer el aprendizaje del alumno dentro del aula así como extender este aprendizaje fuera del aula (Fernández, Revuelta & Sosa, 2012)..

Al igual que otras investigaciones que se han realizado en la educación superior, se puede concluir que el uso de estas plataformas mejora la participación, la interacción y la colaboración entre educadores y alumnado. Además, su uso educativo permite aumentar la fluidez y sencillez de la comunicación y favorecer la construcción de un discurso crítico y reflexivo por parte del alumnado (Fernández, Revuelta & Sosa, 2012). También estas herramientas digitales utilizadas como *Espacio Personales de Aprendizaje* (PLE) colaborativos, fomentan la construcción de conocimiento grupal, ayudan a compartir información y crear repositorios de recursos didácticos adaptados a las necesidades e intereses del alumnado (Aguaded et al., 2014; Marinescu, 2013).

Considerando la importancia de la metodología didáctica, se puede afirmar que la utilización de *Flipped Classroom* ha sido muy positiva con la cual la metodología del aprendizaje ha cambiado sustancialmente, preparando al alumnado para la adquisición autónoma del conocimiento. De esta forma, el docente ha pasado de ser un simple transmisor de conocimiento a guía del aprendizaje del alumno y éste se convierte en el principal protagonista dado el carácter eminentemente activo de las actividades propuestas. Así, el alumnado se siente motivado a través de un

aprendizaje activo, donde él es el protagonista. Desde la elaboración de sus propios hallazgos el alumnado está adquiriendo competencias en la búsqueda, selección y tratamiento de la información, además de fomentar la creatividad y la conexión de ideas.

En definitiva, el uso educativo de los dispositivos móviles y de las redes sociales, como PLE colaborativos, a través de metodologías didácticas como *Flipped Classroom* nos permite que los estudiantes se conviertan en autónomos en su aprendizaje y, sobre todo, en constructores del conocimiento grupal.

5. Bibliografía

- Aguaded, I., López-Meneses, E., & Fernández-Márquez, E. (2014). Post-graduate Experiences in Cloud Computing with Social Software. *Estudios Sobre Educación*, 27, 115–132. <http://doi.org/10.15581/004.27.115-132>
- Alberdi, M. C. (2014). Innovación educativa con TIC en la Universidad. Estudio de caso: Carrera de Comunicación Social. *Revista de Educación a Distancia*, 42, 2–21.
- Alonso, C., Casablancas, S., Domingo, L., Guitert, M., Moltó, Ó., Sánchez, J.-A., & Sancho, J. (2010). De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula. *Revista de educación*, 352, 53–76.
- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de “buenas prácticas” pedagógicas con las TIC en el aula. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42–47.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day*. Washington, DC: ISTE; and Alexandria, VA:ASCD.
- Cabero, J. (2004). Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TICs a la formación. Medidas a adoptar. *Eduotec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 18, 1–31.
- Cabero, J., Llorente, M. C., & Román, P. (2007). La tecnología cambió los escenarios: el efecto Pigmalión se hizo realidad. *Comunicar*, 28, 167–175.
- Correa, J. M., Losada, D., & Karrera, I. (2010). ICT policies in schools and their effect on pedagogical innovation in the Spain: the Amara Berri Basque

- School case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 44–47.
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.113>
- Escontrela, R., & Stojanovi, L. (2004). La integración de las TIC en la educación: apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de pedagogía*, 25(74).
- Fernández, M. R., Revuelta F. I. & Sosa, M. J. (2012) Redes Sociales y microblogging: innovación didáctica en la formación superior. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 11(1) 61-74.
- Marinescu, D. (2013). *Cloud Computing. Theory and Practice*. USA: Elsevier.
- Protheroe, N. (2005). Technology and student achievement. *National Association of Elementary School Principals*, 82(2), 46–48.
- Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 197–206.
- Tourón, J. & Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de educación*. 368. 196-231. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288
- Valverde, J., Garrido, M. C., & Fernández, M. R. (2010). Enseñar y aprender con Tecnologías: Un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Revista teoría de la educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 203–229.

Metodologías centradas en el alumnado: ABP como estrategia de innovación docente en el EEES

M^a GLORIA SOLÍS GALÁN

1. La reorientación de la docencia universitaria en el marco del EEES

El compromiso de las Instituciones de Educación Superior, así como los esfuerzos de los implicados por el logro de la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, nos obliga a volver a los orígenes y fundamentos del proceso de convergencia europea. Por un lado, estos cambios se justifican en la necesidad de dar respuesta a las necesidades del contexto, siendo la Universidad un recurso para el desarrollo social y económico de los países (Zabalza, 2008). Por otro lado, desde una perspectiva educativa, la propuesta de cambio se relaciona con la propia concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, en “la necesidad de orientar todo el sistema hacia enseñanza focalizada en el estudiante” (Rué, 2007:88).

En este sentido, Rué (2007) identifica tres pilares del cambio en relación a la nueva cultura formativa europea:

1. El cálculo del tiempo de estudio del alumno a través de un Sistema de transferencia de Crédito Europeo (ECTS, por sus siglas en inglés)
2. El concepto de “carrera” como una progresión en tres etapas formativas (grado, máster y doctorado).
3. El establecimiento de un sistema de acreditación externo.

Sin embargo, el eje transversal que les dota de sentido es el modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje, desde el que se toma al alumnado como principal protagonista de acto didáctico.

Estos cambios en la orientación de las enseñanzas universitarias han requerido revisar y mejorar la organización, el diseño y desarrollo de la docencia desde un nuevo paradigma de la educación superior. A continuación, resumimos algunas de las coordenadas que han guiado la toma de decisiones en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Tabla 1).

Situar el centro de interés en el aprendizaje del alumnado, obliga al docente a re-planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En coherencia con este enfoque, la toma de decisiones en cuanto a cómo enseñar y el diseño de las experiencias de aprendizaje, deberán basarse en el fomento de la participación y autonomía del alumnado en el proceso. La responsabilidad principal del docente en el mismo, pasa a ser guiar, orientar y motivar a los alumnos y alumnas en un proceso de aprendizaje autónomo¹.

1. Zabalza (2008) reflexiona sobre la importancia de promover el aprendizaje autónomo del alumnado, siendo la actividad un elemento condicionante para que se produzcan aprendizajes significativos. Así, el autor expone que “... *aprendizaje autónomo* significa, sobre todo, pasar a los estudiantes la parte fundamental del protagonismo en el proceso de aprender, porque al final habrá aprendizaje sólo si cada estudiante se ha adueñado del proceso y no lo habrá, o será un aprendizaje superficial, si continua todo el tiempo al rebufo de lo que se le vaya sugiriendo, o tratando, simplemente, de cumplir con los requisitos formales de sus profesores” (p. 86).

Tabla 1. Cambios en la docencia universitaria promovidos por el proceso Bolonia de creación del EEES: Coordenadas básicas e implicaciones pedagógicas. Elaboración propia

Elementos del acto didáctico que condicionan la metodología didáctica en el marco del EEES	Implicaciones pedagógicas del EEES (González y Raposo, 2008:286-287)	Cambios en la docencia universitaria en el proceso de convergencia (Zabalza, 2008:93)
<p>Finalidad de la educación superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Carácter propedéutico, orientado a la inserción laboral · Capacidad de aprender a lo largo de toda la vida 	<p>Propiciar una docencia centrada en el alumnado que le proporcione las competencias necesarias y le facilite su futura inserción profesional capacitándole para aprender a lo largo de la vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Una nueva definición del papel formativo de las universidades: la <i>formación a lo largo de la vida</i> (la universidad como inicio y primera fase de un proceso formativo que continuará en la post-universidad). Esta idea convierte a la universidad en una especie de momento propedéutico que servirá para preparar las fases subsiguientes del aprendizaje y del desarrollo profesional. · La incorporación del <i>Practicum</i> como pieza clave en la apertura de la formación al mundo profesional y en la incorporación de otros agentes formativos más allá de los académicos (empresas, instituciones, ONGs, etc.).
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Flexibilidad curricular · Transversalidad de los contenidos, con una orientación práctica y aplicada de los aprendizajes 	<p>Requiere repensar los contenidos de las materias y cursos de manera que se puedan desarrollar las competencias transversales y específicas que van a necesitar los futuros titulados</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Una organización de la formación orientada a la consecución de <i>competencias de amplio espectro</i> (competencias formativas generales para todos los estudiantes y competencias profesionales y científicas específicas de cada titulación). · Cambios en la organización de los aprendizajes: una <i>perspectiva curricular</i> de nuestro trabajo que refuerce la continuidad y la coordinación de las diversas materias y experiencias formativas de la titulación.

Elementos del acto didáctico que condicionan la metodología didáctica en el marco del EEES	Implicaciones pedagógicas del EEES (González y Raposo, 2008:286-287)	Cambios en la docencia universitaria en el proceso de convergencia (Zabalza, 2008:93)
<p>Procedimientos metodológicos y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Organización de los elementos que intervienen en el acto didáctico basada en la diversificación métodos, recursos y estrategias de evaluación 	<p>Requiere diversificar las metodologías, los recursos didácticos y las estrategias de evaluación que se utilizan con el propósito de fomentar un aprendizaje estratégico</p>	<p>Un nuevo papel de los materiales didácticos que pasan a ser recursos capaces de propiciar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo. Un importante papel están llamados a jugar, en este sentido las TIC.</p>
<p>Alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Rol activo, mayor responsabilidad en un proceso de aprendizaje autónomo 	<p>Requiere organizar sistemas de tutoría y asesoramiento que estimulen el desarrollo de la autonomía del estudiante y su capacidad para aprender a aprender.</p>	<p>Una <i>docencia centrada en el estudiante</i>, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.</p>
<p>Profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Rol de guía, orientador y facilitador del aprendizaje autónomo del alumnado. Toma decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como un proceso continuo “a lo largo de toda la vida” 		<p>Un <i>diferente papel del profesor</i> que, de estar centrados en la transmisión de los contenidos de la materia, pasamos a ser facilitadores del proceso de aprendizaje de los alumnos.</p>

2. Innovación educativa en la educación superior

El proceso de convergencia hacia el EEES es en sí mismo un proceso de innovación (Zabalza, 2008). Así, en sus fundamentos se encuentran conceptos que forman parte del propio concepto y características de la innovación educativa, como son su el cambio intencional y su orientación a la mejora. En este sentido, la traslación del centro de interés desde la enseñanza al aprendizaje, como indicamos anteriormente, es una de las principales innovaciones metodológicas que se ha producido en las últimas décadas (De Miguel, 2006:36).

Sin embargo, la innovación educativa puede centrarse en distintos componentes del acto didáctico, pudiendo distinguirse distintos tipos o categorías de innovación. Miles (1973, citado en Rivas, 2000) establece once categorías de innovación educativa: 1) innovaciones en las operaciones para el mantenimiento de los límites del sistema, 2) innovaciones concernientes al tamaño y la extensión, 3) innovaciones en las instalaciones escolares, 4) innovaciones concernientes al tiempo escolar, 5) innovaciones en los objetivos instructivo-formativos, 6) innovaciones concernientes a los procedimientos, 7) innovaciones en la definición de roles, 8) innovaciones que afectan a los valores, concepciones y creencias, 9) innovaciones concernientes a la estructura y la relación entre las partes, 10) innovaciones en los métodos de socialización y 11) innovaciones de la conexión entre los sistemas (instituciones escolares) y subsistemas.

De forma específica, las innovaciones relacionadas con los procedimientos hacen referencia a la ordenación y secuenciación de elementos del acto didáctico (actividades, tiempos y personas) para el logro de los objetivos del sistema educativo (el aprendizaje del alumnado). Entre ellas, podemos distinguir entre aquellos procedimientos relacionados con el método didáctico, como “forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente” (De Miguel, 2006:82); pero también, los procedimientos de uso de materiales y recursos didácticos como soportes para el desarrollo de los contenidos.

Estudios como el liderado por De Miguel (2006) identificaron la necesidad de renovar los métodos de enseñanza universitaria en línea con las propuestas establecidas dentro del EEES. En este marco, definieron unas orientaciones para guiar a los docentes en su tarea de programación de la enseñanza desde un modelo centrado en el aprendizaje del alumnado. En este trabajo se identifican una serie de métodos y técnicas afines a los modelos de enseñanza centrados en competencias y en el aprendizaje. Estos métodos tienen como elemento común el fomento de la actividad práctica, el trabajo cooperativo y el estudio personal, como factores clave para el logro del aprendizaje autónomo del alumnado (Tabla 2).

Tabla 2. Innovaciones educativas relacionadas con los procedimientos de enseñanza: Métodos y recursos centrados en el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia basada en De Miguel (2006)

Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias y el aprendizaje autónomo	
Procedimientos relacionados con el método de enseñanza	1) El método expositivo o lección 2) El estudio de casos 3) La resolución de problemas 4) El aprendizaje basado en problemas 5) El aprendizaje orientado a proyectos 6) El aprendizaje cooperativo 7) Los contratos de aprendizaje
Procedimientos relacionados con el uso de materiales y recursos didácticos	a) TIC como herramientas de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje b) TIC como alternativa educativa a los modelos de enseñanza presencial

A continuación nos centraremos en el método del Aprendizaje basado en Problemas (ABP), por ser uno de los métodos reconocidos por su utilidad en la enseñanza centrada en competencias, en todas las etapas educativas (preuniversitarias y universitarias).

3. Métodos de enseñanza que promueven el aprendizaje autónomo: el aprendizaje basado en problemas (ABP)

El Aprendizaje basado en Problemas (ABP)² tiene sus orígenes en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá). Se introduce como un nuevo paradigma instructivo que busca cambiar el modelo formativo centrado en el docente hacia un modelo formativo centrado en el alumno/a (Escribano y del Valle, 2008). Detallamos algunas de sus características y orientaciones para el profesorado en la Tabla 3.

Tabla 3. Características básicas del ABP: Orientaciones para el profesorado

Fuente: Elaboración propia

Orientaciones para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje a través del método del ABP en la Educación Superior	
Finalidad (De Miguel, 2005) y objetivos (elaboración propia basada en De Miguel, 2005; Solaz, Sanjosé, y Gómez, 2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Promover la adquisición de conocimientos en un proceso de aprendizaje activo y autónomo por parte del alumnado. 1.2 Posibilitar la autorregulación y autoevaluación por parte del alumnado desde el comienzo del proceso de aprendizaje. 1.3. Lograr la implicación y la asunción de responsabilidad en su propio aprendizaje. 1.4. Favorecer el desarrollo de competencias profesionales y la capacidad para resolver problemas del mundo real.

2. Debemos diferenciar entre el Aprendizaje basado en Problemas y el Aprendizaje basado en Proyectos. Ambos conceptos pueden ser confundidos por la coincidencia en sus siglas identificativas (ABP), además de tener aspectos característicos comunes. sin embargo, entre sus diferencias básicas debemos apuntar las siguientes: Aprendizaje basado en Problemas pone el énfasis en el proceso mientras que el Aprendizaje basado en Proyectos lo pone en el resultado y, por otro lado, el Aprendizaje basado en Problemas persigue la adquisición de conocimiento, mientras que el Aprendizaje basado en Proyectos utiliza conocimiento para llegar a un fin (producto).

Orientaciones para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje a través del método del ABP en la Educación Superior

Secuenciación y ordenación de las actividades

(Schmidt, 1983, 1993, citado en Red de Innovación Docente en ABP ICE, 2012; Exley y Dennick, 2007; Prieto et al, 2006)

El modelo ABP de Maastricht o método de siete etapas

(+1³): 1) Definir conceptos, (aclarar términos y conceptos), 2) definir problemas, 3) analizar problemas, 4) buscar explicaciones (hacer una lista sistemática del análisis), 5) formular objetivos de aprendizaje (formular resultados del aprendizaje esperados), 6) buscar información adicional (aprendizaje independiente centrado en resultados), 7) elaborar un informe (sintetizar y presentar la nueva información) y, (8) finalmente, hay un examen individual de cada alumno/a. Podemos encontrar otras variaciones en la secuenciación y fases de las actividades, como es el modelo simplificado ABP 4x4.

Agrupamientos

(Red de Innovación Docente en ABP ICE, 2012)

Existen variaciones en función del número de alumnos y alumnas que componen el gran grupo, entre otros encontramos:

- a) Modelo de ABP original de la Universidad de McMaster (Canadá) para grupos de 6-12 estudiantes
- b) Modelo de Maastrich para grupos de entre 20-35 estudiantes
- c) Modelo de Hong Kong para grupos de entre 50-70 estudiantes
- d) Modelo de Alcalá de Henares para grupos de 60 estudiantes o más.

Secuenciación y ordenación de recursos, tiempos y espacios

(Egido et al, 2007, citado en Solaz, Sanjosé y Gómez, 2011)

En este sentido, en el momento de la planificación, debemos tener en cuenta la existencia de posibles limitaciones organizativas del contexto para procurar minimizar su impacto. Entre otras, algunos de los inconvenientes del uso del ABP en el contexto universitario son: 1) requiere mucho tiempo y dedicación por parte de los alumnos/as y exige asistencia continuada, 2) es difícil el control individualizado del estudiante, 3) demanda recursos humanos y materiales que pueden ser muy costosos, 4) requiere una distribución de espacios diferente a los centros universitarios convencionales, 5) se adapta mejor a las materias de carácter práctico que a las teóricas, etc.

3. El modelo original no incluye entre sus etapas la evaluación a través de la técnica de examen, sin embargo, lo incluimos como una etapa más dada la importancia de la evaluación en el proceso del ABP.

Orientaciones para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje a través del método del ABP en la Educación Superior

Evaluación: tipos y técnicas (De Miguel, 2005; Bermejo y Pedraja 2008)	<p>El alumno/a evalúa: su propio proceso (autoevaluación), a sus compañeros/as (coevaluación), al tutor/a, el proceso y los resultados.</p> <p>Requiere variedad de técnicas de evaluación: examen escrito, examen práctico, mapas conceptuales, evaluación del compañero/a, autoevaluación, evaluación al tutor/a, presentación oral, y/o informe escrito.</p>
Rol del docente: Funciones (De Miguel, 2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Elaborar las situaciones problema que permitan desarrollar las competencias previstas. 2) Identificar los momentos del curso más apropiados para introducir las situaciones problema, determinando el tiempo que necesitan los estudiantes para resolverla. 3) Hacer el seguimiento del trabajo del grupo. 4) Evaluar el progreso del grupo en diferentes momentos o intervalos regulares de tiempo. 5) Organizar la presentación de las soluciones al problema que deben exponer los diferentes grupos y moderar la discusión.
Rol del alumno/a: Funciones (De Miguel, 2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leer y analizar el problema. 2) Reconocer lo que sabe y lo que no sabe con relación al problema. 3) Elaborar un esquema que le permita comprender el problema. 4) realizar la primera aproximación a la solución del problema en forma de hipótesis de trabajo. 5) elaborar un esquema de trabajo para abordar el problema. 6) Recopilar información sobre el problema. 7) Analizar la información recogida. 8) Plantearse los resultados y examinar su capacidad para responder al problema planteado. 9) Desarrollar procesos de retroalimentación que le lleven a considerar nuevas hipótesis y pruebas de contraste 10) Autocontrolar sobre su propio trabajo y el progreso del grupo

4. Bibliografía

- Bermejo, F. y Pedraja, M. J. (2008). La evaluación de competencias en el ABP y el papel del portafolio. En J. García (Coord.) *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 91-111). Murcia: Universidad de Murcia.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Escribano, A. y del Valle, Á. (Coords.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Exley, K. y Dennis, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- González, M. y Raposo, M. R. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2):285-306.
- Prieto, A., Escudero, J. B., Martín, E. R., Sanz, J. M., y Martín, D. D. (2006). Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4 es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos. *Aula abierta*, 87:171-194
- Red de Innovación Docente en ABP ICE, Universidad de Girona. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. © *Aula de innovación educativa*, 216:14-18. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/>
- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa: Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Solaz, J. J., Sanjosé, V. y Gómez, Á. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25:177-186.
- Zabalza, M.A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 18:69-95. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2704358>

Seguimiento de principales desafíos del derecho internacional en el nuevo siglo

MANUEL JESÚS MORÁN ROSADO

1. Objetivos de innovación perseguidos

1. Se trata de introducir a los alumnos en el campo de la sociedad internacional, de las relaciones internacionales y el ordenamiento internacional, dentro de una perspectiva práctica, de tratamiento de las diferencias, controversias jurídico-internacionales, en definitivas, los diversos conflictos internacionales.

Por tanto, el objetivo esencial es implicar a los alumnos en el interés y el seguimiento de temas y conflictos internacionales, y la capacidad de respuesta del Derecho Internacional ante los nuevos desafíos en el momento presente.

2. Animar al seguimiento de los conflictos a través de los medios de comunicación, las redes sociales, así como de bibliografía, en libros, revistas, etc., sobre las diferentes materias en presencia.

En tal sentido, la pretensión es que los alumnos dediquen parte de su tiempo a consultar las distintas fuentes de información, documentación y bibliografía correspondiente.

3. Lograr que los alumnos asuman compromiso de interesarse, recopilar información y documentación, de elaborar y articular temas, argumentos, y de preparar sus respectivas intervenciones orales sobre las materias estudiadas. En tal sentido, cabe conseguir que se sientan partícipes en un proceso, no ya de aprendizaje, que también, sino de conformadores de su propio aprendizaje de materias internacionales, de situaciones y conflictos internacionales, a los que el Derecho Internacional puede y debe dar respuestas.

Esta implicación los hace protagonistas de la acción, del propio proyecto de innovación docente. En esa dirección, desde el principio, se les ha insistido, que el presente proyecto no un “proyecto del profesor”, sino un proyecto colectivo, conjunto de todos, un “proyecto también suyo”.

4. Exposición –ante el grupo– de los estudios y trabajos realizados, impulsando debates y análisis conjunto de todos los participantes, por lo que se logran aportaciones del resto de los presentes en cada uno de los temas. De un lado, se propicia la intervención oral ante compañeros, ante el grupo de análisis, tras una preparación previa en casa; y de otra, el debate y el intercambio de ideas y datos de los demás participantes que pueden aportar conocimientos, elementos varios no recogidos en la exposición inicial.

5. Conclusiones principales expuestas en clases ordinarias. Se trata de extender el trabajo realizado en el grupo de análisis al resto de compañeros, de alumnos de las asignaturas implicadas. Además de verter en ellas los temas analizados, se consigue expandir los efectos del proyecto, y se pretende animar a nuevos alumnos en las tareas específicas del grupo de análisis *strictu sensu*.

6. Animar a los alumnos a elaborar estudios y artículos escritos sobre materias internacionales, en un marco de futura investigación de perfil científico. El último de los objetivos de innovación es encauzar a algunos de los alumnos participantes, los más implicados, en las tareas de investigación científica, transmitiéndoles entusiasmo en una dinámica de trabajo más científico, de cara a posibles escritos e investigaciones, y posible objetivo de publicaciones sobre temas jurídico-internacionales.

2. Metodología de la actividad

2.1. Número de participantes

Hay que distinguir en este capítulo el conjunto de alumnos de las asignaturas implicadas, y los alumnos que participan en el Grupo de análisis específico, que son los que mantienen una presencia activa, comprometida, y que son los que preparan los temas, elaboran los trabajos, y exponen los resultados.

Por tanto, en general, citar a alumnos de 1º de Derecho: Derecho de la Unión Europea; alumnos de 2º de Derecho: Derecho Internacional Público; y alumnos de 3º de Derecho: Organizaciones Internacionales y Cooperación. Y en cuanto a los que asumen una participación activa en el Grupo de análisis, un nº aproximado de 30 alumnos.

Incluso, es oportuno concretar que cabría incluso apuntar un añadido, que es la delimitación entre dos tipos de alumnos participantes en esta actividad: de un lado, los asistentes a las diversas sesiones, que también suelen participar en los debates generados; y de otro, los que participan directamente en la elaboración de los temas, actuando de ponentes en las exposiciones orales, y que profundizan en las distintas materias.

2.2. Materiales necesarios

Entre los materiales utilizados, podemos citar medios de comunicación, redes sociales, y fuentes bibliográficas diversas, tanto material propio de

las asignaturas impartidas, como otro encontrado en la biblioteca de la Facultad, y en otros ámbitos.

2.3. Descripción del desarrollo de la actividad.

A) Acción de los alumnos

Los alumnos de los cursos incorporados al proyecto hacen seguimiento de los temas y conflictos actuales que suponen desafíos a la sociedad internacional, y se analizan las respuestas que ha de dar el DI.

Se realizan trabajos, seminarios, y debates al respecto.

En tal sentido, realizan seguimiento de medios de información, redes sociales, etc..., al objeto de las noticias, novedades, actos relevantes en el plano internacional, para relacionarlos con la perspectiva del DI.

B) Contactos entre alumnos y Profesor:

Son muy diversos los contactos celebrados entre Profesor y alumnos, unos de manera individualizada, otros, en pequeños equipos de elaboración y seguimiento de las materias y temas tratados.

Asimismo, de cara a las exposiciones, unas se preparan individualmente, y otras en equipos, que luego se reparten los aspectos diferentes del tema, a la hora de la exposición oral.

C) Reuniones conjuntas:

1ª) En los últimos meses del año 2015, y enero y febrero de 2016, se han celebrado reuniones preparatorias, de cara a incentivar la puesta en marcha del Grupo de análisis, en el marco del proyecto de innovación docente. Se han puesto sobre la mesa los objetivos, la metodología, y los temas y materias que abordar y estudiar.

2ª) En la reunión de 9 de marzo, se han expuesto someramente los primeros temas elaborados, confrontando elementos destacados de los mismos, y sacando ya las primeras conclusiones al respecto.

3ª) 6 de abril. Exposiciones especializadas: En esa fecha, se presentaron comunicaciones ya de contenido más amplio, y con numerosos datos,

acerca de antecedentes, contextos, informaciones y proyecciones, sobre “Los efectos sobre la geo-estrategia internacional de los precandidatos a las elecciones presidenciales USA de 2016”; “La permanencia de situaciones raciales en la sociedad norteamericana actual”; “Diferentes prismas sobre la realidad del continente africano, y los retos internacionales al respecto”; “La situación de los refugiados y los desafíos en Europa al respecto”.

4ª) 13 de abril. Exposiciones sobre “Acuerdo UE-Turquía sobre la acogida de desplazados y refugiados desde Oriente Medio”; “Las derivadas del conflicto político y territorial en Ucrania”; “Los conflictos históricos de enfrentamiento religioso y los fenómenos de intolerancia religiosa”.

5ª) 20 de abril. “Las consecuencias de una posible salida del Reino Unido de la Unión Europea”; “Un grave conflicto de enorme riesgo internacional: la situación en Cachemira”. Asimismo, se realizaron actualizaciones de los siete temas anteriores. De otro lado, en esta sesión, se valoraron los pasos dados hasta ahora, y se llegaron a algunas conclusiones para seguir avanzando, y comprometiendo a nuevos alumnos en la participación activa en el presente proyecto de innovación.

Además de los referidos, en la próxima sesión, se esperan exposiciones orales especializadas sobre asuntos como las relaciones entre Grecia y la Unión Europea, o los términos de la vuelta de la Guerra fría, o, finalmente, las claves de riesgos de algún tipo de una tercera guerra mundial.

D) Los debates

Tras cada exposición, se entabla un debate abierto, donde los demás participantes/asistentes opinan, comentan, y aportan datos, sugerencias, o propuestas al respecto.

Una vez que se suceden las exposiciones y los diálogos posteriores sobre cada tema, se valora la sesión, y se presentan ideas para nuevas temáticas, se realizan anotaciones sobre cuestiones ya tratadas y en marcha, y también, se plantean posibles acciones futuras del Grupo; en este último sentido, varios alumnos están apostando por consolidar el tratamiento de temas y conflictos internacionales, más allá del proyecto mismo.

E) Comentarios y reflexiones en clase

Finalmente, en las clases se comenta y se reflexiona sobre aspectos y conclusiones de los asuntos y temas tratados en el Grupo de análisis, para transmitir la información al resto de los alumnos, pero también, para animar a otros a sumarse a la participación activa en el proyecto.

2.4. Forma de evaluación

Al margen del reconocimiento que los alumnos sienten entre sus propios compañeros, por la actividad que realizan y la visualización del resultado en forma de trabajos, exposiciones, intervenciones y exposiciones orales, y demás, y con independencia de la formación que ellos mismos –son conscientes de ello– que están adquiriendo en el ámbito de asuntos de la sociedad y el Derecho internacionales, todos los alumnos añaden valoración académica: en general, por participan en cualesquiera actuaciones del proyecto, dentro de la evaluación continuada del curso; pero los alumnos con una participación activa recibirán un plus de reconocimiento en su calificación académica.

