

Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del derecho

Coordinación:

José García Añón · Coordinador para la Convergencia en el EEES. Facultat de Dret
Carolina Cotillas Alandí · Universitat de València

Edita:

Servei de Formació Permanent · Universitat de València.

Depósito legal:

ISBN: 978-84-692-7498-9

Edición electrónica: ISBN: 978-84-692-7502-3

Diseño, maquetación e Impresión:

Creatias Diseño y Comunicación



Índice

Prólogo 10
Salvador Montesinos Oltra, *Degà de la Facultat de Dret*

Introducción. Miradas a la innovación en la docencia del Derecho 13
José García Añón, *Coordinador para la Convergencia en el EEES. Facultat de Dret*

I. Metodologías de enseñanza-aprendizaje

Aprendizaje cooperativo en Derecho Penal: algunas estrategias 24
Alberto Alonso Rimo, *Derecho Penal*

Metodología de Aprendizaje Cooperativo y Teorías de la Justicia 37
María José Añón Roig y José García Añón, *Filosofía del Derecho*

Role Playing y utilización de un blog para la asignatura “Problemas de teoría y filosofía política” 52
Encarnación La Spina, *Instituto Universitario de Derechos Humanos, UV*

Política y proceso penal: Una visión práctica del proceso penal mediante el análisis de casos reales con implicaciones políticas 66
José Martín Pastor, *Derecho Procesal*

Estrategias y metodologías para un aprendizaje efectivo del Derecho Financiero y Tributario: clínica jurídica, ABP, formación a la carta y las TIC 93
Pilar Alguacil Marí y Pilar Bonet Sánchez, *Derecho Financiero y Tributario*

Aprendizaje del Derecho Civil a través de simulación de juicios 104
Jose Ramón De Verda, *Derecho Civil*

Materiales y método de innovación docente en Derecho Constitucional en el grupo piloto de ADE-Derecho 109
Lorenzo Cotino Hueso, Remedio Sánchez Ferriz y Göran Rollnert Liern, *Derecho Constitucional*

II. Derecho, Cine y Literatura

Aprender Derecho a través del cine 126
Sergio Villamarín, *Historia del Derecho*

Derecho y Literatura. Racionalidad jurídica e imaginación literaria 137
Cristina García Pascual, *Filosofía del Derecho*

III. Aprendizaje del Derecho a través de las TIC

- Tutoriales para la docencia del Derecho Procesal Penal. Un ejemplo de introducción de nuevas tecnologías en la docencia** 146
José Bonet Navarro, *Derecho Procesal*
- Diseño y elaboración de unidades de aprendizaje sobre de Habilidades Jurídicas fundamentales utilizando eXeLearning** 154
José García Añón, *Filosofía del Derecho*
- Utilización de Second Life para el aprendizaje del Derecho con casos simulados en los tribunales** 173
Antoni Llorente, *Becario Convergencia F. de Dret*
Nadia Revenga, *Becaria TIC, UIEUV*
- Utilización de las TIC para la docencia de prácticas de Teoría del Derecho** 184
Victor Merino Sancho, *Instituto Universitario de Derechos Humanos, UV*
- Aprendizaje del derecho a través de materiales audiovisuales: producción, edición y distribución de vídeos en el servidor multimedia de la Universitat de València** 200
Jose Antonio García Sáez, *Becario Proyecto TIC*

IV. Experiencias y modalidades de docencia del Derecho

- Resultados del método de evaluación continua en el módulo Práctico de la asignatura de Nacionalidad y Extranjería** 212
Isabel Reig Fabado, *Derecho Internacional Privado*
- La vertiente práctica del Derecho internacional privado: tarea del alumno** 217
Carmen Azcárraga Monzonís, *Derecho internacional privado*
- De la enseñanza al aprendizaje del Derecho del Trabajo (relación individual)** 224
Fernando Fita Ortega, *Derecho del Trabajo y Seguridad Social*
- Derecho y Revés. Una propuesta videográfica para el diálogo jurídico en el aula** 235
Francisco González Castilla, *Derecho Mercantil*

V. Autores





Pròleg



Bon dia a totes i a tots. Procuraré ser breu, perquè al final el que importa és que parléu i intervingueu vosaltres. A més, probablement jo no sóc la persona més autoritzada per a parlar d'innovació.

Jo crec que aquestes Jornades, que són ja les terceres que celebrem a aquesta Facultat, posen de manifest que, ben lluny de alguns clics sobre les facultats de Dret, o sobre moltes facultats de Dret, la nostra no és una Facultat immobiliària, sinó tot el contrari. I s'està demostrant en els darrers anys perquè som, sobretot gràcies a Pepe [al professor García Añón], capdavanters al si de la Universitat de València pel que fa a programes de convergència i a la posada en marxa d'experiències d'innovació educativa. No tinc les dades exactes, però probablement no hi ha altre centre que tinga en marxa tres projectes d'innovació educativa de titulació com tenim ací amb el programa de Dret/ADE, amb el primer cicle de Ciències Polítiques i amb Criminologia. Són projectes que, amb major o menor fortuna, duen funcionant uns anys i que, com podem comprovar ací, estan donant alguns resultats.

Volia felicitar a Pepe especialment perquè potser no siguem conscients, ni tan sols els que estem més en contacte amb ell i amb el seu treball diari, de la ingent tasca de dinamització i de impuls de noves propostes per a la Facultat que duu a terme. Està sent un autèntic precursor.

De vegades cal, fins i tot, parar-li una mica els peus, perquè li agradaria anar molt més enllà del que l'equip de direcció de la Facultat està en disposició de fer. En qualsevol cas, volia donar-li les gràcies a ell i també a totes les persones que esteu participant en els projectes d'innovació, així com als becaris i a tota a gent del Servei de Formació Permanent que està donant suport a aquestes iniciatives.

Jo crec que ens podem felicitar del que s'està fent i dels resultats que està donant el vostre treball. Però, de totes formes, cal no caure en la autocomplaença. És molt el que queda per fer de cara a l'implantació dels graus, que són el segon dels objectius d'aquestes jornades (parlar de què passarà quan, com està previst, al curs 2010-2011, comencen a rodar els nous graus). En realitat, que la reforma en curs acabe tenint sentit o no va a dependre, més enllà dels canvis, -que per altra banda no són tan importants-, en la estructura dels estudis dels nostres plans, de que siguem capaços de fer extensives a tota la nostra docència les noves metodologies que estem experimentant o que esteu experimentant en aquests darrers anys.

Jo, personalment, he de dir que sempre he procurat mantindre una postura equidistant en el tema de la innovació entre, diem-ne, una posició maximalista jo, la veritat, veig el programa i algunes experiències ignore per

complet en què consisteixen (...) i l'escepticisme o, fins i tot, la oposició frontal a qualsevol cosa que sone a innovació docent com a eina per a millorar la qualitat dels nostres ensenyaments. Soc, en qualsevol cas, i d'això no tinc cap dubte, un convençut de que hem de canviar la nostra forma d'ensenyar; però sempre tenint ben present que cal mantenir tot allò que de bo tenen els mètodes docents i els sistemes d'avaluació convencionals. Hem de saber també, tant pel que fa a la innovació com pel que fa a la convenció, separar la palla del gra. Crec també que hem de ser realistes. Realistes en el sentit de que, probablement, en aqueixa tasca de fer extensiva a tota la nostra docència la innovació educativa haurem de conformar-nos, inicialment almenys, amb objectius més modestos que jo entenc que podrien ser els següents:

En primer lloc, majors quotes de coordinació del professorat en la seua tasca docent., tant, diguem-ne, en el pla intra com interdisciplinar.

En segon lloc, aconseguir que des del principi, des del primer curs, els nostres estudiants adquirisquen habilitats en el maneig de les tècniques jurídiques bàsiques, o de les tècniques corresponents a les titulacions de Criminologia i Ciències Polítiques.

I, finalment, en anar assolint de forma progressiva una combinació de metodologia i activitats formatives diverses on puguem aprofitar de cada professor i professora el millor que ens puga oferir. Sempre he pensat que allò ideal és que siguem capaços en totes les àrees d'aconseguir una combinació de metodologia

basada en la classe magistral i per a això sabem que tenim molts bons professors en aquesta Facultat amb classes pràctiques basades en el mètode del cas o en l'aprenentatge basat en problemes, amb l'organització d'alguns seminaris multidisciplinars, etc. I, al respecte, crec que és fonamental que les àrees comencen a col·laborar en la coordinació de la docència. En aquest sentit, he de dir que ens acaben d'aprovar diversos projectes d'adaptació d'assignatures al Espai Europeu d'Educació Superior per cursos en les tres titulacions. En la meua opinió, ahí és on es troba l'embrió, i hem d'aprofitar l'any que ens queda fins a la implantació dels graus al curs 2010-2011 per a treballar en aquest sentit. En el sentit d'anar cap a una major coordinació i cap a eixa interdisciplinarietat. I evitar problemes que hem tingut en els plans actuals, la solució dels quals suposaria innovar, o millorar en un sentit més ampli, per a evitar solapaments en els continguts i altres disfuncions en la nostra docència.

Més enllà d'això, de marcar-nos com a objectiu incrementar l'ús de les noves metodologies, és probable que, inicialment almenys, continuem com fins ara, amb iniciatives individuals, o de grups o col·lectius dintre de la Facultat, com les que heu pres en els darrers anys els que esteu ací. Iniciatives que aniran marcant les pautes de per on hem de transitar cap a eixe objectiu de millora continua. Això serà demostratiu, al capdavall, de que, efectivament, seguirem fent innovació i, per tant, de que no ens estarem estancant. Perquè la innovació deixarà de ser-ho el dia en que ja ens conformem, ens deixem caure en mans de la inèrcia i pensem que ja

Transcripció del parlament del Degà a la inauguració de les III Jornades de Convergència de la Facultat de Dret. 11 de juny de 2009

ho hem aconseguit tot. Estic segur que professors i professors com vosaltres no deixareu que això passe.

El que no podem oblidar, en qualsevol cas, és quina és la nostra universitat. Hem de ser conscients que la nostra universitat està debatint-se sempre entre l'afany per incrementar la qualitat del servei que presta, la insuficiència dels recursos dels que disposa i unes pesades estructures burocràtiques que, com Pepe bé sap, de vegades entrebanquen els canvis. Esperem que tot això no siga un obstacle insalvable per a que seguim millorant dia a dia el nostre treball.

I amb això acabe. Moltes gràcies per estar aquí. Benvinguts i benvingudes. Espere que les jornades siguen profitoses per a tots.

Salvador Montesinos Oltra
Degà



Introducción: Miradas a la innovación en la docencia del Derecho

JOSÉ GARCÍA AÑÓN · COORDINADOR PARA LA CONVERGENCIA EN EL EEES. Facultat de Dret



Los textos que se presentan a continuación corresponden a trabajos elaborados para las Terceras Jornadas de la Facultat de Dret de la Universitat de València, que se celebraron el 11 y 12 de junio de 2009 con el lema: “Miradas a la innovación. Experiencias de innovación docente y de implantación de los grados de Derecho, criminología y de ciencias políticas y de la administración. (www.uv.es/innodret)”

En las anteriores ediciones y en los últimos años hemos explorado diversos asuntos relacionados con el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. En los primeros seminarios y cursos de formación tratamos de examinar las características que debía tener el proceso de convergencia, sus implicaciones para estudiantes, profesores y personal de administración y servicios. Profundizamos en las metodologías docentes que se proponían en otras universidades españolas y extranjeras: aprendizaje basado en problemas, clínica jurídica, o el aprendizaje cooperativo. Hemos reflexionado sobre el proceso de reforma de los grados qué deberían ser, qué materias se deberían introducir, cómo se deberían impartir... También qué se ha hecho en otros países en el proceso de convergencia... Todo esto en medio de un proceso difícil, discutido, y en ocasiones, sin saber qué cambios o propuestas normativas nos venían encima ya fuera desde el Ministerio o la propia Universidad. Sin embargo, cierto grado de entusiasmo ha hecho que un buen número de profesores se embarcara en diversos tipos de experiencias de innovación, y que a pesar de las dificultades hayan realizado trabajos novedosos en el

contexto de la enseñanza del Derecho en España. Este es un poco el ánimo, que puede reflejarse en la canción de bienvenida que sonaba en la presentación de las jornadas, “Summercat” de *Billie the Vision and the Dancers*. En la letra se cuenta que que el protagonista se siente abandonado como un “gato de verano”, y le animan diciendo: “¡todo va a ir bien!”... aunque él sabe que no es así y responde “nada va a ir bien, gracias de todos modos”. Este realismo entusiasmado y a la vez escéptico, pero que no se acomoda ante las dificultades pienso que es el que nos encontramos en muchos de los profesores que nos presentan sus trabajos aquí.

¿Qué quiere decir innovación? He de comenzar reconociendo que aunque es innovador presentar estas jornadas con una canción, no es original. Debo agradecer la idea a Rosendo Pou, profesor de química, gran innovador, coordinador del Servei de Formació Permanent y del que sigo aprendiendo y, también he de confesar, me ha inspirado en muchas de las cosas que hago. Decía que el profesor Rosendo Pou comenzó el día anterior a las jornadas una sesión de formación sobre coordinación docente con la canción “hoy puede ser un gran día”, de un concierto en directo de Serrat y Sabina. No puedo emular la ironía y el humor que tuvo para conectar la canción con la coordinación de la música, letra y músicos en relación a lo que hacemos o debemos hacer los profesores en nuestro cometido. El caso es que el comienzo fue estimulante como también esperamos que lo fuera para los que asistieron a las sesiones de trabajo de esos dos días, a los que nos viesen en la emisión que se realizó en directo o nos

vean después enlatados pasado el tiempo: meses, años e incluso siglos a través de internet.

Porque una de las acepciones de la innovación es aquello que te estimula, tira de ti, y por lo que te sientes atraído para conocer y aprender lo que no sabes, lo nuevo, o lo distinto... Y también para transmitirlo o intentar hacerlo. Para conocer experiencias innovadoras en la docencia no hace falta ir muy lejos. Y de eso se trataba, uno de los objetivos de esta edición es conocer lo que estamos haciendo aquí, en nuestra propia Facultad de Derecho. En ocasiones interesante, lúcido o sencillo... y que nos puede servir para nuestro trabajo docente que, en algunos casos, no tiene estas características y termina siendo repetitivo y carente de interés (incluso para nosotros mismos).

Pensábamos que era interesante dar visibilidad a estas experiencias. Aquí se presentan las de diez disciplinas diferentes: derecho penal, derecho del trabajo, historia del derecho, derecho procesal, filosofía del derecho, derecho constitucional, derecho civil, derecho internacional privado, derecho mercantil, derecho financiero... Son visiones y perspectivas distintas. Quiero agradecerles el que hayan dado ese paso adelante y hayan olvidado el rubor que todos solemos tener para hablar de nuestras cosas. Hay que advertir que no están todos: hay más que no han podido estar; pero habrá otras ocasiones. En cualquier caso, ya resulta interesante y amplía la producción de publicaciones sobre innovación realizada por profesores de nuestra Facultad de Derecho, tal y como se puede apreciar en algunas las referencias que se añaden al final de esta introducción.

Por su variedad y riqueza, resulta difícil hacer una clasificación de los textos que se presentan a continuación. Se ha realizado un intento de agrupación, aunque algunos trabajos podríamos situarlos en otros apartados. Por una parte, se exponen métodos de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo, el role playing, simulaciones, el aprendizaje a

1 Las filmaciones de las sesiones pueden encontrarse en www.uv.es/legalskills; en innodret.blip.tv y también iTunes: <http://itunes.apple.com/WebObjects/MZStore.woa/wa/viewPodcast?id=330573162>

² Mario DE MIGUEL, Mario (coord.); *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza, pp. 19 y 22.

través de casos, el aprendizaje basado en problemas o la metodología de clínica jurídica. Un segundo grupo, tendría que ver con las que utilizan otros vehículos culturales para adecuar y acercar el proceso de enseñanza, como el cine y la literatura. En otro grupo, podríamos situar las experiencias que utilizan las TIC para mejorar y favorecer el aprendizaje. En un último grupo, podríamos encontrar las que tienen que ver con las modalidades de enseñanza, como podría ser la valoración del aprendizaje a través de las prácticas, o la que se refiere a las experiencias de evaluación continua.

En el **primer grupo** de trabajos, hemos situado las experiencias que utilizan *métodos docentes* específicos para el aprendizaje del Derecho. Los métodos son las “formas de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente”.(De Miguel, 2006, 22) Aunque este concepto resulta algo amplio, puede ser útil para diferenciarlo de las “modalidades” de docencia que serían “las maneras distintas de organizar y lleva a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.”² (De Miguel, 2006, 19) También habría que distinguir de los “estilos de aprendizaje” en los que se tiene en cuenta las características del destinatario, del que aprende, para aprovechar mejor sus posibilidades y, por tanto, favorecer y potenciar el aprendizaje. Cada método implica una manera diferente de organización y desarrollo de las actividades, y en consecuencia, de las modalidades de aprendizaje escogidas. Se presentan dos textos de aprendizaje cooperativo: el primero en Derecho Penal y el segundo sobre Teorías de la Justicia.

Alberto Alonso expone en su trabajo algunos ejemplos de actividades de innovación educativa llevadas a cabo en el marco de la impartición de la asignatura de *Derecho penal II (parte especial)*, basadas en la metodología del aprendizaje cooperativo, formal e informal, y que incluyen distintas técnicas como el sistema del puzzle, la simulación de juicios o el planteamiento de casos a partir de escenas de video. Resulta

interesante el detalle con el que describe los métodos y ejemplos que utiliza, así como los resultados que obtiene.

El trabajo que presento junto a María José Añón Roig describe la utilización de la metodología desde el curso 2004-2005 para la materia de *Teorías de la Justicia* dentro de una asignatura de primer curso en la Doble Licenciatura Ade-Derecho.

Encarnación La Spina, tomando como referente la serie de televisión "El ala oeste de la Casa Blanca", por medio de la técnica del *role playing*, divide a los estudiantes en grupos de Teorías políticas y en grupos de periodistas para impartir la asignatura "Problemas actuales de Teoría y Filosofía política". Con el objetivo de extender virtualmente el debate más allá del aula, se ha incorporado un blog desde el que los diferentes grupos realizan entradas, comentarios y se depositan los vídeos de las sesiones presenciales de la asignatura.

José Martín Pastor (Derecho Procesal), utiliza una metodología de casos y la plataforma de Aula Virtual para la evaluación de las actividades para enseñar en la práctica algunas instituciones del proceso penal a través de un análisis de casos reales con implicaciones políticas, lo que hace más atractivo el aprendizaje al estudiante.

Una variante del aprendizaje a través de casos puede encontrarse en el texto del equipo docente de la asignatura *Derecho Constitucional II* de los profesores Cotino, Rollnert y Sánchez Ferriz, en el que se ha aplicado una metodología docente activa, específica

para el análisis de los derechos fundamentales a partir del trabajo directo del estudiante sobre las normas jurídicas nacionales e internacionales y la jurisprudencia interpretativa de las mismas con un protocolo estandarizado (de "pasos" a seguir) para la resolución de casos de derechos fundamentales.

En la ponencia de José Ramón de Verda (Derecho Civil) se relata la realización de un Seminario de simulación de juicios, realizado en el segundo curso de Derecho, especificándose problemática, metodología y resultados obtenidos.

Pilar Alguacil y Pilar Bonet muestran para la enseñanza del Derecho Financiero una combinación de metodologías y estrategias seleccionadas en función del objeto de aprendizaje, complementando el método tradicional con la realización de talleres, una aplicación del método de aprendizaje basado en problemas y con actividades de la denominada "formación a la carta". Además, todo el programa se encuentra desarrollado en materiales depositados en el Aula Virtual utilizando también otras técnicas como la grabación de clases en video, tutorías electrónicas, la realización de cuestionarios o los foros de debate.

En un **segundo apartado** nos encontraríamos con métodos docentes que tratan de introducir la enseñanza de los contenidos jurídicos a través de dos lenguajes que pueden hacerlo más atractivo: el cine y la literatura. Realmente, no se trata de métodos en sentido estricto sino de vehículos culturales que, en su caso, también pueden utilizar alguno de los métodos



comentados en el primer apartado.

En el primer caso, Sergio Villamarín muestra el ejemplo de una asignatura que ha institucionalizado desde hace más de siete años la enseñanza a través del cine, con la característica de la interdisciplinariedad y la integración de las distintas perspectivas del Derecho. En la licenciatura, en muchas asignaturas se ha utilizado el lenguaje cinematográfico a través de documentales o de películas, a través de cine-forums o de otro tipo de reflexiones para ilustrar problemas y cuestiones que resultaban áridas o difíciles de tratar. En este caso, cabría señalar el esfuerzo de diez áreas de conocimiento en un trabajo de reflexión y difusión del Derecho en el que se ha mostrado sensibilidad, también en difundir estas formas de expresión. La utilización del lenguaje cinematográfico también lo encontramos en el texto de Alberto Alonso, en el de Encarnación La Spina o en el de Isabel Reig.

Cristina García Pascual nos presenta una iniciativa en la que los estudiantes, través de la lectura de obras literarias, profundizan y reflexionan en el concepto y la naturaleza del Derecho. La literatura constituye una plataforma para ejercitarse en la empatía y entender el Derecho como un fenómeno incardinado en la vida.

En el **tercer apartado**, aunque los instrumentos y aplicaciones utilizadas son heterogéneos, lo hemos denominado, experiencias de enseñanza con las TIC.