Todo ello, partiendo de la base de que el objetivo inicial de la actividad no es realmente un añadido a una calificación, sino buscar la implicación de los mismos en el interés y seguimiento de las cuestiones internacionales.

3. Conclusiones: valoración de actividad realizada

Desde la puesta en marcha de este proyecto, hay que destacar la implicación de un grupo de alumnos de los diferentes cursos en las cuestiones internacionales; se ha incrementado la participación en análisis, debates y elaboración de trabajos sobre conflictos internacionales, y sobre reglas y principios de Derecho Internacional, así como de la Unión Europea.

Cabe reseñar la entrega de algunos alumnos en la labor de búsqueda de información y documentación sobre diversos temas, dando resultado a exposiciones de gran nivel, sobre los mismos, demostrando capacidad de expresión, capacidad de análisis, y profundización en el estudio de datos, contextos y circunstancias.

Como resumen: el proyecto está resultando muy interesante, por supuesto por el contenido y las aportaciones sobre los distintos temas tratados, pero también, por el entusiasmo que diversos alumnos están mostrando por los temas internacionales, por las derivaciones sociopolíticas de algunos de ellos, y, especialmente, por las fortalezas y deficiencias del Derecho a la hora de canalizar y dar respuesta a los diferentes retos y desafíos que la sociedad del siglo XXI está afrontando en los últimos años.

Por último, es justo centrar esta valoración en lo que ha supuesto la propia iniciativa del Proyecto de innovación docente en el que se incrusta el presente Micro-proyecto. El impulso del Proyecto general ha ayudado al desarrollo de éste último, y ha contribuido al surgimiento de un buen equipo de alumnos que se muestran dispuestos a prolongar su acción en materias internacionales, incluso, más allá de los límites de la acción innovadora que estamos desarrollando.

De otro lado, la realización de una jornada teórica-práctica para los profesores participantes del Proyecto de innovación docente, con ponencias de expertas que han presentado técnicas y propuestas para avanzar en las actuaciones de innovación, cabe apuntar que ayudan en el perfeccionamiento de lo que se viene haciendo hasta el momento presente.

Por todo ello, debemos concluir en que estamos ante una experiencia muy positiva, que contribuye tanto a mejorar las técnicas usadas por el profesor, pero –muy especialmente– ayuda a la mayor implicación de los alumnos en las tareas y puede lograr incrementar el interés de los alumnos en temas y materias, como la propia de este micro-proyecto, las cuestiones y conflictos internacionales, a la luz de los principios y reglas del Derecho Internacional.

Club de lectura de la Facultad de Derecho de la UEX

JULIA MARÍA DÍAZ CALVARRO

1. Objetivos de innovación perseguidos

La creación y el desarrollo del Club de Lectura persigue varios objetivos de innovación que se enmarcan más allá del ámbito jurídico. Así, podemos destacar, en primer lugar, fomentar el interés por la lectura, que no solo redundaría en una mejora de la comprensión oral y escrita sino también en el conocimiento y en el desarrollo de la imaginación y de la capacidad de creación; en segundo lugar, y muy relacionado con el anterior punto, el desarrollo del espíritu crítico, de exponer los propios razonamientos y ser interpelado por las opiniones de los demás.

Centrándonos en el ámbito del Derecho, el principal propósito es el análisis jurídico en un contexto distinto, a través de la proposición y lectura de novelas que tengan algún elemento de interés para nuestra materia y en un escenario distinto, como puede ser la biblioteca, la cafetería de la facultad, fuera del encorsetamiento que a veces producen las aulas y el desarrollo de las clases magistrales. Se pretende la celebración de debates dinámicos, en el que haya una participación de los alumnos de todas las titulaciones de la facultad de derecho y que supongan un enri-

quecimiento intelectual y jurídico para todos. A medio plazo, se pretende que la participación de los estudiantes sea cada vez mayor, de tal forma que sean ellos los que elijan la lectura y el desarrollo de la misma y propongan mejoras en la metodología del Club de Lectura.

2. Metodología de la actividad

2.1. Número de participantes

La actividad está pensada para todos los profesores y alumnos de la Facultad de Derecho, aunque por las características de la lectura conjunta es mejor que esté limitado el número de participantes. Es una circunstancia que, en un futuro, si tenemos un grupo grande de forma regular, tendríamos que subsanar. En cualquier caso, todavía no estamos en esa tesitura y la participación y la respuesta está siendo discreta.

En cualquier caso, una de las opciones podría ser la celebración de distintas lecturas conjuntas que se adaptasen a las dinámicas y singularidades de sus miembros, a fin de cuentas, pretendemos que se autoorganice el proyecto por parte de los alumnos y que la actuación de los coordinadores sea cada vez menor.

2.2. Material necesario

El material necesario para el desarrollo del micro proyecto es el libro propuesto para la lectura conjunta que lo facilitamos a través de la Biblioteca de la Facultad de Derecho que colabora activamente en el desarrollo de la tarea, tanto en el préstamo de libros como en la cesión de un espacio para la celebración de las lecturas conjuntas.

El Servicio de Bibliotecas de la Universidad de Extremadura tiene, entre sus actividades, un Club de Lectura. A través del préstamo interbibliotecario tenemos la posibilidad de solicitar ejemplares de la misma obra para que los alumnos puedan conseguir el libro de la forma más fácil y rápida posible. En cualquier caso y si no hay ningún título que nos llame la atención, amplia-

ríamos la búsqueda a otras posibilidades, entre las que destacamos, blog de lecturas, club de lecturas on line, reseñas en prensa, radio y televisión, etc...

2.3. Descripción del desarrollo de la actividad

Se propone por parte de los profesores coordinadores de la actividad, o por los propios alumnos –se prefiere esta segunda opción– un título. Si se propusieran varias obras, se realizaría una votación.

Una vez elegida qué novela vamos a leer, se da un periodo de tiempo suficiente para leerla sin agobios, disfrutando de la novela y apuntando aquellas frases o ideas que nos llamen la atención para el posterior debate.

Se propondrá una fecha que, en la medida de lo posible, nos venga bien a todas aquellas personas que quieran participar y se publicitará toda la información a través de carteles y en el Blog de la Facultad de Derecho, con el suficiente tiempo para que, quien quiera, pueda intervenir en la lectura conjunta.

La Lectura conjunta estará dirigida por uno de los profesores responsables, aunque lo que se pretende es que sean los propios participantes los que hablen y propongan los distintos temas. No obstante, proponemos un esquema básico, que es el que, en principio, se seguirá

- a) Breve información sobre el autor de la novela
- b) Sinopsis de la novela y algún dato curioso
- c) Opinión general sobre la historia, que nos ha gustado, que no nos ha parecido bien, valoración global etc...
- d) Debate sobre el tema o cuestiones de ámbito jurídico o social que se derive de la lectura del libro

Tenemos la idea, con el tiempo, de tomar notas de las ideas más interesantes que se expongan en las lecturas conjuntas y subirlas a un aula virtual creada al efecto.

La periodicidad de las lecturas conjuntas será una por trimestre. Aunque somos totalmente flexibles con respecto a este aspecto.

2.4. Forma de evaluación

Dado el tipo de actividad que proponemos, no se ha previsto ninguna forma de evaluación.

3. Conclusiones: valoración de la actividad realizada

El Club de Lectura tuvo su primera lectura conjunta el martes, 15 de diciembre, a las 19 horas en el Seminario del Área de Constitucional. El libro fue propuesto por el Profesor José Ángel Camisón Yagüe, queríamos un libro cortito, ligero pero que tenía temas muy interesantes desde el punto de vista del derecho constitucional. La novela elegida fue “En un lugar llamado tierra” de Jordi Sierra i Fabrá.

Se publicitó por carteles y en las clases y, a priori, hubo alumnos interesados, pero el día de la lectura conjunta no se presentó nadie. Era una realidad que no descartábamos y además entendemos que necesitamos tiempo para que nuestra propuesta cale poco a poco en el alumnado.

De todas formas, la experiencia nos sirvió para depurar cómo teníamos que enfocar la comunicación de la actividad a los alumnos y para ello fue de gran ayuda la Biblioteca de la Facultad de Derecho a través de Josefina Serván, que se ofreció no solo a difundir la información a los alumnos presencialmente, sino también por el Blog de la Biblioteca. Además, fue ella la que nos indicó la posibilidad de tener ejemplares a través del Club de Lectura de la Biblioteca de la UEX y puso a nuestra disposición todos los recursos de la Biblioteca.

Teníamos en enero de 2016 un grupo de entre cinco y siete alumnos y decidimos organizar la segunda lectura conjunta. Entre los libros del Club de lectura del Servicio de Bibliotecas, elegimos la novela negra “Con el agua al cuello” de Petro Markaris. La elección se basó en dos criterios, en primer lugar, la novela negra o policiaca es un género que suele enganchar si está bien estructurada y, en segundo lugar, porque la acción se desarrolla en Grecia, en el año 2011, en unos de los puntos álgidos de la crisis económica que lleva sufriendo el país heleno desde hace años. Y

era un tema interesante que nos parecía muy indicado para debatir entre alumnos de la Facultad de Derecho.

La lectura conjunta se celebró el jueves 14 de abril a las 13:00 horas en la cafetería de la Facultad de Derecho. Aunque la afluencia fue mínima, tres personas, si tenemos constancia de que se solicitaron a través del Servicio de Bibliotecas ejemplares. Existe un problema que es de difícil solución y es realizar una tarea presencial y que sea del agrado de todos porque tenemos que tener en cuenta distintos horarios de clases y otras circunstancias que son imposibles de coordinar. Hemos de resaltar que los que participamos en la lectura conjunta la disfrutamos al máximo, se nos hizo muy corto el tiempo y se expresaron y se desarrollaron ideas muy interesantes, tanto desde el ámbito más puramente literario como el jurídico o social.

Para las próximas ediciones, como ya hemos apuntado antes, nuestro objetivo es que sean los alumnos los que elijan el libro y tomen la dirección de las lecturas conjuntas. Es para ellos y lo deben moldear ellos, siendo nuestra misión, en un primer momento de ayuda y sobre todo, de participación en todo lo que desarrolle el micro proyecto.

En cualquier caso, no consideramos negativa la valoración del proyecto, por varias cuestiones; en primer lugar, creemos que es una actividad minoritaria pero que aún así, tiene que ir calando entre el alumnado y eso se consigue con una regularidad tanto en su difusión como en la celebración de lecturas conjuntas. En segundo lugar, es obvio que hay que hacer autocrítica y que podemos mejorar para llegar mejor a los usuarios del club.

Estamos planteándonos que la actividad del Club de Lectura sea computable a efectos de créditos de libre configuración por actividades culturales, por una parte y, por otra, tenemos que ver la posibilidad de utilizar el campus virtual como una herramienta para intentar amortiguar la dificultad de asistencia de todos los interesados a las lecturas conjuntas. Por otra parte, creemos que es interesante una plataforma donde se vayan recogiendo las distintas acciones que se vayan desarrollando.

La docencia del Derecho presupuestario de forma dinámica

FRANCISCO ÁLVAREZ ARROYO

1. Objetivos de innovación perseguidos

Partimos de la base de que esta experiencia, que voy a intentar describir, forma parte de la asignatura Derecho Financiero y Tributario, impartida en el Grado en Derecho. El contenido y competencias de la asignatura tienen que ver con lo que tradicionalmente hemos denominado en la disciplina la Parte General del Derecho Financiero.

Los profesores de Derecho Financiero y Tributario siempre somos “rara avis” en relación con las demás ramas del Derecho, somos los de los números en un mundo de letras; como suelo afirmar en conversaciones informales: ¡Cómo no vamos a ser raros, si lo que hacemos es explicar el Derecho con números, cifras y porcentajes!. Pero he aquí, que entre estas atribuciones docentes, se encuentra nada más y nada menos que el Derecho presupuestario, que cual cenicienta asoma en los programas de la asignatura, y aparece en todos los manuales de la disciplina.

En esta tesitura, el docente se encuentra con un dilema, hacer de la cuestión presupuestaria una referencia más o menos genérica, y echar el resto en la ardua explicación del hecho imponible; o bien conseguir despertar el interés del estudiante por los presupuestos públicos proponiéndole diversas actividades que además van a desarrollar mayoritariamente fuera del aula, utilizando ese tiempo de trabajo del estudiante que se engloba en los créditos ECTS; y ello es así, por dos razones, en primer lugar porque la programación del tema compite con otras muchas materias y no da para mucha explicación en clase; y en segundo lugar, porque de otro modo se corre el riesgo de aburrir hasta a las ovejas contando todos los vericuetos del Derecho presupuestario.

Así pues, mi decisión en un momento determinado fue la de que mis alumnos de Derecho no fuesen ignorantes en materia presupuestaria, pero que salir de esa ignorancia se hiciera ameno y, si cabe, hasta divertido, pues iba a requerirles esfuerzos importantes para afrontar “tan solo” un tema del programa. Puestos a idear actividades se me ocurrieron algunas como las que describiré a continuación, y así vengo desarrollándolas durante cuatro cursos académicos.

2. Metodología de la actividad: docencia dinámica del derecho presupuestario

Este tipo de actividades que he venido desarrollando, no sería posible sin la inestimable colaboración de las tecnologías de la información, y no solo por cuestiones técnicas de celeridad, comunicaciones masivas, etc.; sino, fundamentalmente, por el acercamiento a los estudiantes que ello supone, ya que utilizamos el medio por el que ellos desarrollan, hace mucho tiempo, sus habilidades de todo tipo. El campus virtual, en la Universidad de Extremadura usamos la plataforma Moodle, es una herramienta esencial.

Todo comienza con el envío del oportuno mensaje en el chat del curso del comienzo del tema, con el aporte de los materiales de lectura y aproximación al tema: powerpoint o prezi, enlaces a la web del Congreso y

del Ministerio de Hacienda, enlaces a la web de la Asamblea de Extremadura, para comenzar la sesión de clases explicando la tramitación de los presupuestos generales del Estado. Una primera dinámica de grupos les sorprende y enciende su curiosidad: nos organizamos en “grupos parlamentarios” y un puñado de voluntarios se convierten por un momento en el Consejo de Ministros, con la Presidenta o Presidente del Gobierno, el Ministro o Ministra de Hacienda y varios Ministerios más, cuya denominación dejó elegir a los propios estudiantes. En este sentido, no me resisto, a modo de anécdota, a mencionar que hemos llegado a tener, en la estructura de este hipotético Gobierno, un Ministerio de Botellones, Macrofiestas y Conciertos, que, en contra de todo lo que pueda pensarse, acaba siempre con una asignación presupuestaria ínfima, tras la negociación oportuna entre los diferentes Ministerios para confeccionar el anteproyecto de presupuestos. En esta dinámica de grupos no faltan los golpes de autoridad del Presidente del Gobierno cuando sus Ministros se enzarzan en discusiones sobre sus intereses presupuestarios.

Volviendo a retomar el pulso de la clase, también resulta muy aplaudido el recurso a las fotos del momento en que se ha producido la entrega del proyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado. En efecto, el punto de inflexión en la tramitación extraparlamentaria lo marca este acto, cuya parafernalia ha venido evolucionando con los años y los medios tecnológicos.

En esta tesitura, resulta curioso ver cómo hemos evolucionado desde la furgoneta llena de tomos y archivadores, a la más moderna impresión de un código QR que remite a la página web correspondiente. Especialmente, resulta anecdótico, poder comparar la evolución tecnológica de ese momento para la posteridad, con el natural envejecimiento de los mismos personajes que llevan a cabo dichos actos. De este modo, podemos ver la foto del Ministro Señor Solbes, posando delante de la furgoneta con un montón de papeles en 1995; e igualmente vemos la evolución tecnológica al pendrive en 2009, con el mismo Ministro Señor Solbes, ya peinando canas. De la misma manera, intercalándose en el tiempo con los periodos anteriores, asistimos a la entrega de los presupuestos nada

menos que con un cd-rom, en 2004, por parte del Ministro Señor Montoro; a quien igualmente vemos en la misma foto diez años después, en 2014, con un flamante y moderno código QR, pero diez años mayor y con la frente más despejada.

Es en ese momento de curiosidad cuando entran en acción los diferentes grupos parlamentarios para negociar su voto en la tramitación parlamentaria del presupuesto, la distribución de escaños en la clase se planifica estratégicamente para evitar mayorías absolutas y conferir a grupos minoritarios cierta capacidad de decisión, y si cabe, permitir alianzas. Con anterioridad, para evitar connotaciones políticas o coincidencias con la política real, damos nombres imaginarios a los diferentes grupos parlamentarios. A estas alturas, la implicación del estudiante ya es imparable, los diferentes grupos parlamentarios negocian las diferentes partidas; aquellos que disponen de votos “decisivos” toman conciencia de ello y sacan ventajas, etc.; así, hasta la votación del debate final con la aprobación del presupuesto.

2.1. Un día sin noticias de los presupuestos

Con el objeto de ilustrar la notable repercusión mediática de los presupuestos, comienza el primer reto: entre el tiempo que va desde la presentación en el Congreso de los presupuestos hasta su aprobación, emplazo a los estudiantes a escudriñar los medios de comunicación para encontrar un solo día sin que se hable de los presupuestos, para ello he llegado a ofrecer importantes recompensas académicas, y sorprendentemente, los estudiantes han respondido al reto, y lo siguen intentando aun cuando hayamos pasado ya a plantearnos otras cuestiones como el hecho imponible. Con ello se consigue un doble objetivo, que lean prensa que no sea deportiva o del corazón, y que alcancen a comprender la importancia real que tiene un trámite que para ellos era, mayoritariamente, desconocido con anterioridad.

2.2. Abrimos la Budget Race

Otra actividad que estoy desarrollando con mis alumnos es lo que, petulantemente, he llegado a denominar la “Budget race”. Efectivamente, se trata de una carrera contra el reloj en la que habrá solamente diez ganadores, los diez primeros en cumplir la tarea obtienen recompensa y los demás se quedan en el intento.

Cuando se trata de intentar explicar la estructura del presupuesto y se habla a los estudiantes de las diferentes clasificaciones (orgánica, económica, funcional), la atención de éstos se dispersa, es en ese momento cuando les ofrezco la posibilidad de obtener un rendimiento académico extra para los más rápidos, con lo que, de algún modo, también se está fomentando también la competitividad.

El ejercicio resulta, relativamente, sencillo. Se trata de buscar y recopilar tres disposiciones reglamentarias que vienen a establecer tanto la forma de tramitar el anteproyecto de presupuestos como la forma que va a revestir el mismo, me refiero a la Orden del Ministro de Hacienda por la que se establece la estructura de los presupuestos generales del Estado, a la equivalente Orden del Consejero de Hacienda de la Comunidad Autónoma de Extremadura y, por último, a la igualmente equivalente Orden del Consejero de Hacienda de la Comunidad Autónoma que libremente elija el estudiante. Tres documentos similares que deben estar referidos al mismo año, y que deben presentarse en la oportuna “tarea” prevista en el campus virtual en un plazo perentorio de no más de cinco horas desde la finalización de la clase en la que se ha planteado, de ahí lo de “carrera”.

En este aspecto, el campus virtual, mediante la plataforma Moodle, facilita un control absoluto de la tarea, impidiendo automáticamente entregas posteriores a la hora predeterminada y reflejando el momento exacto, para cada estudiante, de la presentación del documento exigido. Con ello resulta plenamente objetivo la elección de los diez primeros que obtendrán recompensa, previa comprobación de la exactitud de las normas aportadas.

Varios objetivos quedan cumplidos con esta actividad, pues no solamente deben ser rápidos, trabajar con plazos y bajo presión; sino que de-

ben ser precisos pues cualquier error les deja fuera de la recompensa. ¡Al menos deben leerse las tres disposiciones que previamente hayan encontrado; con lo que conocen de primera mano, la estructura por secciones y comprueban que las secciones varían en función del Gobierno correspondiente, etc.; por otro lado, como solo son válidos los documentos que estén publicados en los correspondientes diarios oficiales (Boletín Oficial del Estado, Diario Oficial de Extremadura, Diarios oficiales de otras Comunidades Autónomas, etc.) la actividad les familiariza con la búsqueda de disposiciones legales en páginas web oficiales con procedimientos seguros de verificación.

El corto plazo en que deben desarrollar la tarea, unido al escaso número de “recompensados”, de algún modo dificulta el plagio entre estudiantes.

A título meramente anecdótico, pero como muestra de la implicación y el del alumnado en esta actividad, debo reseñar el curioso recurso de reposición que una alumna interpuso frente a su exclusión de la carrera, aportando incluso un certificado expedido por su compañía telefónica, con el que acreditaba un fallo técnico que le impidió subir el documento en tiempo.

2.3. En busca de la partida presupuestaria perdida

En cierta ocasión, pude leer un artículo periodístico muy interesante (ABC, 6 de octubre de 2013, http://www.abc.es/economia/20131006/abc-partidas-presupuestos-generales-201310050536_10.html, último acceso 6/04/2016), en el que se describían partidas presupuestarias de cierta rareza, y se me ocurrió que ese podría ser otro reto para mis alumnos. El cinematográfico título de la actividad despertó su atención desde el inicio y resultó curioso ver que en la actividad descubrieron partidas presupuestarias que les interesaban especialmente, como la destinada a becas; además de alguna que otra igual de curiosa que las reseñadas en el artículo periodístico referido, que, además, les sirve de base para preparar la actividad. Lo realmente estimulante es que se consigue el objetivo

de que los estudiantes aborden la búsqueda en los libros electrónicos publicados en la página web del Ministerio de Hacienda, y no solo en la serie roja, sino también en la serie verde, amarilla y gris, llegando a entender el voluminoso documento que conforman los presupuestos generales del Estado, y ello se lleva a cabo a través de la página web del Ministerio de Hacienda, examinando con gran detalle un documento denso y complicado para unas mentes más jurídicas que económicas.

2.4. Reconocimiento del terreno: Visitas a la Asamblea de Extremadura

Como culminación de todas las actuaciones, y para conseguir el enfoque práctico de la cuestión, venimos realizando una visita a la Asamblea de Extremadura, coincidiendo con algún trámite relevante de la tramitación de los presupuestos extremeños. En coordinación con los Letrados y Letradas de la Asamblea y con su financiación, dicho sea de paso, desplazamos a un nutrido grupo de mis estudiantes a la ciudad de Mérida, sede de la Asamblea, desde Cáceres, sede de la Facultad de Derecho, distando ambos puntos algo más de 75 kilómetros, para que, de la mano de los referidos profesionales y de los propios Diputados autonómicos, los estudiantes tomen el pulso a la tramitación en Comisión de las enmiendas parciales o cualquier otro trámite que el calendario nos permita. El sacrificio de los estudiantes es importante, no solo hay que madrugar para subir a un autobús que te va a desplazar setenta y cinco kilómetros, sino también renunciar a asistir a las clases de otras asignaturas, igualmente importantes en su plan de estudios, con el trabajo de recuperación que ello conlleva. Pero ello no es óbice para su participación, salir de la monotonía de las clases diarias parece más propio de otros niveles educativos, pero sin duda, este tipo de experiencias es enriquecedora y bien valorada por los estudiantes.



La fotografía corresponde a la última visita llevada a cabo el pasado 29 de marzo de 2016, con 55 estudiantes (casi el ochenta por ciento de los matriculados), cifra que puede considerarse la media de asistentes en todas las ocasiones en que se ha podido organizar.

2.5. Los presupuestos europeos: de videos y presupuestos online

La última experiencia tenida con los estudiantes, y no podía faltar, tiene relación con la Unión Europea. Al margen de explicar las fuentes de ingresos de la Unión Europea, abordamos también unas breves pinceladas sobre el presupuesto comunitario.

Para ello, utilizamos dos herramientas: por un lado el portal de videos “youtube”, que puede enlazarse directamente en el campus virtual, para que los alumnos puedan ver reportajes interesantes sobre la negociación y tramitación de los presupuestos comunitarios. El objetivo fundamental no es otro que ilustrar el marco financiero plurianual con imágenes sobre el proceso de negociación entre los diferentes Estados miembros. Como ejemplos, se puede acceder a las siguientes direcciones electrónicas o url: <http://youtu.be/6evnQqLxGb8>, en relación con el reparto del presu-

puesto de la Unión Europea; y respecto al marco financiero plurianual 2014-2020: <http://you.tu.be/i^vHmz4igKM>.

El portal de videos youtube es uno de los canales de divulgación más relevantes, sobre todo, en el colectivo de estudiantes.

Para finalizar, usamos la herramienta que nos facilita la propia página web de la Unión Europea para conocer algunos detalles del presupuesto comunitario, disponible en <http://eur-lex.europa.eu/budget/www/index-es.htm>.

3. Conclusiones

Las actividades llevadas a cabo tienen sus ventajas e inconvenientes, y no están exentas de ser consideradas excesivas o excesivamente lúdicas. Lo cierto, porque así he podido constatarlo con encuestas informales y anónimas, es que el estudiante agradece este tipo de iniciativas y lo que es mucho más gratificante, alcanza un elevado nivel de implicación en las diferentes actividades.

4. Bibliografía

- Adame, Francisco (2010). El uso de las TICs y las plataformas virtuales para la integración de la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en el EES, Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación / coord. por Agustí Cerrillo i Martínez, Ana María Delgado García, páginas 111-120.
- Aguilar, Marina; Giménez, Luís Álvaro; Luque, Miguel Ángel (2009). El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el marco del EEES: experiencias desde la Universidad de Almería (I), Documentos – Instituto de Estudios Fiscales, Nº. 30, páginas 95-106.
- Calvo, Rafael (2015). Curso de Derecho Financiero, 19ª ed., Civitas Thomsom Reuters, Madrid.
- Merino, Isaac (dir.)(2015). Derecho Financiero y Tributario. Parte General. Lecciones adaptadas al EEES, Tecnos.

- González, Ana Isabel; Herrero, Patricia (2009). Aplicación de nuevas metodologías docentes en Derecho Financiero y Tributario, Documentos – Instituto de Estudios Fiscales, N.º. 30, 2009, páginas 19-34.
- López, Ana María (2010). El aprendizaje colaborativo: una herramienta de trabajo en el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario, Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación / coord. por Agustí Cerrillo i Martínez, Ana María Delgado García, páginas 349-364.
- Luchena, Gracia María (2010). Las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en el nuevo sistema de crédito ECTS, Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación / coord. por Agustí Cerrillo i Martínez, Ana María Delgado García, 2 páginas 425-436.
- Malvárez, Luis Alberto (2009). Trabajo cooperativo a través de las plataformas de teleformación para la creación de materiales compartidos en el área de Derecho Financiero, Documentos – Instituto de Estudios Fiscales, N.º. 30, páginas 107-118.
- Moreno, Saturnina (2010). Herramientas TIC para un aprendizaje colaborativo del Derecho Financiero y Tributario, Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación / coord. por Agustí Cerrillo i Martínez, Ana María Delgado García, páginas 375-387.
- Ochoa, Lluisa (2015). Retos para una nueva docencia. Manual práctico, ediciones Crecer, Barcelona.
- Siota, Mónica (2009). Aplicación de la técnica del Puzzle de Aronson en la docencia del Derecho Financiero y Tributario, Documento – Instituto de Estudios Fiscales, N.º. 30, páginas 237-246.

La docencia del derecho constitucional a través de las redes sociales

SILVIA SORIANO MORENO

1. Objetivos de innovación perseguidos

Es innegable el grado de implantación de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de la sociedad actual como también es innegable que el uso de las redes sociales se ha extendido de manera exponencial en los últimos años entre toda la población. Las webs y aplicaciones de redes sociales, las aplicaciones móviles de mensajería instantánea y la generalización en el uso de teléfonos móviles y tablets han supuesto un cambio radical en los modos de comunicación y en las formas de establecer relaciones entre las personas. Así, las redes sociales suponen actualmente el método más instantáneo y frecuente de relacionarse, compartir información, crear opinión y generar debate.

Desde la Universidad no podemos permanecer ajenos y ajenas a esta realidad social, y debemos pensar y trabajar para adaptar los métodos de docencia al uso generalizado de las nuevas tecnologías, especialmente entre las personas más jóvenes. Por ello, se eligió para el proyecto el uso

de la red social Facebook, ya que es la más popular y utilizada en nuestro entorno⁴. Tampoco podemos olvidar, que la utilización inicial para la que Facebook fue creado, lo fue precisamente para el intercambio de información de manera fluida entre estudiantes de la Universidad de Harvard y su primera expansión lo fue entre las Universidades de Columbia y Yale⁵. Facebook es un sitio web de redes sociales en el cual las personas usuarias pueden crear un perfil público o semipúblico, conectar y relacionarse con otras personas usuarias que hayan creado un perfil o página, e intercambiar o hacer pública información –comentarios, fotografías, vídeos, enlaces, etc.⁶

El objetivo perseguido en el marco de este microproyecto es el de relacionar este uso generalizado de las redes sociales, concretamente Facebook, entre el alumnado con la docencia y los contenidos que se estudian en las distintas asignaturas. Aunque este tipo de iniciativas ya se han realizado con anterioridad y con diferentes resultados⁷, nunca se había puesto en marcha en la Facultad de Derecho de la Universidad de Extremadura. En esta ocasión, el contenido de las asignaturas seleccionadas ha permitido que la red social pueda ser un complemento positivo de la formación, ya que en esta se tratan temas de la actualidad social y política, lo que favorece la inmediatez en la relación de los contenidos con los materiales compartidos en la red social.