En el trabajo de Antoni Llorente y Nadia Revenga se muestra la metodología del *Role Playing* junto con el trabajo colaborativo utilizando herramientas como

wiki y Second Life para la enseñanza del Derecho en dos universidades norteamericanas. A través de estas experiencias, por ejemplo, nos señalan las ventajas que tiene frente a algunos inconvenientes que tiene el sistema tradicional de *Role Playing*. También podemos ver cómo se profundiza en el contenido de cuestiones del Derecho a través de los mundo virtuales y las nuevas tecnologías.

En el texto de Victor Merino podemos ver la utilización de las bases de datos electrónicas para el aprendizaje del Derecho, la integración de los ejercicios realizados en Aula Virtual y la utilización de tutoriales para la retroalimentación y auto-evaluación de los ejercicios prácticos realizados.

José Bonet Navarro presenta un ejemplo de tutorial para la docencia del Derecho Procesal Penal. Mediante el programa *wink* de captación de imágenes, se elabora tutorial aprovechando presentaciones *power point* y mapas mentales y algunas imágenes de documentos reales sobre el objeto de la presentación: una sentencia dictada en un proceso penal real.

En este apartado presento un texto en el que describo el proceso de generación de materiales cuyo contenido son las denominadas “habilidades jurídicas fundamentales”. Se han elaborado con la herramienta de materiales en línea de la plataforma docente de la Universitat de València, Aula Virtual (aulavirtual.uv.es) y en la web: www.uv.es/legalskills. Se han utilizado diversas aplicaciones informáticas: eXelearning para empaquetar en formato SCORM, programas

de simulación, edición de video... Los vídeos se han depositado en un servidor streaming en formato flash y mp4 (mmedia.uv.es) .

Jose Antonio García Sáez expone el proceso de elaboración de materiales audiovisuales que puedan resultar de utilidad para el aprendizaje del Derecho a través del Servidor Multimedia de la Universitat de València y de una página web partiendo de la experiencia de la Unidad de Innovación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia.

En el **cuarto grupo** de trabajos hemos situado los que se han centrado en alguna modalidad de aprendizaje, como las prácticas, o el sistema de evaluación; así como otras experiencias de innovación.

Fernando Fita comparte las reflexiones de su experiencia en las asignaturas de Derecho del Trabajo. Francisco González Castilla realiza una propuesta de trabajo que se basa en la *preparación, rodaje y utilización de material videográfico*. El propósito de la experiencia es involucrar a los estudiantes tanto en la fase de realización de los propios materiales como, lógicamente, en el trabajo posterior en el aula a partir de los mismos. La propuesta no deja de ser una variante del **viejo debate socrático**. Se basa en el rodaje de clips de vídeo de corta duración, planteados como **anverso/reverso de un problema jurídico**, mediante los que se pueden trabajar diversas habilidades como la *correcta exposición de las propias opiniones*, la *detección de puntos débiles/fuertes en los fundamentos jurídicos que expone la contraparte*, o la utilización del diálogo como

mecanismo de acercamiento a la correcta solución de un problema.

Carmen Azcarraga expone su experiencia en la asignatura de Derecho internacional privado, otorgando protagonismo a los alumnos en la configuración de las clases proponiéndoles realizar exposiciones orales por grupos sobre los aspectos prácticos de los diferentes epígrafes que se iban explicando.

La aplicación del método de evaluación continua a través de la planificación temporal de diferentes actividades le ha permitido a Isabel Reig (Derecho Internacional Privado) potenciar el desarrollo de diferentes técnicas de aprendizaje: el trabajo en equipo, la utilización de bases de datos electrónicas y medios audiovisuales, así como la exposición oral. Uno de los resultados a destacar ha sido la elaboración por los estudiantes de un documental en materia migratoria que fue proyectado en el módulo práctico.

Y todo esto, ¿para qué?:

La respuesta no es sencilla si tenemos en cuenta el contexto en el que nos movemos y las dificultades, también burocráticas, que nos rodean. Sin embargo, la metáfora que hemos utilizado para encabezar y animar las sesiones y que se ha repetido en las intervenciones nos puede ayudar.

Podríamos contestar, por tanto, que para usar esos ojos que no solemos utilizar y que, al hacerlo, nos duele o nos cuesta. Como terminaban su presentación Antoni Llorente y Nadia Revenga utilizando el final de la primera parte de la película *The Matrix*, A. y L.



Wachowsky (1999):

“Sé que estáis ahí, percibo vuestra presencia. Sé que tenéis miedo. Nos teméis a nosotros. Teméis el cambio. Yo no conozco el futuro. No he venido para deciros cómo acabará todo esto... al contrario. He venido a deciros cómo va a comenzar. Voy a colgar el teléfono y luego voy a enseñarles a todos lo que vosotros no queréis que vean. Les enseñaré un mundo... sin vosotros. Un mundo sin reglas y sin controles; sin límites ni fronteras; un mundo donde cualquier cosa sea posible. Lo que hagamos después es una decisión que dejo en vuestras manos...”

En definitiva para conocer y compartir experiencias, hacer visible lo que no lo es, y por tanto propiciar cambiar maneras y modos de trabajar; posibilitar procesos de reflexión sobre la docencia y el fortalecimiento de esas ganas de seguir trabajando y mejorando.

También he de reconocer que aunque detrás de todo esto hay trabajo y esfuerzo nos lo hemos pasado bien. Nos lo estamos pasando bien. Eso también es una característica del que incluye la competencia “creativa” en su trabajo y que no se conforma.

Al concluir esta presentación quisiera agradecer a los ponentes que vinieron de fuera de la Universitat de València y a los de aquí el esfuerzo realizado, cumplir las expectativas que marcamos hace unos meses en la fase anterior de elaboración de los trabajos.

En segundo lugar, quiero hacer extensivo el

agradecimiento a la Facultad de Derecho por desarrollar y seguir apoyando estas iniciativas, tanto anteriormente al equipo dirigido por Carlos Alfonso Mellado como el actual por Salvador Montesinos Oltra. No se hubiesen podido desarrollar estas actividades y las anteriores sin el esfuerzo de la Oficina de Convergencia Europea, ahora Unidad de Innovación Educativa del Centro de Calidad y formación Manuel Sanchis Guarner, y del Vicerrector de Convergencia y Calidad, Antonio Ariño que ha querido acompañarnos en estas sesiones de trabajo. También gracias a ellos estos textos han podido publicarse y tener más difusión. El apoyo del Servei de Formació Permanent, y en concreto de Carolina Cotillas, también ha sido indispensable para facilitar el andamiaje relacionado con la formación y el reconocimiento de estas actividades.

Y por último, que no los últimos, a los que han posibilitado que estas jornadas se realicen materialmente dedicando más horas y habilidades que las que les exige la precaria beca que disfrutan: Antoni Llorente, Jose Antonio García, Andrés Gascón y, las ideas lúcidas de Nadia Revenga.

No sé si somos ingenuos, como el chico de la canción, prefiero seguir teniendo esa capacidad de ilusión por lo sencillo y por el trabajo constante.

Comencemos a trabajar. Sigamos trabajando.



Algunas referencias sobre docencia-aprendizaje del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universitat de València

ALGUACIL MARÍ, Pilar y BONET SÁNCHEZ, Pilar; (2009) "La formación a la carta en materia tributaria", *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Coord. J.M. Ayllón y otros, Málaga, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2009 (ISBN: 978-84-9747-258-6)

AÑÓN ROIG, María José y GARCIA AÑÓN, José; (2005) "Experiencia de la impartición de la asignatura "Teoría del Derecho" dentro del Proyecto de innovación educativa de la Doble Titulación Derecho-Dirección y Administración de Empresas de la Universitat de València". *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, núm. 11.
http://www.uv.es/CEFDIndex_11.htm

AÑÓN ROIG, María José y GARCIA AÑÓN, José; (2006) "Experiencia de la impartición de la asignatura "Teoría del Derecho" dentro del Proyecto de innovación educativa de la Doble Titulación Derecho-Dirección y Administración de Empresas de la Universitat de València", *Actas del I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, 15 y 16 de septiembre de 2005*, Coord. Teresa Franquet y Maria Marquès i Banqué, Col.lecció Papers, Facultat de Ciències Jurídiques, Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, Tarragona, 2006. (ISBN: 84-95624-69-9)

AÑÓN ROIG, María José y GARCIA AÑÓN, José; (2006) "Teorías de la Justicia y aprendizaje cooperativo: estrategias y evaluación a través del método de grupo puzzle", *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, nº 13, 2006, ISSN: 1138-9877;. (En colaboración con la profesora María José Añón Roig).
<http://www.uv.es/CEFD/13/anyon.pdf>

AÑÓN ROIG, María José y GARCIA AÑÓN, José; (2009) "Teorías de la justicia y aprendizaje cooperativo: enseñanza a través del método puzzle (utilizando el aula móvil y el aula virtual)", *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Coord. J.M. Ayllón y otros, Málaga, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2009 (ISBN: 978-84-9747-258-6)

BONET SÁNCHEZ, Pilar; (2009) "Clínica jurídica: la experiencia de la Universitat de València", *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Coord. J.M. Ayllón y otros, Málaga, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2009 (ISBN: 978-84-9747-258-6)

DASÍ COSCOLLAR, Angels; GARCIA AÑÓN, José; HUGUET ROIG, Ana; JUAN SANCHEZ, Ricardo; MONTAGUD MASCARELL, María Dolores; ROLLNERT LIERN, Göran (2007); *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*; Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2007. <http://www.uv.es/oce/web%20castellano/ADE-Derecho.pdf>.

DE VERDA BEAMONTE, José Ramón; ROLLNERT LIERN, Göran (2007); "Una experiencia de evaluación conjunta: Taller interdisciplinar sobre fuentes del Derecho" en *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Valencia, Universitat de València, Servei de Formació Permanent, 2007, págs. 74-81.



DE VERDA BEAMONTE, José Ramón; ROLLNERT LIERN, Göran (2009); “Una experiencia de evaluación conjunta: taller interdisciplinar sobre fuentes del derecho”, *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Coord. J.M. Ayllón y otros, Málaga, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2009 (ISBN: 978-84-9747-258-6)

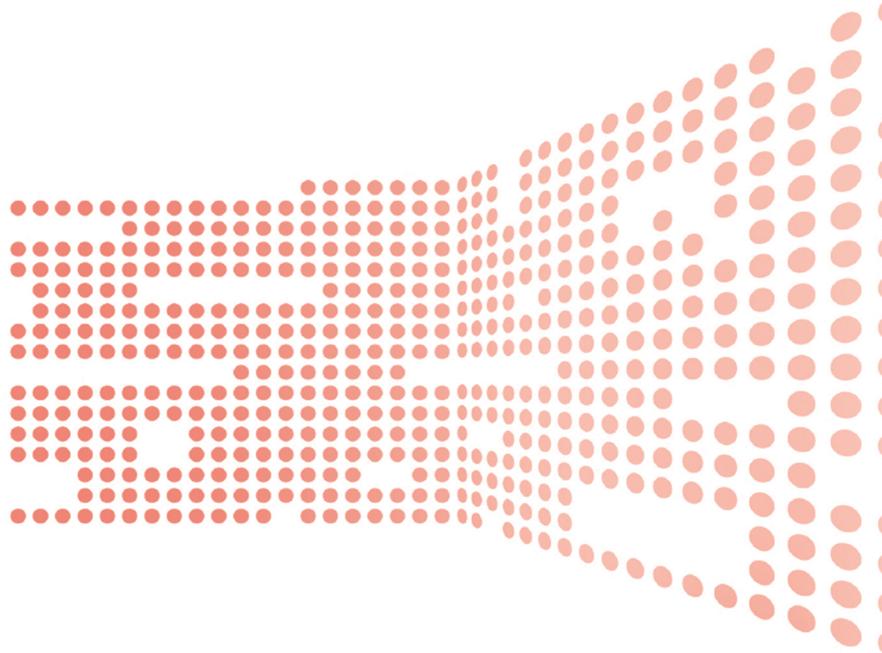
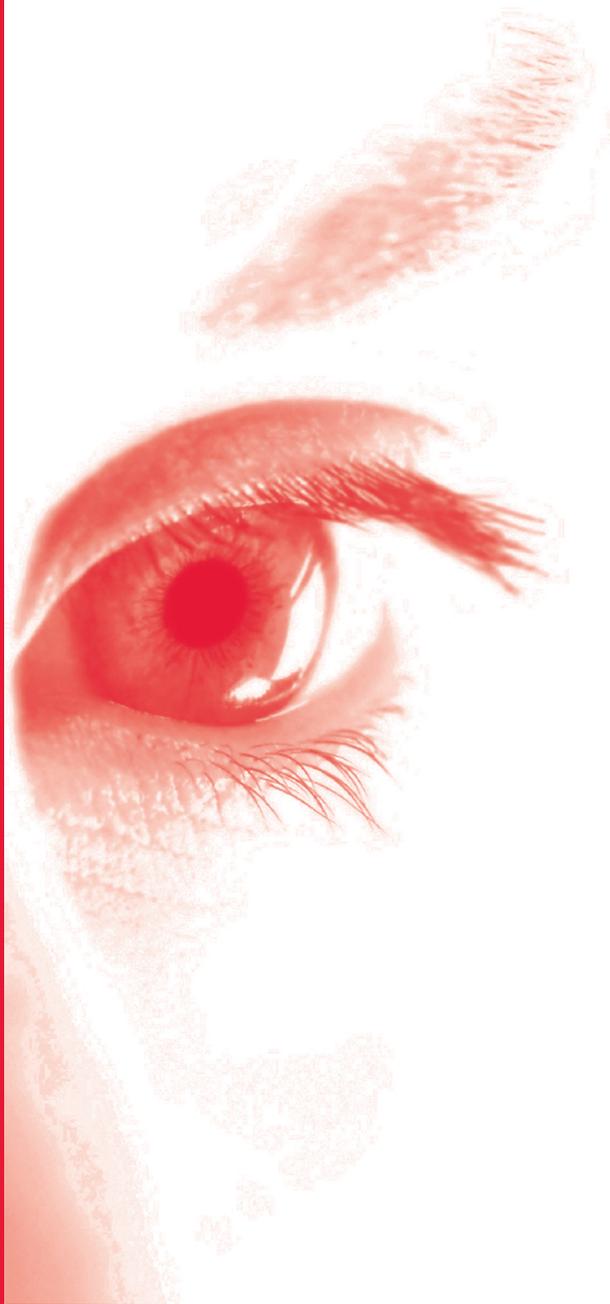
GARCIA AÑÓN, José; JUAN SANCHEZ, Ricardo; DASÍ COSCOLLAR, Angels; HUGUET ROIG, Ana; MONTAGUD MASCARELL, María Dolores; ROLLNERT LIERN, Göran (2007), “A joint degree programme in business administration and law: experience on educational innovation applying ECTS, tutorials, and e-learning in the context of the European convergence”, *European Journal of Legal Education*, vol. 4, nº 1, 2007, págs. 67-73

GARCÍA AÑÓN, José; CORREA BALLESTER, Jorge; JUAN SÁNCHEZ, Ricardo; CLEMENTE MEORO, Mario; PÉREZ SALOM, Roberto; AÑÓN ROIG, María José; SOLANES CORELLA, Ángeles; CERVELLÓ DONDERIS, Vicenta; GONZÁLEZ CASTILLA, Francisco; LALAGUNA HOLZWARTH, Marta (2008) “Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales”, *Attic. Revista d’innovació educativa*. Núm. 1, págs. 37 – 44.
<http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/review/49/44>

GARCÍA AÑÓN, José (ed.); *Los estudios de Derecho en Europa: Alemania, Francia, Italia, Reino Unido e Irlanda, Valencia*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2008 (Autores: José García Añón, Antoni Llabrés Fuster, José Martín Pastor, Guillermo Palao Moreno, Carmen Salcedo Beltrán; Prólogo: Carlos Alfonso Mellado) ISBN: 978-84-270-7266-1
<http://www.uv.es/~oce/web%20castellano/Los%20estudios%20de%20derecho%20en%20Europa.pdf>
<http://issuu.com/josegarciaanon/docs/derechoeneuropa>

GARCÍA AÑÓN, José ; “Los estudios de Derecho en Europa y la reforma de los planes de estudio: reflexiones y propuestas”, en García Añón, José (ed.); *Los estudios de Derecho en Europa: Alemania, Francia, Italia, Reino Unido e Irlanda, Valencia*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2008, págs. 15-28

JUAN SANCHEZ, Ricardo; DASÍ COSCOLLAR, Angels; GARCIA AÑÓN, José; HUGUET ROIG, Ana; MONTAGUD MASCARELL, María Dolores; ROLLNERT LIERN, Göran; “La doble Titulación ADE-Derecho: una experiencia de innovación docente utilizando ECTS, metodologías docentes activas y e-learning en el contexto de la convergencia europea”, *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Coord. J.M. Ayllón y otros, Málaga, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2009 (ISBN: 978-84-9747-258-6)



I. Metodologías de enseñanza-aprendizaje



APRENDIZAJE COOPERATIVO EN DERECHO PENAL: ALGUNAS ESTRATEGIAS

ALBERTO ALONSO RIMO · DERECHO PENAL
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

I. Planteamiento: la rebelión de los «tomadores de apuntes»

“No hay nada mejor que una buena explicación del profesor”. La frase es de un alumno, y está extraída de una encuesta que he pasado recientemente en uno de mis grupos de Derecho penal II. Contemplada abstractamente, la opinión puede parecer incluso elogiosa, en tanto que cabría entender que expresa un alto concepto del profesor o al menos una gran confianza en sus explicaciones. Analizada, sin embargo, en el contexto en el que se produjo –se trataba de evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con la metodología aplicada durante el curso y que tiende precisamente a restar protagonismo a la clase magistral frente al denominado aprendizaje activo- la sentencia resultaba devastadora. A mí al menos así me lo pareció inicialmente. Hubo otras similares: “Más clase magistral, por favor”, “menos ejemplos prácticos y más teoría”, “... se desnaturaliza la función del profesor” (...).

Ante la lectura de este tipo de opiniones, y junto con una cierta sensación de desánimo (“con el trabajo que me cuesta el tema éste de la innovación; que si puzzles, que si cuestionarios, que si tareas...”), experimenté serias tentaciones de volver a lo que estoy más acostumbrado a hacer; es decir, a dar clase magistral. Con todo, superada la primera impresión de frases como las transcritas, lo cierto es que un examen más atento y global de la encuesta reflejaba que dicha opinión era minoritaria: representaba aproximadamente a un 20% de los encuestados, frente a los que el 80% restante mostraba una opinión favorable –en algunos casos, hasta altamente favorable- a la metodología docente que se estaba poniendo en práctica. Pero, sobre todo, considero significativo que, incluso en lo que se refiere a los casos comentados en los que se expresaban reticencias hacia aquélla y se demandaba más clase expositiva, los alumnos reconocían su utilidad desde la perspectiva del aprendizaje y de la mejor asimilación de la materia.

¿Cuál es entonces el problema? Al margen de otras consideraciones que desde luego podrían aducirse, de los resultados de las diversas encuestas de satisfacción que he pasado a los estudiantes sobre actividades de innovación docente a lo largo de este curso se desprende que la cuestión de los apuntes es, si no la principal, sí al menos una de sus preocupaciones más importantes.

Es evidente que desde el ciertamente, limitado y empobrecedor prisma de los apuntes como única fuente de estudio³, el alumno con el aprendizaje participativo sale “perdiendo”, pues el profesor no se va a limitar a realizar una explicación lineal y perfectamente estructurada de la materia; por ejemplo, en el caso del tema de homicidio, hablando en primer lugar de 1) consideraciones sistemáticas, y sucesivamente, y por este orden, de 2) bien jurídico, 3) sujetos, 4) objeto material, 5) conducta típica (...). Si frente a esta opción, que sería la característica del método de la lección magistral, se propone al estudiante una serie supuestos concretos de homicidio⁴ para que los resuelva con la ayuda del Código penal, del material bibliográfico recomendado y a través de la discusión con sus compañeros como herramienta fundamental de trabajo, y a partir de dicha aproximación previa del alumno a la materia, el profesor en un segundo momento, y al hilo de la corrección en la pizarra de dichos casos y de las dudas que se vayan planteando, va desgranando las principales cuestiones que plantea el citado delito, es bastante probable que las notas tomadas en clase por los alumnos sean menos “completas”, o en todo caso, menos “ordenadas” (apuntes “poco consistentes” o “demasiado desestructurados”, como ellos expresamente dicen en las encuestas).

Desde esta perspectiva, tanto el profesor como el alumno deben renunciar a los roles tradicionalmente asumidos en nuestras aulas por unos y otros, y a los que aboca en buena medida el sistema de enseñanza tradicional (o de aprendizaje pasivo). El profesor, en efecto, deja de ser sobre todo un buen “resumidor de manuales” y el alumno un experto

3 Personalmente considero que el hecho de que para el alumno de nuestras universidades lo normal sea estudiar, “todo” o “casi todo”, por apuntes, sin ni siquiera en muchas ocasiones la referencia directa del texto legal, es una de las primeras cuestiones que deberíamos empeñarnos en modificar. Pues aun cuando, con carácter general, esto sea algo que los profesores no veamos con buenos ojos y así lo digamos en clase, mi impresión es que acabamos consintiéndolo, aunque sea a regañadientes, y la prueba es que el alumno que estudia por apuntes no sólo aprueba sino que llega a obtener en ocasiones las máximas calificaciones (lo que quiere decir que lo facilitamos a la hora de diseñar las clases y los exámenes o el sistema de evaluación en general).

4 Por ejemplo: “Ordena, según un criterio de mayor a menor gravedad, las siguientes hipótesis: 1) A clava una navaja a B en el estómago (intención de matar) + la ambulancia que lleva a B al hospital sufre un grave accidente de tráfico y mueren todos sus ocupantes (incluido B); 2) A deja de alimentar a su hijo recién nacido (B) con intención de matarlo = B muere; 3) A viola a B + B para defenderse estrangula a A durante la agresión sexual = A muere; 4) A está en una isla desierta con B + A mata a B para comérselo y sobrevivir; 5) A dispara queriendo matar a B, pero yerra en el tiro y le da a C, que está al lado de B = C muere; 6) A conduce hablando por el móvil y se despista = A atropella a B (que muere); 7) A golpea a B (intención de lesionar) + se le va la mano = B muere”.



5 Por ejemplo: “Lee detenidamente por alguno de los dos manuales recomendados el tema 4 (Inducción y cooperación al suicidio) y contesta a continuación, brevemente y por escrito, a las siguientes preguntas: 1) A ayuda a B a suicidarse, siendo B una persona que padece una depresión y el llamado “síndrome presuicidal”. ¿Qué tipo penal se le aplicaría a A: art. 138/139 CP (homicidio/asesinato) ó 143 CP (participación en un suicidio ajeno)?; 2) El padre que no evita que su hija, mayor de edad, se suicide libremente, tirándose por la ventana: ¿comete un comportamiento punible?, ¿cuál (en su caso)?; 3) La conducta del llamado caníbal de Rotemburgo, que concertó una cita por internet con un hombre para celebrar una sesión de canibalismo, como culminación de la cual el primero mató a cuchilladas al segundo con su consentimiento –aunque no expreso- para luego descuartizarlo y comérselo: ¿se puede castigar penalmente?, ¿qué tipo sería aplicable (en su caso)?; 4) Dejar que otra persona muera de modo natural sin suministrarle tratamiento médico que pudiera alargar artificialmente su vida: ¿es una conducta punible?, ¿qué tipo penal sería aplicable (en su caso)?; 5) Y en el supuesto de que inicialmente sí se otorgue dicho tratamiento para prolongar de forma artificial la vida del paciente y luego, previa petición expresa de éste, se decida interrumpirlo “desconectándole” (los goteros de alimentación artificial, los mecanismos de ventilación, etc.) con su consiguiente muerte: ¿se podría penar dicha conducta?, ¿con qué tipo (en su caso)?”.

6 Esta especie de segregación, aun cuando se haga con “buen rollo” tiene valor simbólico y normalmente hará sentirse incómodo al alumno, de manera que puede ayudar a fomentar que en lo sucesivo aquél se decida a realizar las tareas, o bien, si no las hace, a no acudir a clase (cfr. Navarro Guerrero/Valero García 2009: 111).

7 El carácter test de las preguntas facilita la actividad posterior de corrección entre los propios compañeros y, toda vez que

“tomador de apuntes”.

Más adelante volveré sobre este aspecto y apuntaré alguna indicación que puede contribuir en alguna medida a crear mayor complicidad del estudiante con las dinámicas participativas. Pero previamente me gustaría exponer, de forma muy sintética, algunas estrategias de aprendizaje cooperativo formal e informal que estoy aplicando en la enseñanza de la asignatura Derecho penal II, para a continuación realizar alguna valoración al respecto. Vaya por delante, en todo caso, que no se trata aquí más que de reflejar las impresiones de quien sólo es un recién iniciado en el campo de la innovación docente.

II. Tres ejemplos de actividades de aprendizaje cooperativo informal

1- A) El alumno, antes de ir a clase, debe leer la bibliografía recomendada sobre la lección correspondiente y a continuación rellenar un cuestionario colgado en el Aula virtual con una serie de preguntas y/o supuestos prácticos muy concretos sobre dicha materia⁵.

B) El profesor, tras introducir brevemente el tema objeto de estudio al comienzo de la clase, da un tiempo a los alumnos (15 ó 20 minutos) para que en grupos de tres o cuatro personas pongan en común y contrasten las soluciones dadas por cada cual a las preguntas del cuestionario hecho previamente en casa, debiendo apuntar en una hoja las dudas que, tras el debate entre ellos, no hayan quedado resueltas. El profesor pasea por los grupos y trata de orientar la discusión. Es importante que a aquellos alumnos que no hayan hecho el cuestionario se les ponga aparte y se les invite a resolverlo en clase con la ayuda del Código penal, ya sea de forma individual o por grupos formados entre ellos, pero de tal forma que quede claro que los “desertores” no van a poder aprovecharse del trabajo previo de sus compañeros⁶.

C) El profesor pide al portavoz de cada grupo que exponga a la clase las preguntas recogidas en su hoja de dudas, da la oportunidad

al resto de alumnos de responder a dichas cuestiones y, finalmente, las acaba de resolver en la pizarra o simplemente añade las matizaciones o consideraciones que considere pertinentes.

D) El profesor pasa una prueba individual a los alumnos con cinco preguntas tipo test⁷ relativas a la materia abordada en el cuestionario que se ha trabajado con anterioridad⁸. Seguidamente se recogen las pruebas y se reparten de forma aleatoria entre los integrantes de la clase, cada uno de los cuales habrá de corregir la de otro compañero con arreglo a las soluciones que el profesor explica en la pizarra, resolviendo al mismo tiempo las dudas que todavía puedan quedar e introduciendo aquellos aspectos relevantes que, en su caso, aún no hayan sido tratados.

E) Por último, el profesor realiza una síntesis final de los puntos más importantes de la lección, y aprovecha asimismo, una vez que los aspectos esenciales ya ha sido trabajados -individualmente primero y después en grupo- para apuntar matices o tratar cuestiones más complejas del tema.

Entre las ventajas que se pueden derivar de la realización de esta actividad, y además de las que con carácter general se suelen predicar del trabajo en grupo⁹, cabe destacar que la aproximación individual a la materia que se realiza en casa y también la discusión posterior entre compañeros son elementos que sin duda facilitan la mejor comprensión y asimilación de los conceptos sobre los que se trabajan. En este punto, resulta fundamental que el estudiante conozca desde el principio que la tarea es evaluable -ello le motivará a realizar el cuestionario en casa- y que tras el debate se va a realizar una prueba individual que el profesor tendrá asimismo en cuenta a efectos de nota, lo cual le obligará a tomarse en serio la discusión en grupo, pues le interesará que sus dudas queden resueltas a fin de superar el ejercicio que habrá de hacer inmediatamente a continuación.

Junto a lo dicho, considero importante subrayar que la labor de

el examen final (en su caso) sea test, les sirve también de entrenamiento. La prueba en todo caso puede ser de otro tipo (por ejemplo, basada en supuestos prácticos similares a los planteados en el cuestionario inicial).

8 Por ejemplo: "1) A, de 6 años de edad le pide a B que le ayude a tirarse por el balcón, dado que aquél sólo no puede hacerlo. B le alupa a la barandilla del balcón y A se lanza desde el octavo piso muriendo en el acto: a) B es autor (mediato) de un delito de homicidio; b) B es autor de un delito de cooperación necesaria al suicidio; c) B es autor de un delito de inducción al suicidio; d) B es cooperador necesario de un delito de homicidio consentido. 2) A está atravesando una difícil situación personal ya que su mujer acaba de abandonarle con su mejor amigo y por ello, muy abatido (en estado de semiimputabilidad), decide acabar con su vida pegándose un tiro con una de sus escopetas de caza. Para ello pide a B, un amigo suyo, que le dé cartuchos, ya que él no tiene (y no los puede conseguir). B se los facilita y a continuación A se dispara en la cara y muere. Según doctrina científica mayoritaria: a) B responderá de un delito de cooperación necesaria al suicidio; b) B responderá de un delito de complicidad al suicidio; c) B responderá como autor mediato de un delito de homicidio; d) B responderá de un delito de auxilio ejecutivo al suicidio. 3) A, mayor de edad y en pleno uso de sus facultades mentales, le dice a su amiga (B) que se va a tirar por la ventana y a continuación lo hace sin que B haga nada por evitarlo. Según opinión mayoritaria: a) B responde de un delito de inducción al suicidio en comisión por omisión; b) B responde de un delito de homicidio en comisión por omisión; c) B responde de un delito de omisión del deber de socorro; d) la conducta de B resulta impune pues se cancela la posición de garante y no existe situación de desamparo. 4) La conducta de A, cuya víctima (B) solicita libre y expresamente que le dispere, muriendo en el acto B: a) es constitutiva de un delito de auxilio ejecutivo al suicidio u homicidio-suicidio; b) es constitutiva

de un delito de cooperación necesaria al suicidio; c) es constitutiva de un delito de homicidio; d) es una conducta impune, dado que el consentimiento de la víctima actúa aquí como causa de justificación. 5) A, mayor de edad y en pleno uso de sus facultades mentales, padece desde hace años una grave enfermedad degenerativa e incurable, que ha ido limitando progresivamente su movilidad y en la actualidad le mantiene paralizado en la cama y le causa fuertes padecimientos. En esta situación A decide dejar de ingerir cualquier comida o bebida y solicita expresamente que se respete su decisión. B, que es su médico, así lo hace y, pasados varios días, A muere: a) B responde de un delito de eutanasia activa; b) B responde de un delito de eutanasia pasiva; c) B realiza una conducta impune; d) B, al tener posición de garante, responde de un delito de homicidio en comisión por omisión.

9 En términos, por ejemplo, de desarrollo de habilidades sociales, o de potenciación de la motivación.

10 Por ejemplo, en relación con la lección que trata sobre los delitos de lesiones: “Lee los arts. 147.1.1, 155, 156.1 y 617 del Código penal y califica los siguientes supuestos: 1) A da una fuerte patada a B y le rompe una pierna. 2) A (médico) amputa un pecho a B para extirparle un tumor maligno; 3) A da un puñetazo a B y le produce un hematoma en la cara; 4) A y B (que son adultos y capaces) mantienen relaciones sexuales sadomasoquistas consentidas, de las que se derivan lesiones para B (rotura de un brazo); 5) A (médico) amputa un riñón a B, con su consentimiento, para trasplantárselo a otra persona (C)”.

11 Ésta es, de hecho, otra de las reivindicaciones de un porcentaje no desdeñable de alumnos que han sido encuestados sobre esta actividad concreta: “Se deben dar primero las bases teóricas y luego hacer prácticas, no mezclándolo tanto”; “sería mucho mejor ver primero la teoría y sólo luego la práctica” (...).

12 Aquí puede ser que los que nos

estudio previo del alumno evita que el profesor tenga que entrar a tratar en clase, o al menos que tenga que hacerlo necesariamente, los aspectos más básicos de la lección; esto es, aquéllos a cuya comprensión puede acceder fácilmente el alumno a través de la lectura del material bibliográfico recomendado. No se trata, por tanto, o al menos así lo creo yo modestamente, de simplificar la materia o de promover una comprensión aséptica de la misma ni tampoco de “infantilizar” al estudiante –como a veces se atribuye en sentido crítico a esta clase de técnicas docentes-. Tal simplificación de la materia o su explicación acrítica se puede dar, en realidad, tanto con este sistema como con el tradicional y va a depender, en definitiva, del buen hacer del profesor. Pero desde esta perspectiva entiendo que lo que se promueve es precisamente lo contrario; es decir, se busca aprovechar el tiempo de la clase para las cuestiones más problemáticas –dejando en un segundo plano las más sencillas, que el alumno habrá estudiado previamente- y se busca en general utilizar la discusión como instrumento para facilitar una mejor asimilación de la materia e incentivar la reflexión.

2- A) El profesor inicia la clase introduciendo brevemente el tema que se va a estudiar y a continuación pone una transparencia con una serie de supuestos prácticos sencillos, que los alumnos habrán de tratar de resolver en unos minutos de forma individual y con la ayuda del Código penal, pudiendo indicárseles los preceptos concretos más importantes que deben consultar⁹.

B) Se forman grupos de tres estudiantes a fin de que, en un breve espacio de tiempo (10 ó 15 minutos), pongan en común y debatan entre sí las soluciones que consideran aplicables a los casos planteados.

C) En relación con cada uno de éstos, el profesor pregunta a distintos alumnos su opinión, introduce matices y les plantea nuevas preguntas con el objetivo de promover una discusión en la clase sobre la materia.

D) Finalmente el profesor corrige en la pizarra los supuestos,

y a partir de ellos va explicando las cuestiones fundamentales que plantea la lección.

A diferencia de lo que sucede en la actividad anterior, aquí los alumnos no han leído previamente ningún material sobre el tema que se trabaja. El hecho de tener que enfrentarse a la resolución de unos supuestos sin que prácticamente se les haya explicado nada sobre la materia es algo que a muchos no les gusta. Los "tomadores de apuntes" más vocacionales prefieren, en efecto, que el profesor explique primero y que, sólo después de desarrollada la "teoría", se les plantee ejercicios que les permitan aplicar aquélla al caso concreto (la "práctica")¹¹. Ahora bien, como es evidente, lo que se pretende no es que hagan lo que resulte más sencillo para ellos sino lo que se estime más beneficioso para su aprendizaje. Y en este sentido, y dado que el profesor no va a poder explicarles todos los preceptos del Código penal que en un futuro sí que tendrán que aplicar, o al menos tener aptitud para ello, es importante que se entrenen en la importante

habilidad de aprender a interpretar el texto legal por sí mismos. Junto a esto último, se busca que el alumno esté más atento y que asimile mejor las ideas y conceptos que va introduciendo el profesor durante su exposición. Ambas cosas pueden verse facilitadas por el hecho de que aquél, además de haberse familiarizado ya con la regulación legal sobre la materia, tenga la referencia de casos concretos sobre los que ha reflexionado de forma inmediatamente anterior, y en relación con los cuales -aunque sólo en el mejor de los casos- puede haberse despertado su interés por conocer la solución.

3- El Derecho penal según Hitchcock.

Otra posibilidad, que en este caso sí que suele ser del agrado de los estudiantes, es el planteamiento de supuestos prácticos a partir de videos que se proyectan en clase. Aquí las escenas de películas, o el recurso a *YouTube* en general, resultan instrumentos de gran ayuda. Presentar el ejemplo así al alumno es un recurso sencillo¹², que consume escasos segundos, y que sin embargo ayuda a captar su atención, a aumentar su





dedicamos al Derecho penal juguemos con ventaja, habida cuenta de su omnipresencia en los medios y en general en la realidad cotidiana, de modo que es muy común que cualquier película, o pasaje o noticia de un telediario o de un documental admita una “lectura penal”.

13 Un ejemplo de escena que se puede presentar en este segundo momento pertenece a la película “Cortina rasgada”, también de *Hitchcock*, y es aquella en la que *Paul Newman* y su compañera, tras una violenta pelea con su perseguidor, acaban ahogando a éste introduciéndole la cabeza en el horno.

14 Un ejemplo: la escena que se ve en clase es la de *Grace Kelly* contestando al teléfono en el “Crimen perfecto” de -una vez más- *Hitchcock* mientras un sicario la espera para intentar estrangularla por la espalda y pese a lo cual la víctima acaba matando a su agresor con unas tijeras. Las variaciones, con ocasión de las cuales el profesor puede explicar el problema de la tentativa en relación con las circunstancias del asesinato y los alumnos practicar con su posterior discusión en grupo son: 1) la víctima se levanta de la cama + responde al teléfono + la estrangulan por la espalda + evita la consumación con unas tijeras; 2) la víctima se levanta de la cama + oye ruidos y coge pistola + descubre agresor + agresor trata de estrangularla pero ve el arma y se va corriendo: no la mata; 3) la víctima se levanta de la cama + oye ruidos y coge pistola + descubre agresor + a pesar del arma el agresor consigue matarla; 4) la víctima se levanta de la cama+ responde al teléfono + el agresor la estrangula por la espalda: la mata.

interés por la materia que se está explicando, y que incentiva en general su implicación en la dinámica de la clase y en las actividades que, en términos similares a como se ha indicado en páginas anteriores, y a partir de los supuestos planteados en los videos, puede ir proponiendo el profesor.

De este modo, por ejemplo, si la lección a explicar es el asesinato, se puede empezar por casos sencillos como los que refleja la famosa escena de la ducha de “Psicosis” (*Hitchcock*) o la impactante grabación -real- del “empujón en el metro” que circula por Internet. En ambas hipótesis la presencia de la alevosía es bastante clara, y se trata de que los alumnos apoyándose en la definición legal dicha circunstancia que recoge el Código penal, debatan durante unos minutos en grupos de tres personas sobre si concurre o no el citado delito, haciéndose a continuación una puesta en común y entablándose una discusión en la clase, a partir de la cual el profesor aprovechará para introducir los elementos de la alevosía (objetivo, subjetivo...) en referencia a los ejemplos concretos sobre los que se está trabajando, así como, por ejemplo, la polémica doctrinal y jurisprudencial que se plantea en torno a su fundamentación. Una vez explicados el concepto y el fundamento de la alevosía, se puede practicar sobre su identificación en el caso concreto utilizando escenas más complicadas en relación con las cuales los alumnos, nuevamente en pequeños grupos, habrán de argumentar entre sí si se está ante un asesinato con alevosía o ante un homicidio¹³. En este punto es también posible dejarles el enlace de la escena concreta en el Aula virtual a fin de que analicen el supuesto a modo de tarea que luego se puede debatir en la clase siguiente.

Desde luego que estos mismos ejemplos, u otros muchos similares, los puede contar el profesor; pero mi experiencia, como decía, es que de esta forma se motiva más la participación del alumno, no sólo en lo que se refiere al debate en general con sus compañeros sino también a

la formulación de dudas al profesor. Por otra parte, a partir de una misma escena, se pueden luego proponer variaciones que incidan en aspectos que interesa destacar para la explicación¹⁴.

III. Aprendizaje cooperativo formal: la técnica del puzzle y la simulación de juicios

En lo que respecta al ámbito del aprendizaje cooperativo formal, me limitaré, por razones de espacio, a exponer un solo ejemplo de actividad.

Se trata de combinar la simulación de juicios con el célebre método del puzzle de Aronson. Por lo que se refiere al primer aspecto, y dado que lo que se persigue es el examen de las cuestiones de Derecho penal sustantivo que plantea un caso real cuyos hechos probados nos vienen ya dados por la sentencia elegida, la actividad en realidad se inspira principalmente en la parte del juicio oral que desde un punto de vista procesal se correspondería con el acto de informe o conclusiones de las partes. A tal fin es necesaria la división previa de los estudiantes en dos bloques a cada uno de los cuales se les asigna respectivamente la posición procesal de acusación particular y defensa a efectos de la preparación del caso, de modo que con independencia de cuál consideren que es la solución más adecuada, si defienden habrán de buscar argumentos que favorezcan la defensa del reo, o, en el caso de que acusen, a la inversa. Es importante insistir en este punto, pues los alumnos generalmente manifiestan una pronunciada tendencia a calificar los hechos de acuerdo con la solución que les parece más

“justa” o técnicamente más correcta, y les cuesta, sobre todo al principio, analizar el caso en clave exclusiva de acusación o de defensa. Lo que se persigue es que aprendan a razonar jurídicamente y para ello resulta útil que se entrenen en el manejo de los argumentos jurídicos y de los conocimientos adquiridos previamente en función de los intereses que tengan que defender en relación con un caso concreto, lo cual contribuye también a desarrollar su espíritu crítico.

Antes de comenzar el “juicio” el profesor pedirá voluntarios entre los alumnos para formar un tribunal de tres personas y se nombrará asimismo a un representante de la acusación y a otro de la defensa, todos los cuales se ubicarán espacialmente en la tarima según la distribución convencional de los juicios reales (para ello resulta preferible utilizar el aula de juicios). A continuación, se van tratando los distintos aspectos del caso, siguiendo el esquema del escrito de calificación del art. 650 de la LECrim, y con arreglo la siguiente dinámica en relación con cada punto concreto: 1) habla la acusación; 2) habla la defensa; 3) replica la acusación; 4) replica la defensa; 5) el resto de alumnos preguntan o matizan (desde sus posiciones de acusación o defensa), 6) el tribunal pregunta dudas a las partes; 7) el profesor plantea cuestiones que hayan podido quedar sin tratar en relación con el punto de discusión concreto; 8) finalmente el tribunal delibera brevemente y apunta cuál es la solución que considera más razonable al respecto, decidiendo asimismo qué alumno debe permanecer en el juicio, para lo cual habrá de valorar sobre todo, y más que la tesis de

15 Según las peculiaridades del caso, y a fin de que el trabajo entre los diversos miembros del grupo quede repartido de forma equitativa, la división en partes del supuesto puede estructurarse de diversa forma, y así, por ejemplo, que del apartado de calificación legal se hagan cargo dos alumnos (uno en lo que se refiere a un grupo de delitos y otro en lo que se refiere a los restantes) y que el tercero se especialice en los problemas de autoría y participación y de circunstancias que presentan los hechos probados.

16 Vid. Johnson/Johnson 1994. Es posible también plantear la actividad comentada en el texto a partir de varios casos que susciten problemas similares y en relación con los mismos delitos, de modo que las reuniones de grupos de expertos, sobre idéntica materia pero distintos supuestos, e igualmente la corrección -que habrá de abarcar los diversos casos de forma sucesiva- y el correspondiente debate pueda resultar más enriquecedor. En este caso será necesario dedicar mayor número de sesiones presenciales a la realización de esta actividad.



fondo postulada por la parte en concreto (que habrá venido condicionada en buena medida por los hechos probados y por la posición de acusación o defensa que se ocupa), la agudeza y brillantez argumentativa y la capacidad de persuasión jurídica demostrada por los ponentes. El alumno que “pierde” el juicio es sustituido por otro que entra a ocupar su posición procesal a fin de abordar el siguiente punto, y así sucesivamente en relación con cada una de las cuestiones importantes que plantea el supuesto cuya discusión será orientada en todo momento por el profesor. Éste tendrá en cuenta las intervenciones de los estudiantes a efectos de evaluación, y al final de la clase realizará una síntesis de las posibles soluciones del caso y de los aspectos tratados más relevantes, resolviendo las dudas de los alumnos que todavía puedan quedar.