4. Según el Estudio Anual de Redes Sociales (2015), IAB, disponible en <http://www.iabspain.net/redes-sociales/>, un 96% de las personas encuestadas eran usuarias de Facebook.

5. Facebook, 2016: <http://newsroom.fb.com/company-info/> Información de la compañía. Traducción propia.

6. Dumortier, F., “Facebook y los riesgos de la “descontextualización” de la información”, *IDP, Revista de Internet, Derecho y Política*, nº 9, 2009, pág. 27.

7. González Ramírez, M.R; Gascó Gascó, J.L; Claver Cortés, E; Llopis Taverner, J; Marco Lajara, B; Molina Manchón, H; Sabater Sempere, V; Úbeda García, M; y Zaragoza Sáez, P., “Un estudio de la literatura de Facebook en el ámbito académico”, en Tortosa Ybáñez, M.T., Álvarez Teruel, J.D. y Pellín Buades, N. (coords), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*, Universidad de Alicante, 2015, págs. 115-129.

El proyecto realizado ha tenido varios objetivos, todos ellos relacionados entre sí. En primer lugar ofrecer una experiencia piloto del uso de una red social como complemento a la docencia. En segundo lugar, el facilitar el acercamiento del alumnado a la actualidad y el fomento del interés por la prensa, en esta ocasión en sus ediciones digitales, ante el bajo interés mostrado que se había podido observar. En tercer lugar se marcaba como objetivo el dotar de contenido real y actual a las distintas temáticas que se trabajaban en clase, para así poder visualizar y observar mejor en la práctica los contenidos teóricos. En cuarto lugar se planteaba el objetivo de fomentar el debate. Como ya se ha comentado, en el marco de las redes sociales se producen gran cantidad de debates sobre distintas temáticas entre las personas usuarias de las mismas. La posibilidad de poder participar por escrito y en un grupo privado podía dar así la opción de participar a personas que por su personalidad tengan más problemas a la hora de hacerlo presencialmente en clase. Finalmente, se marcaba como objetivo que el propio alumnado pudiera iniciar consultas, planteamiento de dudas y debates compartiendo la información que encontraran que pudiera parecerles de interés.

Tal y como se ha expuesto, se ha introducido el uso de las redes sociales como complemento a la docencia –nunca de manera sustitutoria– para acercar la metodología de la enseñanza a la realidad cotidiana del alumnado. En el caso concreto de este proyecto, la red social utilizada ha sido Facebook.

2. Metodología de la actividad

2.1 Número de participantes

Este proyecto se ha desarrollado a lo largo del curso, con una asignatura y un grupo en el primer semestre, y con una asignatura distinta y un grupo distinto en el segundo semestre.

En el primer semestre se ha implantado el proyecto en la docencia de la asignatura “Derecho Constitucional II”, con el grupo de 2º curso del

Grado en Administración y Gestión Pública. En el proyecto han participado de manera voluntaria –la participación no era requisito para seguir la asignatura, ni era actividad evaluable, ni suplantaba ningún contenido– 15 alumnos y alumnas.

En el segundo semestre se ha desarrollado el proyecto para la docencia de la asignatura “Fundamentos de Ciencia Política”, con el grupo de 1º curso del Grado en Administración y Gestión Pública. En esta segunda ocasión han participado, también de manera voluntaria 12 alumnos y alumnas.

Como ya se ha comentado, la participación en el proyecto por parte del alumnado ha sido totalmente voluntaria. Del mismo modo que el uso de las redes sociales tiene la ventaja de su inmediatez y de su uso habitual, es necesario tener en cuenta ciertas desventajas. En este sentido, la principal de ellas sería la ausencia de privacidad que implica Facebook. Participar en un grupo de las características de los creados puede conllevar que el resto de las personas que participan en ese grupo tengan acceso a los contenidos del perfil propio de Facebook, entre estas personas tanto compañeros y compañeras como profesorado. Hay dos posibles vías para paliar estos inconvenientes: la primera de ellas es establecer unas adecuadas restricciones de privacidad del perfil, de manera que aunque se participe en el grupo, el resto de personas usuarias no puedan acceder a los contenidos publicados en el perfil propio, con el único requisito –por la propia configuración de privacidad del grupo– que se debe estar previamente en conexión con, al menos, una de las personas participantes para tener acceso al grupo; la segunda sería la creación de un perfil paralelo que no sea el utilizado habitualmente por la persona. Esta última posibilidad conlleva, a su vez, inconvenientes a tener en cuenta, el principal de los cuales sería la pérdida del factor inmediatez y habitualidad en el uso de la red. Si la persona crea un perfil específico para participar en el grupo tendrá que entrar en ese perfil sólo para ver el contenido del grupo, así que las notificaciones y actualizaciones no aparecerán en el perfil que utiliza habitualmente. Esta pérdida de privacidad respecto del resto de personas usuarias de los grupos puede suponer que algunos alumnos o alumnas hayan optado por no participar en el proyecto.

2.2. Materiales necesarios

El único material necesario es el perfil de Facebook utilizado por cada persona participante en el proyecto, materializado en un terminal que permita la conexión a la red social, ya sea un teléfono móvil, una tablet o un ordenador.

2.3. Descripción del desarrollo de la actividad

El desarrollo de la actividad ha sido el mismo en las dos ocasiones en las que se ha puesto en marcha.

Previamente al inicio de la docencia se creó un perfil específico de la profesora responsable, así como un grupo con el nombre de la asignatura.

Al inicio de la docencia en la asignatura se le explica al alumnado la puesta en marcha del proyecto, cómo conectar con el perfil de la profesora, cómo acceder al grupo, los objetivos del mismo y las normas básicas de moderación. En los días siguientes se procede al contacto con las personas usuarias y a la configuración del grupo con quienes lo van a integrar.

A lo largo de la asignatura, se van enlazando artículos de prensa, vídeos, fotografías o comentarios relacionados con el contenido que se va impartiendo. Así, por ejemplo, al explicar el proceso de investidura para la Presidencia del Gobierno, se han ido enlazando noticias de actualidad sobre el proceso de investidura que estaba teniendo lugar; al tratar la temática del Tribunal Constitucional se ha enlazado el acceso a su página web y noticias relacionadas con acciones interpuestas o resueltas por el Tribunal; al analizar políticas públicas sobre diferentes materias, se han enlazado documentales disponibles en Youtube relacionados con la temática estudiada.

De este modo se ha podido ir relacionando los contenidos de la asignatura con la actualidad política, jurídica y social del momento, se han acercado recursos web o se han podido extender contenidos que no podían visualizarse en clase por una cuestión de tiempo.

2.4. Forma de evaluación

La evaluación de la actividad se ha llevado a cabo a medida que se iba realizando. Por una parte, el grado de información que ofrece la red social permite cuantificar el número de personas que han visto el contenido, han mostrado su opinión a través de “me gusta” o sus variantes, o han realizado algún comentario al respecto.

Por otra parte, en clase se ha ido preguntando al grupo qué les parecían los contenidos enlazados, se trataba la relación de estos con la materia y se buscaba conocer opiniones e inquietudes generadas por los mismos de una manera personal, la cual la red social no puede ofrecer.

3. Conclusiones: valoración de actividad realizada

Hay diversos factores que es necesario analizar para realizar una valoración de la actividad.

En primer lugar, respecto del grado de participación del alumnado. Por una parte, el número de personas que voluntariamente han querido participar en el proyecto debe considerarse satisfactorio. Los grupos de personas matriculadas en cada una de las asignaturas rondaban el número de unas 20 o 25 personas. De aquellas que practican una participación activa en las clases y las actividades han participado en el proyecto casi en su totalidad. Sin embargo, es necesario analizar el grado de participación activa en los grupos, propiamente dichos. A pesar de que el número de personas que visualizaban los contenidos era elevado, no así las personas que interactuaban con la publicación de la forma que la red permite. Esto puede deberse a diversos factores. Uno de ellos serían las reticencias que puede producir en el alumnado dejar por escrito para que el resto del grupo lo pueda ver sus comentarios y opiniones, ya sea por no querer mostrarlos de manera pública o por el miedo a una equivocación frente al grupo que quede plasmada en la red. Por otra parte, el propio concepto de la red social para muchas de las personas usuarias jóvenes puede influir en el grado de participación. Para muchas personas, Facebook es una

herramienta de trabajo, de debate y que permite comentar noticias con las que no se tiene un contacto directo habitual. Sin embargo, el perfil del alumnado participante es distinto, ya que Facebook se percibe como un espacio de relaciones interpersonales y de ocio, y es este concepto el que hace no relacionar el espacio con el debate y la reflexión y, por tanto, que sea más complicado participar de contenidos que aunque no sean puramente académicos sí tienen relación con las asignaturas.

En segundo lugar, la valoración respecto de los objetivos marcados al inicio del proyecto debe ser positiva. A través de esta herramienta se ha logrado que el alumnado preste más atención a la prensa y que visualice en la práctica y comprenda mejor los contenidos estudiados en la asignatura. Para la docencia del Derecho Constitucional y de los conceptos básicos de la Ciencia Política es de gran importancia conocer la actualidad de las instituciones, de las relaciones políticas y de los recursos disponibles desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Este conocimiento ayuda a la comprensión y al interés en la materia, a generar conciencia crítica y a aplicar los conocimientos a la realidad.

Finalmente, a modo de conclusión, cabe destacar que la experiencia ha sido positiva en general. Sin embargo, los problemas comentados y el grado de participación efectiva del alumnado harían recomendable seguir poniendo en marcha grupos como los descritos para avanzar en la metodología e ir resolviendo las cuestiones que hayan supuesto problemas en el desarrollo plenamente satisfactorio de la experiencia. Avanzar en la práctica, generalizar el uso de las nuevas tecnologías en la docencia para adecuarlas al uso que se da en la sociedad y la realización de un trabajo interdisciplinar conjunto con otros campos de conocimiento permitirán el uso de las redes sociales como un complemento satisfactorio en la docencia del Derecho.

Herramientas virtuales para la autoevaluación de los conocimientos adquiridos en la asignatura Derecho Procesal

JESÚS CONDE FUENTES

MONTAÑA ROJO DURÁN

1. Objetivos de innovación perseguidos

Al inicio del presente curso académico 2015-2016, una vez que nos fue asignada la docencia de la asignatura obligatoria Derecho Procesal I, nos planteamos la creación de test de autoevaluación virtuales que nos permitiesen constatar el grado de adquisición de competencias que se requieren para superar dicha asignatura por parte del alumnado.

El punto de partida de las actuaciones proyectadas ha sido la utilización de las TIC's (Tecnologías de Información y de la Comunicación) como herramientas docentes, puesto que en el ámbito del Derecho Procesal pocos son realmente los métodos docentes que pueden calificarse de innovadores, pues lo realmente innovador es la optimización de éstos a través de los recursos electrónicos⁸.

8. Aguilera Morales, M., "Una propuesta para la docencia del Derecho Procesal basada en el uso de expedientes procesales", en *El aprendizaje del Derecho Procesal* (dir. Picó i Junoy), Bosch, Barcelona, 2011, págs. 503 a 512.

El beneficio que hemos conseguido es doble: mientras que los alumnos han ido comprobando progresivamente su grado de aprendizaje, nosotros hemos identificado aquellos puntos del temario que han necesitado de un refuerzo o complemento en su exposición teórico-práctica. En definitiva, nuestro principal objetivo ha sido estimular el seguimiento y estudio constante de la asignatura por parte de los alumnos, a la vez que hemos mejorado nuestra labor docente en aquellos aspectos que han resultado necesarios.

2. Metodología de la actividad

2.1. Número de participantes

Nuestro proyecto se ha llevado a cabo con los Grupos 1 y 2 del Tercer Curso del Grado en Derecho, con un total de 181 alumnos matriculados. Precisamente, el gran número de alumnos matriculados ha sido determinante a la hora de decidirnos a llevar a cabo la presente experiencia de innovación docente.

2.2. Materiales necesarios

Para llevar cabo este proyecto nos hemos valido de los recursos que nos brinda el Campus Virtual de la Universidad de Extremadura (CVUEX bajo la Plataforma *Moodle*)⁹. Se trata de un espacio destinado al apoyo a la docencia, la comunicación y la colaboración entre el personal universitario y los profesionales de diversos sectores. El proyecto ha cobrado una gran importancia y aceptación entre la comunidad universitaria. En el caso del Grado, la virtualización de las asignaturas brinda un apoyo fundamental al alumnado que hace uso del CVUEX.

9. Disponible en internet: <http://campusvirtual.unex.es/portal/>.

Además, la Universidad de Extremadura posee el Servicio de Apoyo a la Docencia Virtual¹⁰ que ofrece al profesorado de la Universidad asesoramiento y orientación técnica y educativa, para el uso del Campus Virtual en dos líneas de actuación:

a) Orientar, asesorar y ayudar a todos los profesores mediante una atención personalizada que resuelva sus dudas o problemas y desarrolle sus propias competencias tecnológicas y pedagógicas.

b) Fomentar el uso de los recursos del Campus Virtual para la docencia presencial y difundir.

2.3. Descripción del desarrollo de la actividad

A partir de las diferentes herramientas que ofrece la plataforma de docencia virtual *Moodle*, nuestra metodología ha consistido en el diseño de test de autoevaluación virtuales. De todos es sabido que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior obliga al docente a la elaboración de nuevos materiales y recursos docentes. Por otra parte, la aplicación práctica de métodos de autoevaluación en asignaturas obligatorias, como es el caso de la asignatura de Derecho Procesal I, caracterizada por un elevado número de alumnos matriculados, resulta de imposible realización con un cierto nivel de calidad si nos atenemos exclusivamente al sistema docente tradicional¹¹. De ahí, la necesidad de diseñar actuaciones basadas en herramientas informáticas que faciliten la autoevaluación virtual por parte del alumno.

De modo concreto, hemos realizado un total de cinco ejercicios de autoevaluación, uno por cada bloque temático en que se divide la Guía

10. Disponible en internet: <http://campusvirtual.unex.es/portal/SADV>.

11. En este mismo sentido, *vid.* Bonachera Villegas, R., "Proyecto docente para la creación de un soporte tecnológico que permita el aprendizaje y la evaluación de las competencias propias del Derecho procesal", en *Reduca (Derecho). Serie Derecho Procesal*, Volumen 5 (número 1), 2014, pág. 242.

Docente de la asignatura¹². Si bien cada ejercicio ha conestado de diez preguntas de opción múltiple (con la selección de una respuesta correcta), el banco de preguntas que hemos creado es lo suficientemente amplio como para que la mayoría de preguntas no se repitan en los ejercicios (uno por cada alumno) de un mismo bloque temático. Del mismo modo, los diferentes ejercicios de autoevaluación han sido habilitados en días y en lapsos de tiempo concretos, permitiéndose un único intento por cada uno de ellos. Tanto el ejercicio como las instrucciones para su realización han sido anunciados con tiempo suficiente en el aula virtual.

Los resultados obtenidos en cada uno de los ejercicios han sido tenidos en cuenta de cara a engrosar la nota de evaluación continua de los alumnos (como un dato añadido a la asistencia a clase y a la realización de los distintos seminarios). En cuanto a su previsión durante el semestre, cada ejercicio se ha realizado una vez que ha concluido la explicación teórico-práctica de cada bloque temático.

2.4. Forma de evaluación

Para poder evaluar de manera objetiva al alumno hemos tenido en cuenta la totalidad de los cuestionarios planteados (un total de cinco).

Conforme se iban impartiendo los temas contenidos en el plan docente y, en función de la extensión de los mismos, hemos planteado, a través del aula virtual, los distintos cuestionarios.

Con la finalidad de que el resultado no fuera fruto de la búsqueda de la respuesta planteada, ya sea en libros o en material facilitado por los profesores, se estableció un periodo temporal de 15 minutos para la contestación de las 10 preguntas que inicialmente contenía cada cuestionario. Y ello, en una fecha determinada (29 de octubre, 12 de noviembre, 24

12. Disponible en la página web de la Facultad de Derecho de la Universidad de Extremadura: <http://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/derecho/titulaciones/info/asignaturas?id=0306> (consulta de 20 de abril de 2016).

de noviembre y 29 de diciembre de 2015, respectivamente) y en una franja horaria suficientemente amplia (desde las 13:00 horas hasta las 23:30 horas), para que los alumnos del grupo de mañana y de tarde pudieran participar de una manera flexible y acorde con sus necesidades horarias.

De este modo, el alumno, si bien podía estar asistido de apoyo documental, lo cierto es que debía haber estudiado los temas para poder responder satisfactoriamente a las preguntas formuladas, ya que, si no había trabajado los mismos, difícilmente le daría tiempo a buscar todas las respuestas en ese *iter* temporal y mucho menos a contestarlas de forma correcta.

La nota obtenida en cada uno de los cuestionarios ha sido reflejada directamente en la plataforma, una vez completado el mismo; y una vez finalizados todos, a lo largo del semestre, se estableció la nota final para cada alumno, en función de los resultados de la totalidad de los ejercicios realizados.

Al formar parte de la nota de la evaluación continua, y no estando constituida dicha evaluación sólo por esta actividad, se informó a los alumnos de que la realización de los ejercicios test constituía un trabajo optativo, pudiendo alcanzar con ello un máximo de un punto dentro de este apartado a evaluar (la evaluación continua representa un 40% de la nota final de la asignatura, esto es, un máximo de 4 puntos sobre 10). Puntuación máxima que se podría obtener siempre que se hubieran realizado todos los test planteados de manera satisfactoria.

Dependiendo de las notas obtenidas en cada uno de ellos, así como del número de cuestionarios realizados, se evaluó a cada alumno con ese máximo de un punto.

Al objeto de estimular al alumnado para su participación en esta actividad y para que fueran trabajando los temas explicados gradualmente, no se han computado negativamente los resultados insatisfactorios. De manera que, si no se superaba el test, por haber contestado erróneamente a las respuestas, la consecuencia no era más que carecer de nota en dicho apartado, al igual que si no se hubiera realizado la prueba.

Con ello hemos pretendido que el alumno que por cualquier circunstancia no ha llevado a cabo un estudio exhaustivo del tema, pero sí ha

podido hacer una primera aproximación al mismo, encuentre motivación suficiente para afrontar esta prueba.

3. Conclusiones: valoración de la actividad realizada

De una totalidad de 181 alumnos, la participación en esta actividad ha oscilado en torno al 70%; habiendo intervenido en los distintos cuestionarios el siguiente número de alumnos:

- Primer ejercicio: 140 alumnos.
- Segundo ejercicio: 126 alumnos.
- Tercer ejercicio: 123 alumnos.
- Cuarto ejercicio: 120 alumnos.
- Quinto ejercicio: 115 alumnos.

Y además con un resultado satisfactorio, con un promedio de notas en torno a una puntuación de 8,00 puntos:

- Primer ejercicio: 8,85 puntos.
- Segundo ejercicio: 8,78 puntos.
- Tercer ejercicio: 7,36 puntos.
- Cuarto ejercicio: 7,33 puntos.
- Quinto ejercicio: 7,38 puntos.

Es muy poco significativo el número de alumnos que no ha participado en esta actividad, tratándose por regla general, de alumnos que no han asistido a clase, que no han participado en actividad complementaria alguna y que ni siquiera se han presentado al examen.

Hemos podido comprobar cómo en fechas cercanas a cada una de estas prácticas, el alumnado ha mostrado un interés especial por los temas impartidos objeto de cuestionario, exponiendo dudas tanto en clase, como a través de consultas particulares al profesor, sobre el contenido de los temas incluidos en cada uno de ellos.

Con ello se refleja la realidad conseguida con esta herramienta: lograr que el alumno haya ido estudiando paulatinamente la asignatura y que haya conseguido planificar su tiempo para repasar los temas ya impartidos.

Cuestiones a mejorar

La experiencia nos ha enseñado algunas deficiencias del sistema y cómo poder eliminarlas.

- En primer lugar, limitando el tiempo que el alumno tiene para completar cada cuestionario, desde que accede al mismo: para evitar la respuesta de cada pregunta con la posibilidad de búsqueda en los distintos medios a su disposición.
- En segundo lugar, estableciendo un periodo temporal durante el cual el cuestionario está a disposición del alumno, pues en caso contrario se fomenta que se puedan facilitar los resultados unos a otros: para evitar ello, además de limitar el número de horas en las que se podía acceder al test, se llevó a cabo una experiencia en el último de ellos que fue abrir dos periodos distintos a lo largo del día; tres horas a lo largo de la mañana (11:00 horas a 13:00 horas) y tres a lo largo de la tarde (16:00 horas a 19:00 horas). En cada uno de estos periodos el cuestionario facilitado era distinto. El resultado no fue muy dispar al de los anteriores cuestionarios, puesto que el promedio de nota no bajó de 7,00 puntos.
- En tercer lugar, consideramos necesario limitar el número de intentos permitidos, pues en estos últimos se dejó abierta la opción y, haciendo uso de la típica picaresca española, algunos alumnos (no en número significativo), realizó distintos intentos. Pero como la herramienta facilita información extensa, se muestra el número de intentos y la hora y minutos en que se efectúa cada uno de ellos, por lo que se computó sólo la nota obtenida en el primer intento que, curiosamente no era la más baja.
- Por último, hemos detectado la posibilidad de que, haciendo uso de dicha picaresca, el alumno pueda ir haciendo fotos de la pantalla para informar a sus compañeros de las preguntas.

Actuaciones futuras

Considerando esta experiencia como muy positiva y con posibilidades de mejorar el uso de la herramienta y, teniendo en cuenta lo extenso del temario de la asignatura, nos planteamos utilizarla para dar más facilidades al alumno.

De esta manera, haciendo uso de las instalaciones de nuestro centro, nos hemos propuesto llevar a cabo los cuestionarios de manera presencial en el aula de informática de que dispone la Facultad de Derecho, dividiendo los grupos, si continúan siendo tan numerosos (el aula de informática tiene una capacidad total de 30 puestos). De esta manera, se puede completar el test en un mismo momento por cada grupo de alumnos, evitando las posibilidades de contar con más ayuda que los textos legales de los que pudieran asistirse; todo ello bajo la supervisión directa del profesor.

Así, siempre que se alcance una nota mínima en cada test, consideramos la posibilidad de que con ello se superen determinados temas de cara al examen final.

EL DERECHO ROMANO A TRAVÉS DE SU RECEPCIÓN EN OTROS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

ANTONIO SILVA SÁNCHEZ

1. Objetivos de innovación perseguidos

El pasado día 20 de abril de 2016 presenté, en el marco del Seminario para Docentes de la Facultad de Derecho de la UEx, relativo al “*Desarrollo, Profundización e Intercambio de buenas prácticas de Innovación Docente*”¹³, una comunicación, titulada: “*El Derecho romano a través de su recepción en otros ordenamientos jurídicos*”.

Con ello, traté de explicar en qué medida y de qué manera se trata de aplicar la innovación docente, en su sentido más amplio, al grupo

13. Proyecto para el curso 2015/16 subvencionado con 500 euros por el servicio de Orientación y Formación Docente, cuyo investigador principal es el Prof. Dr. José Ángel Camisón Yagüe.

de alumnos de derecho romano de primero por la tarde al que imparto docencia, al efecto de que se consoliden los conocimientos teóricos de una manera práctica, se manejen las fuentes jurídicas y se amplíen los recursos y la cultura jurídica de los estudiantes y sus habilidades incluso lingüísticas¹⁴.

Si bien, volveré a ello a continuación, para comprender lo anterior ha de entenderse que esta idea de la innovación se introduce primordialmente a partir de la adaptación de los planes de estudios universitarios al llamado Plan Bolonia que relaciona estrechamente y enmarca los mismos con otra idea que gira por encima de ello y que es la de alcanzar un nivel en la calidad de los estudios que se imparten y que abarca a centros universitarios y recursos personales y materiales.

Así, con fecha 21 de abril de 2001 se publicó el Real Decreto 408/2001 por el que se establecía el segundo Plan de la Calidad de las Universidades, con el que se pretendía *“dotar a las Universidades, a las Administraciones educativas y a los ciudadanos de instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación que ofrezcan una información validada y contrastada para la toma de decisiones”* para lo cual, se decía, *“se introducirán paulatinamente indicadores de las actividades y servicios de las Universidades y se experimentarán métodos de acreditación”¹⁵*.

En este sentido, la Uex estableció un Plan donde se incluían una serie de objetivos¹⁶ destacando entre ellos la *“optimización de sus plantillas de*

14. Junto a otros recursos que propicia y concede el desarrollo de los nuevos planes docentes y de grado como son: las tutorías programas, la evaluación continuada de los conocimientos, la elaboración de trabajos en grupo, la impartición de clases teóricas y prácticas con número de alumnos más reducidos, la valoración de estudios o actividades no presenciales, etc.

15. Debiendo las Universidades públicas y privadas que concurrieran al Plan, *“presentar al inicio de su participación un proyecto plurianual de calidad que tenga por objetivo asegurar la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios universitarios. Estos procesos tendrán carácter cíclico y permanente, incluyendo técnicas de seguimiento y revisión de resultados”*.

16. Los objetivos del citado Plan de Evaluación de la UEx, se describían como los siguientes: 1. Promover la evaluación institucional de la calidad, desarrollando la cultura de calidad

PDI (...) para poder aumentar sus rendimientos investigadores y su eficacia docente. Fruto de ello es que, siguiendo el ejemplo de otras universidades españolas y europeas, el Consejo de Gobierno de 22 de octubre de 2004 se crea el Servicio de Orientación y Formación Docente¹⁷.

Siendo su principal vocación la de impulsar el proceso de transformación que la UEx debe llevar a cabo y que se ha caracterizado por incentivar la innovación educativa con el objetivo fundamental de garantizar la calidad de las titulaciones impartidas en la universidad mediante la adaptación de sus recursos humanos y materiales y fomentando la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en los títulos acorde con las metodologías propuestas desde el Espacio Europeo de Enseñanza Superior

e implicando en ella de forma activa a toda la comunidad universitaria. 2. Analizar el desarrollo de las distintas titulaciones de la UEx, a fin de mejorar la estructura científico-docente de los Planes de Estudio, adecuar óptimamente las plantillas de personal docente e investigador (PDI) y de personal de administración y servicios (PAS), y elaborar estrategias de mejoras didácticas, organizativas y de infraestructuras que aumenten su rendimiento formativo. 3. Analizar la Investigación de los distintos Departamentos de la UEx, a fin de proponer posibles mejoras en su implicación con la docencia, en la optimización de sus plantillas de PDI y de PAS y en su organización e infraestructura para poder aumentar sus rendimientos investigadores y su eficacia docente. 4. Analizar la Gestión de los distintos Centros y Servicios, a fin de mejorar su soporte a la Docencia, de adecuar óptimamente sus plantillas y de elaborar estrategias de mejoras organizativas, de procesos y de infraestructura que aumenten la eficacia de su gestión administrativa y de su apoyo académico. 5. Elaborar una información relevante y objetiva sobre la calidad de las titulaciones de la UEx capaz de informar suficientemente a la sociedad en general de su oferta docente y de su eficacia formativa. 6. Desarrollar medidas de mejora de calidad concretadas en un Plan anual de desarrollo de la calidad de la UEx que atienda a actuaciones estratégicas de los Centros, de los Departamentos, de la UEx y de las administraciones educativas correspondientes. En Consejo de Gobierno se acordó que todos los Centros de la UEx implantarían el sistema durante el último trimestre de 2008 el SGIC elaborado, adaptándolo a las peculiaridades del Centro y de sus titulaciones. Los procesos elaborados por la Universidad de Extremadura, aprobados por su Consejo de Gobierno pueden consultarse en los diferentes documentos que se recogen en la página web del Vicerrectorado de Calidad y Formación Continua: <http://www.unex.es/unex/gobierno/direccion/vicedoc>.

17. <http://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/sofd>

(EEES¹⁸) y apostando por la renovación del modelo educativo a través de la implantación de experiencias innovadoras en las prácticas docentes¹⁹.

Ahora bien, para poder alcanzar y mantener ese modelo y nivel de *calidad* o *valor*, no basta con el establecimiento de una gestión sino que resulta necesario que exista, además, una *cooperación* por parte del profesorado y la *concienciación real* de su necesidad de implantación y desarrollo por parte de todos los intervinientes –desde profesores a personal de administración y servicios²⁰.

18. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf

19. <http://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/sofd/areas/ie>

20. Entre otros elementos que yo incluía y enumeraba como los siguientes: a) *compromiso*, por parte del equipo directivo de la Universidad y de los centros en donde se imparten los diferentes grados académicos, de llevar a término el proceso de calidad definiendo los indicadores de medida y objetivos que determinen los distintos niveles de calidad; y a su vez, detectando las debilidades y consolidando sus fortalezas pues, en otro caso, a buen seguro el proceso resultará un fracaso, b) *cooperación* por parte del resto del personal ya que el proceso docente es un proceso transversal en el que participa toda la comunidad universitaria, c) *concienciación real* de su necesidad de implantación y desarrollo por parte de todos los intervinientes –desde profesores a personal de administración y servicios– y d) *reconocimiento* de las mejoras e *información* de lo conseguido (*feed-back*) a lo largo de todo el proceso a estos mismos actores intervinientes. En definitiva, al igual que el *proceso democrático* de un país se consolida y perfecciona a través de la *cultura política* de sus ciudadanos, también el *proceso formativo universitario basado en un sistema de medidas de la calidad* que se consolida y perfecciona a través de la *concienciación* en todo el personal interviniente y de la existencia una *nueva cultura* basada en la *autoevaluación*, la *mejora continua* y *búsqueda de la excelencia*. Silva Sánchez, A., “La eficiente coordinación docente y académica a nivel de grado como requisito clave para cumplir el objetivo de calidad en los nuevos grados. Especial referencia al grado de Administración y Gestión Pública en la Universidad de Extremadura”, *Anuario de la Facultad de Derecho* 28 (2010), pp. 231-244.

2. Metodología de la actividad²¹

Desde ese punto de vista al que acabo de hacer referencia, se desarrollan eventos como el que recogía al comienzo de este trabajo que, en mi particular caso, consistió en transmitir al resto del profesorado, las experiencias de las innovaciones introducidas en mis grupos de alumnos (cuyo número total giraba en torno a los 150 estudiantes) desde el punto de vista teórico como práctico.

A) Desde el punto de vista teórico, se informaba a mis compañeros, que he tratado de inculcar al alumnado la necesidad y utilidad del estudio del derecho romano y privado comparado proporcionándoles, a la vez, una información que les abriera la visión de la repercusión e impacto del derecho privado romano en ordenamientos jurídicos actuales. Así, no sólo se estudian o imparten los contenidos esenciales en materia de derecho privado de la asignatura sino que se les indica a los estudiantes cómo se han recogido tales instituciones romanas en las codificaciones continentales europeas y más allá de Europa. Desde la concepción de la institución familiar, el matrimonio y otras uniones, los derechos reales, contratos y obligaciones, etc., con sus lógicas y más modernas evoluciones que, sin embargo, mantienen la esencia genuinamente romana de aquellas.

Pero si la información o ejemplificación ofrecida por mí en clase no fuera suficiente, se profundiza en el conocimiento indicado, a través de otras vías como son: a) el fomento de la asistencia a jornadas o congresos que se organizan y celebran en la Facultad de Derecho de la UEx en esa materia²² o b) la presencia de profesores extranjeros que nos visitan en el marco de diferentes programas internacionales de intercambio. Este

21. En este apartado se hace referencia tanto a los participantes como los materiales necesarios, descripción de las actividades y evaluación de las mismas.

22. Como el que se va a tener lugar durante los días 27 a 29 de abril de 2016, por el Grupo GIDEPA del que formo parte y disponible en: <http://derechoiberoamericano.com.es/es/Congreso-D%C2%BA-Familia-2016/>

segundo aspecto ofrece al alumno una verdadera y más cercana visión de las instituciones jurídicas romanas recibidas en sus diferentes legislaciones latinoamericanas, europeas o asiáticas; con el añadido de que en muchos casos esa docencia que se imparte por estos profesores extranjeros se llevan a cabo en un idioma diferente al castellano con lo que los alumnos pueden intervenir y preguntar en esos idiomas mejorando en su conocimiento y práctica al tiempo que reciben una nota por asistir y participar en tales actividades de 1 punto que puede variar.

B) Desde el punto de vista de la práctica, se indica que se han llevado a cabo acciones dirigidas al manejo y conocimiento de las fuentes jurídicas a través de la celebración de debates entre grupos de alumnos o simulaciones de juicios, en los que intervenían dos grupos enfrentados, que trataban de justificar sus posiciones argumentalmente y rebatir las contrarias, frente a un tribunal conformado por compañeros de clase que emitían su parecer (*sententia*) al final de los mismos que tenía, además, un valor real en la calificación de evaluación continuada del alumnado de 1,5 puntos para el grupo vencedor y 1 punto para el perdedor²³.

El tribunal llevaba a cabo la puntuación final según el sistema que se les proporcionaba, valorando la oratoria de los grupos, el tiempo de las intervenciones, las respuestas y argumentos utilizados, las fuentes jurídicas e históricas manejadas, etc.

De igual manera el tribunal era soberano para dirigir y ordenar el debate y ofrecer o retirar la palabra a los grupos. Al final del debate el tribunal se retiraba a deliberar volviendo al aula para comunicar su decisión y los fundamentos de la misma. Por la propia importancia de los puntos de evaluación continuada en juego, el grupo perdedor disponía de 24 horas

23. Esos puntos son variables pues no todos los miembros de los grupos vencedor o perdedor tienen necesariamente que recibir la máxima calificación, dependiendo ésta de las notas tomadas por el profesor en sus intervenciones individuales, así como de la nota *secreta* y *confidencial* que cada uno de los miembros de cada grupo le transmite al profesor sobre lo que han trabajado el resto de compañeros al organizar el debate (búsqueda de información, colaboración, asistencia a reuniones grupales, etc).

para realizar su *apellatio* ante el profesor que confirmaba, modificaba o revocaba la sentencia emitida en primera instancia por el tribunal²⁴.

3. Conclusiones: valoración de la actividad realizada

Se comunica, a mis compañeros en la sesión indicada del pasado día 20 de abril, a través de mi intervención, que el actual modelo de estudios universitarios, basado en el Plan Bolonia, busca conseguir una mejora de la calidad de los estudios como puede ser, en general, la de propiciar la puesta en común de los diferentes resultados de las actividades de innovación que lleva a cabo el profesorado.

Un punto de apoyo importante, por tanto, resulta ser la innovación docente que puede tener multitud de variantes.

En mi caso particular me he centrado, tanto en el ámbito del conocimiento teórico (referido al estudio y la ampliación de la visión de la relevancia del derecho privado romano) como en relación con la práctica. Fruto del primero de ellos, es la recepción de sus instituciones en las codificaciones modernas en diferentes continentes, lo que se aprecia mejor a través de la visita de profesores extranjeros y la asistencia a Congresos y Jornadas que se celebran en la Facultad, impulsando y motivando su asistencia. En relación con la práctica, enfocada ésta al manejo de las fuentes jurídicas y utilización de los conocimientos teóricos para armar una posición fuerte, argumentada y consolidada a defender frente a otro grupo y ante un tribunal que decide el ganador.

24. En estos años rara vez ha prosperado una apelación a la sentencia emitida por el tribunal en primera instancia, toda vez que el propio tribunal disponía de los recursos materiales con antelación a la celebración del juicio ya que se lo proporcionaban con mucha antelación los responsables de cada grupo (información de argumentos de las partes, sus fundamentos jurídicos e históricos, indicaciones bibliográficas, etc.) y se consideraban ajustadas a derecho y a la equidad tales decisiones.

Cuando una asignatura de Derecho se vuelve del revés: una experiencia de aprendizaje basado en problemas en gestión y administración de la Seguridad Social

CARMEN SOLÍS PRIETO

1. Objetivos de innovación perseguidos

En el Espacio Europeo de Educación Superior, el estudiante de nuestro ámbito habrá de demostrar que no se limita a conocer una determinada institución jurídica, sino que, tras la adquisición de las correspondientes competencias, es capaz de realizar actividades propias del campo de actividad que estará llamado a desarrollar al concluir sus estudios de Grado. Ello deriva del hecho de que la enseñanza superior se vea condicionada por las necesidades del mercado de trabajo. Así, una de las tareas del profesorado es dar respuesta a qué tipo de titulado es el que se desea formar, teniendo en cuenta las características que los empleadores buscan en los

egresados. Se propone que los estudios tengan un corte más profesional pasando a primer plano qué debería saber hacer un alumno cuando obtiene una determinada titulación. Como consecuencia de este nuevo paradigma, se hace necesario reciclar la metodología tradicional por no resultar la más adecuada para hacer frente a las necesidades actuales.

Partiendo de esta premisa, el principal objetivo de innovación perseguido ha girado en torno a la siguiente cuestión: aprovechando el sistema de evaluación continua ya implantado en la asignatura Gestión y Administración de la Seguridad Social, se ha querido introducir el método de aprendizaje basado en problemas como vía para fomentar las destrezas intelectuales que las actividades prácticas requieren y acercar al alumnado a situaciones que no distan mucho de lo que se encontrarán en su praxis profesional futura.

Como consecuencia de la implantación de esta nueva técnica, a su vez, se derivan toda una serie de implicaciones relacionadas con la innovación docente: entre otras, posibilitar un aprendizaje activo, con los beneficios a largo plazo que ello conlleva, desincentivando el estéril estudio memorístico y entrenando la capacidad para discernir entre lo superfluo y lo importante; acercar al alumnado a otras metodologías más próximas a la realidad laboral; motivar a los estudiantes de forma que sobre ellos recaiga también la carga de la preparación de supuestos similares a los que podrán encontrarse en su vida profesional; afianzar la relación entre tutor y alumno así como de estos últimos entre sí; y mejorar las capacidades de comprensión y expresión tanto a nivel oral como escrito.

2. Metodología de la actividad

2.1. Número de participantes.

A quien suscribe esta contribución se le asignó la impartición de la asignatura Gestión y Administración de la Seguridad Social durante el primer semestre del año académico 2015/2016. Se trata de una asignatura obligatoria incardinada en el tercer curso del Grado en Administración y Ges-

ción Pública cuyo número de alumnos matriculados (42) la hacía especialmente atractiva para poner en marcha un sistema de aprendizaje basado en problemas. En principio, los alumnos participantes en esta actividad habían de ser todos los matriculados pero se era consciente de que, habiendo sólo un grupo de esta titulación, que se imparte en turno de tarde, algunos de ellos tendrían dificultades para conciliar sus estudios con su vida personal y/o su actividad profesional, impidiéndoles la regular asistencia a clase y la necesaria implicación en estas tareas.

2.2. Materiales necesarios.

Para el buen desarrollo de esta actividad, los alumnos disponían de los recursos tanto físicos (manuales, monografías, revistas...) como electrónicos (principales bases de datos jurídicas) con que cuenta la biblioteca de la Facultad de Derecho, cuyo personal organiza periódicamente talleres formativos sobre fuentes de información y les presta diariamente toda la ayuda que necesiten al respecto. Así, a través de la misma pueden acceder a las versiones más actualizadas de los textos legislativos relacionados con el supuesto de hecho presentado, a la jurisprudencia recaída en la materia, a manuales de referencia y a otra bibliografía específica aconsejada por la docente.

Sin perjuicio de los materiales proporcionados por la biblioteca, los alumnos pueden obtener una detallada información a través de páginas web de carácter institucional, destacándose, por supuesto, la de la Seguridad Social (<http://www.seg-social.es>), que resulta especialmente útil para conocer en detalle determinadas materias.

2.3. Descripción del desarrollo de la actividad.

En la asignatura Gestión y Administración de la Seguridad Social, como ya se ha adelantado, se había implantado un sistema de evaluación continua por los compañeros del área de conocimiento encargados de su impartición durante los cursos académicos anteriores. Como parte de

dicha evaluación, existía una prueba escrita que medía primordialmente los conocimientos teóricos y a cuyo resultado se adicionaban todas las actividades llevadas a cabo a lo largo del curso por los alumnos de manera tanto individual como colectiva en horas de clase o fuera del horario lectivo. Conforme se desarrollaban las tareas, se advirtió que muchos alumnos planteaban dificultades a la hora de encarar las actividades de carácter práctico. Ello era debido a que no sabían identificar los puntos centrales de la cuestión a tratar y tenían problemas al respecto, pese a la superación de las pruebas teóricas.

Partiendo de esa supuesta desconexión entre teoría y práctica que se producía en la mente del alumnado, se pensó que sería buena idea introducir un método de aprendizaje basado en problemas para hacerles ver que realmente ambas vertientes van inexorablemente unidas. Se era consciente de la dificultad de encajar esta nueva metodología por parte de los alumnos de una disciplina jurídica ya que ello suponía que “Derecho se volviese del revés”. Nuestro alumnado está acostumbrado a subsumir un supuesto práctico en la teoría que ya le ha sido previamente explicada pero no a tener que discernir entre lo que sabe y lo que necesita saber para posteriormente buscar y estudiar en orden a dar respuesta al problema que se le presenta.

En tanto la implantación y desarrollo de un sistema de aprendizaje basado en problemas pueden causar un poco de vértigo al alumnado, especialmente en los casos en que es la primera vez que se enfrentan al mismo, la docente trató de explicarles en qué consistía a través de unas sencillas pautas que tratan de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

1) **¿Qué se hará?** La actividad consistirá en la resolución de un supuesto práctico, contando para ello con la mera relación fáctica. Partiendo de ahí, en función de lo solicitado, los estudiantes habrán de emitir un informe sobre normativa aplicable, determinación de inclusión en el campo de aplicación del Sistema, calificación de la contingencia descrita, cálculo de una prestación de Seguridad Social... La propuesta de casos no sólo podrá ser llevada a cabo por parte de la docente, sino que los propios

alumnos, con la necesaria supervisión, tendrán la posibilidad de plantearlos para su estudio por el resto de compañeros. Ello facilita su implicación en la actividad en tanto los supuestos pueden girar en torno a materias de su interés o ser relativas a circunstancias vividas por ellos mismos o por personas de su entorno.

2) **¿Quién lo hará?** Estas tareas se llevarán a cabo de forma eminentemente individual, no estando ello reñido con que los alumnos puedan contrastar y discutir entre ellos los resultados alcanzados. Ahora bien, la corrección de los supuestos planteados se hará en clase, posibilitándose así la puesta en común de los argumentos esgrimidos por unos y otros, nombrándose en cualquier caso a un alumno como ponente para la exposición oral. Dicha designación se hará por parte de la profesora otorgando los nombres de los alumnos a los personajes que aparecen en los supuestos prácticos.

3) **¿Cómo se hará?** El alumno, para proceder a la resolución del problema propuesto, debe diferenciar entre lo que ya sabe, sin perjuicio de su repaso o estudio, y lo que necesita saber. Así, ha de analizar de forma individual tanto la cuestión tratada como las fuentes normativas y jurisprudenciales en la materia, sin pasar por alto comentarios doctrinales que pudieran ayudarle. Una vez finalizada esta tarea, estaría en condiciones de emitir un dictamen sobre el caso analizado. De esta forma, la docente, en su papel de guía, se centrará en el fomento de las destrezas para que los alumnos puedan por sí mismos, que no por sí solos, obtener las informaciones necesarias, suponiendo las tutorías, en el caso de hacer un buen uso de las mismas, el espacio ideal para resolver dudas, seguir el trabajo realizado y reorientar a quienes no hubieran sabido centrarse en aquellas cuestiones importantes del supuesto de hecho.

4) **¿Cuándo se hará?** El tiempo dado para la resolución estará en función de la dificultad del caso planteado pero la distribución del mismo es una de las cuestiones a decidir por el propio alumnado.

5) **¿Dónde se hará?** La explicación de la solución alcanzada para el problema propuesto se llevará a cabo en clase por el alumno designado como ponente, pudiendo participar cualquiera en el debate en tanto la tarea será llevada a cabo por todos. Ahora bien, el trabajo previo a la emisión del informe podrá realizarse tanto en casa como en la biblioteca, teniendo en cualquier momento a su disposición las tutorías tanto presenciales como virtuales.

A modo de ejemplo, se reproduce la primera actividad propuesta a los alumnos. Sin perjuicio de que la misma fuese de carácter individual, se nombró a una serie de estudiantes como ponentes para explicar la resolución de cada uno de los pequeños supuestos. Esta concreta tarea tenía como objetivo dilucidar si los sujetos sobre los que giran los casos se encuentran comprendidos dentro del campo de aplicación del Sistema de Seguridad Social y, en caso afirmativo, señalar en qué régimen deberían integrarse. Su estudio autónomo había de centrarse en los requisitos particulares exigidos para considerarlos protegidos pues las exigencias generales y los distintos regímenes existentes ya habían sido tratados en clase.

Con los datos que se aportan y fundamentando jurídicamente su respuesta, indique si los siguientes sujetos se encuentran comprendidos dentro del campo de aplicación del sistema de seguridad social y, en caso afirmativo, señale en qué régimen deberían integrarse

1) Mario Martínez tiene un bar de copas en la zona de La Madrila, donde desempeña su actividad laboral como trabajador autónomo. Asimismo, Manuel Martínez, su hijo mayor, de 20 años de edad, que reside con su padre y sus tres hermanos pequeños, suele acudir algunos sábados al bar para echarle una mano a su padre en el caso de que el local esté lleno, pero sin que exista un horario preestablecido. A cambio de esta actividad, Manuel percibe una paga semanal que le permite hacer frente a los pequeños gastos que éste tiene.

2) Laura López, Damián Domínguez y Carolina Cortés deciden constituir una sociedad de responsabilidad limitada. Laura es administradora única de la sociedad y posee el 51% de las participaciones. Por su parte, Damián es titular del 13% de las participaciones y ocupa el cargo de jefe de administración, mientras que Carolina posee el 36% restante y desempeña la labor de jefa de ventas.

3) Carla Cuesta presta servicios como voluntaria a través de una institución benéfica en un comedor social en el que se atiende a personas drogodependientes. Por su parte, Hugo Hernández ha suscrito un contrato de obra o servicio determinado con una ONG para la puesta en marcha de un programa específico de recaudación de fondos desde sus oficinas centrales.

4) Ana Antúnez presta servicios de transporte de manera continuada para una misma empresa, al amparo de una autorización administrativa de la que es titular y a cambio del correspondiente precio. El vehículo utilizado para realizar los servicios de transporte es de su propiedad.

5) Sara Sánchez, Felisa Fernández y Óscar Ortega deciden constituir una sociedad profesional para ejercer la abogacía. Ante la gran demanda de trabajo, el pasado mes de julio asumieron a través de un contrato eventual a Carlos Carabias.

6) Silvia Santana decide prestar servicios como empleada del hogar para dos familias de Mérida con sujeción a una jornada y con las demás condiciones propias de la actividad, percibiendo por ello la correspondiente retribución.

7) Juan Jiménez presta servicios como trabajador por cuenta ajena en la fabricación de aglomerados de carbón mineral.

8) Ricardo Romero es el titular de una explotación agraria en Montijo donde, junto con sus dos trabajadoras fijas (Mar Martín y Paz Puerto), se dedican a llevar a cabo las tareas que la finca requiere para la producción olivarera.

9) Gerardo Granados es un ciudadano boliviano que se encuentra en la localidad de Talayuela sin permiso de residencia, donde trabaja irregularmente en una empresa agrícola como recolector de tabaco.

10) Nuria Núñez es ciudadana española pero desarrolla sus servicios como funcionaria en el Fondo Monetario Internacional, cuya sede se encuentra en Washington.

2.4. Forma de evaluación.

La evaluación de estas actividades tiene una doble vertiente pues necesariamente ha de tener en consideración tanto la faceta oral como la escrita de las mismas. Por lo que hace a la primera, se mide la corrección de la exposición pública, de la solución alcanzada para el problema y del proceso seguido para su consecución. De igual manera, se evalúan los dictámenes escritos que el alumnado debe consignar por cada tarea. Ha de señalarse que estos casos prácticos no tienen carácter eliminatorio, por lo que las materias tratadas en los mismos serán asimismo objeto del examen escrito de carácter teórico-práctico a realizar al final del semestre.

La repercusión cuantitativa de estas actividades en la calificación del alumno, tal como se hizo constar expresamente en el plan docente de la asignatura, sería como máximo del 30% de la nota final (3 puntos sobre 10), dependiendo de la corrección y complejidad del supuesto propuesto. Se planteaba como necesario este incentivado pues, en caso contrario, los estudiantes difícilmente se suman a desarrollar experiencias de este tipo.

3. Conclusiones: valoración de la actividad realizada

La docente ya tenía experiencia en materia de aprendizaje basado en problemas y partía de los buenos resultados obtenidos por los estudiantes tras haber implantado esta metodología en asignaturas similares adscritas al área de conocimiento en otros cursos académicos.

Ahora bien, la realidad del grupo asignado este último año ha dificultado, cuando no imposibilitado, el desarrollo del sistema de actividades diseñado para la asignatura Gestión y Administración de la Seguridad Social hasta el punto de resultar necesaria la sustitución de esta metodología por la realización de un examen práctico para que los alumnos no se vieran privados de los 3 puntos de evaluación continua. Su falta de implicación en las actividades propuestas, so pretexto de no ser capaces de llevarlas a cabo, y el nulo aprovechamiento de las tutorías han conducido a que las tareas entregadas disten mucho de lo exigible a un alumno de tercer curso de esta titulación, lo que ha obligado a un ajuste del diseño inicial del sistema de evaluación continua para que los resultados de la misma fueran aceptables.

Quedarse sólo con el sinsabor derivado de la experiencia implantada este año en la asignatura de referencia carece de sentido pues no ayuda a identificar los problemas o debilidades de fondo. Por esta razón, lejos de ello, la idea es volver a poner en práctica el sistema de aprendizaje basado en problemas en esta misma materia de estudio durante el próximo curso académico, no sin antes hacer un análisis del grupo asignado en función de su trayectoria durante los dos primeros cursos de la titulación para tratar de adaptarlo lo más posible a su realidad.

La introducción en el lenguaje jurídico del y de la estudiante novel

LORENA CHANO REGAÑA

1. Objetivos de la innovación perseguidos

El lenguaje jurídico es un lenguaje complejo en sí mismo, está plagado de tecnicismos y resulta de difícil comprensión para las personas que no estén familiarizadas con el mundo del Derecho. Este hecho se convierte en un obstáculo para los estudiantes de primer curso, quienes a la hora de estudiar materias nuevas se enfrentan a problemas de comprensión por lo enrevesado y, a veces, arcaico del léxico jurídico. En este contexto, los objetivos que se han perseguido con la realización del taller de “Introducción en el lenguaje jurídico del y de la estudiante novel” son:

- Iniciar al y a la estudiante novel en el lenguaje jurídico básico.
- Incrementar los recursos lingüísticos del y de la estudiante para que pueda afrontar la comprensión y el aprendizaje de los textos jurídicos.
- Mejorar los tiempos de estudio y la asimilación de los contenidos estudiados.

- Potenciar las habilidades de expresión oral y escrita del alumnado con el uso adecuado del lenguaje y, en particular, del léxico jurídico.

2. Metodología de la actividad

2.1. Número de participantes

En el taller han participado un total de 20 estudiantes provenientes de dos asignaturas diferentes. 7 alumnos y 3 alumnas de “Derecho Constitucional II” (Grupo B) de Primero del Grado de Derecho; y, 6 alumnas y 4 alumnos de “Derecho e Instituciones de la Unión Europea” de Primero del PCEO Derecho-ADE. No han participado estudiantes repetidores. Los y las estudiantes mostraron interés en participar en el taller desde el momento que tuvieron conocimiento del mismo, a partir de una primera lectura aproximativa.

2.2. Materiales necesarios

En el desarrollo del taller se han utilizado principalmente textos legislativos, doctrinales y jurisprudenciales. También se han utilizado los medios audiovisuales disponibles en el aula: cañón proyector y ordenadores del alumnado, así como materiales en soporte audiovisual: documentales y audios de programas de radios, broadcasts, etc. redes sociales de contenido jurídico, portales laborales específicos en el ámbito del derecho, páginas webs oficiales de diferentes organismos e instituciones, así como también impresos procesales oficiales. El campus virtual de la Universidad de Extremadura ha sido también una herramienta útil para compartir los materiales con el alumnado.

En cuanto al contenido, los materiales han sido plurales y han tratado contenido transversal de las asignaturas implicadas en el taller, introduciendo en todo caso la perspectiva de género.

2.3. Descripción del desarrollo de la actividad

El lenguaje jurídico es un lenguaje plagado de tecnicismos y de difícil comprensión para las personas que no estén involucradas en el mundo del Derecho. La lectura de un texto jurídico o el estudio de los contenidos de las asignaturas de primero del Grado en Derecho y del PCEO Derecho-ADE, se dificulta por la limitación del lenguaje del y de la estudiante novel.

En la docencia de las materias relacionadas con el derecho se ha observado que este desconocimiento no sólo limita la comprensión del y de la estudiante y la calidad de lo estudiado, sino que incrementa el tiempo de estudio dedicado a las asignaturas para poder superarlas con éxito al final del semestre. Por este motivo y, ante la falta de una asignatura específica que sienta las bases conceptuales del lenguaje jurídico, el presente micro-proyecto pretende introducir en el argot jurídico al alumnado de primer año de la Facultad de Derecho.

La impartición de las materias relacionadas con las asignaturas de Derecho Constitucional y de Derecho e Instituciones de la Unión Europea, son un buen indicador para ver la respuesta del alumnado a este taller. De un lado, el Derecho Constitucional es el pilar sobre el que se asienta el estudio de otras materias, ya que afronta el estudio del sistema de fuentes del derecho en general y de las instituciones del Estado. Lo podríamos considerar una asignatura “base”. De otro lado, Derecho e Instituciones de la Unión Europea es una asignatura que por su complejidad y por el amplio espectro de instituciones y procedimientos sobre el que se proyecta, es difícil de abordar en un primer curso de Derecho. Ambas materias son el escenario perfecto para implementar el taller de innovación docente que se presenta y para trabajar de forma específica sus contenidos.

La dinámica del proyecto ha sido celebrar una serie de talleres semanales al margen del horario de clase. Las sesiones se han venido celebrando regularmente todos los martes con una presencia mínima del 95 % del alumnado inscrito.

La primera actividad del taller tuvo carácter captatorio y se realizó en el desarrollo de una de las primeras sesiones de las asignaturas de Dere-

cho Constitucional II y de Derecho e Instituciones de la Unión Europea. Consistió en la entrega a los alumnos y a las alumnas de un texto sencillo sobre el sistema de fuentes (*Fuentes del Derecho*, de Francisco Balaguer Callejón, Tecnos, Madrid, 1992). Se les concedió unos treinta minutos para la lectura y a continuación se puso en común y se debatió al respecto.

En la asignatura de Derecho Constitucional II, de entre 36 asistentes: 6 manifestaron haberlo entendido totalmente; 11 haber entendido algo; y, 19 no haber entendido nada o casi nada. En la asignatura de Derecho e Instituciones de la Unión Europea, con una asistencia de 52 estudiantes: 13 manifestaron haberlo entendido totalmente; 15 haber entendido algo y 24 no haber entendido nada. En la puesta en común se observaron las dudas y titubeos en la exposición de los alumnos y las alumnas, la falta y, en su caso, los errores de comprensión, así como la carencia de un lenguaje jurídico apropiado. Además también se puso de manifiesto el miedo escénico.

Tras esta primera experiencia y, una vez se hubo informado al alumnado de la celebración de este taller, 10 alumnos y 10 alumnas se inscribieron mostrando un gran interés y participando activamente.

Las sesiones presenciales del taller se han venido desarrollando con regularidad a lo largo de todo el segundo semestre del curso 2015-2016. Los ejes de actuación específicos que se han seguido en el desarrollo del taller son:

- I. Eje de actuación: Impartición de unas nociones sobre conceptos básicos de derecho constitucional y del sistema de fuentes del derecho en general, así como sobre procedimientos jurídicos básicos. Se ha intentado adentrar a los y las estudiantes en el argot jurídico desde unas bases conceptuales y procedimentales ordinarias.
- II. Eje de actuación: Una vez sentadas estas bases conceptuales, la primera toma de contacto con el lenguaje jurídico se ha realizado desde la lectura de textos jurídicos sencillos y relacionados con las materias de las asignaturas de primer curso. La dificultad de los textos ha ido aumentando a medida que los y las estudiantes han ido avanzando en su nivel de comprensión.