La dinámica expuesta, que se plantea en principio sobre la base de la preparación del caso que de forma individual y previa a la clase ha realizado cada estudiante, es posible compaginarla, como antes decía, con el sistema del puzzle. Para ello habrán de formarse grupos base de tres alumnos, cada uno de los cuales elegirá a efectos de preparación del supuesto una parte del mismo (calificación legal, autoría y participación o circunstancias) de la que se convertirá en *experto*¹⁵. Se trata de que cada estudiante, sin perder de vista la estrategia de acusación o defensa que le corresponde desarrollar a su grupo, prepare su parte “a fondo”, para lo cual no obstante tendrá que estar en contacto con sus compañeros pues las cuestiones de las que se tienen que ocupar unos y otros están estrechamente relacionadas. Una vez hecho esto, y en lo que se respecta ya al trabajo en clase, la primera parte de la actividad se centrará en la realización de diversas reuniones entre los estudiantes bajo la supervisión del profesor: primero, de los grupos base a fin de que puedan poner en común y coordinar sus conclusiones; en segundo lugar, de grupos formados por tres expertos en la misma materia (y procedentes por tanto de distintos grupos base), de manera que puedan contrastar opiniones y ayudarse entre sí a resolver sus dudas sobre el

tema en el que se han especializado; por último, el grupo base volverá a reunirse para esta vez redactar ya de manera consensuada un escrito de calificación definitivo –que incluirá también el apartado de petición de pena- y que el profesor recogerá y valorará a efectos de nota. La segunda parte del trabajo en clase consiste en corregir el caso práctico con arreglo al esquema basado en la simulación de un juicio anteriormente indicado, pero de tal forma que los alumnos respondan a efectos de corrección de cualquiera de las partes del caso -o, lo que es lo mismo, de todo el caso-. Así las cosas, a la hora de seleccionar a los alumnos que deben subir al “estrado”, el profesor atenderá exclusivamente a la posición de acusación o defensa asignada a su grupo base pero no a la parte concreta del caso en la que cada uno se ha especializado. Se asegura de este modo la exigibilidad individual –todos deben rendir cuentas del trabajo de todos- que constituye uno de los elementos básicos del aprendizaje cooperativo¹⁶.

Recientemente he pasado una encuesta a los alumnos referida en concreto a la actividad que se acaba de describir y los resultados han sido bastante satisfactorios, particularmente en lo que importa a la técnica de simulación de juicios, que ha recibido una valoración favorable unánime¹⁷. En mi opinión, cabe identificar como virtudes de dicho sistema que, además de servir al objetivo ya indicado de fomentar el razonamiento jurídico del alumno y a que se acostumbre a hablar –“de Derecho”- en público, otorga mayor dinamismo a la clase, facilita que los estudiantes se involucren en la misma y les motiva a preparar los casos y a participar luego en su corrección. El sistema del puzzle suma a lo dicho las ventajas que con carácter general se siguen de la metodología del aprendizaje cooperativo¹⁸, si bien, desde la perspectiva de los alumnos, concita opiniones encontradas¹⁹.

17 Y en algunos casos hasta entusiasta: “Salir a defender un caso es emocionante”, “me siento implicado con las clases”, “es como si estuvieras ejerciendo”, “me interesan mucho más las clases, a veces hasta me olvido de tomar apuntes y de que tengo el papel ahí”. En el apartado de “mejoras que añadirías” algún alumno ha llegado a proponer la posibilidad de que los miembros del Tribunal puedan formular votos particulares (!). Tales valoraciones generan un poco de *feed back* para el profesor, que a veces también es necesario.

18 Vid. por todos, Johnson/Johnson/ Stanne 2000.

19 Que van desde las que lo estiman “más ameno” y aprecian el trabajo en grupo como algo positivo (“te involucras más en la tarea, pues sabes que tus compañeros dependen de ti”, “ayuda a conocer a gente nueva”, “descubres otros puntos de vista”, “se aclaran muchas dudas entre nosotros mismos”, “te obliga a negociar una solución”, “asimilas mejor la materia”, “fomenta el compañerismo” (...)) a las que reniegan de la labor en equipo (“facilita que los alumnos poco aplicados se beneficien injustamente”, “nadie hace nada; todo lo hago yo. ¿Soy tonto?”, “es difícil coordinarse”, “sirve más para liarte que para otra cosa” (...), o las que lo consideran adecuado siempre que se haga “sólo de vez en cuando”.

20 Cfr. Navarro Guerrero/Valero García 2009: 79.

21 “(T)ransmitir información desde la cabeza del profesor hasta el cuaderno del alumno es un objetivo inadecuado para la educación. Por otra parte, podríamos hacer que el profesor escribiera la información directamente en el cuaderno y dejar fuera de todo este asunto al intermediario (¡el estudiante!)” (Finkel 2008: 35).

22 Quizás también ellos debieran hacer cursos de adaptación al EEES (I).

IV. Consideración final: a todos nos cuesta (¡a los alumnos también!)

Que el objetivo principal del alumno que asiste a clase sea tomar unos “buenos apuntes” por los que luego poder estudiar la materia es a todas luces demasiado modesto, y, sobre todo, que fácilmente puede ser cubierto a través de unos buenos materiales recomendados por el profesor. Correlativamente, también nuestra labor como docentes asume escasa relevancia, desde el momento en que, contemplada desde la apuntada perspectiva, unos materiales de estudio ciertamente buenos convertirían también al profesor en innecesario: dado que la información ya está bien resumida y sistematizada, además de acompañada con ejemplos esclarecedores, en los citados materiales, ¿para qué entonces ir a clase? Puede que éste sea uno de los factores que explica la escasa presencia de alumnos en nuestras aulas.

Con independencia ahora de otros elementos que parecen indicar el mayor rendimiento de este tipo de técnicas docentes en punto a la formación del alumno, se ha destacado más arriba que a éste en general le parecen útiles las actividades de aprendizaje activo que se llevan a cabo en clase, así como las tareas que complementariamente se mandan para casa, y que reconoce que, aun cuando implica un mayor esfuerzo en el día a día, “se aprende más” y “se digiere mejor la materia”. Conviene entonces tratar de amortiguar las razones que llevan a que, pese a mantener dicha opinión, algunos se sigan decantando por un sistema de docencia tradicional, o en todo caso mejorar algunos aspectos que los estudiantes en general, incluso los que se manifiestan partidarios de la innovación, identifican como inconvenientes de la misma. Entre estos últimos, y en relación con la problemática de los apuntes de clase a la que se hacía referencia al principio del trabajo, figura sin duda la (lógica) preocupación por tener claramente identificadas las cuestiones de cada tema que el profesor considera que el alumno ha de saber para superar la asignatura, así como las fuentes de estudio. A estos efectos, como es



sabido, resulta esencial la existencia de un programa lo más específico posible en el que queden recogidos, a modo de objetivos operativos, los puntos concretos que se deben conocer de cada tema, así como remitir al alumno a unos materiales determinados (a uno o dos manuales; no a una extensa bibliografía). Liberado el estudiante de tal preocupación, y liberado también el profesor de la necesidad de explicar todo aquello que considera relevante de cada tema (incluso los aspectos que el alumno puede asumir sin dificultad a través del estudio individual de los materiales bibliográficos recomendados), se puede dedicar una mayor parte del tiempo de la clase a la resolución conjunta de casos y problemas, o a discutir la interpretación de uno u otro precepto y sus consecuencias o, en fin, a reflexionar sobre un texto de interés sobre la materia o una sentencia; todo lo cual seguramente será de mayor utilidad para el aprendizaje del alumno –entendido tal concepto en una inteligencia que abarque no sólo la adquisición de conocimientos sino también el desarrollo del espíritu crítico del alumno y la capacidad de razonar y argumentar jurídicamente-, que limitarse en sentido estricto a escuchar lo que dice el profesor, como si, según se ha expresado gráficamente²⁰, todo lo que saliera de la boca de este último se quedara en la cabeza del primero²¹.

Lo anterior implica que nosotros, los profesores, cambiemos de método. Pero también los alumnos necesitan un proceso de adaptación a la nueva metodología, pues asimismo ellos están acostumbrados al rol, fundamentalmente pasivo, que les asigna el

sistema tradicional de la lección magistral²². Ello explica que en ocasiones se resistan a la innovación docente, incluso tratándose de alumnos aplicados e interesados en la asignatura. Se trata, en definitiva, de un “cambio cultural”, que nos implica a todos, profesores y alumnos.

La cuestión es si vale la pena. Mi impresión en general, pese a las dudas que se me siguen planteando en determinados aspectos, es positiva, tanto en lo que se refiere al aprendizaje del alumno como en lo que respecta a la satisfacción del profesor. Ahora bien, lo dicho no implica ignorar las desventajas que desde el punto de vista de éste último comporta la aplicación de este tipo de metodología. Entre otras: algunos “tomadores de apuntes” se rebelan, ya se ha dicho, y ello puede tener –cierta- repercusión en las encuestas de evaluación del profesorado; los grupos siguen siendo muy numerosos, lo cual dificulta enormemente la aplicación de estas estrategias; y en todo caso lo que resulta incuestionable es que las mismas suponen un notable incremento del trabajo del profesor, en términos de preparación de clases y de corrección de tareas, que opera lógicamente en detrimento de otras labores –las investigadoras, principalmente- que “cunden” más a efectos curriculares. Pese a ello, lo que no se le puede negar a la innovación es que ayuda a recuperar la ilusión del profesor por ir a clase. Lo cual ya es algo.



Referencias

FINKEL, D. (2008); *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València.

JOHNSON, R.T./JOHNSON, D.W. (1994); *An Overview of Cooperative Learning*;
<http://www.co-operation.org/index.html>, Fecha de consulta 1 de Julio de 2009.

JOHNSON, R.T./JOHNSON, D.W./STANNE, M.B. (2000); *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*;
<http://www.co-operation.org/index.html>, Fecha de consulta 1 de Julio de 2009.

NAVARRO GUERRERO, J.J./VALERO GARCÍA, M. (2009); *Cómo adaptar una asignatura al EEES*, Servei de Formació Permanent.

METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y TEORÍAS DE LA JUSTICIA²³

MARÍA JOSÉ AÑÓN ROIG · JOSÉ GARCÍA AÑÓN
FILOSOFÍA DEL DERECHO
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Introducción

Desde el curso 2004-2005 y en el contexto de la asignatura *Teoría del Derecho*, que es troncal de primer curso de la Licenciatura en Derecho²⁴, decidimos incluir entre las dinámicas y actividades una metodología de aprendizaje colaborativo para la materia de *Teorías de la Justicia*. Este apartado del programa pretende ser una introducción a la dimensión axiológica y justificativa del Derecho. La finalidad básica de esta parte de la materia se propone introducir al estudiante en el conocimiento de distintas teorías de la justicia, así como aplicar los argumentos de las distintas teorías de la justicia para resolver un caso. En un sentido un poco más formalizado podemos sintetizar en tres los objetivos de este tema: (a) enunciar las características de cada una de las teorías y explicarlas a otros (conocimiento), (b) explicar por qué la teoría elegida resuelve mejor el caso que las otras teorías (análisis) y (c) resolver un caso con los argumentos de las teorías examinadas (aplicación)²⁵.

Entre otras, las competencias que se desarrollan son: a) Analizar y sintetizar la información; b) Desarrollar la apacidad crítica; c) Comunicación oral y escrita; d) Trabajo en equipo.

23 Proyecto de Innovación Educativa de la Doble Titulación ADE-Derecho.

24 En concreto, se imparte en el programa de simultaneidad de estudios de Derecho y Administración y Dirección de Empresas que es uno de los Proyectos de Innovación Educativa promovidos desde el curso 2003-2004 en la Universitat de València (<http://www.uv.es/adedch>).

25 La determinación de objetivos se ha llevado a cabo siguiendo la taxonomía de Bloom. (Bloom, 1971)

El aprendizaje colaborativo

La técnica utilizada es la del *grupo puzzle* o *rompecabezas* de Elliot Aronson. El aprendizaje cooperativo es una metodología que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que el alumnado trabaja de forma conjunta para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Con este método los estudiantes pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje tan solo si el resto de estudiantes con los que se trabaja de forma cooperativa alcanzan los que tienen asignados, puesto que todos los miembros del grupo son necesarios para que la tarea pueda realizarse con éxito. De esta forma, además de favorecer la eficiencia del aprendizaje y mejorar el rendimiento académico se desarrollan actitudes y valores positivos. Por otra parte se mantiene un elevado nivel de atención, fomentando la retroalimentación y participación de los alumnos en clase, la satisfacción de sus necesidades y expectativas, respetando unos valores formativos y cumpliendo con los objetivos de la asignatura.

Al aprendizaje cooperativo en general cabe atribuir diversas ventajas y fortalezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes (Finkel, 2008). De entre tales puntos fuertes la dinámica de grupo *puzzle* refuerza especialmente, como hemos señalado, dos: la interdependencia positiva y la exigibilidad individual. Sin duda se trata de una dinámica que da un interesante dinamismo al desarrollo de la clase, facilita que los estudiantes se impliquen en

la misma y motiva más a la participación del estudiante sobre todo en el debate con los compañeros²⁶.

No se va a desarrollar el origen, las características, y objetivos de esta metodología ya que se puede encontrar en multitud de monografías. En lo que sigue tan solo vamos a mostrar a través de nuestra experiencia algunas características y la forma en las que las utilizamos para el aprendizaje de los conocimientos en esta materia.

El desarrollo de la dinámica

En nuestro caso, se forman grupos de cinco estudiantes que se van a dividir el estudio de cinco teorías o apartados de este tema del programa. Los estudiantes no conocen el material hasta la sesión de clase. Los estudiantes que se encargan de estudiar la misma parte se reúnen en “grupos de expertos” para debatir y consensuar el contenido de lo que les ha sido asignado. A continuación regresan a su grupo original. De esta forma se aprenden las partes o aspectos del programa de los demás a través de lo que les transmiten los otros y confiando en la responsabilidad del resto de los individuos y de la eficacia del grupo.

El desarrollo esquemático es el siguiente:

a.- Los alumnos son asignados en grupos (*grupos puzzle*) para trabajar un material académico que ha sido dividido en tantos temas como miembros tenga el equipo.

b.- El objetivo es resolver un problema o caso a

través de las teorías del tema que se debe estudiar del programa.

c.- Cada estudiante se ocupará de estudiar o de aprender uno de esos temas. Es decir, cada uno de los componentes del grupo es responsable del contenido y desarrollo de un tema. Se convertirá, por tanto, en *experto* en ese tema o teoría.

d.- A continuación, los miembros de cada equipo que tienen asignados los mismos temas se reúnen en Grupos expertos.

e.- A cada grupo se les asigna un lugar en el aula y el acceso a un equipo informático. La existencia de un *aula móvil* permite utilizar entre 16 y 32 ordenadores portátiles en aula con acceso a internet a través de WiFi

AULA MÓVIL UTILIZADA EN LAS SESIONES DE CLASE



26 Esta metodología no se utiliza en todas las sesiones de clase en las que se desarrolla el temario de la asignatura. De hecho, resulta más provechoso para los objetivos propuestos utilizar distintas metodologías. Además, no todos los temas ni materias se pueden trabajar de la misma manera con este tipo de métodos. También utilizamos el aprendizaje cooperativo en otro de los temas en el que se realiza una introducción a las concepciones históricas del Derecho y en el que se pretende que identifiquen las características de las distintas concepciones y teorías del Derecho a partir de una norma. En esa sesión se pretende que cada uno de los grupos Puzzle puedan dar de forma clara y eficaz una respuesta a la pregunta: ¿qué doctrina influyó Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789? Para ello, en primer lugar, a cada miembro del grupo se le asigna una teoría. Sin embargo, no se dice cuál es. Solo tiene a su disposición textos de autores que suelen identificarse con esa doctrina. En la dinámica establecida se les guía para que, en primer lugar, lean el texto de la *Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano* de 1789. Pueden entresecar sus características genéricas o realizar una segunda lectura. A continuación, van al grupo de expertos, leen el texto y determinan las características básicas de la concepción del Derecho asignada. Las características deben apoyarse citando la referencia en el texto. Algunos de los temas que se pueden tratar de determinar a partir de los textos, aunque no es necesario tratarlos todos, pueden ser: a) Legitimidad política: ¿De dónde provienen las normas? ¿Quién crea y cómo se crean las normas?; b) Características de las normas jurídicas: ¿cómo son las normas válidas? normas universales, abstractas e inmutables; normas concretas y contextualizadas; normas eficaces... ¿Qué valores reflejan las normas? Valores universales, valores de las clases dominantes, los valores de la nación...; c) Relación entre el Derecho y la Moral: conexión, separación, confusión... la moral es objetiva, la moral es relativa...; d) Obediencia al Derecho: siempre necesaria; no es necesaria si las normas son inmorales; no en el caso de que sean injustas...

A continuación, deben señalar las diferencias y semejanzas entre el texto asignado y la Declaración. Ponen en común con el resto de miembros del Grupo experto las características básicas de la concepción asignada; las diferencias y semejanzas con la Declaración; y determinan si la concepción del Derecho influyó en la Declaración. Se debe llegar al acuerdo de adoptar un texto común. Se redacta la respuesta consensuada por el grupo con su justificación que debe contener: a) Características de la concepción del Derecho asignada; b) diferencias y semejanzas entre el texto asignado y la Declaración. c) Determinar si la concepción del Derecho influyó en la Declaración. Con esto, se regresa al grupo Puzzle y cada uno de los expertos explica a los demás porqué su teoría es o no la que influyó en el texto de la Declaración. Al final, el grupo de expertos debe llegar a un acuerdo y justificar cuál de las teorías es la que influyó y porqué se desechan las otras.

27 Obviamente se han escogido estas, aunque podrían utilizarse otras. El número óptimo no debería superar a éste. En supuestos en los que se busque más contraste y claridad para el estudiante, tres sería lo ideal.

f.- En el grupo de expertos se estudia el texto asignado, se llega a una delimitación de características comunes del tema y se consensua también una respuesta al problema planteado.

g.- Los alumnos vuelven a su grupo original y exponen al resto de compañeros el tema tratado en el grupo de expertos.

h.- Para aprender los temas, los alumnos contarán con los apuntes y resúmenes preparados por cada grupo de expertos en que ha participado cada compañero, así como las explicaciones de éstos para aclarar dudas.

i.- La realización del trabajo estará condicionada por la mutua cooperación y responsabilidad entre ellos.

j.- Se prepara una exposición por cada grupo puzzle que se presenta al resto de la clase por cualquiera de los miembros del grupo excepto por el autor que ha elaborado dicho tema.

SESIÓN DE CLASE, CURSO 2006-2007



Este proceso se desarrolla a continuación con detalle:

1º Se crean los “Grupos Puzzle”. Los grupos se denominarán A, B, C, D, E, F... Son grupos de cinco estudiantes entre los que se distribuye el papel de cinco teorías de la justicia distintas que tendrán el encargo de ser expertos en esas teorías de la Justicia. Se hacen tantos grupos puzzle como grupos de cinco estudiantes asisten al aula. Es decir, en una sesión de 50 estudiantes, se crean 10 grupos.

Se escogen cinco teorías para facilitar el trabajo del grupo puzzle, aunque podría añadirse alguna más²⁷: 1) concepción utilitarista; 2) concepción iusnaturalista; 3) concepción de Kant; 4) concepción de Rawls o liberalismo igualitario; 5) teoría de la justicia basada en derechos

Así, el grupo A tendrá cinco miembros : a1 (concepción utilitarista); a2 (concepción iusnaturalista); a3(concepción de Kant); a4 (concepción de Rawls o liberalismo igualitario); a5 (teoría de la justicia basada en derechos). (Véase ANEXO I)

2º Se reparte a cada estudiante un folio con el contenido del caso o problema similar al que sigue:

• *Escoja una concepción de la Justicia de las descritas en el tema Derecho y Justicia. Desde esta perspectiva determine la posición que adoptaría en el problema que se presenta en "El dilema del fusilamiento de los indígenas"²⁸. Motive y justifique su postura.*

"Jaime se encuentra en la plaza mayor de una pequeña localidad sudamericana. Puestos contra un muro hay una veintena de indios, la mayoría aterrados, unos pocos desafiantes, y frente a ellos están varios hombres de uniforme armados. Un hombre corpulento, vestido con una sudada camisa caqui, resulta ser el capitán al mando del pelotón y, después de un amplio interrogatorio a Jaime, que establece que éste se encuentra allí por accidente mientras acompaña a una expedición botánica, explica que los indios son un grupo de habitantes elegidos al azar que, a consecuencia de unos recientes actos de protesta contra el gobierno, van a ser fusilados para recordar a otros posibles descontentos las ventajas de no protestar. Sin embargo, puesto que Jaime es un visitante honorable de otro país, el capitán tiene la satisfacción de ofrecerle, como un privilegio de invitado, el matar Jaime mismo a uno de los indios. Si acepta, entonces, como nota especial de la ocasión, los otros indios serán puestos en libertad. Naturalmente, si rehúsa, no hay ocasión especial, y Pedro hará lo que iba a hacer cuando Jaime llegó, y los matará a todos. Jaime, en un desesperado recuerdo de sus imaginaciones escolares, se pregunta si en el caso de que tuviera un revólver podría matar al capitán Pedro, y a sus hombres, pero es bastante claro que nada de eso puede hacerse: cualquier intento de este tipo significaría la muerte para todos los indios y para él mismo. Los hombres condenados, y los vecinos del pueblo, conocen la situación, y le suplican obviamente que acepte. ¿Qué debería hacer?"