- III. Eje de actuación: Después de estas lecturas se ha comenzado el análisis e interpretación conjunta del texto para determinar el significado de la terminología empleada.
- IV. Eje de actuación: Visionado de materiales audiovisuales como documentales, programas de radio o televisión sobre debates políticos propios del contexto actual de incertidumbre política que se vive en España o de la crisis europea respecto al derecho de asilo. Este eje de actuación ha sido muy trabajado de forma específica con los grupos de cada una de las asignaturas, dada la concordancia entre el temario y el escenario socio-político y jurídico actual.
- V. Eje de actuación: Después del visionado, análisis, comentario y debate de los materiales audiovisuales. Así se han trabajado también tangencialmente las estrategias para presentar una idea en público. Esto es, como estructurar y ordenar las ideas de forma clara y sencilla, como argumentar y hacer réplicas y como desarrollar la interacción con la audiencia.
- VI. Eje de actuación: Explorar los recursos de las webs oficiales de los órganos e instituciones estudiadas en las asignaturas para familiarizarse con las categorías conceptuales y con el léxico que emplean.
- VII. Eje de actuación: Toma de contacto con documentos procesales ordinarios de contenido sencillo y básico para familiarizarse con las construcciones conceptuales que utilizan. Implementación del lenguaje procedimental en casos ficticios.

Las líneas generales de actuación que se han seguido son:

1. La dificultad del lenguaje se ha ido incrementando a medida que los y las estudiantes han avanzado en la asimilación de los conceptos, siempre al ritmo que ha marcado la necesidad de comprensión de los contenidos que estudian en sus programas docentes de primer año.
2. La problemática del lenguaje se ha abordado desde una perspectiva genérica que avanza hacia contenidos específicos según las pautas que marca la propia necesidad intelectual del alumnado.

3. Junto a los textos jurídicos, también se han analizado noticias de los medios de comunicación y redes sociales, documentales específicos en soporte audiovisual, portales laborales, páginas webs oficiales de organismos públicos etc. cuyo contenido estaba relacionado con el ámbito de lo jurídico.

2.4. Forma de evaluación

La evaluación de las competencias adquiridas mediante la realización de este micro-proyecto se ha estructurado en las siguientes etapas:

1ª Etapa: Asignación de un texto jurídico complejo en formato libro de una extensión aproximada de 130 páginas, cuyo contenido tenía relación directa con el objeto de las asignaturas trabajadas. En el caso de los matriculados y matriculadas en las asignatura de Derecho Constitucional II, leyeron el libro titulado *La crisis del Estado social* de Carlos de Cabo (PPU, Barcelona, 1986); los y las estudiantes que cursaban Derecho e Instituciones de la Unión Europea han leído *La Constitución de Europa*, de Jürgen Habermas (Trotta, Madrid, 2012). El plazo concedido para la lectura individual de estos materiales ha sido de seis semanas, comenzando después de la cuarta sesión del taller.

2ª Etapa: Tras la lectura profunda e individual de los textos, cada estudiante ha tenido que redactar una breve síntesis que reprodujese un análisis crítico (o, en su defecto, según el potencial desarrollado por cada estudiante, un análisis descriptivo). La extensión de este comentario era de dos folios y se debía primar la claridad, la sencillez y la síntesis, utilizando, en todo caso, el léxico jurídico aprendido.

3ª Etapa: La evaluación de los comentarios se ha realizado mediante un sistema doble:

- De un lado, se ha seguido un sistema de revisión por pares entre los propios y las propias estudiantes, quienes han tenido que leer el comentario de un compañero o compañera y evaluarlo. La evaluación entre participantes ha consistido en responder a un cuestionario breve de cinco preguntas sobre diferentes aspectos relacionados con el

nivel de comprensión de los contenidos y el estilo jurídico de la redacción. A continuación han tenido que asignar una nota entre 0 y 10 y redactar un breve informe de unas ciento cincuenta palabras donde expusiesen los motivos y las razones que les han impulsado a asignar esa nota a su compañero o compañera. El cuestionario y el informe han sido anexados como documento adjunto al cometario de cada participante y se han entregado a la profesora.

- A continuación, la profesora ha procedido a evaluar a cada estudiante, no sólo a partir del comentario presentado, sino también mediante la valoración y el informe hecho al compañero o compañera correspondiente. Se ha valorado sobre todo el uso del lenguaje jurídico de forma apropiada, la redacción clara, sencilla y sintética del contenido, así como la relación de los conceptos jurídicos del texto con contenidos de las asignaturas implicadas. La finalidad de la evaluación de la profesora en el taller ha sido asesorar al alumnado, identificando sus puntos positivos y negativos y animándole a continuar con el proceso de aprendizaje.

4ª Etapa: Responder a un cuestionario tipo test sobre el grado de facilidad/dificultad de la actividad, el tiempo empleado en la lectura de los materiales y la utilidad de lo aprendido al estudiar otras asignaturas.

5ª Etapa: Cotejo y comparativa de los resultados obtenidos en los exámenes y en los seminarios de evaluación continua, antes y después de haber participado en el micro-proyecto; y, en relación con el resto del alumnado no inscrito en esta actividad. El objetivo es determinar si la realización del taller ha facilitado el tiempo de estudio, la asimilación de contenidos y elevado el nivel de comprensión lectora y capacidad expositiva, tanto oral como escrita de los alumnos y las alumnas.

3. Conclusiones: Valoración de la actividad realizada

Los resultados obtenidos deben calificarse como positivos, si bien son susceptibles de mejora por medio de la continuidad de la actividad en el tiempo y deben estimarse con prudencia y autocrítica para mejorar en

sucesivas ediciones la celebración del taller. No cabe duda de que el micro-proyecto de iniciación al lenguaje jurídico es una labor de constancia y dedicación por parte del profesorado y del alumnado y de que requiere desarrollarse en un período de tiempo continuado para conseguir los objetivos propuestos. Se ha estimado que el tiempo necesario para que se reflejen los primeros resultados en la iniciación del léxico jurídico es de al menos un cuatrimestre.

Debe destacarse el nivel de implicación de los alumnos y de las alumnas, debido quizá al carácter voluntario de la actividad y a los primeros avances que les permitieron afrontar el estudio de algunas materias. También es notorio el optimismo y la dedicación que emplearon en la fase de evaluación por el sistema de revisión por pares. La posibilidad de evaluarse de forma recíproca y aleatoria fue para los y las participantes un acicate para esforzarse en hacer su trabajo y a la vez un elemento motivador para ofrecer una valoración razonada e informada del desempeño de sus compañeros y compañeras.

Los test de satisfacción reflejaron que el taller ha facilitado el tiempo de estudio, la asimilación de los contenidos y elevado el nivel de comprensión lectora. 16 de 20 estudiantes respondieron en este sentido el cuestionario. Los 4 restantes manifestaron no encontrar diferencias. La capacidad expositiva, tanto oral como escrita de los alumnos y de las alumnas, también mejoró, a juicio de la profesora. El nivel de comprensión lectora se elevó notablemente, incrementando la dificultad de los materiales trabajados a medida que avanzaba el cuatrimestre a petición del propio alumnado, lo que resulta significativo. Alguna de las estudiantes con notoria dificultad para expresarse en público mejoró notoriamente al ganar confianza en sí misma y habituarse a comentar las lecturas con sus compañeros y compañeras.

El cotejo de las calificaciones obtenidas por los y las participantes en el taller con las calificaciones obtenidas por el alumnado no inscrito no ha supuesto una gran diferencia; no obstante, ninguna persona participante en el taller suspendió seminarios ni exámenes. Más bien, se observa un incremento de la nota desde los primeros seminarios prácticos hasta los

últimos en 12 estudiantes del total de 20 participantes. La justificación a que no haya diferencias significativas puede encontrarse en el hecho de que en el desempeño del trabajo continuo del alumnado inciden otras muchas variables como la capacidad intelectual, la habilidad personal, el grado de compromiso y dedicación, su base cultural previa, etc.

En resumen, puede concluirse que los objetivos fijados en este micro-proyecto se han logrado en mayor o menor medida: Se ha iniciado al y a la estudiante novel en el lenguaje jurídico básico; se han incrementado sus recursos lingüísticos para que sepa y pueda afrontar la comprensión y el aprendizaje de los textos jurídicos; se han mejorado los tiempos de estudio y la asimilación de los contenidos en un 80 % de los casos; y, se han potenciado sus habilidades de expresión oral y escrita con el uso adecuado del lenguaje y, en particular, del léxico jurídico. Es decir, se han conseguido los objetivos propuestos.

Seminario permanente de criminología y sociedad

JORDI ORTIZ GARCÍA

1. Objetivos de innovación perseguidos

Al inicio de la asignatura de Derecho Penal I en el presente curso académico 2015-16, me he planteado la creación de un Seminario Permanente de Criminología.

Los objetivos generales de la actividad han sido el conocimiento por parte de los alumnos, de ciencias afines al Derecho Penal. Conocer temas actuales relacionados con el Derecho Penal y la Criminología y estimular el seguimiento y estudio de ciencias como la Criminología, el Derecho Penal, Victimología o la Política Criminal

Por último, otro de los objetivos ha sido ofrecer al alumno nuevas salidas profesionales relacionadas, no sólo con el Derecho, sino también con la Seguridad.

2. Metodología de la actividad

2.1. Número de participantes

El proyecto se ha llevado a cabo con los grupos 1 y 2 del Tercer Curso del Grado en Derecho, con un total de 110 alumnos matriculados. El gran número de alumnos ha sido determinante para realizar esta actividad de innovación docente de este modo.

2.2. Materiales necesarios

Para llevar a cabo el proyecto he utilizado el Campus Virtual de la Universidad de Extremadura, como herramienta principal. Por otro lado, hemos utilizado las propias instalaciones del Centro para impartir las conferencias. Por último, se han realizado dos visitas, por un lado, a la Comisaria del Cuerpo Nacional de Policía de Cáceres, y por otro, a la Comandancia de la Guardia Civil de Cáceres.

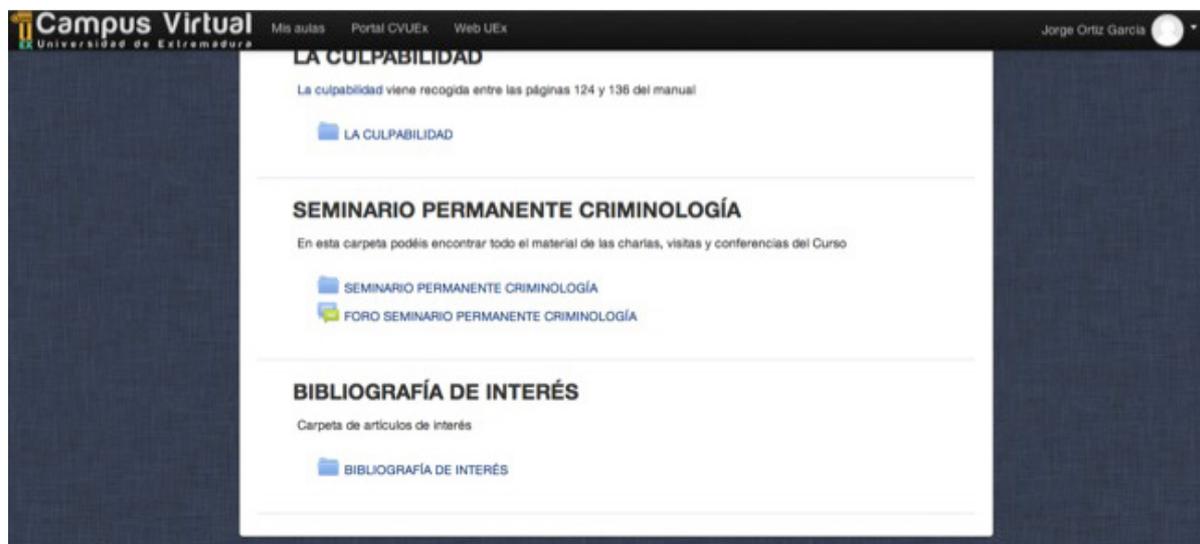
2.3. Descripción del desarrollo de la actividad

En primer lugar, con el inicio de la asignatura y utilizando la herramienta que ofrece la plataforma de docencia virtual *Moodle*, se creó un espacio virtual de la asignatura de Derecho Penal. En este espacio, los alumnos han encontrado en un primer momento, el material de la propia asignatura, así como un espacio de foros y novedades, que me han permitido trasladar de forma rápida al alumno, todas las actividades que íbamos a desarrollar durante el desarrollo de la asignatura. Dentro este espacio, se creó un espacio para el Seminario Permanente de Criminología (*imagen 2*). El objetivo era que al mismo tiempo que trabajan la asignatura, puedan ir conociendo la Criminología, también se ha creado una carpeta de bibliografía de interés, donde el alumno encontrará artículos científicos sobre temas actuales y temas tratados durante las clases. El poco tiempo que tenemos para impartir la asignatura de Derecho Penal I, nos obliga a que no podamos profundi-

zar en los temas, como ejemplo, tras trabajar la teoría de la pena (trabajos en beneficios de la comunidad) subí artículo científico sobre su aplicación.



25



26

25. Espacio Virtual de la Asignatura Derecho Penal. Disponible en internet: <http://campusvirtual.unex.es/portal/>.

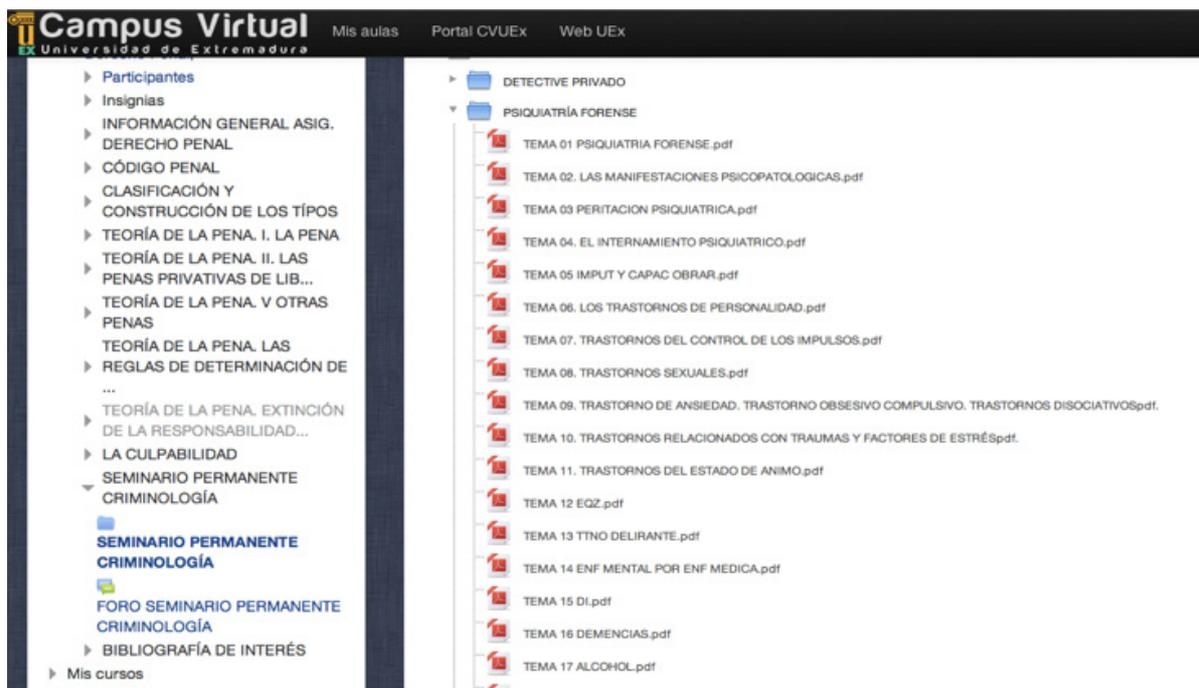
26. Seminario Permanente Criminología y Sociedad.

En segundo lugar, durante las clases, hemos dedicado la última media hora para traer al aula, expertos en diferentes materias relacionadas con el Derecho Penal, desde miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Abogados o Detectives Privados, viendo aspectos prácticos, tanto en el Derecho Penal como en la Criminología. Los alumnos pueden encontrar resumen de esas conferencias en el espacio virtual.

Por último, durante los 4 meses que se ha desarrollado la asignatura, se han desarrollado dos visitas, donde además de conocer el papel de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, los alumnos han trabajado dos casos prácticos, donde han podido conocer la investigación policial, la resolución de los casos y otros aspectos.

The screenshot shows the 'Campus Virtual' interface for the 'Derecho Penal' course. The top navigation bar includes 'Mis aulas', 'Portal CVUEx', and 'Web UEx'. The main header is 'Derecho Penal'. Below it, a breadcrumb trail reads: 'Área personal > Formación > Derecho Penal, > SEMINARIO PERMANENTE CRIMINOLOGÍA > SEMINARIO PERMANENTE CRIMINOLOGÍA'. On the left, a 'NAVEGACIÓN' sidebar lists various course elements. The main content area, titled 'SEMINARIO PERMANENTE CRIMINOLOGÍA', displays 'Material del Módulo' with a folder structure: 'DETECTIVE PRIVADO' and 'PSIQUIATRÍA FORENSE'. Under 'PSIQUIATRÍA FORENSE', two files are listed: 'Ponencia conducción temeraria.pptx' and 'PONENCIA graffiti.ppt'. An 'Editar' button is located at the bottom right of the content area.

27



28

2.4. Forma de evaluación

Con el objetivo de tener una visión más clara de la opinión del alumno respecto al Seminario Permanente de Criminología y Sociedad, se ha creado en el espacio virtual, un cuestionario de valoración (*imagen 5*). El cuestionario se abre una vez finaliza la asignatura y permanecerá abierto hasta la finalización de los exámenes de julio para que el alumno lo cumplimente en esos meses.



29

3. Conclusiones

Del total de 110 alumnos, la participación tanto en las Jornadas como en las visitas ha oscilado entre un 70% y 80%, debemos tener en cuenta también, que en alguna de ellas, hemos permitido que alumnos de otros cursos puedan asistir.

El interés del material subido en el espacio virtual ha resultado complicado en su valoración, aunque he buscado que sirviera de complemento a las actividades, a la asignatura en sí, así como a futuras actividades que el alumno puede desarrollar en un futuro. Como ejemplo, la (*imagen 4*) donde los alumnos han podido disponer del material elaborado por los profesores Félix Sánchez y Sergio Alama (Médicos-Forenses) de la asignatura de *Psiquiatría Forense* del Curso de Detective Privado que imparte el área de Derecho Penal, que no sólo sirve para tratar el tema de la inimpuntabilidad en la asignatura de Derecho Penal, se trata de un material que podrán utilizar con posterioridad, una vez que finalicen sus estudios.

Aspectos a mejorar

- Al tratarse de la primera vez que imparto la asignatura, uno de los aspectos a tener en cuenta es el tiempo que dispone el alumno para poder realizar estas actividades. En segundo lugar, la dificultad de organizar las actividades en tan poco tiempo, no ha permitido disponer de un calendario, que permita una mejor organización de las actividades.

Actuaciones de futuro

Sin haber finalizado las actividades, la experiencia es muy positiva, teniendo en cuenta el número de alumnos que han participado en las visitas y conferencias, así como el interés mostrado en las posibles salidas profesionales, una vez finalicen sus estudios del Grado en Derecho.

De cara al curso que viene, se fijaría un calendario al inicio de la asignatura, para que los alumnos puedan planificar las actividades. De este modo, también podríamos fijar unos criterios de evaluación en las mismas, ya que en esta primera ocasión, no se ha incorporado a los criterios de evaluación de la asignatura, siendo la asistencia voluntaria.

Por último, el cuestionario de evaluación recoge propuestas de los alumnos para mejorar la actividad, una vez analizadas se incorporan aquellas que permitan mejorar el proyecto.

La oratoria en el Derecho

MARÍA CEBRIÁ GARCÍA

1. Objetivos de innovación perseguidos

Para la formación integral del alumno, así como para el ejercicio de cualquier profesión, es imprescindible el dominio de ciertas competencias. La oratoria, el hablar con elocuencia, es una de ellas.

Esta necesidad se ve acrecentada en el mundo jurídico. El estudiante de Derecho en el ejercicio de su futura profesión tendrá que dominar la palabra. Este discente en el futuro –sea letrado, magistrado, fiscal o docente– tendrá que dirigirse al público, hablar ante un auditorio, y, en la mayoría de los casos, elaborar discursos en los que tenga que transmitir conocimientos, pensamientos, aconsejar, persuadir, convencer, influir en decisiones, y entusiasmar al que le escucha. En resumidas cuentas, ser un buen orador.

No siempre esto es un destreza innata, pero se pueden adquirir y mejorar. Se pueden aprender técnicas de dicción; cómo se debe estructurar un discurso o cualquiera otra intervención oral; las distintas técnicas para comunicar y en qué momento se deben utilizar atendiendo a las necesidades del caso. Es posible adquirir capacidad de síntesis, así como la comunicación no verbal, la forma, que en ocasiones alcanza mucha mayor importancia que el fondo para conseguir los resultados pretendidos.

Los actuales planes de estudio de Grado en Derecho en la Universidad de Extremadura, así como los de muchas Universidades españolas, olvidan que oratoria y derecho van de la mano, y no se previó ninguna asignatura que enseñara el arte de hablar, en general, y en el mundo jurídico en particular. Y ello pese a que sí lo hicieron antiguos planes de estudio.

Por esta razón, se estimó muy oportuno diseñar, en el marco del Proyecto de Innovación Docente “Desarrollo, Profundización e Intercambio de buenas prácticas docentes en la Facultad de Derecho” (Concedido dentro de la Convocatoria de Acciones de innovación para el Curso 2015-2016-Servicio de Orientación y Formación Docente-UEx), una actividad tendente a formar al estudiante en los aspectos señalados, siempre dentro de nuestras limitadas posibilidades.

Para el desarrollo de la actividad, bajo la coordinación de la profesora María Cebriá García, se estimó oportuno invitar a un antiguo alumno de la Facultad de Derecho de la Universidad de Extremadura, Alejandro Duarte Ruiz –actualmente abogado en ejercicio– por su amplia formación en oratoria que le llevó a conseguir el Primer Premio del Torneo de Debate Regional de la Universidad de Extremadura en el curso académico 2009/2010, el Tercer Premio del Torneo de Debate Nacional G9 del año 2010, y el Tercer Premio del Torneo de Debate Nacional pasarela de Madrid del año 2011. Además ha sido coordinador de varios torneos de debate, y ponente en distintas Jornadas sobre “Hablar en público”.

2. Metodología de la actividad

2.1 Número de Participantes

Participaron cerca de 100 alumnos. Se unieron dos grupos –gracias a la coordinación de la profesora Cebriá con otro profesor para que los alumnos no perdieran otras clases– de distintas titulaciones (el Grupo 1 de 3º curso de Grado en Derecho y el Grupo único de 5º curso de la doble titulación en Administración y Dirección de Empresa – Derecho).

La razón de esta unión de grupos dispares en curso y titulación, se encuentra en que son a los que imparte clase la coordinadora de la actividad en el mismo semestre. No obstante, se trata de una actividad que permite tener como receptor y participantes en la misma exposición a estudiantes de distintos niveles y también titulaciones, siempre que éstas tengan que ver con el mundo jurídico.

2.2. *Materiales necesarios*

Se necesitó un aula con aforo suficiente, un ordenador, una pantalla, y un proyector.

2.3. Descripción del Desarrollo de la actividad

La actividad tuvo lugar el día 15 de marzo de 2016, de 11 h a 13,30 h.

En poco más de dos horas se intentó cubrir ese vacío que tienen los planes de estudio en materia de oratoria. Y se procuró que los alumnos pudieran recibir ciertas pautas para el momento en que tengan que hablar en público. Momento que encuentran ineludiblemente, y ya antes de comenzar su vida profesional, cuando tienen que exponer en clase y, sobre todo, en la defensa de los Trabajos Fin de Grado.

En primer lugar, se trató el “miedo escénico” y las técnicas para superarlo: la necesidad de conocer a fondo el tema sobre el que se va a hablar, para poder tener en la mente una buena estructura del mismo, lo cual es condición esencial para poder proyectarlo con seguridad en un discurso; o lo imprescindible de practicar las exposiciones ante el espejo, ante otras personas o filmándolas.

En segundo lugar, se explicó la estructura que debe tener todo discurso: una introducción, un desarrollo y una conclusión. Se hizo especial referencia, por su cercanía con el alumno, a las exposiciones de los Trabajos de Fin de Grado, a los alegatos finales de los letrados en los juicios y a las ponencias.

Particular atención se prestó a la comunicación no verbal, a la forma del discurso, por ser un aspecto muy importante del mismo –más impor-



tante si cabe que el fondo-, así como al equilibrio que debe existir entre estas dos partes o aspectos del discurso para que el orador informe, argumente sólidamente y convenza con su mensaje.

Igualmente se hizo referencia a instrumentos de apoyo para captar la atención del auditorio y convencerle, como pueden ser el uso de las nuevas tecnologías y, si fuera posible, el recurso a la materialización de lo que se está explicando, para apartarse de la comunicación mecánica y simplemente memorística.

Finalmente, se organizó un debate con dos grupos de alumnos voluntarios, sobre un tema que eligieron todos los presentes: “El velo islámico en el mundo occidental”. Un grupo defendió la prohibición del velo y otro el respeto al uso del mismo.

2.4. Forma de evaluación

Esta actividad se evaluó como un Seminario más de los que se desarrollan a lo largo del curso.

3. Conclusiones: valoración de actividad realizada

La experiencia ha sido muy positiva, pese al poco tiempo que se le ha podido dedicar.

Los alumnos estuvieron muy interesados a lo largo de toda la actividad, muy participativos aunque tuvieron que improvisar, y terminaron demandando formación en todos estos aspectos.

Pese a que fueron dos sesiones, los alumnos al menos aprendieron que para una buena exposición se debe dominar la materia, para tener seguridad; se debe estructurar adecuadamente; se debe saber callar en determinados momentos; se debe cuidar la forma, la comunicación no verbal y, el orador novel, debe practicar constantemente.

Sin embargo, quedaron aspectos por tratar –debido a la falta de tiempo–, que son esenciales para ser un buen comunicador, como los ejercicios logo-cinéticos o el control de la respiración, entre otros.

Sólo esperamos que, con el tiempo, esta actividad se vaya ampliando en tiempo y contenido, y que se acerque a todos los grupos de las distintas titulaciones que se imparte en la Facultad de Derecho de la Universidad de Extremadura, de manera que salgan de nuestras aulas graduados que comunican adecuadamente porque saben cómo persuadir, cómo convencer, y cómo transmitir sus argumentos jurídicos adecuadamente gracias al dominio del arte de hablar en público.



El planteamiento de supuestos prácticos para la evaluación de la asignatura Derecho Administrativo 4

ANA BELÉN LUCAS TOBAJAS

MA MATILDE SÁNCHEZ GUTIÉRREZ

1. Objetivos de innovación perseguidos

Como consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y de los actuales Títulos de Grado, los profesores universitarios hemos introducido algunos cambios en la metodología docente y las actividades formativas que se realizan durante la impartición de las asignaturas para conseguir que los alumnos alcancen las competencias que se requieren para superarlas.

La experiencia adquirida durante los años que hemos desempeñado nuestra labor docente en el Área de Derecho Administrativo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Extremadura ponía de manifiesto que los alumnos estudiaban para superar un examen teórico pero tenían muchas dificultades para aplicar la teoría estudiada a la práctica, así como una falta de motivación al no encontrar una utilidad concreta a los conceptos desarrollados en las clases de teoría.

Por ello, al encargarnos de la asignatura Derecho Administrativo 4 del Grado en Derecho, hemos tratado de mejorar el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias por los alumnos y estimular su interés por

la asignatura dando un peso relevante durante el todo el semestre en la evaluación continua y final de la asignatura a los supuestos prácticos.

Perseguimos como objetivos con este sistema que los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y aprendan los conceptos fundamentales de esta asignatura pero que, además, los comprendan, sepan razonar, aplicarlos a supuestos concretos resolviendo problemas prácticos, identificando las normas aplicables y sacando conclusiones del trabajo realizado.

2. Metodología de la actividad

2.1. Número de participantes

Esta actividad se ha realizado con los alumnos de la asignatura Derecho Administrativo 4 del Grado en Derecho en el curso académico 2015/2016. En concreto con los grupos de mañana y tarde del Grado en Derecho (cuarto curso) y con el grupo único del Doble Grado en Derecho y ADE (tercer curso). Estos grupos tenían un total de 223 alumnos matriculados.

2.2. Materiales necesarios

Las profesoras han proporcionado a los alumnos materiales para el estudio de la asignatura y han elaborado los necesarios para el desarrollo de la actividad.