La finalidad es que cada grupo puzzle resuelva el dilema o el caso planteado adoptando, cada miembro del grupo el papel de cada teoría de la justicia. Para ello deberán estudiar y conocer las características de la teoría asignada y aplicarlas al supuesto. Hasta ese momento, los

28 El caso proviene de un dilema clásico planteado por los críticos a las concepciones utilitaristas y se puede encontrar en B. WILLIAMS, "Una Crítica del Utilitarismo", *Utilitarismo*. Pro y Contra, trad. cast. J. Rodríguez Marín, Madrid, Tecnos, 1981, pp. 108-9. En otras ocasiones se ha utilizado un supuesto de la serie de televisión *HOUSE: Un preso llamado Clarence*, que se encuentra en el corredor de la muerte y va a ser ejecutado en breve, tiene una enfermedad terminal. Clarence ve en alucinaciones las personas que mató: su amiga, un miembro de la pandilla rival y una policía. Tiene líquido en los pulmones y sin un respirador podría morir en una hora. Tiene taquicardia y edema pulmonar quizás causado por el consumo de heroína. En el caso de que se tratase de un cáncer de pulmón no viviría más de seis meses...¿debe el Dr. House utilizar todos los medios, recursos humanos y materiales para salvarle, sabiendo que va a ser ejecutado en unos días? En su caso, ¿debe dejarlo morir? El alcaide de la Prisión recibe una petición de tratamiento médico por parte de los abogados del preso. Ud. Es un juez de vigilancia penitenciaria y debe adoptar una una decisión basándola en la teoría de la justicia que se le ha asignado.

29 Entre los cambios previstos, después de la experiencia de varios cursos tenemos previsto subdividir los grupos de expertos en varios grupos de manera que se favorezca la discusión y el debate del mayor número de estudiantes, evitando los que no hacen nada. Sin embargo, aunque el grupo de expertos es amplio, normalmente, el trabajo se realiza en subgrupos y la discusión en el grupo “amplio” es más rica.

estudiantes no conocen la dinámica ni el contenido de las teorías.

3º Reunión de los “grupos de expertos”: Los miembros del grupo puzzle se separan y se concentran en cinco grupos de expertos de cada una de las cinco Teorías de la Justicia escogidas²⁹.

Es decir, todos los de la misma concepción forman un grupo, que será a1, b1, c1, d1, e1, f1...etc. (p.e. el 1 es el grupo experto en la concepción utilitarista).

Objetivos de los Grupos de Expertos.

1º Deben realizar un resumen esquemático del contenido de la posición de la teoría de la justicia asignada.

Curso 2006-2007



2º Deben ser capaces de explicar el contenido de la teoría a sus compañeros del “grupo puzzle”. La finalidad es que sus compañeros puedan conocer de forma clara y eficaz el contenido de la teoría, de forma que si fuesen examinados pudiesen explicar esa postura de la mejor forma posible.

3º Deben justificar qué posición adoptarían en el caso que se les plantea en el caso del capítulo 1, segunda temporada de la Serie HOUSE “Aceptación” o en “El dilema del fusilamiento de los indígenas”. La finalidad es que sus compañeros puedan decidir de forma clara y eficaz una respuesta al caso, que deberán justificar adecuadamente en el caso que fuesen examinados .

Dinámica de los “grupos de expertos”.

a) Se reparte a cada uno el texto correspondiente a la teoría de la justicia de la que son expertos. El texto, de entre dos y cinco folios, puede haber sido elaborado por los profesores o ser un apartado de una monografía.

b) Leen el texto y extraen las características básicas de la Teoría de la justicia asignada. Este paso de la dinámica puede realizarse de dos formas. Los estudiantes leen el material para preparar la teoría adjudicada por primera vez en el aula. En este sentido, todos los estudiantes se enfrentan a un mismo tema por primera vez y, podemos decir, que en iguales condiciones. Otra forma es que el material lo hayan leído o preparado previamente. En este sentido no sólo realizan una aproximación a una teoría de la justicia concreta, sino a todo el tema en conjunto. En este segundo caso, suele considerarse que la aproximación individual a una materia realizada previamente junto con la discusión posterior entre compañeros son ventajas que aporta el trabajo de grupo en tanto que facilita la mejor comprensión y asimilación de ideas y conceptos³⁰.

c) Ponen en común con el resto de miembros del Grupo experto las características básicas. Se debe llegar al acuerdo de adoptar un texto

30 J.J. Navarro y M. Valero “Como adaptar una asignatura al EEES”, Taller realizado en al Universitat de Valencia en febrero-abril de 2009. Sobre las diferencias entre actividades en las que los estudiantes no han leído previamente ningún material y aquellas en las que el estudiante lo ha trabajado antes de llegar al aula puede verse a contribución de A. Alonso “Aprendizaje cooperativo en Derecho penal: algunas estrategias”, en este mismo volumen



común. Como máximo deben redactar un folio.

d) Al finalizar, todos deben tener copias o copiar este texto común. Normalmente el texto se redacta y se guarda en un archivo de *texto* que se reparte entre los miembros del grupo por internet, intranet o un dispositivo USB para tenerlo a su disposición cuando regresen al *grupo puzzle*. La utilización de ordenadores y el acceso a internet facilita este trabajo.

4º Reunión de los “Grupos Puzzle”: Se vuelven a reintegrar los expertos en su grupo de origen.

Objetivos

a) conocer de forma clara y eficaz el contenido

de las cinco teorías de la justicia de forma que si fuesen examinados pudiesen explicar las cinco posiciones de la mejor forma posible”.

b) Deben resolver el caso planteado escogiendo la teoría de la justicia que les parezca más adecuada.

Reunión de los “Grupos Puzzle”. Dinámica

a) Cada experto expone su teoría de forma esquemática, siguiendo el texto común redactado en el grupo de expertos, y justifica el resultado que debe tener el caso tratando de convencer al resto.

b) Una vez realizada la exposición se debe llegar a un acuerdo sobre cuál de las cinco posiciones es la

ESTUDIANTES TRABAJANDO CON LA DINÁMICA DE GRUPOS PUZZLE UTILIZANDO ORDENADORES PORTÁTILES DEL AULA MÓVIL. CURSO 2005-2006



más adecuada.

c) Se nombra un portavoz del Grupo que deberá sintetizar la posición del Grupo Puzzle y exponerla al resto de la clase. El portavoz no será el experto de la concepción escogida por el Grupo Puzzle.

d) El resultado del ejercicio supone dar una respuesta al caso planteado y justificarlo. Cada alumno debe depositar su respuesta en un archivo en el apartado "Actividades" del *Aula Virtual* para su posterior evaluación³². La utilización del Aula móvil permite que esto se realice en la misma sesión de clase. Transcurridos cinco años desde la primera vez que se realizó la metodología utilizando ordenadores portátiles en clase hemos observado que se ha extendido el uso con la instalación de WiFi en todos los aularios y la amplia utilización de ordenadores portátiles de los propios alumnos.

5º Exposición de la postura de cada "Grupo Puzzle":

Dinámica

El portavoz de cada grupo puzzle deberá exponer de forma sucinta la posición del grupo justificándola. El profesor decide en el último momento la persona que hace de portavoz. Ello facilita que todos los miembros del grupo se sientan implicados en la comprensión de todos los aspectos relativos a la resolución del caso y a cómo deber ser presentado ante los demás, por tanto reafirma la dimensión de exigencia individual que tiene esta estrategia puesto que cada uno debe rendir cuentas no sólo de la parte que ha preparado, sino también del trabajo realizado por los demás compañeros.

31 Obviamente esta es una primera aproximación que trata de proporcionar claridad en cada una de las posiciones. Esto exige un posterior trabajo individual de profundización y estudio con los materiales que se depositan en Aula Virtual o las referencias a manuales y monografías. En el caso de que el profesor tuviera que explicar las cinco concepciones con cierta profundidad debería dedicar varias sesiones de clase. Además, la participación, aplicación práctica y comprensión de los estudiantes no sería tan eficaz.

32 El Aula Virtual (<http://aulavirtual.uv.es>) es una plataforma de código abierto (.LRN) en la Universitat de València, realizada en colaboración con otras Universidades, que facilita la docencia a través de foros, noticias, evaluaciones, chat, la posibilidad de depositar archivos...etc.





CURSO 2006-2007

6º (Auto)Evaluación de cada “grupo Puzzle”

Una vez terminada la actividad:

- a) Se valorará la exposición del portavoz del Grupo
- b) El resumen de su exposición se entregará al profesor por escrito.
- c) La calificación será la misma para todos los miembros del Grupo
- d) Opcionalmente se realizará un ejercicio complementario para modular la nota del grupo con la evaluación individual. El alumno deberá realizar el ejercicio exponiendo por escrito su posición

justificándola. Además deberá valorar a sus compañeros de grupo.

- e) También se realiza una autoevaluación por parte del grupo. Para ello el profesor provee a cada grupo con una rúbrica sobre la actividad y una ficha de autoevaluación. (véanse Anexo II y Anexo III)

En el Curso 2006-2007, además, uno de los grupos de estudiantes filmó en video digital a sus compañeros, recogiendo los argumentos de las distintas teorías. La filmación se depositó en un archivo *QuickTime* en Aula Virtual de forma que todos los estudiantes pudieran

tener acceso al resultado. En el curso 2008-2009, los estudiantes también filmaron la sesión y la depositaron en el servidor multimedia de la Universidad (<http://mmedia.uv.es>).

Los resultados

Es difícil poder medir el impacto de esta metodología en los resultados globales de una asignatura, teniendo en cuenta que a lo largo del curso se utilizan otras dinámicas en el aula. Al menos podemos señalar algunos de los cambios, y no tan solo desde la perspectiva de las calificaciones. Por una parte, es cierto que el trabajo cooperativo supone cambios tanto para el profesor como para el alumno. En la instrucción, el profesor ya no es el único que transmite conocimientos. Su función pasa a ser la de motivación, orientación o facilitación de la información que se construye autónomamente y en equipo. Desde la perspectiva del alumno, entre otras cosas, se consigue un mayor interés por el contenido de la materia, la ampliación de criterios y conocimientos para el análisis, se facilita la comprensión del contenido en relación a un problema, en definitiva, se amplía el espectro del aprendizaje y se valoran los beneficios del trabajo en colaboración además del trabajo individual.

Se ha podido constatar que las tasas medias de presentados, rendimiento y éxito son muy elevadas tanto en esta asignatura como las que forman parte del Proyecto de Innovación Educativa de la Doble titulación ADE-Derecho. Estas tasas superan tanto la media de los

grupos convencionales como la de un grupo de control con alumnos de un nivel similar (Dasí y otros, 2007; García Añón y otros, 2007; Añón-García Añón, 2005).

Desde el punto de vista de las calificaciones también se constata que, en general, el grupo del Proyecto de Innovación Educativa tiene resultados superiores a cualquier grupo convencional principalmente en relación a las notas superiores.

Es cierto que son muchos los factores que inciden en estos resultados: la preparación previa de los estudiantes que acceden al Proyecto de Innovación de la Doble titulación o su alta motivación, el *tamaño reducido de los grupos*... Sin embargo, no se puede desdeñar en estos resultados la utilización de dinámicas docentes activas y participativas o el sistema de evaluación continua, que requieren un trabajo continuado y que les exigen estar en una constante actitud activa y positiva. En definitiva, las dinámicas utilizadas ejercen sobre los estudiantes una influencia motivadora que les hace mantener una atención sostenida sobre los temas desarrollados en la asignatura.



AÑÓN, M.J. y J. GARCÍA AÑÓN. “Experiencia de la impartición de la asignatura “Teoría del Derecho” dentro del Proyecto de innovación educativa de la Doble Titulación Derecho-Dirección y Administración de Empresas de la Universitat de València”, *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, nº 11, 2005
<http://www.uv.es/CEFD/11/garcia.pdf>

AÑÓN, M.J. y J. GARCÍA AÑÓN. “Teorías de la justicia y aprendizaje cooperativo: enseñanza a través del método puzzle (utilizando el aula móvil y el aula virtual)”, *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Coord. J.M. Ayllón y otros, Málaga, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2009 (ISBN: 978-84-9747-258-6)

BLOOM, B., et al. *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales : manuales I y II*. Traducción de Marcelo Pérez Rivas; Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D). 1971 (Original: Benjamin Bloom, M. Englehart, E. Furst, W. Hill, and D. Krathwohl. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans Green, 1ª ed. 1956)

DASÍ COSCOLLAR, A.; J. GARCÍA AÑÓN, A. HUGUET ROIG, R. JUAN SÁNCHEZ, D. MONTAGUD, y G. ROLLNERT; *Innovación didáctica en la Universidad*. ADE-Derecho, Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València, (2007)

GARCÍA AÑÓN, J.; DASÍ COSCOLLAR, A.; A. HUGUET ROIG, R. JUAN SÁNCHEZ, D. MONTAGUD, y G. ROLLNERT; “A joint degree programme in Business Administration and Law: experience on educational innovation applying ECTS, tutorships, and e-learning in the context of the European convergence”, *European Journal of Legal Education*, vol.4, issue 1 April 2007, pp. 67-73.

FINKEL, D.; *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València. Traducción de O. Barberá, 2008.

VALERO GARCÍA, Miguel y NAVARRO GUERRERO, Juan José; “Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES”, *@tic. Revista d’innovació educativa*, ISSN 1989-3477, N°. 1, 2008, pags. 3-8
<http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/47/62>

**EJEMPLO DE FICHA DEL GRUPO DE EXPERTOS
 GRUPO A**

Expertos	Nombre y Apellidos
a1 (concepción utilitarista);	
a2 (concepción iusnaturalista);	
a3(concepción de Kant);	
a4 (concepción de Rawls o liberalismo igualitario);	
a5 (teoría de la justicia basada en derechos).	

Una vez los miembros del grupo hayan expuesto sus teorías, debe debatirse y consensuarse una respuesta común. Escriba esta respuesta y aporte los argumentos que apoyan esta posición frente a las demás.



**EJEMPLO DE FICHA DE AUTOEVALUACIÓN
GRUPO A**

Expertos	Nombre y Apellidos	1	2	3	4	5
1 (concepción utilitarista);						
	Exposición del tema					
	Conocimiento del tema					
	Participación en el grupo					
	Valoración global					
2 (concepción iusnaturalista);						
	Exposición del tema					
	Conocimiento del tema					
	Participación en el grupo					
	Valoración global					
3(concepción de Kant);						
	Exposición del tema					
	Conocimiento del tema					
	Participación en el grupo					
	Valoración global					
4 (concepción de Rawls o liberalismo igualitario);						
	Exposición del tema					
	Conocimiento del tema					
	Participación en el grupo					
	Valoración global					
5 (teoría de la justicia basada en derechos).						
	Exposición del tema					
	Conocimiento del tema					
	Participación en el grupo					
	Valoración global					

RÚBRICA PARA AUTOEVALUACIÓN

CRITERIO	Bien (4-5)	Regular (2-3)	Mal (0-1)
Exposición de la teoría	Ha expuesto todas las características de la teoría	Ha expuesto algunas características de la teoría	Ninguna o solo una característica
Claridad	Los contenidos son muy claros	En algún momento se pierde en la explicación por oscuridad o confusión	Las ideas son difíciles de entender y/o se presentan de forma confusa
Aplicación	Ha resultado fácil aplicar las características de la teoría al caso	Se han podido aplicar al caso algunas características de la teoría elegida, pero otras no.	No se han aplicado las características de una teoría con claridad
Interés	La dinámica ha aumentado el interés del grupo por el tema. Les gustaría aprender más	La dinámica no les ha generado interés por resolver este caso u otros similares	La dinámica no ha logrado que les interese el tema o incluso les interesa menos que al comenzar
Valoración global			



ROLE PLAYING Y UTILIZACIÓN DE UN BLOG PARA LA ASIGNATURA PROBLEMAS ACTUALES DE TEORÍA Y FILOSOFÍA POLÍTICA

ENCARNACIÓN LA SPINA · FILOSOFÍA DEL DERECHO
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

³³ La asignatura, de 4,5 créditos, “Problemas actuales de Teoría y Filosofía Política”, se imparte desde el curso 2003-2004 por los profesores Javier De Lucas y José García Añón.

Introducción

La asignatura de libre elección “Problemas actuales de Teoría y Filosofía política” se integra en el área de la Filosofía política³³. Un área desde la que se enjuician los hechos políticos incluyendo el análisis de los principios políticos desde un punto de vista ético: qué son, por qué son necesarios, qué hace a un gobierno legítimo, qué derechos deben protegerse y por qué... Tradicionalmente los filósofos políticos se han centrado en tres aspectos: la economía política (derechos relacionados con la propiedad y la distribución del capital); las exigencias de la justicia y la distribución de las sanciones y el castigo; las reglas para la determinación de la verdad y la justicia, el Derecho, etc.

Por este motivo, el objetivo del curso es tratar de responder a algunos de los temas actuales a los que se enfrenta la Filosofía política conectando su función de reflexión con la práctica política en sí. Siguiendo las pautas marcadas por el Proyecto de Innovación educativa, la reformulación *versus* renovación de las metodologías docentes en la creación del Espacio europeo de Educación Superior, implica replantear algunos aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Dasí et al. 2008:167). Este replanteamiento, de acuerdo a De Miguel, debe proyectarse en las

metodologías de trabajo, en el contexto disciplinar de la asignatura, el contexto organizativo específico y las competencias a adquirir por el alumno. En concreto, estos aspectos abarcarían desde el diseño y desarrollo de las actividades, los materiales de formación hasta los métodos de evaluación y la comunicación entre profesores y estudiantes (De Miguel 2006: 23).

Como advierte dicho autor, la única forma de conseguir de los estudiantes un aprendizaje de calidad es enfrentándolos a situaciones en las que tienen que utilizar estrategias de búsqueda de información, aplicar nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar decisiones y trabajar de forma autónoma, reflexiva y crítica. Reconsiderando esta máxima, tras una revisión de las técnicas y posibilidades de innovación educativa existentes junto a las variantes metodológicas en el modelo de enseñanza-aprendizaje universitario, la elección ha recaído en la combinación de la técnica del *role playing* con el uso del blog en la asignatura. Ambos métodos de aprendizaje, tratan de aunar la reflexión y la utilidad práctica que proyecte dicho conocimiento, optimizando el potencial de análisis que se deriva de las distintas posiciones filosóficas y la práctica política en sí.

De este modo, los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje propuestos tratan de cumplir y desarrollar las siguientes competencias, capacidades y habilidades (De Miguel 2006):

- Analizar y sintetizar la información.
- Estimular a los estudiantes a buscar y trabajar

información de manera autónoma, usando fuentes diversas.

- Estimular a los estudiantes a leer más sobre los temas tratados en el aula.
- Estimular la capacidad crítica y la reflexión entre los estudiantes.
- Desarrollar la comunicación oral y escrita.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Facilitar la participación de los estudiantes.
- Resolución de problemas y aplicación del conocimiento a la práctica.

El *role playing* es una metodología activa, participativa e interpersonal, que permite acceder al conocimiento de forma significativa, pues convierte en relevantes informaciones que serían transmitidas y aprehendidas de modo meramente memorístico. De igual modo, permite desarrollar habilidades y destrezas para comunicarse en público, para estudiantes que en un cierto modo no están acostumbrados a exponer, extrapolar conceptos y argumentar sus ideas. Otro aporte del *role playing* es estimular una lectura comprensiva de los materiales y lecturas recomendadas, para preparar las intervenciones y trabajos propuestos. En definitiva, permite fomentar el potencial creativo e imaginativo de los estudiantes, haciendo trabajar el razonamiento y la lógica durante el transcurso de las sesiones presenciales, además de plantear los retos y posibles confrontaciones existentes entre los



grupos y cómo poder solucionarlos. La técnica del *role playing* en general y su aplicación a esta asignatura en particular, permiten desarrollar en los estudiantes la empatía y la tolerancia. Esto es así porque la técnica de la representación de diversos planteamientos e ideologías políticas, no necesariamente coincidentes con los defendidos por los estudiantes, ayuda a comprender qué significa meterse en la piel del otro o incluso plantearse qué sienten al defender situaciones que pueden ser ajenas en un principio a la propia ideología. Son igualmente importantes la toma de conciencia y responsabilidad con problemas actuales cuya resolución política es compleja, por lo que crean en el estudiante una conciencia más amplia de sus decisiones y de la complejidad de los problemas planteados. Se trata de la capacidad de trabajo en grupo y la toma de decisiones, habilidades que son de gran importancia en la sociedad y muy valoradas a nivel profesional.

En cambio, entre las diferentes tecnologías de la información y de la comunicación, TICS, hemos optado especialmente por las posibilidades brindadas por el blog para que el alumnado investigue y transmita sus opiniones y descubrimientos. La integración del lenguaje digital y los espacios virtuales en el ámbito universitario son importantes en el contexto actual de la globalización y la virtualización de los actuales procesos sociales (Lorena Caballero, 2009: 1). Sobre el uso y recurso del blog en la docencia, tal y como sostienen Peña, et al. (2006: 1-2) las posibilidades y oportunidades que aporta web 2.0 en lo tecnológico y

lo social son mucho más amplias. Técnicamente es un conjunto de herramientas sofisticadas de publicación y gestión de contenidos y en lo social posibilita la aparición de una inteligencia colectiva a partir de la agregación de aportaciones individuales no sistematizadas ni guiadas. Diferentes estudios consideran interesante la utilización de internet en el ámbito docente (Prats, 2002) e incluso destacan alguna buena propuesta para la preparación de actividades de aprendizaje en el aula³⁴. En concreto, en el ámbito de nuestra área de conocimiento hay autores que sostienen (Herrera Guillén, 2006: 160) que “todo profesor de filosofía debería disponer de una bitácora, en la medida en que ésta tiene la virtualidad de canalizar y difundir de manera inmediata las reflexiones que el día inspira a los filósofos, los cuales a menudo, quedan inermes en los breves comentarios que se intercambian de soslayo en los pasillos poco antes de adentrarse en los respectivos despachos de la Academia”. El autor sostiene que el saber filosófico debe encuadrarse en este nuevo “cosmos dialógico o ágora excéntrica”. Por ello, la incorporación del *blogging* persigue dos propósitos.