Así, para el estudio teórico de los temas, se han entregado resúmenes de cada uno de ellos y se han proyectado en clase presentaciones de Power Point para apoyar las explicaciones.

Junto a ello, se ha aconsejado a los alumnos el uso de los libros o manuales de la bibliografía recomendada y una recopilación que incluya las normas que regulan las instituciones objeto de estudio.

Para el desarrollo de las actividades prácticas se han facilitado a los alumnos los supuestos que debían realizar durante el periodo de impartición de la asignatura.

2.3. Descripción del desarrollo de la actividad

Como se ha explicado, hemos diseñado, como materiales y recursos docentes del actual Espacio Europeo de Educación Superior, supuestos prácticos que se han planteado a los alumnos en las actividades de evaluación continua y final.

El contenido de la asignatura Derecho Administrativo 4 puede dividirse en dos grandes bloques normativos: el primero, el que estudia el régimen del patrimonio de las Administraciones Públicas (los medios materiales de las Administraciones) y, el segundo, el relativo al régimen del empleo público (los medios personales de las Administraciones).

Como evaluación continua, se han realizado varios seminarios durante el semestre en los que, una vez explicados los aspectos teórico-prácticos de cada uno de los bloques de temas del programa, se ha planteado a los alumnos la resolución de uno o varios supuestos prácticos relacionados con las cuestiones estudiadas y tratadas en clase. En la resolución del supuesto se exige, fundamentalmente, tanto el conocimiento de los conceptos teóricos que hayan sido objeto de estudio, como la utilización e interpretación de la normativa que regula estas instituciones. De forma particular, la comprensión adecuada de los conceptos básicos del Derecho Administrativo, la fluidez en el manejo de su ordenamiento jurídico (identificar las normas aplicables, saber de qué tipo son y cómo se relacionan entre ellas), la capacidad de realizar un juicio crítico sobre la aplicación de las normas a la realidad jurídica y de extraer conclusiones.

Estos supuestos se realizan de forma individual por los alumnos en un seminario presencial. Se informa a los alumnos de la fecha del seminario

con la antelación suficiente, con la finalidad de que estudien los conceptos teóricos necesarios para resolverlo.

Estos supuestos se corrigen en clase intentando fomentar la participación activa de los alumnos y su capacidad de argumentación y comunicación oral utilizando un lenguaje técnico-jurídico. Posteriormente, son calificadas de forma individual por las profesoras, señalando a cada uno de los alumnos los errores que se han puesto de manifiesto en su realización, lo que supone un esfuerzo dado el elevado número de alumnos matriculados en estas asignaturas. En ese sentido, y para facilitar la tarea de aprendizaje de los alumnos, y completar la atención que se les dispensa durante las clases o las tutorías programadas, las profesoras están disponibles para resolver sus dudas y atenderlos de forma individualizada en las tutorías de libre acceso.

La valoración otorgada a estas actividades se incluye en el porcentaje de la evaluación de la asignatura correspondiente a la evaluación continua (30 % del total).

También en el examen que se realiza para calificar la parte correspondiente a la evaluación final (70% del total) se formulan algunas preguntas de carácter teórico planteando un supuesto concreto.

3. Conclusiones: valoración de la actividad realizada

Valoramos de forma positiva la actividad realizada puesto que creemos que es útil para los alumnos en la medida en que se consigue que, junto a la adquisición de conocimientos teóricos y del contexto normativo aprendan a aplicarlos a supuestos concretos. Pensamos también que pueden motivarlos en el seguimiento de la asignatura al encontrar un sentido práctico a lo que estudian.

La innovación docente en el Derecho Eclesiástico del Estado: especial referencia a la creación de un aula permanente y la celebración de juicios simulados

RAFAEL VALENCIA CANDALIJA

Las nuevas directrices educativas impulsadas por la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior exigen a los docentes descubrir otras formas de enseñanza alejadas de la antigua lección magistral, prácticas realizadas en la casa de los estudiantes y los exámenes como el único elemento que permitía evaluar el nivel de conocimientos adquiridos por los alumnos.

En la actualidad han cobrado una importancia capital factores como la asistencia y participación en clase, nuevas fórmulas en la realización de las prácticas o las propias tutorías programadas. En definitiva se trata de profundizar en la búsqueda de otras vías, de otras herramientas pedagógicas que puedan servir para hacer llegar a los alumnos los contenidos de nuestras disciplinas. Y es que, el mundo del Derecho no representa ninguna excepción, la formación de verdaderos juristas precisa también una

correcta utilización de esas nuevas técnicas docentes que, a buen seguro, revertirán en la amplitud de conocimientos y, sobre todo, en una visión mucho más práctica del ordenamiento jurídico y sus instituciones que la que se proporcionaba al estudiante en los sistemas anteriores.

En lo que a mi experiencia se refiere, he creído entender que una buena forma de innovar en la docencia del Derecho no es sino dotar a la misma de una visión mucho más práctica que la que se confería a ésta en los antiguos planes de estudio. Huyendo de la ya mencionada lección magistral, he intentado poner de relieve la importancia de ofrecer a mis alumnos una versión más real, más cercana e incluso, me atrevería a decir que más amena para ellos, del Derecho Eclesiástico del Estado.

Todo ello me ha sido posible a través de dos vías, en primer lugar, la puesta en marcha del Aula Permanente “Derecho y Religión y Gestión de la Diversidad Religiosa: Los retos de la Libertad religiosa en el siglo XXI”. Y en segundo lugar, gracias a la realización de juicios simulados sobre diversos asuntos que ya han sido enjuiciados por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (en adelante TEDH), pero lejos de estudiar únicamente el fallo que ya había otorgado el propio tribunal, ahondando en posibles soluciones diferentes.

En lo que concierne al Aula Permanente se trata de una iniciativa que no es original en la Facultad de Derecho de nuestra Universidad. Pues es necesario recordar que otras Áreas Docentes como es el caso del Área de Derecho Constitucional ya cuentan desde hace años con un Aula como la denominada “Antonio Gramsci”, que desde su creación funciona periódicamente obteniendo resultados altamente satisfactorios de implicación del alumnado de nuestra Facultad.

El objetivo perseguido no es otro que la participación de los alumnos y sobre todo, el desarrollo del espíritu crítico ante los principales problemas que plantea el conflicto entre religión y Derecho, derivado de la diversidad religiosa de la sociedad europea.

Así, la primera de las sesiones trató de profundizar en el conflicto entre la libertad de expresión y sus límites de cara a la protección de los sentimientos religiosos de los fieles de las diferentes confesiones.

Desgraciadamente, cada día es más habitual poder ver en la prensa, en el arte, la literatura o el cine, continuas alusiones a la religión. Sin embargo, dichas referencias al hecho religioso, no siempre se realizan desde el respeto a la religiosidad de determinados creyentes u opciones religiosas. El supuesto más paradigmático de todo ello vienen siendo las continuas vulneraciones de los sentimientos religiosos de los musulmanes pues, es por todos conocido, que en el mundo islámico están prohibidas las representaciones de las principales figuras religiosas, ya sea el profeta o el mismo Alá. Por citar otros ejemplos, también son habituales las imágenes, videos o comentarios publicados en la web que tratan de mofarse de algunas celebraciones católicas como las procesiones de Semana Santa u otras festividades religiosas de esta confesión. Y es que, no podemos olvidar que nos encontramos en un momento en el que las nuevas tecnologías y esencialmente, la utilización de las redes sociales, se han convertido en medios especialmente veloces de transmisión de información, todo lo cual hace posible que determinados contenidos publicitados en estos portales puedan llegar a convertirse en pocos segundos en verdaderas vulneraciones de los sentimientos religiosos de algunos creyentes.

Todo ello fue analizado en la primera de las sesiones de la mencionada Área Permanente, en la que un grupo de aproximadamente 30 alumnos participaron activamente exponiendo sus diferentes opiniones y puntos de vista enriqueciendo el debate planteado al inicio de la Sesión. La finalidad no era sino que los alumnos pudieran desarrollar espíritu crítico y exponer una opinión formada, fundamentándola en Derecho sobre la conveniencia o no de la protección de los sentimientos religiosos y los límites de la libertad de expresión y, a la luz de las intervenciones la valoración que debe hacerse de esta actividad es muy positiva. Sobre todo, si tenemos en cuenta que la asistencia al Aula Permanente no era recompensando con la convalidación de créditos ECTS, certificado o Diploma acreditativo de Asistencia. Tanto es así, que ya se ha programado una nueva sesión que versará sobre el conflicto que, cada vez más, se produce entre las obligaciones de carácter laboral y las provenientes de lo religioso, fundamentalmente cuando hablamos del descanso semanal de fieles de confesiones

distintas a la más extendida en un país concreto, el descanso semanal o la utilización de simbología religiosa que pueda llegar a incumplir algunos presupuestos derivados del lugar o del puesto de trabajo.

Por su parte, la segunda de las fórmulas de innovación está relacionada, como hemos adelantado, con la celebración de juicios simulados sobre asuntos ya resueltos por el TEDH. Estos juicios se enmarcan dentro de la docencia de la asignatura optativa “Libertad Ideológica y Religiosa en la Unión Europea”, concretamente en el apartado donde debe explicarse cuáles son las sentencias del TEDH.

La realización de esta actividad surge tras observar la mala experiencia de los dos cursos académicos anteriores. Tradicionalmente, estos años venía asignando los asuntos ya resueltos a los grupos que los propios alumnos conformaban para trabajar en equipo. Cada uno de estos grupos se ocupaba de exponer al resto de sus compañeros las características de los principales asuntos resueltos por el TEDH en materia de libertad religiosa, incidiendo de manera especial en la decisión del mencionado tribunal. Pero en realidad, he podido comprobar que los alumnos se dedicaban a repartirse los fundamentos jurídicos de la sentencia y el fallo, preparándose cada uno de ellos la parte que le correspondía explicar para la posterior exposición, sin que tuvieran una visión global del asunto planteado ante el propio TEDH. De este modo, era muy difícil hablar de que ni los grupos en general, ni cada alumno, en particular, pudieran extraer unas conclusiones concretas o llevaran a cabo una valoración crítica de las soluciones otorgadas por el tribunal en las sentencias analizadas.

Por esta razón, el presente curso académico he decidido enfocar de otro modo el estudio de la jurisprudencia del TEDH. En lugar de asignar un asunto por grupo, he dividido los asuntos por parejas de grupos, de modo que en cada asunto, un grupo se encargaba de desempeñar la labor del demandante y otro, la labor del Estado demandado ante el tribunal europeo. Así, pretendía conseguir los siguientes objetivos:

- a) Que los alumnos pudieran conocer las principales líneas jurisprudenciales del TEDH en materia de libertad religiosa.

- b) Que pudieran desarrollar espíritu crítico ante los conflictos planteados.
- c) Que adquiriesen las competencias para argumentar y defender una determinada postura jurídica en público.
- d) Y finalmente que el resto de compañeros pudieran comprobar que no siempre las soluciones de los tribunales son las más acertadas o las más ajustadas a Derecho, pues dependiendo de las pruebas presentadas, la legislación de cada país o los jueces encargados de dictar el fallo, las decisiones pueden adoptar un sentido u otro diferente.

En este sentido, debo señalar que la experiencia no ha podido resultar más gratificante, pues cada uno de los grupos realizó un esfuerzo por intentar exponer, argumentar sus posturas y sobre todo por intentar convencer con criterios jurídicos que su pretensión debía ser considerada la más acertada conforme a Derecho. Lejos del antiguo reparto de contenidos y exposición casi memorizada de los mismos, he podido ver como los alumnos de este curso académico han sido capaces de desarrollar el tan pretendido espíritu crítico, vencido los miedos para hablar en público y sobre todo, han huido del conformismo con la jurisprudencia existente, presentando al resto de compañeros otras posibles soluciones u otras vías para que el derecho fundamental de libertad religiosa, piedra angular de la asignatura en la que se encuadra esta actividad, pueda ser protegido a través de la vía jurisdiccional.

Para concluir, mi intención en estas líneas es la de dar a conocer mis experiencias positivas en la utilización de nuevas técnicas docentes para que los contenidos de las materias que imparto. Probablemente puede haber otras formas, otras vías y creo que el buen docente debe intentar agotar todos los recursos existentes para la consecución e implantación de las mismas, pues no podemos olvidar que la principal de las finalidades es la formación de nuestros alumnos. En definitiva, no debe caer en el olvido que la innovación docente es una herramienta que indudablemente repercute en una enseñanza moderna, más eficaz y más directa que sólo puede obtener resultados positivos, de ahí su importancia y la dedicación que todo profesor deberíamos prestar a la misma.

El método del caso: la doctrina administrativa y la jurisprudencia como mecanismos para despertar el interés de los alumnos por el Derecho Financiero y Tributario

JUAN CALVO VÉRGEZ

1. Objetivos de innovación perseguidos

Como es sabido la variedad de las materias objeto de estudio por el Derecho Financiero y Tributario, así como su complejidad y amplitud, justifican la necesidad de profundizar en multitud de cuestiones, tanto si éstas han sido tratadas ya en las clases teóricas como si no. Creemos que debe satisfacerse la demanda de aquellos alumnos que requieren una mayor profundización en alguno de las materias de nuestra Asignatura, abordando todos aquellos matices cuyo análisis pormenorizado no resulta posible en las explicaciones de clase debido a la falta de tiempo. De este modo se introduce al estamento discente en el desarrollo de la labor investigadora a través del manejo de fuentes bibliográficas y de una metodología básica.

Uno de los principales criterios que debe seguir el docente universitario en el desarrollo de su actividad académica ha de ser el de su constante adaptación a los aspectos más novedosos que caracterizan nuestra disciplina, otorgando a los mismos un orden y una coherencia interna a través de su actualización sistemática. Dicha actualización constituye un requisito indispensable para la configuración del contenido a impartir y de la forma en la que se aborde el mismo. El Profesor universitario se halla siempre obligado a encontrar nuevas y mejores maneras de explicar la materia que garanticen el interés del alumnado.

El docente debe intentar suscitar la atención del alumno, acudiendo para ello a métodos como el que aquí se propone en aras de solucionar las dudas que se planteen o las preguntas que el propio docente realice a sus alumnos. Ello permitiría calibrar el verdadero grado de comprensión de aquello que se está tratando transmitir, coadyuvando al mismo tiempo a hacer hincapié en los conceptos básicos de la disciplina. De este modo, el interés y la atención de los alumnos se verían poderosamente estimulados, al convertirlos en parte activa y no en meros receptores.

El docente ha de estar continuamente al día, tanto en el ámbito de las publicaciones que puedan aparecer, como en el de la normativa que se vaya aprobando y que incida sobre el conjunto de los distintos institutos financieros.

2. Metodología de la Actividad

2.1 Número de participantes

Los participantes han sido todos aquellos alumnos que han acudido con regularidad desde el inicio del segundo Cuatrimestre del presente Curso Académico 2015-2016 a las clases de la Asignatura “Análisis e interpretación del sistema financiero”, que se imparte en el Segundo Curso del Grado en Administración y Gestión Pública (AGP), desde la tercera semana del mes de marzo de 2016.

2.2. Materiales necesarios

Los materiales necesarios se concretan en los textos jurisprudenciales de los distintos pronunciamientos jurisdiccionales analizados, a saber:

Sentencia del Tribunal Constitucional 60/2015, de 18 de marzo (RTC 2015\60), por la que se declara inconstitucional el requisito de tener la residencia habitual en la Comunidad Valenciana para la aplicación de la bonificación por parentesco en el ámbito del Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones (ISD), al considerar el Tribunal que dicho requisito carece de cualquier justificación legitimadora como elemento de diferenciación, estimándose a tal efecto vulnerado el principio de igualdad y concluyendo que se había empleado un criterio de reparto de las cargas públicas carente de una justificación razonable e incompatible con un sistema tributario justo.

Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea de 3 de septiembre de 2014 (As. C-127/12) (TJCE 2014\222), por la que se declara que la normativa estatal aplicable en el ámbito del ISD constituía una restricción de la libre circulación de capitales, prohibida por el art. 63.1 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea al permitir la introducción de diferencias en el trato fiscal de las donaciones y las sucesiones entre los causahabientes y los donatarios residentes y no residentes en España, entre los causantes residentes y no residentes en España y entre las donaciones y las disposiciones similares de bienes inmuebles situados en territorio español y fuera de este.

Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea de 27 de febrero de 2014 (As. C-82/12) (TJCE 2014\1), por la que se declara que el Impuesto sobre Ventas Minoristas de Determinados Hidrocarburos (IVMDH) resulta contrario al Derecho de la Unión Europea, al carecer de finalidad específica en el sentido que establece la Directiva reguladora de los Impuestos Especiales (art. 3.2 de la Directiva 92/12/CEE), no afectándose el importe recaudado a reducir los costes sociales y medioambientales vinculados específicamente al consumo de los

hidrocarburos y resultando además su regla de devengo igualmente contraria a lo dispuesto por el ordenamiento comunitario.

2.3. Descripción del desarrollo de la actividad

El desarrollo de la actividad se ha realizado a través de las siguientes etapas o fases:

1º) Examen crítico de los documentos jurídicos especialmente relevantes y significativos en una concreta materia previamente abordada en las clases teóricas.

2º) Identificación de los instrumentos que la Administración y los particulares han de utilizar en dicha concreta actuación financiera.

3º) Planteamiento de un supuesto práctico propuesto por el Profesor al alumno que debe incidir sobre todos aquellos problemas hipotéticos existentes en la Asignatura, recogiendo sus efectos jurídicos, cuya averiguación será el cometido fundamental del discente.

4º) Aplicación por parte del alumno de una concreta resolución administrativa y judicial en relación con el concreto supuesto práctico planteado que le permita obtener una crítica documentada del mismo, estudiando los distintos planteamientos que se ofrezcan así como su inserción en el seno del ordenamiento jurídico. Todo ello con el objetivo de profundizar y madurar en el conocimiento del caso concreto planteado.

5º) El alumno deberá proceder a analizar y discutir a través de la realización de una exposición todas aquellas conclusiones que se hubiesen alcanzado sobre el tema en estudio, las cuales han de quedar fundamentadas en el análisis previo de las fuentes de conocimiento de la materia de las que disponga, apoyando en esta participación activa y en la labor de equipo llevada a cabo su mutuo enriquecimiento cognoscitivo de la cuestión.

2.4. Forma de evaluación

A la hora de proceder a evaluar la actividad del alumno se ha tenido en cuenta los siguientes parámetros:

- Calidad de la intervención del alumno en el lenguaje y las formas empleadas en su exposición.
- Sistemática seguida a la hora de analizar la estructura de los distintos pronunciamientos judiciales analizados.
- Comprensión de la *ratio decidendi* de los fallos judiciales.
- Capacidad de interrelacionar el fallo judicial analizado con otros pronunciamientos anteriores o posteriores del mismo órgano judicial o de otros tribunales de justicia.
- Trascendencia y relevancia del fallo para el ordenamiento interno español.

3. Conclusiones: Valoración de actividad realizada

Ciertamente se ha de reconocer que en nuestras Facultades, debido sobre todo al arrastre histórico provocado por la enseñanza del Derecho, ha existido desde siempre una singular tendencia a primar los estudios lógico-sistemáticos y dogmáticos (representados a través de las clases teóricas), distanciándose así de un estudio del Derecho desde su proyección empírica o práctica que posibilite su conexión con la vida social. Esta separación de la realidad que, en cierto modo, afecta también a las demandas que la sociedad precisa de las enseñanzas universitarias, dificulta la consecución del equilibrio que exige una formación armónica del alumnado, la cual debe tomar en consideración tanto el aprendizaje del Derecho como su aplicación.

Coincidimos con GUTIÉRREZ DE CABIEDES³⁰ en que, dentro de la Ciencia jurídica y, en general, en todas las Ciencias sociales, “*la aplicación al*

30. GUTIÉRREZ DE CABIEDES, “La enseñanza práctica del Derecho”, en la obra colectiva *Estudios de Derecho Procesal*, Pamplona, 1974, pág. 19.

caso y la solución práctica está tan enraizada en la propia esencia y objeto de la ciencia, que viene a constituir su finalidad y su misma razón de ser. No se concibe en el campo del Derecho un estudio de un problema jurídico que no termine proponiendo una norma práctica de conducta, una solución adecuada a un problema planteado o una interpretación racional a un precepto difícilmente aplicable a la vida”.

¿Qué alternativas deben ser adoptadas para resolver este problema? En nuestra opinión, debe acudir a algún medio que se encuentre al alcance de los docentes universitarios y que permita, si no eliminar en su totalidad un problema que se encuentra enraizado en la propia configuración general de la enseñanza jurídica, contribuir al menos a paliar sus defectos. Este medio no es otro que el empleo de clases prácticas en la docencia del Derecho. Lo cierto es, sin embargo, que aunque la preocupación por la enseñanza práctica ha representado una constante en las Facultades de Derecho, no ha podido implementarse una política global a tal efecto hasta fechas recientes, en las que los planes de estudios y su reconocimiento de créditos prácticos en cada materia han proporcionado una mayor seriedad a estas enseñanzas.³¹

31. Véase a este respecto GARCÍA CANALES, M., “Algunos puntos de reflexión en torno a temas troncales de la enseñanza del Derecho”, en la obra colectiva *I Jornadas sobre la enseñanza del Derecho*, Ministerio de Educación y Ciencia, Granada, 8-10 de mayo de 1982, pág. 72, para quien *“La clase práctica se concibe entre nosotros como una especie de complemento de la teórica, destinada a redondear la comprensión de ésta y no en su vertiente formativa, fomentar destrezas, familiar al alumno con las fuentes, advertir soluciones para ayudar al alumno a encarar la salida profesional (...)”*. Por su parte WITKER J., *La enseñanza del Derecho*, México, 1987, pág. 114, considera que este tipo de docencia se configura como una *“práctica jurídica ficticia que se realiza en el seno de la Facultad y que responde a un ‘enfoque paternalista’ que presupone la falta de preparación y capacitación del alumno para enfrentarse con problemas reales, de modo que sólo ficticiamente puede ejercitarse en el trabajo jurídico concreto. A la misma se enfrenta la llamada ‘enseñanza clínica’, el trabajo jurídico de la vida real, a través de prestar servicios profesionales a quienes lo necesitan si bien, bajo la dirección y orientación académica, método que considero mucho más adecuado en la enseñanza del Derecho porque entrega destrezas indispensables para el ejercicio profesional y lo sensibiliza en los problemas colectivos, de los cuales está marginado”*.

El examen de los documentos jurídicos debe centrarse en la familiarización de los alumnos con los diversos instrumentos que la Administración y los particulares han de utilizar en sus actuaciones financieras, fundamentalmente las de carácter tributario. Piénsese que resulta esencial para el alumno de Derecho Financiero conocer un concreto modelo de declaración tributaria, un acta de inspección, una notificación, un título de Deuda Pública, un extracto de los Presupuestos de un Ente Público, etc., que le permitan habituarse a ellos.

Este análisis de los documentos jurídicos adquiere una especial trascendencia en el marco de nuestra disciplina, debido a que la práctica profesional se encuentra totalmente mediatizada por los mismos. Y ello sin perjuicio de las actuales circunstancias derivadas de la presentación telemática de declaraciones tributarias, así como de las consultas en la Red que pueden efectuar los ciudadanos a la Agencia Tributaria, las cuales contribuyen a poner de manifiesto la importancia de este tipo de actuaciones.

El estudio de las resoluciones administrativas o, como ha sucedido en el desarrollo de la presente actividad, de las sentencias judiciales permite poner al alcance del alumnado una nueva vía de aplicación práctica, litigiosa y contenciosa de los distintos institutos teóricos. Para ello debe procederse a entregar a los discentes resoluciones completas que incluyan, tanto los antecedentes de hecho, como los fundamentos jurídicos y la solución a la cuestión planteada. De este modo podrá realizarse una crítica documentada de la misma, estudiando los distintos planteamientos que se ofrezcan en aras de comprender los conceptos básicos de la disciplina así como su inserción en el seno del ordenamiento jurídico a través de la interpretación jurisprudencial.³²

32. La relevancia que adquiere esta fuente de Derecho ha sido destacada por WITKER, J., *Cómo elaborar una Tesis en Derecho. Pautas metodológicas y técnicas para el estudiante o investigador de Derecho*, Civitas, Madrid, 1986, pág. 34 y AUSTIN, J., *Sobre la utilidad del estudio de la jurisprudencia*, traducción y estudio preliminar de Felipe González Vicen, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1951, pág. 56.

Ahora bien, el empleo de esta importante fórmula de estudio tiene que hacer frente a la dificultad que entraña poder acceder en su integridad al contenido de las resoluciones, debido a que suelen faltarles, en numerosas ocasiones, los antecedentes fácticos, de singular importancia a la hora de comprender el resultado del pronunciamiento en cuestión. El objeto de análisis se presenta así deformado, al obtenerse de forma incompleta. Y la labor desarrollada por el docente ha de ser el instrumento que permita paliar este escollo. En otras palabras, la única vía para solventar este obstáculo es la de propiciar un mayor contacto entre la universidad y los órganos de los que provienen las decisiones, a fin de tener acceso inmediato a las mismas en su versión total.

El planteamiento de un supuesto práctico propuesto por el profesor al alumno debe incidir sobre todos aquellos problemas hipotéticos existentes en nuestra asignatura, recogiendo sus efectos jurídicos, cuya averiguación será el cometido fundamental del discente. Precisamente en este punto radica la diferencia existente entre el planteamiento de supuestos prácticos completos y el examen de resoluciones administrativas o judiciales, en las que se proporciona el resultado, siendo preciso comprobar el razonamiento esgrimido para llegar al mismo. En los supuestos prácticos, por el contrario, ha de construirse el razonamiento jurídico, que debe desembocar en una propuesta final. El planteamiento de un supuesto práctico completo obliga al discente a fijar los conceptos fundamentales de la asignatura y a desempeñar un importante papel de elaboración y selección del caso práctico planteado, calibrando los conocimientos que, hasta el momento, hayan asimilado los discentes, interrelacionando las cuestiones propias de nuestra disciplina con las de otras materias e integrando aquellas cuestiones problemáticas que permitan un afán crítico e investigador en el alumnado.

En este sentido la valoración de la actividad realizada es positiva, si bien se detecta una lógica falta de formación por parte del alumno en algunas de las materias analizadas. Con carácter general el alumno tiende a encuadrar y relacionar el pronunciamiento jurisdiccional analizado con el temario de la Asignatura, encuadrando el mismo dentro una concre-

ta Lección del Programa y proyectando su análisis sobre el estudio de la concreta Lección de la Ficha de la Asignatura sobre la que incide el asunto judicial tratado, lo cual se estima positivo. Hubiese sido no obstante deseable una mayor implicación del alumnado en el desarrollo de la tarea.

De cualquier manera la metodología que se ha pretendido seguir en el presente caso responde a la técnica del planteamiento de la cuestión por parte del profesor y la posterior elaboración de un trabajo grupal por parte del alumno, lográndose así la participación activa de estos últimos en su propia enseñanza a través de la investigación, y facilitándose la información y la formación de los discentes en aras de profundizar y madurar en el conocimiento de los diferentes aspectos de la materia³³. En este sentido se ha pretendido superar la estrecha dicotomía profesor-alumno y sus funciones en otro tipo de métodos, centrándose el eje de este método de enseñanza en el desarrollo de un trabajo de investigación por parte del alumno que posibilite su participación activa en la enseñanza universitaria.³⁴

Todo ello con el objetivo último de satisfacer la demanda de aquellos alumnos que requieren una mayor profundización en alguno de las materias de la Asignatura “Análisis e interpretación del sistema financiero”, abordando todos aquellos matices cuyo análisis pormenorizado no resul-

33. Concretamente la organización del trabajo ha adoptado la técnica de la llamada “dinámica de grupos”, con la finalidad de identificar los objetivos perseguidos, planificar la actividad a desarrollar y coordinar el reparto del trabajo entre los componentes del seminario. De este modo se logra responsabilizarles de la importancia del trabajo a realizar, al mismo tiempo que se les introduce en el manejo bibliográfico y se les ayuda a estructurar el tema abordado.

34. En palabras de WITKER, J., *La enseñanza del Derecho*, ob. cit., pág 108, “El profesor que asume la dirección de un seminario (...) se coloca frente al tema, junto al estudiante, en una actitud común de investigación; hasta cierto punto se convierte en un estudiante más. A través de este intercambio, de esta comunicación cordial, la personalidad del profesor, su caudal de conocimientos, su dominio de los métodos científicos, al mismo tiempo que sus propias deficiencias y limitaciones, se manifiestan con natural espontaneidad, despertando el ansia de saber que suele estar adormecida en el espíritu de sus discípulos”.

ta posible en las explicaciones de clase debido a la falta de tiempo³⁵. De este modo, como se ha señalado al inicio del presente documento, se introduce al estamento discente en el desarrollo de la labor investigadora a través del manejo de fuentes bibliográficas y de una metodología básica.

35. Etimológicamente, “seminario” proviene del latín “seminarium” (semillero), adaptándose su uso a la docencia universitaria, prácticamente desde el Siglo XVII. Acerca de la evolución de esta institución, véase DOLCH, J., “Seminari e Istituti Pedagogici”, en *Dizionario Enciclopédico di Pedagogía*, Vol. IV, S.A.I.E., Torino, 1961, pág. 294.

EL DERECHO ADMINISTRATIVO A TRAVÉS DE LA CONSULTA DE BASES DE DATOS JURÍDICAS ACCESIBLES EN RED Y LA UTILIZACIÓN DE REDES SOCIALES (BLOGS JURÍDICOS)

JUAN ANTONIO PAVÓN PÉREZ

1. Objetivos de innovación

Sabida la todavía escasa o insuficiente utilización de las nuevas tecnologías por parte de los alumnos en el aprendizaje del derecho administrativo, en una primera fase el propósito primordial a alcanzar no es otro que familiarizar al alumno con la utilización de las bases de datos jurídicas accesibles en red. En una segunda fase, se ha pretendido favorecer el acceso y uso de blogs jurídicos de profesionales para visualizar los contenidos de la disciplina del derecho administrativo, ya desde una perspectiva eminentemente práctica. Todo ello con el afán de coadyuvar a un apren-

dizaje colaborativo o cooperativo en el aula propiciando un aprendizaje experiencial. Desde este punto de vista, el punto de partida es la toma en consideración del alumno como elemento proactivo en el aula que sirve de apoyo significativo a la superación de la clásica clase magistral.

2. Metodología

2.1. Número de participantes

Se ha realizando como proyecto iniciático en la asignatura de Derecho Administrativo II de 2º curso del Grado en Derecho. Asimismo, se ha estado reproduciendo la experiencia con la asignatura Administración Autónoma de 3º curso del Grado en Administración y Gestión Pública.

El número de alumnos es de 50 aproximadamente en la asignatura de Derecho Administrativo II de 2º curso del Grado en Derecho y de 30 alumnos aproximadamente en la asignatura Administración Autónoma de 3º curso del Grado en Administración y Gestión Pública.

2.2. Materiales necesarios

Los materiales utilizados no han sido otros que los ordenadores del Aula de Informática de la Facultad de Derecho de nuestra Universidad y el acceso a la red wifi de la Universidad de Extremadura eduroam. La utilización de las nuevas tecnologías ha propiciado el acceso a un corpus documental doctrinal y jurisprudencial relevante en las materias nucleares del derecho administrativo.

2.3. Descripción de la Actividad

Como es sabido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)³⁶, más conocido como el Proceso de Bolonia, ha supuesto un cambio paradigmático en las enseñanzas universitarias a la hora de abordar metodológicamente el aprendizaje de la disciplina jurídica del Derecho administrativo³⁷.

El derecho administrativo aparece con inusitada frecuencia en la vida cotidiana de los ciudadanos o administrados. El manejo de los medios de comunicación o prensa diaria, el acceso a las bases de datos jurídicas accesibles en red y la utilización de redes sociales y blogs jurídicos ad-

36. Véanse al respecto, entre otros, los siguientes trabajos en el ámbito de experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del derecho: NETTEL BARRERA, A. C. y AGUADO CUDOLÀ, V., “Reflexiones sobre el impacto del nuevo modelo de evaluación al hilo de la reforma de Bolonia en el grado en Derecho”, en *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del derecho*, Max Turull Rubinat (ed.), 2011, pp. 125-133; GÓMEZ JIMÉNEZ, M. L., “Algunas reflexiones sobre la justicia social a través de la enseñanza del derecho administrativo en España: La teoría de los “critical legal studies” en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Actas del XI Coloquio Hispano-Portugués de Derecho Administrativo*, RIVERO ORTEGA, R. (coord.) y RASTROLLO SUÁREZ, J. J. (coord.), Universidad de Salamanca, 2014, pp. 321-330; CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, M. C., “Metodología de enseñanza y técnicas de aprendizaje aplicadas al derecho en el espacio europeo de educación superior”, en *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*, BERZOSA LÓPEZ, D. (dir.), CUADRADO PÉREZ, C. (dir.) y otros, Aranzadi, 2013, pp. 87-98; CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, L., “Breves reflexiones sobre los primeros años de aplicación del plan Bolonia y su nuevo proceso de transmisión de conocimientos en la universidad española: luces y sombras derivadas de una experiencia personal docente”, en *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*, BERZOSA LÓPEZ, D. (dir.), *op. cit.*, pp. 99-114; VELARDE D’AMIL, Y., “La educación en el Espacio Superior Europeo: una posibilidad real o una utopía”, en *La evaluación e innovación docente...*, *op. cit.*, pp. 309-326.

37. CALVO SÁNCHEZ, M. D., “Innovación docente en materia de derecho administrativo”, en *Actas del XI Coloquio Hispano-Portugués de Derecho Administrativo*, RIVERO ORTEGA, R. (coord.) y RASTROLLO SUÁREZ, J. J. (coord.), Universidad de Salamanca, 2014, pp. 281-285; FERNANDO PABLO, M. M., “Innovación e investigación jurídico-administrativa”, en *Actas del XI Coloquio Hispano-Portugués...*, *op. cit.*, pp. 287-310.

quieren una especial relevancia para consolidar el aprendizaje tradicional de los contenidos de las asignaturas y mejorar la comprensión de los conceptos fundamentales por parte del alumnado.

Constatada la escasa e insuficiente utilización por parte del alumnado de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de nuestra disciplina jurídica se quiere llamar la atención sobre las nuevas herramientas de aprendizaje que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación (las denominadas TIC)³⁸ en la consecución de los objetivos y las competencias que han de adquirir en el aula más allá de la mera clase magistral.

La secuencia de fases seguidas en el desarrollo del Miproyecto han sido los siguientes:

En primer lugar, se utilizan los ejemplos de las noticias de actualidad jurídica en los medios de comunicación escritos y digitales para favorecer el aprendizaje de los contenidos que se van abordando en clase e ir contextualizando el quehacer cotidiano de la Administración y de sus relaciones con los ciudadanos o administrados.

En segundo lugar, se ha querido alentar el uso de las bases de datos jurídicas accesibles en red³⁹ para reforzar la capacidad de análisis y de argumentación del alumnado en todo lo relativo a los contenidos nucleares de los programas de las asignaturas impartidas. Si se toma como punto de partida la ontología semántica, ello conduce a una notable experiencia de aprendizaje a través de distintas fuentes y análisis jurisprudenciales utilizadas por los profesionales del derecho administrativo⁴⁰.

38. Vid. BELLO PAREDES, S. A., "Las TIC y el Derecho Administrativo como objeto y método de aprendizaje: Una experiencia de innovación docente en la Universidad de Burgos", trabajo presentado en las II Jornadas sobre Docencia del Derecho de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Universidad de Burgos.

39. GARCÍA-HERRERA, V., "La enseñanza on-line", en *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*, BERZOSA LÓPEZ, D. (dir.), *op. cit.*, pp. 185-196.

40. ÁLVAREZ ÁLVAREZ, H., "Adquisición de competencias en el aprendizaje del derecho a través del análisis jurisprudencial", *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*, BERZOSA LÓPEZ, D. (dir.), *op. cit.*, pp. 45-54.

En este sentido, ha resultado bastante fructífero el empleo y el manejo de la ontología semántica en la Base de Datos de la Jurisprudencia del Tribunal Constitucional. Del mismo modo, si bien es verdad que con mayor dificultad, por la ausencia de un sistema de voces organizado de manera adecuada, nos hemos embarcado en el acceso a la base de datos del Consejo de Estado, examinando los Dictámenes e Informes emitidos por nuestro máximo Órgano Consultivo.

Revelador ha sido también la utilización del recurso a la Base de datos de la Abogacía General del Estado alojada en la página web del Boletín Oficial del Estado. Su notable organización por medio de un sistema de voces adecuado permite que los alumnos hallan podido comprender mejor los conceptos jurídicos determinados o indeterminados explicados en clase.

En la misma dirección, hemos vivenciado la consulta de bases de datos jurídicas o web institucionales de aquellas principales institucionales estatutarias de la Comunidad Autónoma de Extremadura. En concreto, hemos visionado y accedido a los Dictámenes del ya extinto Consejo Consultivo de Extremadura (CCEX), a los Dictámenes del Consejo Económico y Social de Extremadura (CES). Además, se ha manejado la web de la Asamblea de Extremadura con el propósito primordial de conocer el proceso de elaboración de la normas autonómicas extremeñas y se ha realizado una visita a la Asamblea de Extremadura para presenciar in situ un pleno en el que se debatiese un proyecto de ley autonómico.

En tercer lugar, el acceso y manejo de blogs jurídicos especializados en la materia administrativa han coadyuvado a conformar una opinión bien formada de los contenidos manejados en el aula. Son foros abiertos al debate entre profesionales y estudiantes, de tal modo que de esta manera se puede propiciar la inserción de post y píldoras de conocimiento de contenido jurídico.

Todo ello, hace posible que el aprendizaje tradicional se vea reforzado por el aprendizaje virtual mediante la utilización de las nuevas tecnologías. Con ello se complementa la actividad presencial con la realización de actividades de trabajo no presencial del alumno, propiciando la interacción virtual entre estudiantes y profesor.

2.4. Forma de evaluación

Siendo plenamente conscientes de que no hemos tomado partido por la autoevaluación formativa por parte de los propios alumnos⁴¹, la forma que se nos ha antojado más adecuada de proceder a la evaluación de la actividad acometida la hemos centrado finalmente en la confección y enunciación de casos prácticos planteados por el Profesor en el aula, entendidos éstos como problemas de aplicación práctica de las normas de derecho administrativo y en su resolución por parte del alumnado, una vez que éstos han adquirido las competencias necesarias para hacerlo con un relativo grado de fiabilidad⁴².

A su vez, y con una indudable proyección futura, ello ha propiciado la adquisición de competencias que vendrán a facilitar en futuro cercano la tarea que habrá de acometer el estudiante en relación con la realización del trabajo de fin de grado⁴³.

3. Conclusiones: valoración de la actividad realizada

Para finalizar, y a modo de conclusión, sirvan estas líneas finales para realizar una valoración positiva a grandes rasgos del proyecto ejecutado. El proyecto pretendía alcanzar los dos objetivos reseñados más arriba, siendo plenamente conscientes de su paulatina y gradual implantación.

41. ALBERRUCHE DÍAZ-FLORES, M. M., y otros, "La autoevaluación formativa como instrumento para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes: caracteres, objetivos y estrategias", *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*, BERZOSA LÓPEZ, D. (dir.), *op. cit.*, pp. 27-44.

42. FERNANDO PABLO, M. M., "El aprendizaje basado en problemas: una metodología eficaz aplicada a la docencia jurídico-administrativa", en *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*, BERZOSA LÓPEZ, D. (dir.), *op. cit.*, pp. 175-184.

43. ZAMORA ROSELLÓ, M. R., "El trabajo fin de grado en derecho: una experiencia de innovación docente e investigadora", en *Actas del XI Coloquio Hispano-Portugués...*, *op. cit.*, pp. 331-340.

El planteamiento de una aproximación inmersiva en el acceso y manejo de las bases de datos jurídicas consultadas ha dado los frutos esperados. De este modo, se ha conseguido una aproximación no meramente descriptiva a las materias más importantes de las asignaturas de derecho administrativo referenciadas ut supra, si no que además se ha efectuado una aproximación práctica o pragmática y una aproximación teleológica y no única y exclusivamente ontológica.

Ahora bien, no es menos cierto que no cabe si no afirmar, con trazo grueso, que el segundo de los objetivos perseguidos ha sido en el que se ha detectado las mayores carencias, lo cual no obsta para que pueda ser objeto de mejora más adelante.

Actividades conforme al método del caso curso 2015-2016: trabajos, calendario de implantación práctica

ROSA GALAPERO FLORES

1. Exposición introductoria

La dinámica seguida con el alumnado de Tercer Curso del Grado en ADe y FICO, y ADETur de la Facultad de Empresa, Finanzas y Turismo de la Universidad de Extremadura en el curso académico 2015-2016 fue siguiendo las directrices o líneas de actuación en que consiste la realización del método del caso, y con las indicaciones que hice constar en el Proyecto presentado, todo ello adaptado a la realidad de la impartición de la docencia, y que fueron las siguientes:

El método del caso aplicado a la asignatura Derecho Financiero y Tributario consiste en la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en un campo determinado, el tributario. El caso se propone a un grupo-clase para que individual o

colectivamente lo sometan al análisis y a la toma de decisiones. Al utilizar el método del caso se pretende que los alumnos estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las posibilidades existentes, contrasten distintas posturas y las reelaboren con nuevas aportaciones. Se pretende que el participante aprenda por vía del estudio y de la aplicación de la normativa y la jurisprudencia, descubra y razone, desarrollándose capacidades para el análisis. Mediante este método no se pretende prioritariamente incrementar conocimientos, sino desarrollar habilidades para actuar en una empresa. Y ello porque un caso es la descripción de una situación real acontecida en una empresa concreta, en un momento determinado del tiempo o en una sucesión de ellos. Como tal descripción, contiene una información (estructural, financiera, económica, humana, comercial), que puede ser o no relevante, a los efectos que el caso plantea y, al igual que sucede en la vida real, limitada. Un caso puede contener más de un problema y es tarea del participante tanto detectarlos como priorizarlos. La resolución del caso es clave en el aprendizaje. Enfrenta a la persona a resolver problemas análogos a los que se le presentan en la vida profesional, aquí lo hacemos a través de una lección, a modo de laboratorio, que trata de reproducir condiciones análogas.

2. Objetivos/competencias a alcanzar, desarrollo del método

El objetivo de este trabajo ha estado centrado en el estudio de casos concretos en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario (liquidaciones tributarias), con el fin de ofrecer una pequeña muestra de las distintas posibilidades que el método del caso proporciona como técnica de experimentación insertada en la impartición de la docencia de la asignatura citada. Los objetivos de la técnica empleada son los siguientes: –Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, profesional y adaptada al contexto jurídico y económico dado. –Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de

un dominio determinado. El enfoque profesional parte de un problema real, con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como en la realidad se dan y se pide una descripción profesional, teóricamente bien fundada, comparar la situación concreta presentada con el modelo teórico, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados. –Es útil para crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción social del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos. –Es fundamental aumentar la motivación del alumnado por el tema de estudio al confrontarle con situaciones relativas al ejercicio de la profesión. Las situaciones de aula son más motivadoras y dinámicas ya que facilitan una mejor asimilación de los conocimientos. –Incrementar la flexibilidad de alumnado, que se haga consciente de que, respecto de la mayoría de las situaciones, puede darse más de una solución que tenga probabilidades de éxito. –Desarrollar habilidades específicas (comprensión lectora, valoración de la información, uso de las informaciones y de conocimientos, expresión escrita, oral. –Desarrollo de diversos estilos de aprendizajes. –La resolución de problemas hace que el alumnado genere conocimientos y promueva la creatividad.

Naturalmente, el primer paso que ha de seguir el docente para redactar el caso es recopilar toda la información pertinente.

Suele ser habitual que el docente domine un área determinada de la vida de la empresa y tenga nociones generales del resto.

Es un buen planteamiento para comenzar, pero resulta prudente que, una vez pergeñado el caso, se consulte con expertos en otras materias que tengan relación con el problema planteado, a fin de verificar si las posibles repercusiones de la decisión adoptada serían aceptables para otras áreas de la empresa, qué vinculaciones o compromisos supondrían, qué dificultades pudieran aparecer, etc., a fin de conocer suficientemente la situación planteada como para poder hacer frente a consultas o comentarios por parte del grupo.

En el caso de que la consulta a expertos de diferentes disciplinas no fuera posible, puede obviarse esta dificultad consultando los textos ade-

cuados para cerciorarse de la bondad de la postura adoptada, y, posteriormente, hacer hincapié al grupo de que la propuesta de trabajo consiste en estudiar sobre todo la problemática dentro del departamento en cuestión, considerando sólo tangencialmente el resto de los departamentos integrantes de la empresa.

También puede vencerse esta dificultad planteando el problema como una situación interna del departamento que se domine, de forma que su enfoque por parte del grupo de trabajo vaya dirigido a tomar una decisión de tipo departamental, es decir, que se trate de una de tantas decisiones “menores” que se toman día a día en cada uno de los departamentos de una empresa.

En este caso, el objetivo a conseguir, obviamente, varía, puesto que el resultado que se obtendrá será relativo sólo a una de las actividades de la empresa.

Ello no significa que sea un mal planteamiento. De hecho, existen multitud de casos que se centran únicamente en una determinada actividad de la empresa, y que se utilizan precisamente para formar a los futuros gestores de esta actividad. Simplemente lo hacemos notar porque el resultado conseguido es diferente, lo que significa que nuestros planteamientos iniciales han de estar en consonancia.

Si se ha optado por repartir las responsabilidades, el propio grupo acostumbra a organizarse el trabajo, puesto que cada uno de los responsables se apoya espontáneamente en otra(s) persona(s) del grupo para realizar su cometido.

Así, se consigue fácilmente que el trabajo se desarrolle de forma coordinada y con espíritu de cooperación, por lo que la labor del docente en esta etapa acostumbra a limitarse a supervisar los progresos que efectúa el grupo. Es importante verificar los acuerdos preliminares a que haya llegado el grupo en materia de reparto de tareas, a fin de asegurarse de que van a ser capaces de terminarla en el período estipulado.

Por lo general, no resulta práctico que el docente interfiera en las labores del grupo, a no ser que se percate de que su trabajo está francamente

desenfocado. Permitir al grupo cometer algún error también resulta instructivo para éste, puesto que puede sacar sus propias conclusiones en la fase de exposición.

En cuanto a la recopilación de datos y forma de trabajarlos

Habíamos comentado anteriormente que el docente, en la fase de preparación, había valorado el tipo y cuantía de la información que tenía que estar a disposición del grupo.

Pues bien, en el momento en que el grupo precise de dichos datos, es aconsejable que el docente se cerciore de que realmente el grupo dispone de ellos, así como de su correcta utilización. Téngase en cuenta que cabe la posibilidad de que la persona que utilice la documentación no esté familiarizada con todo o parte de su contenido, por lo que resulta prudente intervenir, orientando, en estas circunstancias.

En todo caso, la labor del docente debería consistir en asegurarse de que el grupo es capaz de conseguir los datos precisos, y de que no invierte en ello más tiempo del realmente necesario. Todo tiempo malgastado en esta fase irá en detrimento de la calidad de las discusiones, por lo que el resultado final puede verse afectado.

Presentación al gran grupo de los resultados obtenidos

Entendemos por “presentación al gran grupo” la exposición de los resultados obtenidos por parte del grupo de trabajo que ha estado discutiendo el caso propuesto.

Puede ocurrir que sólo se trate de un grupo de trabajo, por lo que la exposición tendrá como receptor únicamente al docente. Es posible, incluso, que no sea preciso exponer los resultados, puesto que el docente habrá estado, lógicamente, al tanto de las discusiones.

Pero normalmente se suele contar con dos o más grupos, por lo que la exposición de cada uno de ellos irá destinada tanto al docente como a los demás integrantes de la clase.

En este caso, y antes del comienzo de las diferentes exposiciones, es conveniente llegar a un acuerdo general sobre el tiempo de exposición de que va a disponer cada uno de los grupos, a fin de evitar la posibilidad de que uno de ellos se extienda excesivamente y el resto no cuente con el tiempo suficiente.

La labor del docente será, en este caso, controlar que se cumpla el acuerdo.

Por otra parte, conviene también acordar cómo van a realizarse las exposiciones, es decir, en qué orden y cuándo va a permitirse a la audiencia exponer sus dudas al respecto.

Suele resultar bastante práctico conseguir el acuerdo de que se realicen todas las exposiciones en primer término, dando lugar al turno de preguntas al final de todas ellas. Es habitual que una pregunta suscitada por una exposición resulte contestada a lo largo de otra exposición posterior.

Resumimos seguidamente algunos planteamientos generales de probada eficacia, y que se han tenido en cuenta por nuestra parte:

1. Asegurarse de que no se toman decisiones precipitadas ni se llega a conclusiones rápidamente; aconsejar realizar un análisis pormenorizado:
2. Muchos casos requieren hacer cálculos matemáticos. Asegurarse de que los alumnos tendrán disponibles las herramientas adecuadas.
3. Durante las discusiones de grupo, animar a los alumnos a que:
 - Expongan su posición justificando la decisión;
 - Escuchen las posiciones de sus compañeros;
 - Adopten una posición de crítica constructiva, es decir, defender sus argumentos si creen que son más acertados, pero aceptar las posiciones ajenas en caso contrario.
 - En caso de que se formule una decisión unánime, asegurarse de que no se ha llegado a ella por votación, sino por consenso, aunque a veces puede haber posiciones antagónicas.
 - En la fase de discusión general, asegurarse de que se examinen todas estas posiciones, aunque no se llegue a una conclusión.
 - Resaltar a los alumnos que un caso de dirección de empresas no es un problema matemático con un único resultado correcto. Puede tener una, dos o varias soluciones correctas. Incluso puede no tener ninguna solución.

Este aspecto a veces es decepcionante, pero real, ya que –frente a un problema empresarial– tres directivos diferentes pueden plantear tres soluciones totalmente distintas, y las tres pueden ser correctas.

3. Material y medios a utilizar

El material que se ha entregado al alumno ha adoptado diversas formas según las finalidades perseguidas y la modalidad adoptada: ha incluido el relato de una situación y documentación diversa (actas, legislación, jurisprudencia u otras). La situación que se presenta tiene que ser real, o bien posible, lógica y admisible. Es conveniente centrarse en una sola cuestión o problema. Se han de presentar los diversos componentes para la comprensión del caso. La redacción tiene que ser fluida y clara, adaptado a los conocimientos, intereses y habilidades cognitivas del alumnado. Los medios a utilizar han sido el aula inteligente de la Facultad de Empresa de Cáceres, además de las aulas tradicionales, por cuanto el uso de la pizarra era necesario para resumir en grandes líneas los pasos que se seguían. El proceso seguido para la realización efectiva de los casos ha sido: preparar el caso, guía de análisis y aplicación de legislación tributaria y jurisprudencia, aplicables al caso. La pizarra, como ya he señalado, era necesaria para resumir y clarificar las aportaciones. El caso debe generar interés por saber, y el interrogatorio debe incrementarla. Al finalizar, como hubo suficiente motivación se propusieron lecturas o indagaciones que incrementaran el conocimiento sobre el tema.

Explicar la Unión Europea en el contexto de su crisis: “¿qué implicaciones constitucionales existen cuando un Estado miembro de la UE está *intervenido*”?

JOSÉ ÁNGEL CAMISÓN YAGÜE

1. OBJETIVOS DE INNOVACIÓN PERSEGUIDOS

La Unión Europea atraviesa un momento de crisis y, por lo tanto, no puede ser explicada ni entendida al margen de este contexto.

La crisis económica y sus efectos; el déficit democrático del proyecto de integración europeo; el aumento del “euroescepticismo”; la realidad del “Brexit”; el escoramiento intergubernamental de las políticas de la UE; el drama de los refugiados e inmigrantes, el TTIP y el TISA, el “no” en el referéndum holandés sobre el acuerdo con Ucrania, las condiciones económicas y recortes impuestos por la Troika... todos y cada uno de ellos son

epítomes de un proceso de integración en grave crisis al que ni docentes ni estudiantes pueden ser ajenos a la hora de estudiar la Unión Europea.

De este modo, esta actividad se propone como una fórmula concreta para que tanto los docentes como los estudiantes apliquen una epistemología en la que verdaderamente queden al descubierto las crisis, las aporías y las contradicciones que el proceso de integración europeo alberga.

En este caso concreto se pretenden evidenciar las implicaciones que en el ámbito constitucional tiene la condición de “Estado intervenido” que Grecia sufre como consecuencia de los sucesivos rescates económicos de los que ha sido objeto en los últimos años. Se trataría de una forma específica de aprendizaje a base de problemas o ABP, específicamente aplicada al contexto de la enseñanza del Derecho de la UE en el contexto de su crisis.

Debe tenerse en cuenta que los procesos de integración política de naturaleza supranacional constituyen uno de los retos y desafíos más significativos para la Constitución y el Derecho Constitucional, pues conllevan procesos de transformación y desdibujamiento de la soberanía y de la forma política del Estado.

Si este proceso se analiza desde una perspectiva constitucional crítica se detectan en su seno significativas tensiones constitucionales entre las Constituciones de los Estados miembros y la Constitución de la Unión Europea. El objeto de esta actividad es poner de manifiesto dichas contradicciones intrínsecas al proyecto europeo en su actual configuración, para lo cual se adopta un método dialéctico que contrapone una concreta norma de la UE con el marco constitucional del Estado griego.

2. Metodología de la actividad

Este seminario pretende, fundamentalmente, ser un foro de discusión y encuentro entre el docente y los estudiantes, por ello quiere huir, en la medida de lo posible, de la tradicional estructura de “conferencia magistral” para estudiar casos concretos y específicos mediante el debate

surgido de una información concreta, en este caso de una norma comunitaria referida a Grecia.

Además, en coherencia con su objetivo, pretende que desde el análisis de “problemas concretos”, propuestos brevemente por el profesor, y estudiados y debatidos conjuntamente por todas y todos los asistentes, se puedan alcanzar conclusiones de carácter general que sirvan para explicar y entender la UE en el contexto de su crisis.

2.1 Número de Participantes

La actividad se realiza correctamente con un máximo de entre veinte o veinticinco alumnos. Si bien esta resulta mejor si el número está entorno a unos diez estudiantes, dado que lo que se persigue es establecer un debate del docente con los estudiantes y de los estudiantes entre sí.

2.2. Materiales necesarios

Para realizar esta práctica es preciso llevar copias suficientes del siguiente texto (tantas como estudiantes):

DECISIÓN DE EJECUCIÓN (UE) 2016/544 DEL CONSEJO de 15 de febrero de 2016 por la que se aprueba el programa de ajuste macroeconómico de Grecia (2015/1411)

EL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA,

Visto el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea,

Visto el Reglamento (UE) n.º 472/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de mayo de 2013, sobre el refuerzo de la supervisión económica y presupuestaria de los Estados miembros de la zona del euro cuya estabilidad financiera experimenta o corre el riesgo de experimentar graves dificultades (2), y, en particular, su artículo 7, apartado 2,

Vista la propuesta de la Comisión Europea,

Considerando lo siguiente:

(1) El artículo 136, apartado 1, del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE) prevé la posibilidad de adoptar medidas relativas a los Estados miembros cuya moneda es el euro a fin de garantizar el buen funcionamiento de la unión económica y monetaria.

(2) Desde 2010, Grecia ha venido recibiendo ayuda financiera de los Estados miembros y del Fondo Monetario Internacional (FMI). El 2 de mayo de 2010 se aprobó un primer programa de ajuste económico para Grecia: los Estados miembros de la zona del euro acordaron conceder préstamos bilaterales, mancomunados por la Comisión Europea, por un importe total de 80 000 millones EUR, a desembolsar en el período comprendido entre mayo de 2010 y junio de 2013, en tanto que el FMI se comprometía a conceder 30 000 millones EUR adicionales en el marco de un acuerdo de derechos de giro. El 14 de marzo de 2012 se aprobó el segundo programa de ajuste económico para Grecia: los Estados miembros de la zona del euro y el FMI comprometieron los importes no desembolsados del primer programa, incrementados con un importe adicional de 130 000 millones EUR para los años 2012-2014. Mientras que la financiación del primer programa estaba basada en préstamos bilaterales, se acordó que –en lo referente a los Estados miembros de la zona del euro– el segundo programa sería financiado por la Facilidad Europea de Estabilidad Financiera (FEEF), que había sido plenamente operativo desde agosto de 2010. En total, el segundo programa preveía una asistencia financiera de 1 645 000 millones EUR hasta el final de 2014 (período que se amplió posteriormente hasta el final de junio de 2015). De este importe, el compromiso de la zona del euro asciende a 144 700 millones EUR, que se canalizarán a través de la FEEF, en tanto que el FMI ha aportado una contribución por importe de 19 800 millones EUR, como parte de un acuerdo cuatrienal de 28 000 millones EUR en el marco del Servicio Ampliado del Fondo para Grecia que el FMI aprobó en marzo de 2012.