De un lado, hemos valorado el impacto que han tenido los blogs en los medios de comunicación e información de masas. Un impacto ciertamente amplificado por sus características y por su visibilidad. Es innegable su faceta utilitaria y la aplicación dada en los diversos ámbitos a una tecnología que incorpora fundamentalmente una facilidad de uso de la web. Tomando como referente una definición no técnica del

blog encontramos dos respuestas. Una respuesta ecléctica sobre qué es un blog, afirma que “será lo que nosotros queramos que sea”, o bien, otra más metafórica “aviones que se van construyendo y reformando en vuelo con todo su equipo y pasajeros dentro” (Martí, 2008: 2). En cambio, desde una definición más técnica, se ha definido como un ensamblaje socio-técnico cuyo componente técnico o arquitectura técnica es permanentemente redefinido por sus usuarios que vuelven efectivas algunas de las potencialidades implícitas en él, mientras que desechan otras (Sandoval, 2008: 1-2). Independientemente de las definiciones, es su versatilidad la que permite que sea cada vez más un complemento y alternativa a las lecciones dictadas, los programas desarrollados, las guías didácticas o incluso los documentos o presentaciones más lineales y cerradas. De hecho, la filosofía que subyace a los blogs es la libertad de contenido y el contenido similar a un diario personal con comentarios personales sobre las experiencias cotidianas del propietario del blog. También es sugerente su sencillez de uso, en cuanto hace innecesario todo tipo de conocimientos especiales, ni conocimientos básicos de ofimática en el docente y en el estudiante. De hecho, la creación de un blog no requiere apenas competencia informática. Basta con inventar un título con el que bautizar nuestra web personal, darnos a conocer con un nombre y elegir la plantilla prefabricada según los gustos propios (Herrera Guillén, 2006: 161). En definitiva, el blog es una herramienta de gestión de contenidos (Content Management System) cuyo correcto uso puede incrementar la eficacia de la actividad de enseñanza-aprendizaje (Peña et al. 2006: 3-4).

Junto a su faceta utilitaria, no sofisticada y versátil, de otro lado la incorporación del blog a las dinámicas de las sesiones responde también al hecho de que los partidos políticos han aplicado e intensificado este recurso con el ánimo de aproximarse a los ciudadanos (Peña-López 2008: 15). Si bien ya antes de la eclosión de la web 2.0 se empezaban a desarrollar iniciativas para aprovechar el primitivo Internet para acercar a

34 Por ejemplo, el WebQuest
<http://platea.pntic.mec.es/erodri1/index.htm>.



los políticos a la ciudadanía, esto ha sido especialmente visible su afluencia durante las campañas electorales: páginas webs, espacios de foro, chats en directo con el candidato. Cuando hacia el 2003 los blogs eran una realidad extendida, los mismos políticos empezaron a integrarse en este fenómeno y ya se ha consolidado una proliferación de blogs de políticos pero pocos blogs de políticos. Es decir, que pocos son los blogs de políticos que aprovechan esta tribuna para hablar con la ciudadanía y muchos son los blogs de ciudadanos a los que les interesa la política y utilizan esta tribuna para hacer “lobby virtual” (Fages-Ramió 2008: 22). Por este motivo, la discusión actual se centra, como sostiene Peña-López (2008: 14), en si esta “virtualidad política” es sólo una moda que no pueden evitar tener en cuenta los propios políticos, o si se trata en realidad de una buena herramienta para conseguir objetivos mayores. En cualquier caso, si se trata de una moda o no, los datos ofrecen una prueba sólida de un interés y práctica recientes por la escritura de blogs, empleando todo tipo de aplicaciones principalmente para informar y para dar a conocer las propias opiniones, agenda y obtener información de los lectores. De hecho, es posible constatar cómo hasta las pasadas elecciones el uso del blog estaba estancado, aunque se ha notado un importante incremento que asciende a un porcentaje de 27% de candidatos número uno por provincia con blogs durante la campaña electoral, y una mayoría de los candidatos con bitácora (Peytibí et al. 2008: 28).

De este modo, valorando el impacto de la Política 2.0 (Peytibí et al. 2008) hemos estimado necesario

completar el rol de asesor de líderes políticos para aportar mayor realismo a la simulación realizada por unos estudiantes que como sostiene (Fages-Ramió, 2008: 24) hoy por hoy sin lugar a duda son auténticos “nativos digitales”.

El diseño del método de enseñanza en “Problemas actuales de Teoría y Filosofía política”

Son tres los componentes fundamentales para el diseño de metodologías de aprendizaje: cómo organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollar dichos aprendizajes y cómo evaluarlos. Esto es, según De Miguel (2006: 17-18), las modalidades de enseñanza, los métodos y las estrategias evaluativas. En este caso la modalidad de enseñanza, un curso de libre elección, viene prefijado e integrado en la oferta formativa de los planes de estudios universitarios para la libre configuración del currículum del estudiante. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el componente técnico procedimental, al que el mismo autor denomina “métodos”, y que personalizan en cierto modo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. En este caso, desde la primera edición de “Problemas actuales de Teoría y Filosofía política”, el profesor José García Añón ha diseñado una actividad que utiliza una metodología activa como es la técnica del *role playing*, para diseñar una dinámica que implicara la formación de grupos que simularán ser el equipo de asesores de la campaña electoral de un líder político. Cada equipo de asesores, por medio de la técnica del *role playing*,

refleja una ideología o teoría política desde la que debe tratar de responder y resolver debatiendo los problemas que les plantea la actualidad. Para ello, los estudiantes se constituirán en grupos de 4 estudiantes. En el grupo se nombra, al menos, un coordinador/a (se encarga de realizar la distribución de tareas, supervisión, verificar el trabajo final...etc); un portavoz, o sea, "el candidato" (realizará la exposición final en la que se expondrán los argumentos de esta candidatura); un secretario/a (elaborará un informe de las tareas realizadas, fechas de reunión, duración, persona encargada...). También se deberán distribuir las funciones para: búsqueda de información, redacción de textos, blog... Cada grupo es el responsable de sostener una de las siguientes *Teorías*: Libertarismo (R. Nozick), Marxismo (Escuela de Francfort, H. Marcuse, J. Habermas...), Utilitarismo (J. Bentham, J.S. Mill...), Comunitarismo (Ch. Taylor,...), Liberalismo igualitario (J. Rawls), Feminismo (Carl Gilligan...) Mientras que los grupos de periodistas deberán conocer lo esencial de las teorías a la hora de formular preguntas a las distintas teorías en el debate en clase.

La aplicación de una metodología activa en la docencia que aporte mayor participación y autonomía al estudiante requiere una reducción de las horas presenciales. Por ello, el organigrama de las sesiones se divide en siete sesiones presenciales cuya asistencia es obligatoria y otras siete no presenciales de trabajo y búsqueda de información. Las sesiones presenciales, se estructuran en una **primera sesión** en la que se constituirán los equipos de campaña, se explicará la

dinámica y se propondrá que piensen un listado de temas actuales a tratar. Una vez están constituidos los grupos y se presenta la dinámica, en la siguiente sesión, cada grupo elabora un listado de fuentes de información para poder trabajar cada teoría y al mismo tiempo se presentarán las fuentes al profesor, se seleccionarán, se planificará el trabajo siguiendo las recomendaciones bibliográficas y orientaciones del profesor. Tras la selección de información de cada teoría, de modo consensuado se eligen los problemas actuales sobre los que versará el curso y a los que deberán responder los equipos. Para ello, el profesor someterá a votación los problemas que cada equipo propone del listado de temas y aquellos que reúnan mayor número de votos serán los temas a tratar en las dinámicas siguientes.

En la primera dinámica, desde una perspectiva más teórica, los alumnos redactarán y expondrán al resto de grupos un resumen de las características de la teoría política. Dicho resumen debe recoger unos contenidos mínimos con el objetivo de homogeneizar unos criterios comunes entre todas las teorías. En concreto, el contexto y autores que la sostienen; las características principales desde el punto de vista de la Filosofía política; los puntos fuertes y débiles y las críticas a otras teorías. Mientras, el grupo de periodistas debe preparar preguntas y dudas que le suscite cada una de las teorías³⁵. Los resúmenes de cada grupo en un formato más o menos extenso se depositan en la Plataforma Virtual de docencia (Aula Virtual: <http://aulavirtual.uv.es>) al finalizar la sesión y en el blog de la

35 Como punto de partida utilizan la siguiente bibliografía que resulta de fácil acceso: KYMLICKA, W., *Filosofía política contemporánea: una introducción*, Barcelona, Ariel, 1995; LUKES, S., *El viaje del profesor Caritat o las desventuras de la Razón: una comedia filosófica*, trad. A. Nos, Barcelona, Tusquets, 1997; LUKES, S.; "Cinco fábulas sobre los derechos humanos", en SHUTE, S.; HURTLEY, S. (Eds.). *De los derechos humanos: las conferencias Oxford Amnesty de 1993*, prólogo de Jesús González Amuchastegui; traducción de Hernando Valencia Villa, Madrid, Trotta, 1998. p. 29-46. También está publicada en *Claves de Razón Práctica*, n.º 41, 1994, pp.2-10

asignatura para su posterior evaluación.

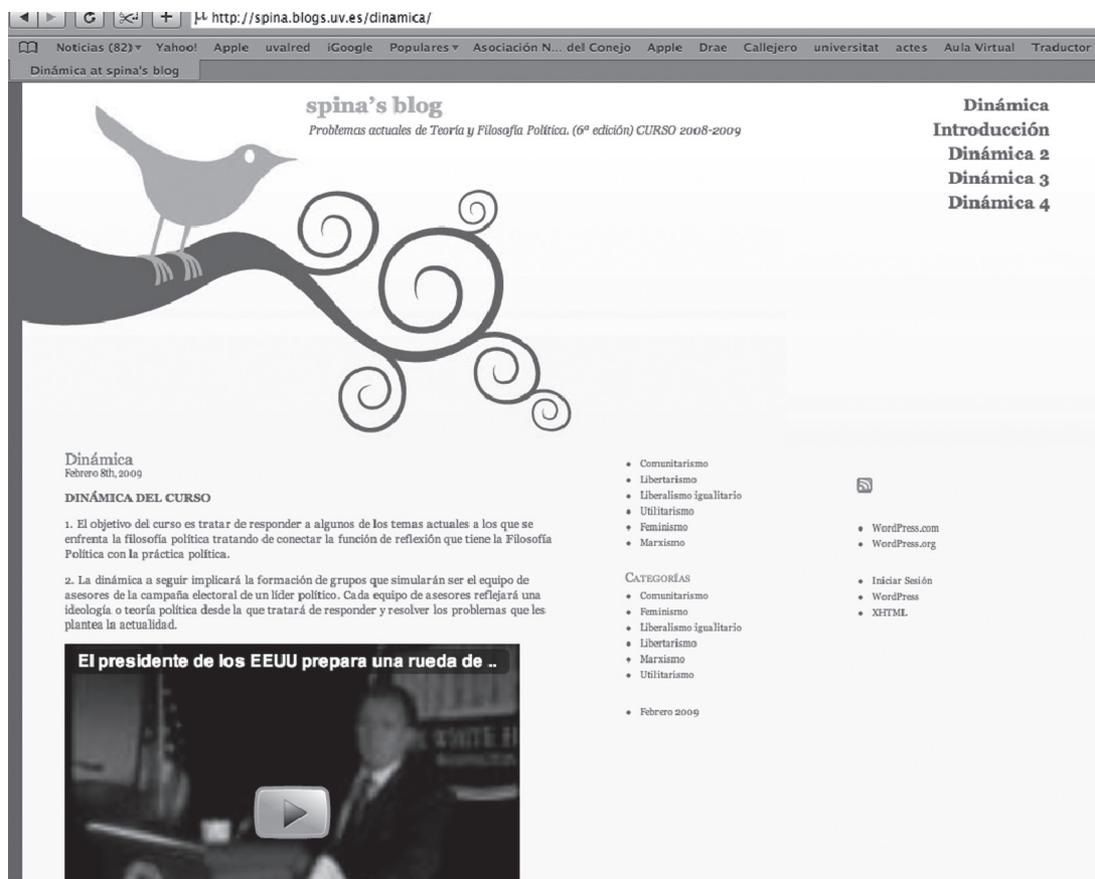
A partir de esta iniciación teórica, los conocimientos teóricos derivados del estudio de cada Teoría política deberán proyectarse en las **siguientes sesiones**, tratando de conectar la función de reflexión de la Filosofía política con la práctica política. Para ello, el profesor, un mero agente orientador en la dinámica, planteará con anterioridad a cada sesión de clase una dinámica relacionada con los temas escogidos que servirá para la discusión del tema y la posterior redacción de la postura de cada equipo. Previamente los grupos deberán haber preparado la sesión, leyendo los textos que, en su caso, se propongan o aquellos que encuentren. De este modo, se expondrán y discutirán con el profesor y el resto de Teorías las cuestiones relacionadas con cada tema, resolviendo así los ejercicios propuestos. La resolución de los problemas planteados desde cada Teoría y el debate, se introduce con una breve exposición de la postura defendida haciendo así una simulación del programa "59 segundos" moderado por el grupo de periodistas.

Esta simulación trata de aportar mayor realismo a la dinámica y refuerza la capacidad de síntesis de los estudiantes a la hora de desarrollar su trabajo. De forma análoga al marco de introducción teórica de la primera dinámica, cada grupo deberá depositar un archivo con su postura en Aula Virtual antes de cada sesión y deberá exponer un resumen y depositarlo en el blog (Spina.blogs.uv.es) también antes de la sesión.

Por lo tanto, en este caso, siguiendo la clasificación de De la Torre (2006: 1-2) el blog diseñado como soporte digital de la asignatura es un blog personal, del profesor integrado en redes universitarias. Entre las múltiples ventajas del blog, como sostiene Bohórquez (2008:2-3) el blog nos permite desarrollar amplias potencialidades a la hora de trabajar colaborativamente en el aula contenidos preferiblemente transversales así como competencias básicas³⁶.

Por último, en la última sesión, con el propósito de fomentar la improvisación de los estudiantes y evaluar el grado de conocimientos adquiridos respecto de su teoría, a modo de cine-forum se debatirá sobre los temas o problemas tratados en la misma (a elección de los profesores), desde la postura defendida en las anteriores dinámicas.

36 Las sesiones han sido filmadas y enlazadas en el blog. Se encuentran en el Servidor Multimedia de la UV:
http://mmedia.uv.es/index?f=_all&w=spina



http://spina.blogs.uv.es/dinamica/

Dinámica at spina's blog

spina's blog
Problemas actuales de Teoría y Filosofía Política. (6ª edición) CURSO 2008-2009

Dinámica
Febrero 8th, 2009

DINÁMICA DEL CURSO

1. El objetivo del curso es tratar de responder a algunos de los temas actuales a los que se enfrenta la filosofía política tratando de conectar la función de reflexión que tiene la Filosofía Política con la práctica política.
2. La dinámica a seguir implicará la formación de grupos que simularán ser el equipo de asesores de la campaña electoral de un líder político. Cada equipo de asesores reflejará una ideología o teoría política desde la que tratará de responder y resolver los problemas que les plantea la actualidad.

El presidente de los EEUU prepara una rueda de ..

• Comunitarismo
• Libertarismo
• Liberalismo igualitario
• Utilitarismo
• Feminismo
• Marxismo

CATEGORÍAS

- Comunitarismo
- Feminismo
- Liberalismo igualitario
- Libertarismo
- Marxismo
- Utilitarismo

• Febrero 2009

• WordPress.com
• WordPress.org

• Iniciar Sesión
• WordPress
• XHTML



A modo de compendio: resultados, conclusiones y propuestas

Los resultados obtenidos en esta sexta edición de “Problemas actuales de Teoría y Filosofía política”, en cuanto a la innovación educativa son varios. Básicamente nos centraremos en aquellos que han reportado la aplicación de la técnica del *role playing* y la utilización del blog al proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado.

Por medio de la técnica del *role playing* los estudiantes han adquirido un conocimiento significativo sobre la materia que les ha permitido desarrollar habilidades y destrezas para comunicarse en público. Si bien los resultados son más visibles en algunos de los grupos de las teorías, en general ha existido una progresión ascendente en el transcurso de las dinámicas propuestas como se aprecia de los videos de la asignatura. Ello ha sido posible por una visión crítica y reflexiva de la materia junto a la lectura comprensiva de los materiales y lecturas recomendadas. Generalmente, el tiempo fijado para la preparación de las dinámicas ha sido espaciado, dado que al tratarse de un trabajo en equipo siempre pueden existir problemas de coordinación entre los miembros del grupo. Consideramos que igualmente otras muchas actitudes se han adquirido o reforzado a lo largo de las sesiones del curso por ejemplo, una de ellas ha sido la potenciación de aquellas habilidades no explotadas en las clases teóricas. Esto es, la comprensión de aspectos menos desarrollados de la personalidad el encuentro de intereses personales, pues generalmente

los estudiantes tiene un perfil curricular variado del área de Ciencias políticas, Derecho, ADE-Derecho... Ha sido importante la evolución en la toma de conciencia y responsabilidad con problemas actuales cuya resolución política es compleja, reforzando la capacidad de trabajo en grupo y la toma de decisiones, habilidades que son de gran importancia en la sociedad y muy valoradas a nivel profesional.

Por otra parte, el blog ha sido incorporado en esta sexta edición, para interactuar con la técnica del *role playing* que estructura la dinámica de la asignatura. Sin embargo su reciente incorporación, bajo mi punto de vista, podría tener una proyección futura mayor, como es la de redimensionar ciertos aspectos de la asignatura. Al igual que la aplicación del *role playing*, se han reforzado o adquirido diversas habilidades derivadas de su aplicación. Cabe destacar, en concreto, la capacidad de síntesis y argumentación escrita en respuesta a las preguntas planteadas por el grupo de periodistas. Las interacciones en el blog son enriquecedoras y reafirman los conocimientos adquiridos en las sesiones. Además su textualidad aunque sea virtual permite que los grupos de estudiantes, según a un reparto de tareas, se corresponsabilicen de los contenidos del blog que son públicos y quedan en el espacio virtual.

En cambio, si consideramos su implementación en la asignatura, como complemento del *role playing*, éste nos ha permitido aproximarnos y reflexionar sobre los horizontes de esta práctica educativa. El blog de la asignatura es un caso particular de CMS

(Content Management System) donde un autor o un grupo reducido de ellos, escribe un contenido sobre el que los lectores pueden opinar. Requiere, como comenta Downes (2004:18), marcar una distinción entre los resultados obtenidos por el uso del blog como tal y su utilización como gestor de contenidos simple. Entre las cinco formas posibles de usar el blog en el aula enumeradas por Farrell (2003) encontramos cuatro de los usos que se le han dado al blog en esta asignatura:

- El blog reemplaza la página web estándar de la clase o actúa como página web de soporte, si esta no existía, y por tanto es un tablón de anuncios.
- El instructor utiliza el blog para publicar enlaces a contenidos en la red.
- El blog se utiliza para organizar el debate de la clase.
- El instructor utiliza el blog para organizar seminarios y dar resúmenes de lecturas.



spina's blog
 Problemas actuales de Teoría y Filosofía Política. (6ª edición) CURSO 2008-2009

Dinámica
Introducción
Dinámica 2
Dinámica 3
Dinámica 4

Dinámica 3
 Marzo 31st, 2009
El laicismo y el Estado

Valore desde la Teoría Política asignada ambos textos:

- 1) Informe Stasi (Francia)

"En el respeto a la libertad de conciencia y al carácter singular de los establecimientos privados concertados, se prohíben en las escuelas, colegios y liceos las vestimentas y signos que manifiesten su pertenencia religiosa o política. Toda sanción debe ser proporcionada y decidida después de que el alumno haya sido exhortado a cumplir sus obligaciones.

(...) las vestimentas y signos religiosos prohibidos son los signos ostensibles, como las grandes cruces, el hiyab o la kippa. No son considerados como signos religiosos los signos discretos como las medallas, cruces pequeñas, estrellas de David, manos de Fátima o pequeños Corán".
- 2) Peces-Barba, Gregorio: "Sobre laicidad y laicismo", *El País*, 16/09/2007.
http://www.elpais.com/articulo/opinion/laicidad/laicismo/elpepuopi/20070919elpepiopi_6/Te

Cuestiones a debatir según cada Teoría:
 Definición del principio de laicidad

- Comunitarismo
- Libertarismo
- Liberalismo igualitario
- Utilitarismo
- Feminismo
- Marxismo

CATEGORÍAS

- Comunitarismo
- Feminismo
- Liberalismo igualitario
- Libertarismo
- Marxismo
- Utilitarismo

• Febrero 2009



- WordPress.com
- WordPress.org
- Iniciar Sesión
- WordPress
- XHTML



Retomando las aportaciones de esta herramienta a la docencia según (Peña et. al 2006: 3), en el blog de la asignatura se han plasmado usos del blog que divergen del concepto estricto de blog que no se base en conversación y por tanto son usos del blog como CMS. Aunque no se han desatendido aquellos usos intrínsecos del blog, en la medida en que se consigue publicar información del aula de forma eficiente y estimular al estudiante a profundizar en el aprendizaje realizado en ella. Así como, la posibilidad de realizar comentarios el estudiante usando los proporcionados por el profesor y el resto de estudiantes para exponer dudas y realizar preguntas, enriqueciendo el aprendizaje y favoreciendo el debate constructivo. Llevar el debate del aula al entorno virtual da lugar a una conversación con un mayor nivel de reflexión previa del que es posible obtener en el aula en tiempo real. Por último, se facilita la participación de los estudiantes que pueden sentirse excluidos por motivos sociales en el entorno del aula.