(3) El 8 de julio de 2015, a la vista de las graves perturbaciones económicas y financieras, las autoridades griegas solicitaron ayuda financiera del Mecanismo Europeo de Estabilidad (MEDE), con el fin de garantizar el adecuado funcionamiento del sistema bancario griego, hacer frente a las obligaciones de Grecia en materia de deuda, apoyar el retorno de la economía griega a un crecimiento sostenible y proteger la estabilidad financiera de la zona del euro y de sus Estados miembros.

(4) De conformidad con el artículo 13, apartado 1, del Tratado MEDE y a fin de permitir al Consejo de Gobernadores del MEDE adoptar, en consonancia con el artículo 13, apartado 2, una decisión fundada en cuanto a la pertinencia, en principio, de proporcionar apoyo a la estabilidad de Grecia a través de un préstamo, el 8 de julio de 2015 el presidente del Consejo de Gobernadores del MEDE ha encargado a la Comisión Europea, en concertación con el Banco Central Europeo (BCE), que evalúe la existencia de riesgos para la estabilidad financiera de la zona del euro en su conjunto o de sus Estados miembros; que determine, junto con el FMI, si la deuda pública es sostenible; y que efectúe una estimación de las necesidades de financiación reales o potenciales de Grecia.

(5) De conformidad con el artículo 13 del Tratado MEDE, la Comisión Europea, en concertación con el BCE, y con la contribución del personal del FMI, finalizó la evaluación el 10 de julio de 2015, con la conclusión de que se cumplen las condiciones para el apoyo financiero a Grecia, que se concederá en forma de préstamo del MEDE. Las necesidades de financiación ascienden, según las estimaciones, hasta 86 000 millones EUR.

(6) El 17 de julio de 2015, mediante la Decisión de Ejecución (UE) 2016/542 del Consejo (3), se concedió a Grecia, al amparo del Mecanismo Europeo de Estabilidad Financiera (MEEF), ayuda financiera a corto plazo por importe de 7 160 millones EUR, a fin de hacer frente a sus obligaciones de reembolso en julio de 2015 y liquidar los atrasos en los pagos al FMI. La ayuda fue desembolsada en un único tramo el 20 de julio de 2015, y se supeditó al cumplimiento de una serie de condiciones en materia de política económica. La asistencia del MEDE se destinará, entre otras cosas, a reembolsar ese préstamo puente a corto plazo del MEEF.

(7) El 16 de julio de 2015, el Consejo de Gobernadores del MEDE invitó a la Comisión, en concertación con el BCE, el MEDE, las autoridades griegas, y, en su caso, el FMI, a que acordara un programa de ajuste macroeconómico para Grecia. El Programa se elaboró de conformidad con el procedimiento previsto en el artículo 7, apartado 1, del Reglamento (UE) n.º 472/2013. El 11 de agosto de 2015, esas instituciones alcanzaron un acuerdo a nivel técnico con el Gobierno griego sobre un programa de ajuste macroeconómico (“el Programa”). El Programa presentado por Grecia a la Comisión y al Consejo tiene por obje-

to garantizar la adopción de una serie de reformas necesarias para mejorar la sostenibilidad de las finanzas públicas, afianzar la estabilidad financiera y fomentar el crecimiento, el empleo y la justicia social.

(8) En virtud de ese acuerdo, Grecia debe adoptar un paquete global de medidas, aplicables en el marco de un programa trienal de ajuste macroeconómico, que se extenderá del tercer trimestre de 2015 al tercer trimestre de 2018.

(9) El paquete global de medidas, que habrán de establecerse en un memorando de entendimiento del MEDE sobre condiciones específicas de política económica (“el Memorando de Entendimiento”), debe orientarse a restablecer la confianza de los mercados financieros, recuperar unos sólidos equilibrios macroeconómicos y hacer posible que la economía vuelva a una senda de crecimiento sostenible. Debe estructurarse sobre cuatro pilares, a saber: restablecer la sostenibilidad presupuestaria, salvaguardar la estabilidad financiera, estimular la competitividad y el crecimiento, y modernizar el Estado y la administración pública.

(10) En agosto de 2015, los servicios de la Comisión actualizaron sus previsiones de crecimiento del PIB nominal, en la medida necesaria para sustentar las negociaciones del programa del MEDE. Según esas previsiones, que giran en torno a un crecimiento del PIB nominal del - 3,2 % en 2015, - 0,7 % en 2016, 3,4 % en 2017, 4,1 % en 2018 y 4,2 % en 2019, la ratio deuda/PIB se situaría en un 196,3 % en 2015, 200,9 % en 2016, 198,6 % en 2017, 190,7 % en 2018 y 182,3 % en 2019. Así pues, dicha ratio aumentaría hasta 2016 y experimentaría una trayectoria descendente a continuación, para situarse en un estimado 174,5 % en 2020, viéndose afectada la dinámica de la deuda por diversas operaciones extrapresupuestarias. De acuerdo con la actualización de las previsiones de los servicios de la Comisión con respecto al crecimiento del PIB nominal, el saldo primario de las administraciones públicas arrojará un déficit de 7 631 millones EUR (4,4 % del PIB) en 2015, un déficit de 6 166 millones EUR (3,6 % del PIB) en 2016, un déficit de 4 089 millones EUR (2,3 % del PIB) en 2017, y un déficit de 753 millones EUR (0,4 % del PIB) en 2018.

(11) Las autoridades seguirán una nueva senda presupuestaria que se sustentará en la premisa de un objetivo de superávit primario de - 0,25 %, 0,5 %, 1,75 % y 3,5 % del PIB en 2015, 2016, 2017 y 2018 y años siguientes, respectiva-

mente. Los objetivos presupuestarios siguen una trayectoria coherente con las tasas de crecimiento previsto de la economía griega a medida que se recupere de la recesión más grave que jamás haya registrado.

(12) Aumentar la resiliencia a largo plazo del sector bancario griego es fundamental para restablecer la estabilidad financiera en Grecia y preservar la estabilidad financiera en el conjunto de la zona del euro. A fin de preservar la liquidez de ese sector, se habían impuesto medidas administrativas de carácter temporal, en particular controles de capital.

(13) Se considera que la aplicación de reformas generales y ambiciosas en los ámbitos financiero, presupuestario y estructural preservará la sostenibilidad a medio plazo de la deuda pública griega.

(14) La Comisión, en concertación con el BCE y, en su caso, con el FMI, debe verificar a intervalos regulares la rigurosa aplicación del Programa de Grecia, mediante visitas sobre el terreno e informes trimestrales de las autoridades griegas.

(15) Durante la ejecución por Grecia del paquete global de medidas, la Comisión debe facilitar asesoramiento adicional y asistencia técnica en ámbitos específicos.

(16) Las autoridades griegas deben involucrar a los agentes sociales y las organizaciones de la sociedad civil en la elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación del Programa, conforme a las disposiciones y prácticas nacionales vigentes.

(17) Cualquier forma de asistencia financiera recibida por Grecia para ayudar a aplicar las políticas en el marco del Programa debe ser acorde con las políticas y las disposiciones legales de la Unión y, en particular, con el marco de gobernanza económica de la Unión. Toda intervención en apoyo de las entidades financieras debe realizarse conforme a las normas de la Unión en materia de competencia. La Comisión debe velar por que las medidas que se establezcan en un memorando de entendimiento en el contexto de la asistencia financiera del Mecanismo Europeo de Estabilidad solicitada sean plenamente coherentes con la presente Decisión.

HA ADOPTADO LA PRESENTE DECISIÓN:

Artículo 1

1. Con objeto de facilitar el retorno de la economía griega a una senda de crecimiento sostenible y a la estabilidad presupuestaria y financiera, Grecia deberá aplicar rigurosamente el Programa, cuyos principales elementos se establecen en el artículo 2 de la presente Decisión. El Programa abordará los riesgos específicos que se deriven de la situación en Grecia y afecten a la estabilidad financiera de la zona del euro, y estará orientado a restablecer rápidamente en ese país una situación económica y financiera sostenible, así como su capacidad para financiarse plenamente en los mercados financieros internacionales. El Programa tendrá debidamente en cuenta las recomendaciones del Consejo dirigidas a Grecia de conformidad con los artículos 121, 126, 136 y 148 del TFUE, así como las actuaciones de Grecia destinadas a cumplirlas, y perseguirá, al mismo tiempo, la ampliación, el refuerzo y la profundización de las medidas oportunas.

2. La Comisión, en concertación con el BCE y, en su caso, con el FMI, realizará un seguimiento de los avances de Grecia en la aplicación del Programa. Grecia cooperará plenamente con la Comisión y el BCE. En particular, les facilitará toda la información que consideren necesaria para la supervisión del Programa.

3. La Comisión, en concertación con el BCE y, en su caso, el FMI, examinará con las autoridades griegas los cambios y actualizaciones del Programa que puedan resultar necesarios para tener debidamente en cuenta, en particular, cualquier diferencia significativa entre las previsiones macroeconómicas y presupuestarias y las cifras reales, así como los efectos negativos indirectos y las turbulencias macroeconómicas y financieras.

A fin de facilitar la aplicación del Programa y ayudar a corregir los desequilibrios de manera sostenible, la Comisión proporcionará orientación y asesoramiento constantes sobre las reformas presupuestarias, estructurales y del mercado financiero.

La Comisión evaluará periódicamente el impacto económico del Programa y recomendará las correcciones necesarias con vistas a estimular el crecimiento y la creación de empleo, garantizar el saneamiento presupuestario preciso y minimizar los efectos sociales adversos.

Artículo 2

1. Los objetivos generales del Programa serán los siguientes: restablecer la sostenibilidad presupuestaria, salvaguardar la estabilidad financiera, estimular la competitividad y el crecimiento, y modernizar el Estado y la administración pública.

2. Grecia procederá a un saneamiento presupuestario a través de medidas permanentes de gran calidad, minimizando al mismo tiempo los efectos sobre los grupos desfavorecidos. Las autoridades griegas se comprometen a garantizar la sostenibilidad de sus finanzas públicas y a alcanzar, a medio plazo, superávits primarios apreciables y sostenibles que reduzcan de forma constante la ratio deuda/PIB. En consecuencia, las autoridades seguirán una nueva senda presupuestaria que se sustentará en la premisa de un objetivo de superávit primario de - 0,25 %, 0,5 %, 1,75 % y 3,5 % del PIB en 2015, 2016, 2017 y 2018 y años siguientes, respectivamente. Grecia se esforzará por lograr el objetivo de un superávit primario a medio plazo del 3,5 % del PIB a través de una combinación de reformas presupuestarias paramétricas directas, entre ellas las reformas de sus sistemas de IVA y de pensiones, que vendrán respaldadas por un ambicioso programa destinado a mejorar el cumplimiento de las obligaciones tributarias y la gestión de las finanzas públicas y a combatir la evasión de impuestos, al tiempo que garantizará una adecuada protección de los grupos vulnerables. Además de las medidas antes señaladas, las autoridades se comprometen a adoptar en octubre de 2015, por vía legislativa, medidas estructurales creíbles que reporten, como mínimo, un 0,75 % del PIB con efecto en 2017 y un 0,25 % del PIB con efecto en 2018, a fin de respaldar la consecución del objetivo de saldo primario del 3,5 % del PIB a medio plazo. Las autoridades se comprometen a tomar nuevas medidas estructurales en 2016, si fuera necesario para asegurar el logro de los objetivos de 2017 y 2018. Estas medidas comprenderían la contención del gasto de defensa, la reforma proyectada del impuesto sobre la renta de las personas físicas y la congelación del gasto previsto por ley. Las medidas presupuestarias paramétricas vendrán reforzadas por una amplia gama de medidas administrativas encaminadas a corregir las deficiencias de la recaudación tributaria, en período voluntario y ejecutivo. El Gobierno griego vigilará los riesgos presupuestarios, incluidos los derivados de resoluciones judiciales,

y adoptará cuantas medidas compensatorias sean necesarias para atenerse a los objetivos presupuestarios. Las autoridades se proponen transferir al menos un 30 % de cualquier posible excedente con respecto a los objetivos fijados a la cuenta separada afectada a la reducción de la deuda. Asimismo, un 30 % adicional de ese posible excedente serviría para satisfacer obligaciones pendientes del Estado vinculadas al pasado.

3. Grecia adoptará las medidas que se especifican a continuación:

i) tomar medidas a corto plazo para aumentar los ingresos y contener el gasto, haciéndolo más selectivo. Entre las medidas para aumentar los ingresos, Grecia suprimirá gradualmente la devolución de impuestos especiales sobre el gasóleo para los agricultores e incrementará el impuesto sobre el tonelaje. Las autoridades adoptarán medidas para poner en marcha el ejercicio de recaudación del impuesto sobre los bienes inmuebles de 2015 (ENFIA), de modo que se envíen las liquidaciones tributarias en octubre de 2015 y se prevea el pago de la última cuota en febrero de 2016. Asimismo, subsanarán los problemas detectados a raíz de las medidas recientemente aplicadas en materia de ingresos. Las autoridades se han comprometido asimismo a contener el gasto y hacerlo más selectivo, reduciendo para ello el coste de la asistencia sanitaria y poniendo en marcha una revisión global del sistema de previsión social. El paquete incluye otras medidas con incidencia presupuestaria, tales como reformas de la administración pública, reformas encaminadas a subsanar las deficiencias en materia de recaudación de impuestos y otras medidas paramétricas,

ii) a fin de demostrar su compromiso de aplicar políticas presupuestarias creíbles, en octubre de 2015, adoptar un presupuesto suplementario de 2015, si procede, el proyecto de presupuesto de 2016 y una estrategia presupuestaria a medio plazo para el período 2016-2019, todo ello sustentado por un paquete amplio y creíble de medidas paramétricas y reformas estructurales presupuestarias,

iii) implantar reformas en el ámbito de la fiscalidad directa e indirecta, orientadas a mejorar la eficiencia y las posibilidades de recaudación y a impulsar la oferta de trabajo. Para poner fin a las prácticas del pasado y fomentar la cultura de pago de impuestos y cotizaciones a la seguridad social, el Gobierno se compromete a actuar con firmeza para mejorar la recaudación y a no intro-

ducir nuevos regímenes de pago escalonado, amnistía fiscal o acuerdo tributario, ni ampliar los existentes,

iv) proseguir con las reformas orientadas a mejorar el proceso presupuestario y los controles del gasto, a regularizar los atrasos y a reforzar la información presupuestaria y la gestión de la tesorería. El Gobierno se ha comprometido a poner en funcionamiento el Consejo Presupuestario,

v) adoptar nuevas medidas en el ámbito de la contratación pública a fin de aumentar la eficiencia y la transparencia del sistema griego de contratación pública, así como de prevenir las irregularidades, reforzar la rendición de cuentas y garantizar un mayor control. Las políticas se acordarán en concertación con la Comisión Europea, la cual prestará asistencia de cara a la implementación de un plan de acción,

vi) aplicar íntegramente las reformas en curso e introducir nuevas reformas destinadas a reforzar la sostenibilidad a largo plazo, con el objetivo de lograr un ahorro próximo al 0,25 % del PIB en 2015 y al 1 % del PIB de aquí a 2016. El paquete de medidas busca, entre otras cosas, crear fuertes desincentivos a la jubilación anticipada mediante el incremento de las penalizaciones y la eliminación gradual de los derechos adquiridos en relación con el abandono de la actividad laboral antes de alcanzar la edad legal de jubilación,

vii) proseguir la reforma del sector sanitario, mediante el control del gasto público, la gestión de los precios de los productos farmacéuticos, la mejora de la gestión hospitalaria, el aumento de las compras centralizadas de suministros hospitalarios, la gestión de la demanda de productos farmacéuticos y la asistencia sanitaria a través de protocolos de prescripción electrónicos basados en pruebas, la delegación en proveedores de asistencia sanitaria del sector privado con eficacia de costes, la modernización de los sistemas informáticos, el desarrollo de un nuevo sistema de remisión electrónica para la atención primaria y secundaria que permita definir itinerarios de atención sanitaria para los pacientes,

viii) de aquí a marzo de 2016, adoptar otra serie de programas de fomento del empleo garantizado, con inclusión de medidas activas del mercado de trabajo individualizadas en favor de los beneficiarios, recurriendo para ello a asociaciones locales, implicando al sector privado y el sector de la economía social y garantizando un uso eficaz y eficiente de los recursos disponibles.

Una sociedad más justa exigirá que Grecia mejore la configuración de su sistema de previsión social, de modo que exista una auténtica red de seguridad social que destine los escasos recursos disponibles a las personas más necesitadas. De cara a la revisión del sistema de previsión social y la aplicación de la renta mínima garantizada, las autoridades se proponen contar con la asistencia técnica de las organizaciones internacionales.

4. A fin de preservar la estabilidad financiera, Grecia tomará medidas inmediatamente para hacer frente al problema de los préstamos no productivos y restablecer la liquidez y el capital en el sistema bancario. Antes de que finalice 2015 deberá haber concluido un proceso de recapitalización de los bancos, que deberá ir acompañado de medidas concomitantes orientadas a reforzar la gobernanza del Fondo Helénico de Estabilidad Financiera (HFSF) y de los bancos. Habrán de adoptarse otras medidas en relación con la resolución de los préstamos no productivos y la gobernanza del HFSF y de los bancos.

5. Con vistas a fomentar el crecimiento, la competitividad y la inversión, Grecia deberá definir y aplicar una amplia gama de reformas relativas a los mercados de trabajo y los mercados de productos (incluido el mercado energético), con objeto no solo de garantizar la plena conformidad con los requisitos de la Unión Europea, sino asimismo de adoptar las mejores prácticas europeas. Es esencial una mayor apertura de los mercados a fin de crear oportunidades económicas y mejorar la justicia social, restringiendo los comportamientos monopolísticos y de captura de rentas, que se han traducido en un aumento de los precios y una reducción del nivel de vida. En consonancia con su estrategia de crecimiento, las autoridades deberán intensificar sus esfuerzos para llevar a término las principales iniciativas y propuestas de reforma y ampliar su programa con otras reformas ambiciosas que contribuyan a situar de nuevo al país en una senda de crecimiento sostenible, atraer inversiones y crear empleo.

6. Los mercados energéticos de Grecia requieren reformas de gran alcance a fin de adecuarlos a la legislación y las políticas, hacerlos más modernos y competitivos, reducir las rentas de monopolio y las ineficiencias, promover la innovación, favorecer una adopción más generalizada de las energías renovables y el gas, y garantizar que los beneficios de todos estos cambios reviertan en los consumidores. Las autoridades deberán adoptar la reforma del mercado del gas y su

hoja de ruta específica –orientada, entre otras cosas, a hacer extensiva a todos los consumidores, de aquí a 2018, la posibilidad de cambiar de suministrador–, y deberán notificar a la Comisión la reforma del sistema de pagos por capacidad (con inclusión de un mecanismo temporal y otro permanente) y la nueva organización de los mercados de electricidad. En todo caso, en 2020, a más tardar, no se permitirá a ninguna empresa producir o importar, directa o indirectamente, más del 50 % de la electricidad total producida e importada en Grecia.

7. Se emprenderá un ambicioso programa de privatizaciones y de políticas de apoyo a la inversión. El Gobierno se compromete a facilitar el proceso de privatización y a completar todas las medidas gubernamentales necesarias para la satisfactoria ejecución de las licitaciones. A este respecto, el Gobierno deberá llevar a término todas las actuaciones necesarias que acuerde con periodicidad trimestral con el Fondo Helénico para el Desarrollo de Activos (HRADF) y las instituciones. La relación de actuaciones gubernamentales pendientes ha sido aprobada por el Consejo de Administración del HRADF. En consonancia con la Declaración de la Cumbre del Euro de 12 de julio de 2015, se creará un nuevo fondo independiente (“el Fondo”) al que se transferirán activos griegos de gran valor. El objetivo general del Fondo consistirá en gestionar activos griegos de gran valor y proteger, crear y, en última instancia, maximizar su valor, que monetizará a través de privatizaciones y por otros medios.

8. Una de las prioridades fundamentales del Programa consistirá en conformar un Estado y una administración pública modernos. Se pondrá especial énfasis en aumentar la eficiencia del sector público en el suministro de bienes y la prestación de servicios públicos esenciales. Se adoptarán medidas para mejorar la eficiencia del sistema judicial e intensificar la lucha contra la corrupción. Las reformas deberán reforzar la independencia institucional y operativa de las principales instituciones, tales como la administración tributaria y el Instituto de Estadística (“ELSTAT”).

Artículo 3

El destinatario de la presente Decisión será la República Helénica.

Hecho en Bruselas, el 15 de febrero de 2016.

Puede obtenerse una copia de este texto en la siguiente página web: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016D0544&rid=1>. Este también apareció publicado en Diario Oficial de la Unión Europea L91/27 de 7 de abril de 2016.

Una primera variante de esta actividad es indicar con anterioridad a las y los estudiantes que tiene que encontrar esta Decisión bien en la base de datos normativa de la UE (<http://eur-lex.europa.eu>), bien en la página web del Diario Oficial de la UE (<http://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html>). De esta forma se fomente al estudiante en la búsqueda de normativa de la UE a través de medios telemáticos.

2.3. Descripción del Desarrollo de la actividad

La actividad se plantea para una duración de 1 hora y 30 minutos aproximadamente, divididas en dos partes.

La primera parte de la actividad que debe realizarse es la lectura conjunta del texto entre los asistentes a la clase. Esta lectura debe ser participativa y la misma debe aprovecharse para explicar conceptos complejos que pueden aparecer en el texto o que puedan ser relevantes para su comprensión, así como para responder a las preguntas que se plantearán como forma de evaluación. Respecto a esto último, el Profesor o Profesora, que conoce las preguntas con anterioridad, puede ir llamando la atención sobre cuestiones que luego serán debatidas o que considere relevantes para el aprendizaje. (Duración 45 min)

La segunda parte de la actividad tiene por objeto el debate del Profesor con los estudiantes y de los estudiantes entre sí, para ello existe una serie de preguntas guía, que deben ser formuladas por el Profesor para estimular el debate y la posterior fijación de conclusiones. (Duración 45 min):

Preguntas Guía

¿Según la Decisión de ejecución 2016/544 del Consejo, a cuántos millones de euros asciende el dinero que Grecia ha recibido en ayudas de la UE a través del MEDE y del FEEF?

En este caso, la cantidad exacta de la deuda puede calcularse sobre la base de las cifras indicadas en el considerando (2) de la decisión.

Lo relevante es que asciende a cientos de miles de millones de Euros, que es una cantidad realmente exorbitada. En este sentido conviene indicar a los estudiantes algún ejemplo del presupuesto de alguna institución pública que ellos puedan conocer, a fin de que puedan hacerse una idea de a cuánto asciende realmente esa cantidad. (Por ejemplo, el presupuesto anual de la Universidad de Extremadura es de, aproximadamente, 100 millones de euros).

¿Crees que Grecia será capaz de devolver algún día esa cantidad de dinero?

Se pretende que los estudiantes reflexionen y discutan sobre la enormidad de la deuda y sobre la significativa posibilidad de su impago y los efectos del mismo. Y ante esta circunstancia es preciso plantear dos cuestiones más. **¿cómo es posible acumular tanta deuda pública?** Y segunda, **¿es posible la aplicación de una “quita”?** También puede surgir el debate sobre la “ilegitimidad de parte de la deuda” o sobre la responsabilidad política respecto de ellas, amén de su relación con la crisis económica.

¿A cuánto ascenderá el déficit público de Grecia en relación con su PIB en los años 2016, 2017, 2018 y 2019?

Según indica el artículo 2.2. de la Decisión se establece la obligación de alcanzar superávit y no déficit (*superávit primario de -0,25 %, 0,5 %, 1,75 % y 3,5 % del PIB en 2015, 2016, 2017 y 2018 y años siguientes, respectivamente. Grecia se esforzará por lograr el objetivo de un superávit primario a medio plazo del 3,5 % del PIB*).

Debe señalarse a los estudiantes que el “superávit primario” es aquel que arroja el saldo entre los ingresos y los gastos antes de computarse el pago de la deuda.

Así, también puede analizarse con los estudiantes si estas exigencias son o no compatibles con la economía griega y su situación.

¿Con que otro nombre se conoce “La Comisión, en concertación con el BCE, y en su caso, con el FMI”? ¿Qué capacidad de intervención y control?

En ocasiones, los medios de comunicación e incluso las propias instituciones usan una terminología propia y distinta de la que figura en las normas de la UE, algo que puede llevar a cierto desconcierto e incompreensión. En este caso “*La Comisión, en concertación con el BCE, y en su caso, con el FMI*” es referida comúnmente como “la Troika”.

Respecto a su capacidad de intervención y supervisión debemos decir que esta es muy amplia, llegando incluso a tener poder para interferir con las instituciones nacionales; algo que podría en su caso llegar a provocar disfunciones constitucionales. Así, pueden irse desgranando las facultades de actuación recogidas en los apartados 2 y 3 del artículo 1 y debatiendo cada una de ellas y su alcance.

¿A qué medidas deberá tomar Grecia según la decisión de ejecución 2016/544?

Fundamentalmente se trata de diversas medidas orientadas a la reducción del déficit. Para ello la decisión marca a las institución griegas qué hacer y cómo hacerlo, lo que en ocasiones pone en un serio jaque al concepto de soberanía. Se trata aquí de que los estudiantes comprueben que efectos tiene “la intervención” y también que la misma está presidida por una ideología concreta que le sirve de sustento y justificación.

Por ejemplo, dice la Decisión “*las autoridades se comprometen a adoptar en octubre de 2015, por vía legislativa, medidas estructurales creíbles que reporten, como mínimo, un 0,75 % del PIB con efecto en 2017 y un 0,25 % del PIB con efecto en 2018, a fin de respaldar la consecución del objetivo de saldo primario del 3,5 % del PIB a medio plazo*” En este caso puede comprobarse como la Decisión prefija que ha de hacer el Parlamento griego y cuando ha de hacerlo, al referir que habrá “medidas adoptadas por vía legislativa”; de modo un manera que la Decisión constituye una suerte de mandato imperativo para el legislador griego, algo que choca con la tradicional concepción de poder legislativo y su función.

Otro ejemplo a discutir puede ser “*la delegación en proveedores de asistencia sanitaria del sector privado con eficacia de costes*”; en tanto en cuanto orienta una determinada política sanitaria en la que habrá de concurrir el sector privado, con las implicaciones que ello puede conllevar.

O, también, “*crear fuertes desincentivos a la jubilación anticipada mediante el incremento de las penalizaciones y la eliminación gradual de los derechos adquiridos en relación con el abandono de la actividad laboral antes de alcanzar la edad legal de jubilación*”, medida destinada a prolongar la vida laboral de las y los griegos.

Finalmente, también se puede abrir un debate respecto de la siguiente medida que fija la Decisión “*Se adoptarán medidas para mejorar la eficiencia del sistema judicial e intensificar la lucha contra la corrupción*” Para analizar los efectos que la corrupción puede tener en el funcionamiento del Estado.

¿Cómo valoras la situación de Grecia? ¿Consideras que las medidas propuestas contribuirán a mejorar la economía griega?

Esta última pregunta tiene, fundamentalmente, un carácter valorativo subjetivo. Cada estudiante debe, a la vista del análisis y el debate realizado, alcanzar una conclusión personal sobre estas cuestiones que, eso sí, debe estar debidamente fundamentada en lo trabajado durante la actividad, pues de otro modo no podrá darse por correcto.

2.4. Forma de evaluación

La forma de evaluación de esta actividad debe responder a dos criterios.

En primer lugar, a la capacidad del estudiante para comprender el texto de la Decisión y sus implicaciones.

Y en segundo lugar, la calidad de las intervenciones realizadas por cada uno de los estudiantes.

En su caso, cabe incluso la posibilidad de que, después de la lectura conjunta y del debate realizado, se de a las y los estudiantes las pregun-

tas escritas antes referidas para que, tras un breve periodo de reflexión personal, puedan contestarlas de forma escrita.

3. Conclusiones: valoración de actividad realizada

Esta actividad fue efectivamente realizada con un grupo de unos quince estudiantes como Seminario de un curso sobre Derecho de la Unión Europea. Los resultados de la misma pueden calificarse como de muy buenos, en tanto en cuanto las y los estudiantes manifestaron un gran compromiso con la actividad y fueron activos tanto en la lectura como en la participación posterior en el debate.

Finalmente, he de indicar aquí que me llamó poderosamente la atención comprobar como los estudiantes manifestaron una alta capacidad de crítica respecto de las medidas que la Decisión fija para Grecia, y que consideraban que éstas tenían una importante implicación en orden constitucional nacional.

Esta publicación se enmarca dentro de las actividades del Grupo de Investigación de la Universidad de Extremadura Fiscalitas & Iuris.



isbn: 978-84-939710-4-5