En general, la incorporación del blog a la asignatura reviste importantes aspectos positivos para el aprendizaje de la asignatura, pero de igual modo su aplicación implica ciertos inconvenientes. Por ejemplo, si todo marcha bien el profesor va a tener bastante trabajo con esta actividad, así que debe asegurarse de que dispondrá de tiempo suficiente para ponerla en práctica. Todo depende de su supervisión, así que no se puede iniciar la actividad y luego desatenderse de ella ya que en ese caso podría producirse una interacción negativa entre los estudiantes. De hecho,

toda subversión del uso voluntario y entretenido de aplicaciones digitales explica el abandono de las aplicaciones escolares terminado el curso (Downes 2004) o la escritura forzada (Lara 2004) enturbia algo la transparencia y libertad de la mayoría de contenidos digitales. Un inconveniente claramente exponencial en el blog de la asignatura, es que al ser un “blog ensimismado”, éste sólo “bebe de su propio pozo” por lo que tiene muy pocas posibilidades de ser leído masivamente a no ser que cuente con un prestigio y una fama previos (Herrera 2008: 162).

Propuestas de mejora.

La aplicación de las TICS y los métodos de innovación educativa elevan tanto el dinamismo de los contenidos y la forma de impartirlos como la participación y autonomía de los estudiantes. Ello permite, de modo progresivo, reinventar y reformular las dinámicas, atendiendo a las opiniones del alumno y el profesor según los resultados obtenidos. De hecho, si es el docente quien debe escoger la manera de plantear la actividad según los objetivos que desee cumplir, siempre es posible aportar propuestas o sugerencias de mejora, para diseñar o rediseñar nuevos métodos en futuras ediciones de “Problemas actuales de Teoría y Filosofía política”. Entre ellas, cabe destacar cinco:

- Completar la simulación por medio del intercambio de los roles en cada dinámica para que pueda conseguirse una visión más crítica y de conjunto de todas las teorías por todos los

grupos.

- Incluir un seminario, invitando un representante político o institucional, para que los estudiantes puedan formular preguntas desde cada postura a los problemas actuales que se plantean en la actividad ordinaria.

- Dar mayor proyección al blog, creando una red de blogs sobre la temática con otras universidades. Ello implicaría una transformación del blog de la asignatura a un blog propiamente. Desde el propio blog se pueden enlazar otros compañeros de la blogosfera que consideran o estudian ciertas temáticas afines.

- Aprovechar los conocimientos adquiridos para participar en blogs de partidos políticos y blogs políticos planteando algunos de los temas tratados y hacer un enlace en el blog.

- Releer el blog del profesor para refrescar con detalle la evolución, casi el diario de un aprendizaje seleccionando aquellas marcas del desarrollo expresivo, selectivo, didáctico, conceptual.

Valoración global por el profesor

La innovación educativa e Internet nos ofrece todo un caudal de oportunidades para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La aplicación del *role playing* y el *blogging* en las aulas universitarias

nos permite reforzar aspectos positivos de un tránsito de lo tradicional a lo emergente en el ámbito educativo. En concreto, supera una relación jerárquica de saber, caracterizada por una lectura lineal con contenido fijo en el que el alumnado es ajeno al conocimiento, puesto que el recorrido está ya prefijado. Al contrario, el estudiante se convierte en sujeto y no ya objeto de aprendizaje, en la medida en que escoge, utiliza y decide sobre aquellos contenidos de interés. Todos son sujetos de un aprendizaje común, dada la vinculación de varios actores a un tema y se diluye la relación autoritaria estudiante docente. El contenido curricular se ordena de acuerdo a proyectos y no en relación a un contenido curricular dado, con soluciones dadas y una metodología que parte de un objeto previamente definido. Y en definitiva, a diferencia del sistema tradicional en el que los saberes son descontextualizados y fragmentados del sujeto de aprendizaje y del objeto de estudio, se refuerza la idea de su complejidad y el manejo de diversidad de saberes vinculados a un tema particular. Explícitamente ambos puntos convergen en la actividad docente del profesor dándole herramientas como el blog y métodos como el *role playing* que pueden aprovechar en diferentes modos para incrementar su capacidad de comunicación y motivación en el aula, la búsqueda de información, el trabajo colaborativo y la comunicación de los resultados.

La web 2.0 facilita la utilización de internet como una extensión del aula convirtiéndola en una herramienta más para el aprendizaje y multiplicando las posibilidades del profesor que puede aportar y

beneficiarse de mayor dinamismo e interacción en su tarea docente. La comunidad docente universitaria debe estar abierta a estos nuevos sistemas de aprendizaje que sirvan de ayuda en su trabajo. La red está cada vez más presente en nuestra sociedad y la comunidad docente no debe quedarse al margen, debe conocer y saber aprovechar los recursos disponibles.

Referencias

- BOHÓRQUEZ RODRÍGUEZ, E. (2008):** “El blog como recurso educativo”, *Revista electrónica de tecnología educativa*, 26, 2008, (Fecha de consulta 3 de mayo de 2009) <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec26/>
- DASÍ COSCOLLÀ, A.; GARCÍA AÑÓN, J.; HUGUET ROIG, A.; JUAN SÁNCHEZ, R.; MONTAGUD MASCARELL, M.D. Y ROLLNERT LIERN, G. (2007):** *Innovación educativa en la Universidad: Ade-Derecho*, PUV, Universitat de València, Valencia, 2007.
- DE LA TORRE, A. (2006):** “Web educativa 2.0”, *Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, enero 2006, (Fecha de consulta 30 de abril de 2009), <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.pdf>.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) (2006):** *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ente el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.
- DOWNES, S. (2004)** “Educational blogging”. *Educause Review*, vol. 39, 5, p. 14-26, Educause (Fecha de consulta 1 de mayo de 2009) <http://www.educause.edu/pub/er/ermo4/ermo450.asp>



FAGES-RAMIÓ, R. (2008): "Actitud 2.0.: repaso del IV Congreso sobre Derecho y Política en Internet-Bloque de Política", *Revista d'Internet, Dret i Política, Monogràfic IV Congreso Internet, Derecho y Política (IDP). Software social y Web 2.0: Implicaciones jurídico-políticas*, 7, 2008, p. 19-25.

FARELL, H. (2004): "The street finds its own use for things", *Croked Timber* (Blog) (Fecha de consulta 15 de abril 2009) <http://crookedtimber.org/2003/09/15/the-street-finds-its-own-use-for-things>.

HERRERA GUILLÉN, R. (2006): "Una escenificación filosófica. Las Redes de Blogs y las No-Net Blogs", *Revista de Filosofía*, 39, 2006, p. 159-167.

LARA, T. (2004): "Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista", *Revista Telos*, 65, cuaderno central, (Fecha de consulta 30 abril de 2009) <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2>

LORENA CABALLERO, S. (2009): "Tránsito digital en el ámbito educativo", *Revista iberoamericana de Educación*, nº 48/6, 2009, p. 1-13.

MARTÍ, D. (2008): "Blogs educativos de comunicación en Iberoamérica", *Diálogos, Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de Comunicación social* 76, 2008, p. 1-10.

PEÑA, I.; CÓRCOLES, C.P. Y CASADO, C. (2006): "El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la red", *Revista para la sociedad del conocimiento, Uoc Papers*, 3, 2006, (Fecha de consulta 2 de mayo de 2009), http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles-casado.pdf

PEÑA-LÓPEZ, I. (2008): "Hacia el gobierno electrónico 2.0: repaso del IV Congreso sobre Derecho y Política en Internet-Bloque de Política", *Revista d'Internet, Dret i Política, Monogràfic IV Congreso Internet, Derecho y Política (IDP). Software social y Web 2.0: Implicaciones jurídico-políticas*, 7, 2008, p. 12-19.

PEYTIBÍ, F.X.; RODRÍGUEZ, J.A.; GUTIÉRREZ-RUBÍ, A. (2008): "La experiencia de las elecciones generales del 2008", *Revista d'Internet, Dret i Política, Monogràfic IV Congreso Internet, Derecho y Política (IDP). Software social y Web 2.0: Implicaciones jurídico-políticas*, 7, 2008, p. 29-36.

PRATS, J. (2002): "Internet en las aulas de educación secundaria". *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, artículo en línea, 29, (Fecha de consulta 30 de abril del 2009) http://www.ub.es/div5/departam/dcs/prats/internet_aulas.htm

SANDOVAL, L. (2008): "La angustia estilizada. El blog como actuación interpersonal", *Diálogos, Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de Comunicación social*, 76, 2008, p. 1-9.



POLÍTICA Y PROCESO PENAL: UNA VISIÓN PRÁCTICA DEL PROCESO PENAL MEDIANTE EL ANÁLISIS DE CASOS REALES CON IMPLICACIONES POLÍTICAS

JOSÉ MARTÍN PASTOR · DERECHO PROCESAL
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Introducción

a) Problema(s):

Atendiendo a las modalidades organizativas, el actual plan de estudios de la Licenciatura de Derecho de la Facultad de Derecho de la *Universitat de València* estructura la asignatura de Derecho Procesal III (Proceso Penal) en clases teóricas y clases prácticas. En cuanto a los créditos la asignatura dispone de 4,5 créditos, que se distribuyen de la siguiente forma: 3 créditos para la modalidad de clases teóricas, y 1,5 créditos para la modalidad de clases prácticas.

Los problemas fundamentales que se intentan abordar con este proyecto son:

1º La escasa motivación, asistencia y participación de los alumnos a las clases prácticas de la asignatura de Derecho Procesal III (Proceso Penal).

2º La percepción por los alumnos de que la formación universitaria no les capacita suficientemente para el ejercicio de una profesión jurídica, habida

cuenta del abismo existente entre lo que les enseñamos y lo que aprenden en la Facultad, por una parte, y la realidad forense, por la otra.

3º El cambio radical que sufre el alumno al pasar de un proceso de enseñanza-aprendizaje en ocasiones excesivamente pautado, tutelado e, incluso, paternalista, al desempeño de una profesión jurídica en la que tendrá que actuar necesariamente de un modo más autónomo.

Para afrontar dichos problemas se propone una estrategia docente basada en los siguientes aspectos:

1º Potenciar la motivación, la asistencia y la participación de los alumnos a las clases prácticas.

Esta motivación se ha tratado de conseguir, desde un punto de vista objetivo, articulando las clases prácticas sobre la base de atractivos casos reales con implicaciones políticas, y, desde un punto de vista subjetivo, haciendo de los alumnos los verdaderos protagonistas de dichas clases, partiendo de la idea de

que la principal medida para la mejora del aprendizaje es el incremento de la implicación y de la participación del alumnado en las actividades.

Además, la participación de los alumnos en la evaluación (autoevaluación) y el dato de que las tareas y las exposiciones llevadas a cabo en las clases prácticas cuentan con una adecuada valoración en el conjunto de la evaluación final del estudiante hace que los alumnos asistan a dichas clases y participen en las mismas, y que estén motivados para la realización de dichas actividades y para la adquisición de las competencias que se derivan de las mismas.

2º Potenciar el entrenamiento en la resolución de problemas jurídicos concretos y establecer una primera conexión con la realidad forense y con las actividades que se plantean en el trabajo profesional del jurista.

Se trata de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos se enfrenten a casos reales, extraídos de la práctica forense, tratando de aproximar al máximo su formación a la realidad profesional en la que deberán desempeñarse.

3º Promover el autoaprendizaje, tanto a nivel individual como en grupo.

Como veremos, gran parte del trabajo del estudiante se desarrolla sin la presencia del profesor, por lo que el alumno se responsabiliza de su autoaprendizaje, tanto individual como colectivamente.

Así pues, en estas clases prácticas se combina el horario presencial con el horario semipresencial

(trabajo autónomo, individual o en grupo).

b) Revisión de la literatura existente:

Sin perjuicio de los autores citados en el epígrafe dedicado a la bibliografía, cabe destacar el trabajo de MIGUEL ARIAS, José (2006); "Clases prácticas", en M. de Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, págs. 83-102, quien analiza, con carácter general, la modalidad organizativa de las clases prácticas.

No obstante, se echa en falta un trabajo que analice específicamente las clases prácticas en la Licenciatura de Derecho.

c) Objetivo(s):

Esta estrategia docente ha sido diseñada con los siguientes objetivos:

1º Que los estudiantes aprendan cómo deben actuar antes situaciones jurídicas concretas relacionadas con el proceso penal, mediante el análisis y la exposición de casos prácticos.

2º Que los estudiantes aprendan a estudiar y trabajar en grupo, obteniendo datos, analizando los casos presentados y exponiendo en clase el resultado de su trabajo.

3º Potenciar la motivación, el autoaprendizaje y la aproximación del estudiante a la realidad forense.

Asimismo, se persigue que a través de estas

clases prácticas los alumnos adquieran y ejerciten una serie de competencias profesionales:

A) Competencias instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organizar y planificar.
- Conocimientos vinculados al mundo profesional.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Habilidades básicas de manejo de nuevas tecnologías.
- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

B) Competencias interpersonales:

- Capacidad crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Apreciación de la diversidad.
- Compromiso ético.

C) Competencias sistémicas:

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Habilidades de investigación.
- Capacidad de aprender.
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
- Liderazgo.
- Diseño y gestión de proyectos.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.

- Preocupación por la calidad.
- Motivación de logro.

Metodología:

Descripción de los participantes:

Los participantes son los alumnos y el profesor del Módulo: 12047 Derecho Procesal III. 4,5 Créditos (3 Créditos Teoría; 1,5 Créditos Práctica), con una capacidad por grupo de 126 estudiantes.

Estrategias organizativas y metodologías:

La estrategia organizativa para estas clases prácticas será la de las *prácticas de aula* (De Miguel, 2006), por lo que dichas clases se desarrollarán en los espacios previstos específicamente para la docencia en los aularios de la Facultad de Derecho.

En una materia como la jurídica y, especialmente, en el ámbito del proceso penal, las clases prácticas son una modalidad organizativa apropiada para el desarrollo de métodos de enseñanza-aprendizaje basados en el estudio de casos y el aprendizaje cooperativo (De Miguel, 2006; Miguel Arias, 2006).

De entre los diferentes niveles de actividad posibles para las clases prácticas (Miguel Arias, 2006), he optado por un modelo próximo al de la *investigación abierta*, en el que el objetivo es fijado por el profesor, los materiales son aportados en parte por el profesor (mínimas referencias bibliográficas y jurisprudenciales), el método es mínimamente fijado por el profesor (formato de exposiciones, en el que los alumnos gozan de autonomía para configurarlas), y la solución no es

dada por el profesor, ni tampoco es única.

Con este modelo de investigación abierta *“se formula una situación problemática que requiere que el estudiante identifique el problema, lo formule con claridad, desarrolle los procedimientos adecuados para su resolución, interprete los resultados y considere sus implicaciones. Su trabajo se acerca al que desarrolla habitualmente un investigador, puesto que el estudiante debe formular el problema en términos operativos, establecer unos objetivos o hipótesis, diseñar el experimento o actividad a realizar, recoger y analizar los datos y, por último, interpretar los resultados y extraer conclusiones”* (Miguel Arias, 2006).

En concreto, el trabajo se organiza de forma que diversos grupos de alumnos analizan diferentes casos, y posteriormente exponen en clase su resultado y se discute éste con el resto de compañeros.

Se trata de colocar a los alumnos ante casos reales y abiertos, en los que la contradicción doctrinal y/o jurisprudencial, la implicación con otras materias y la aparente ausencia o exceso de datos sea frecuente, para que aquéllos entren en contacto con la realidad jurídica y se familiaricen con la misma.

Ante estos casos los alumnos deben implicarse y poner en juego los conocimientos y las habilidades que poseen, analizando las diferentes alternativas posibles hasta encontrar una solución, adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades.

Procedimientos utilizados:

Para las clases prácticas de dicho módulo el grupo

de 126 estudiantes se subdivide en dos subgrupos de 63 estudiantes.

El primer día de clase el profesor oferta este proyecto de enseñanza-aprendizaje basado en la innovación docente a los alumnos.

Éstos podrán optar por dicho modelo de innovación docente o por un modelo tradicional. En el primero los alumnos deben trabajar en grupo y asistir y participar en las clases, y son evaluados continuamente, sin perjuicio de poder presentarse a un examen práctico escrito. En el segundo no se exige ni su asistencia ni su participación en clase, y son evaluados mediante un examen práctico escrito.

Una vez conocido el número de alumnos que optan por el modelo de innovación docente se forman los grupos de trabajo en función del número de sesiones efectivas disponibles. Ya que en cada semestre se disponen de 6 días de clase (sesiones) para cada subgrupo –descontada la sesión inicial informativa-, los alumnos son divididos en 6 grupos de trabajo, correspondiendo a cada uno de ellos un caso práctico concreto.

Materiales:

El profesor del módulo carga en Aula Virtual una carpeta con los materiales correspondientes a las clases teóricas y a cada caso práctico. Estos últimos materiales consisten en unas fichas con referencias bibliográficas y jurisprudenciales, y con unas cuestiones que los alumnos deben considerar para la resolución del caso práctico. Estos materiales figuran en los anexos de este



trabajo.

A partir de este momento los alumnos deben conseguir las fuentes doctrinales y jurisprudenciales de las revistas electrónicas y de las bases de datos, y trabajar en equipo para preparar una exposición del caso práctico, haciendo uso para ello de las nuevas tecnologías.

Dicha exposición tendrá lugar en las clases prácticas, y deberá contener, como mínimo, una descripción de los antecedentes del caso, la repercusión del mismo sobre la materia procesal penal y una valoración crítica. Las cuestiones planteadas deberán ser tratadas a lo largo de dicha exposición.

A continuación, el resto de alumnos y el profesor formularán preguntas a los alumnos que han expuesto el caso práctico.

Dicha exposición o su contenido se grabarán en unos archivos *pdf que se podrán a disposición de todos los miembros del subgrupo.

Evaluación:

Se parte de la base de que la evaluación del módulo práctico equivale a un 30% de la nota final del estudiante.(fig.1)

En cuanto a los procedimientos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes las estrategias evaluativas más adecuadas a la modalidad organizativa consistente en las clases prácticas son los informes y las memorias de prácticas; las pruebas de ejecución de

tareas reales y/o simuladas; los trabajos y proyectos; los sistemas de autoevaluación; las técnicas de observación; y el portafolio (Miguel Arias, 2006).

Atendiendo a lo expuesto se propone una estrategia evaluativa diversificada. En concreto, los alumnos que opten por el modelo de innovación docente serán evaluados en 5 aspectos (fig.2):

- Asistencia y participación en clase (15 %).
- Exposición del caso práctico (30%).
- Valoración por los compañeros del grupo de trabajo (15%).
- Valoración por los compañeros del grupo de prácticas (15%).
- Examen práctico escrito opcional (25%).

De esta forma se define con claridad cómo se realizará la evaluación de la actividad de los estudiantes en las clases prácticas, y cuál será su ponderación en la evaluación global de la asignatura.

Como ya se ha indicado, la circunstancia de que la actividad realizada en las clases prácticas tenga un adecuado reconocimiento en el conjunto de la evaluación final de los alumnos promueve su asistencia y participación a dichas clases y potencia su motivación e implicación para la realización de dicha actividad y para la adquisición de las competencias que se derivan de la misma.

(FIG.1)

Listado de Bloques

Nº	Tipo de datos ▲▼	Nombre Bloques ▲▼	% ▲▼	R (Nota >= Valor del bloque sobre 10)	Editar	Borrar
1	Ponderadas	Teoría	70	0		
2	Ponderadas	Práctica	30	0		

(FIG.2)

Lista de pruebas / tareas

Nº	Bloque ▲▼	Nombre de la Prueba ▲▼	%	Nota Máxima	Editar	Borrar
1	Práctica	  Innovación. Asistencia clase	15	10		
2	Práctica	  Innovación. Examen práctico escrito	25	10		
3	Práctica	  Innovación. Exposición caso práctico	30	10		
4	Práctica	  Innovación. Valoración compañeros grupo trabajo	15	10		
5	Práctica	  Innovación. Valoración compañeros subgrupo	15	10		
6	Práctica	  Tradicional. Examen práctico escrito	100	10		

Resultados, Conclusiones y propuestas:

Las clases prácticas implican la realización por los estudiantes, bajo la dirección del profesor, de una serie de actividades que les permiten, por una parte, aplicar los conocimientos que poseen a situaciones jurídicas concretas y, de esta forma, afianzarlos y adquirir otros, y, por otra parte, desarrollar una serie de habilidades relacionadas con la materia con la materia objeto de estudio (Miguel Arias, 2006).

Los resultados obtenidos con la estrategia

docente descrita para las clases prácticas están siendo bastante satisfactorios.

Con el modelo de innovación docente los alumnos están obligados a trabajar más y a desempeñar un rol más activo y menos cómodo, lo que provoca una reticencia inicial al mismo y que algunos de ellos opten por el modelo tradicional. No obstante, la gran parte de los alumnos se decanta por el modelo de innovación docente.

En cuanto al rol de los estudiantes hay que



señalar que para la estrategia de enseñanza-aprendizaje que se plantea se requiere un mayor implicación de los mismos, tanto a nivel individual como en grupo. Su trabajo cobra pues un especial protagonismo en las clases prácticas. No sólo porque son los alumnos quienes tienen que realizar la mayor parte de las actividades a desarrollar en el aula (exposiciones y debate), sino porque también deben, con anterioridad a las clases, repasar sus conocimientos y prever y preparar los materiales y los recursos necesarios para su desarrollo.

Este modelo de innovación docente promueve, en consecuencia, el autoaprendizaje, tanto a través del trabajo individual como mediante el trabajo en grupo.

La estrategia docente planteada potencia la motivación de los alumnos. En primer lugar, desde una perspectiva objetiva, porque se articulan las clases prácticas sobre la base de atractivos casos reales con implicaciones políticas. En segundo lugar, desde un punto de vista subjetivo, porque hace de los alumnos los verdaderos protagonistas de dichas clases, quienes experimentan directamente la aplicación de los contenidos a situaciones jurídicas concretas, y verifican su progreso de formación en conocimientos, habilidades y destrezas. Por último, cabe destacar la participación de los alumnos en la evaluación (autoevaluación)

Asimismo, el modelo de innovación docente facilita el dinamismo de las clases prácticas, ya que las mismas están basadas en la asistencia y participación de los alumnos en las mismas, y hace que éstos adquieran

y desarrollen una serie importante de competencias profesionales (trabajo en grupo, exposición oral, espíritu crítico, uso de nuevas tecnologías, etc.).

En lo referente al papel y las tareas del profesor en la estrategia que se plantea para las clases prácticas el protagonismo se comparte entre el profesor y los estudiantes.

La preparación de las clases prácticas compete tanto al profesor como a los alumnos. El profesor debe prepararlas y organizarlas, seleccionando los casos y proporcionando los recursos y materiales necesarios, y coordinarlas funcional y temporalmente con las clases teóricas.

Por ello, cobra especial importancia que el profesor de las clases teóricas coincida con el de las clases prácticas.

En el desarrollo de las sesiones en las que se utilizan metodologías basadas en el estudio de casos el protagonismo del profesor se reduce, limitándose a supervisar el trabajo que desarrollan los estudiantes con sus exposiciones, a asesorar y a dinamizar la clase (Miguel Arias, 2006).

Por último, la evaluación es compartida también entre el profesor y los alumnos, tal y como se ha descrito. El profesor deberá controlar la asistencia y la participación en la clase, valorar la exposición del caso práctico y, en su caso, a corregir y valorar el examen práctico escrito.

Los inconvenientes que se plantean están

relacionados especialmente con las cuestiones la innovación docente.
derivadas de la gestión de la organización docente
universitaria.

Por una parte, para un adecuado aprovechamiento de estas clases prácticas sería necesario contar con grupos reducidos de alumnos, que pueden oscilar entre 25 y 30 estudiantes, lo que se hace difícil de conseguir con grupos de aproximadamente 63 estudiantes. El trabajo con estos grupos de tamaño más elevado al aconsejable limita las posibilidades de participación y de intercambio de opiniones y de debate, y hace que el profesor tenga dificultades para guiar el desarrollo de las actividades planteadas.

Por otro lado, se precisa de espacios específicos con equipamientos adecuados. Disponemos en el *Campus dels Tarongers* de aulas más pequeñas para las clases prácticas que están dotadas de recursos didácticos audiovisuales relacionados con las tecnologías de la información (cuentan con de un ordenador con el software necesario, con un proyector, con equipo de audio, con conexión a Internet, etc.), pero los alumnos echan el falta salas específicas suficientemente equipadas para el trabajo en grupo, previo a la clase práctica.

Por último, la planificación de las clases prácticas, el control de las actividades y las exposiciones de los alumnos, y la evaluación de su trabajo suponen para el profesorado un volumen de trabajo mucho más elevado que en el modelo tradicional, y no se incentiva adecuadamente al profesorado que opta por



Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, V. y otros (2003); *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*, Madrid, EOS Universitaria, 2003.

APODACA URQUIJO, Pedro (2006); “Estudio y trabajo en grupo”, en M. de Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, págs. 169-190.

BÖHMER, Martín F. (1999); *La Enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.

CAPELLA, Juan-Ramón (2003); *El Aprendizaje del aprendizaje : una introducción al estudio del derecho*, 3ª edición, Madrid, Trotta, 2003.

CERULLI IRELLI, Vincenzo y otros (2000); *Per una riflessione sulla didattica del Diritto (con particolare riferimento al Diritto pubblico)*, Franco Angeli Edizioni, 2000.

DASÍ COSCOLLAR, Angels y otros (2007); *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*; Valencia, Publicacions de la Universitat de Valencia, 2007.

DE MIGUEL DÍAZ, Mario (2006); “Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior”, en M. de Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, págs. 17-26.

DE MIGUEL DÍAZ, Mario (2006); “Clases teóricas”, en M. de Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, págs. 27-52.

FONT RIBAS, Antoni (2004); “Líneas maestras en el aprendizaje por problemas”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 49, 2004, págs. 79-96.

GARCÍA AÑÓN, José y otros (2008); “Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales”, @Tic. *Revista d'innovació educativa*, nº1, 2008; pp. 37-44; <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/49/44>, Fecha de consulta 10 de mayo de 2009.

GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo (2006); “Prácticas externas”, en M. de Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, págs. 103-131.

ALFARO, Ignacio Javier (2006); “Seminarios y talleres”, en M. de Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, págs. 53- 81.



LOBATO FRAILE, Clemente (2006); "Clases teóricas", en M. de Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, págs. 191-223.

MIGUEL ARIAS, José (2006); "Clases prácticas", en M. de Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, págs. 83-102.

PEÑUELAS I REIXACH, Lluís (1996); *La Docencia y el aprendizaje del derecho en España: una perspectiva de derecho comparado*, Madrid, Pons, 1996.

PÉREZ BOULLOSA, Alfredo (2006); "Tutorías", en M. de Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, págs. 133-167.

QUESADA SEGURA, Rosa y otros, (2006) "Nuevas técnicas de docencia e investigación en Derecho del Trabajo y Seguridad Social" en F.J. González García (Coord.), *Innovación educativa y calidad de la docencia universitaria: proyectos de innovación educativa para la mejora de la práctica docente. Año 2002.*, Málaga, Universidad de Málaga, 2006, págs. 371-388.

SCHACHTER, Madeleine (2004); *The Law professor's handbook: a practical guide to teaching law*, Durham, N.C., Carolina Academic Press, 2004.

ZENO-ZENCOVICH. Vincenzo (Coord.), *Come insegnare il diritto : Metodi, modelli, valutazione*, Torino, Giappichelli, 2004.

Webs de interés

<http://www.aula-futura.net/>

Práctica nº 1

Ficha de la práctica nº 1

Casos prácticos	Caso “Yak-42”
	Caso “Pinochet”
	Caso del “Genocidio Maya en Guatemala” o “Rigoberta Menchú”
	Caso “Scilingo” (vuelos de la muerte durante la dictadura militar argentina)
Lección relacionada	2ª. Los Tribunales y su competencia
Materia	Extensión y límites de la jurisdicción española en materia penal El criterio extraterritorial de la nacionalidad española del autor del delito El principio de justicia universal

Ficha del caso

Caso	“Yak-42”	
Referencias para contrastar	Jurisprudencia	Doctrina
	JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN, Núm. 3, Auto de 15 de julio de 2004	

Ficha del caso

Caso	"Pinochet"	
<p>Referencias para contrastar</p>	Jurisprudencia	Doctrina
	<ul style="list-style-type: none"> • AUDIENCIA NACIONAL, Sala de lo Penal, Auto de 24 de septiembre de 1999 • TRIBUNAL SUPREMO, Sala de lo Penal, Sentencia núm. 645/2006, de 20 de junio 	<ul style="list-style-type: none"> • GIL DE LA FUENTE Y RODRÍGUEZ RAMOS, <i>"Límites de la jurisdicción penal universal española (a propósito de los casos Pinochet y Guatemala)"</i>, en Diario La Ley, Núm. 5788, Año XXIV, 26 Mayo 2003 • PÉREZ-CRUZ MARTÍN, <i>"Extensión y límites de la competencia internacional de los tribunales españoles"</i>, en Diario de Jurisprudencia El Derecho, n.º 1807, 16 de junio de 2003, pg. 1 • SALÀS DARROCHA, <i>"Corte Penal Internacional y Audiencia Nacional: delimitaciones competenciales"</i>, en Sentencias de TSJ y AP y otros Tribunales, núm. 19/2006 • GARCÍA SÁNCHEZ, <i>"La competencia española para enjuiciar a Pinochet"</i>, en Diario de las Audiencias y TSJ El Derecho, n.º 194, 7 de abril de 2000 • MARTÍN CANIVELL, <i>"El Caso Pinochet en el Tribunal de la Cámara de los Lores"</i>, en Cuadernos de Derecho Judicial: El Derecho penal internacional, 7/2001, CGPJ, Madrid, 2001, pp. 37-66 • TOMÁS ORTÍZ DE LA TORRE, <i>"Reflexiones sobre el caso "Pinochet": ¿tienen competencia los tribunales españoles?"</i>, en Actualidad Penal, 2000, Ref. XXX, pág. 619, tomo 2



Ficha del caso					
Caso	“Genocidio Maya en Guatemala” o “Rigoberta Menchú”				
Referencias para contrastar	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Jurisprudencia</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Doctrina</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • TRIBUNAL SUPREMO, Sala de lo Penal, Sentencia núm. 327/2003, de 25 de febrero • TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, Sala Segunda, Sentencia núm. 237/2005, de 26 de septiembre • TRIBUNAL SUPREMO, Sala de lo Penal, Sentencia núm. 645/2006, de 20 de junio </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • PÉREZ-CRUZ MARTÍN, “Extensión y límites de la competencia internacional de los tribunales españoles”, en Diario de Jurisprudencia El Derecho, núm. 1807, 16 de junio de 2003, pg. 1 • PAZ RUBIO, “Fundamentos de Casación: incompetencia de la jurisdicción española para enjuiciar delitos de genocidio cometidos en Guatemala”, en La Ley Penal, 8, 2004, pp. 112-114 • OLLÉ SESÉ, “Crímenes contra la humanidad y jurisdicción universal”, en La Ley Penal, Núm. 25, Marzo 2006 • ECHARRI CASI Y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, “El derecho de acceso a la denominada jurisdicción universal (Comentarios a la Sentencia del Tribunal Constitucional de 26 de septiembre de 2005)”, en Diario La Ley, Núm. 6377, 13 Dic. 2005 • DÍAZ MARTÍNEZ, “El principio de jurisdicción universal. Comentario a la sentencia del Tribunal Constitucional de 26 de septiembre de 2005”, en La Ley Penal, Núm. 25, Marzo 2006 • GIL DE LA FUENTE Y RODRÍGUEZ RAMOS, “Límites de la jurisdicción penal universal española (a propósito de los casos Pinochet y Guatemala)”, en Diario La Ley, Núm. 5788, Año XXIV, 26 Mayo 2003 • BLANCO CORDERO, “Crisis del principio de jurisdicción universal en el Derecho penal internacional contemporáneo”, en Diario La Ley, Núm. 5980, Año XXV, 22 Mar. 2004, y Núm. 5981, Año XXV, 23 Mar. 2004 • CARRETERO GONZÁLEZ, “Revisión del alcance del art. 23.4 de la LOPJ. La jurisdicción universal en España en caso de genocidio”, en Diario de las Audiencias y TSJ El Derecho, núm. 495, 2 de junio de 2006, p. 1 • RUEDA FERNÁNDEZ, “La boicoteada consolidación del principio de jurisdicción universal en el ámbito del ordenamiento jurídico Español: el “Genocidio Maya” ante el Tribunal Supremo”, en Boletín Aranzadi Penal, núm. 6/2003 • SALÀS DARROCHA, “Corte Penal Internacional y Audiencia Nacional: delimitaciones competenciales”, en Sentencias de TSJ y AP y otros Tribunales, núm. 19/2006 </td> </tr> </tbody> </table>	Jurisprudencia	Doctrina	<ul style="list-style-type: none"> • TRIBUNAL SUPREMO, Sala de lo Penal, Sentencia núm. 327/2003, de 25 de febrero • TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, Sala Segunda, Sentencia núm. 237/2005, de 26 de septiembre • TRIBUNAL SUPREMO, Sala de lo Penal, Sentencia núm. 645/2006, de 20 de junio 	<ul style="list-style-type: none"> • PÉREZ-CRUZ MARTÍN, “Extensión y límites de la competencia internacional de los tribunales españoles”, en Diario de Jurisprudencia El Derecho, núm. 1807, 16 de junio de 2003, pg. 1 • PAZ RUBIO, “Fundamentos de Casación: incompetencia de la jurisdicción española para enjuiciar delitos de genocidio cometidos en Guatemala”, en La Ley Penal, 8, 2004, pp. 112-114 • OLLÉ SESÉ, “Crímenes contra la humanidad y jurisdicción universal”, en La Ley Penal, Núm. 25, Marzo 2006 • ECHARRI CASI Y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, “El derecho de acceso a la denominada jurisdicción universal (Comentarios a la Sentencia del Tribunal Constitucional de 26 de septiembre de 2005)”, en Diario La Ley, Núm. 6377, 13 Dic. 2005 • DÍAZ MARTÍNEZ, “El principio de jurisdicción universal. Comentario a la sentencia del Tribunal Constitucional de 26 de septiembre de 2005”, en La Ley Penal, Núm. 25, Marzo 2006 • GIL DE LA FUENTE Y RODRÍGUEZ RAMOS, “Límites de la jurisdicción penal universal española (a propósito de los casos Pinochet y Guatemala)”, en Diario La Ley, Núm. 5788, Año XXIV, 26 Mayo 2003 • BLANCO CORDERO, “Crisis del principio de jurisdicción universal en el Derecho penal internacional contemporáneo”, en Diario La Ley, Núm. 5980, Año XXV, 22 Mar. 2004, y Núm. 5981, Año XXV, 23 Mar. 2004 • CARRETERO GONZÁLEZ, “Revisión del alcance del art. 23.4 de la LOPJ. La jurisdicción universal en España en caso de genocidio”, en Diario de las Audiencias y TSJ El Derecho, núm. 495, 2 de junio de 2006, p. 1 • RUEDA FERNÁNDEZ, “La boicoteada consolidación del principio de jurisdicción universal en el ámbito del ordenamiento jurídico Español: el “Genocidio Maya” ante el Tribunal Supremo”, en Boletín Aranzadi Penal, núm. 6/2003 • SALÀS DARROCHA, “Corte Penal Internacional y Audiencia Nacional: delimitaciones competenciales”, en Sentencias de TSJ y AP y otros Tribunales, núm. 19/2006
Jurisprudencia	Doctrina				
<ul style="list-style-type: none"> • TRIBUNAL SUPREMO, Sala de lo Penal, Sentencia núm. 327/2003, de 25 de febrero • TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, Sala Segunda, Sentencia núm. 237/2005, de 26 de septiembre • TRIBUNAL SUPREMO, Sala de lo Penal, Sentencia núm. 645/2006, de 20 de junio 	<ul style="list-style-type: none"> • PÉREZ-CRUZ MARTÍN, “Extensión y límites de la competencia internacional de los tribunales españoles”, en Diario de Jurisprudencia El Derecho, núm. 1807, 16 de junio de 2003, pg. 1 • PAZ RUBIO, “Fundamentos de Casación: incompetencia de la jurisdicción española para enjuiciar delitos de genocidio cometidos en Guatemala”, en La Ley Penal, 8, 2004, pp. 112-114 • OLLÉ SESÉ, “Crímenes contra la humanidad y jurisdicción universal”, en La Ley Penal, Núm. 25, Marzo 2006 • ECHARRI CASI Y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, “El derecho de acceso a la denominada jurisdicción universal (Comentarios a la Sentencia del Tribunal Constitucional de 26 de septiembre de 2005)”, en Diario La Ley, Núm. 6377, 13 Dic. 2005 • DÍAZ MARTÍNEZ, “El principio de jurisdicción universal. Comentario a la sentencia del Tribunal Constitucional de 26 de septiembre de 2005”, en La Ley Penal, Núm. 25, Marzo 2006 • GIL DE LA FUENTE Y RODRÍGUEZ RAMOS, “Límites de la jurisdicción penal universal española (a propósito de los casos Pinochet y Guatemala)”, en Diario La Ley, Núm. 5788, Año XXIV, 26 Mayo 2003 • BLANCO CORDERO, “Crisis del principio de jurisdicción universal en el Derecho penal internacional contemporáneo”, en Diario La Ley, Núm. 5980, Año XXV, 22 Mar. 2004, y Núm. 5981, Año XXV, 23 Mar. 2004 • CARRETERO GONZÁLEZ, “Revisión del alcance del art. 23.4 de la LOPJ. La jurisdicción universal en España en caso de genocidio”, en Diario de las Audiencias y TSJ El Derecho, núm. 495, 2 de junio de 2006, p. 1 • RUEDA FERNÁNDEZ, “La boicoteada consolidación del principio de jurisdicción universal en el ámbito del ordenamiento jurídico Español: el “Genocidio Maya” ante el Tribunal Supremo”, en Boletín Aranzadi Penal, núm. 6/2003 • SALÀS DARROCHA, “Corte Penal Internacional y Audiencia Nacional: delimitaciones competenciales”, en Sentencias de TSJ y AP y otros Tribunales, núm. 19/2006 				

Ficha del caso

Caso	"Scilingo" (vuelos de la muerte durante la dictadura militar argentina)	
Referencias para contrastar	Jurisprudencia	Doctrina
	<ul style="list-style-type: none"> • AUDIENCIA NACIONAL, Sala de lo Penal, Auto de 27 de junio de 2003 • TRIBUNAL SUPREMO, Sala Segunda, Sentencia núm. 1362/2004, de 15 de noviembre de 2004 • AUDIENCIA NACIONAL, Sala de lo Penal, Sentencia núm. 16/2005, de 19 de abril de 2005 • TRIBUNAL SUPREMO, Sala de lo Penal, Sentencia núm. 645/2006, de 20 de junio • TRIBUNAL SUPREMO, Sala Segunda, Sentencia núm. 798/2007, de 1 de octubre de 2007 	<ul style="list-style-type: none"> • BUENO ARUS, " <i>Fuentes y principios generales del Derecho Penal Internacional de nuestro tiempo (Reflexiones sobre la sentencia de la Audiencia Nacional en el Caso Scilingo)</i>", en La Ley Penal, Núm. 34, Enero 2007 • GIL GIL, " <i>La sentencia de la Audiencia Nacional en el caso Scilingo</i>", en Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, 7, 2005 • PÉREZ-CRUZ MARTÍN, " <i>Extensión y límites de la competencia internacional de los tribunales españoles</i>", en Diario de Jurisprudencia El Derecho, n.º 1807, 16 de junio de 2003, pg. 1 • LAMARCA PÉREZ, " <i>Internacionalización del Derecho Penal y principio de legalidad: el Caso Scilingo</i>", en La Ley Penal, Núm. 34, Enero 2007 • GARCÍA SÁNCHEZ, " <i>Un breve comentario a la reciente sentencia del "Caso Scilingo"</i>", en Diario de las Audiencias y TSJ El Derecho, n.º 469, 18 de noviembre de 2005 • GALÁN MARTÍN, " <i>El Caso Scilingo: breve crónica judicial</i>", en La Ley Penal, Núm. 25, Marzo 2006 • GARCÍA VALDÉS, " <i>Justicia universal para crímenes internacionales</i>", en La Ley Penal, Núm. 57, Febrero 2009, y Diario La Ley, Núm. 7120, Año XXX, 23 Feb. 2009



Cuestiones

1	¿Qué función desempeñan las normas sobre extensión y límites de la jurisdicción española en materia penal?
2	¿Qué criterios determinan la jurisdicción penal de los tribunales españoles?
3	¿En qué norma se recogen dichos criterios?
4	¿En qué consiste el criterio territorial?
5	¿En qué consiste el criterio extraterritorial?
6	¿Qué significado tiene el principio de justicia universal?
7	¿Qué delitos presentan una trascendencia universal?
8	¿Para que se aplique el principio de justicia universal por la jurisdicción penal española, es necesario que la víctima sea un ciudadano español?
9	¿Qué solución parece más razonable, la del Tribunal Supremo o la del Tribunal Constitucional?
10	¿Es efectiva, en la práctica, la jurisdicción de los tribunales españoles al amparo del principio de justicia universal?
11	¿Es compatible la jurisdicción de los tribunales españoles al amparo del principio de justicia universal con la existencia de una Corte Penal Internacional?
12	¿Qué órgano jurisdiccional español es el competente para conocer de los delitos de trascendencia universal?
13	¿En la aplicación del principio de justicia universal participa el Poder Ejecutivo?
14	¿Resulta oportuno para la política exterior española la aplicación del principio de justicia universal?

Práctica nº 2

Ficha de la práctica nº 2

Casos prácticos	Caso "Yak-42"
	Caso "Gürtel"
Lección relacionada	2ª. Los tribunales y su competencia
Materia	La competencia objetiva por razón de la persona: los aforados

Ficha del caso

Caso	"Yak-42"	
Referencias para contrastar	Jurisprudencia	Doctrina
	<ul style="list-style-type: none"> • TRIBUNAL SUPREMO, Sala Segunda, Auto de 8 de enero de 2009 	<ul style="list-style-type: none"> • ARMENGOT VILAPLANA, "El presupuesto de la imputación para atribuir la competencia objetiva a la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo en casos de aforamiento (art. 57.1.2º LOPJ)", en AAVV., Problemas actuales del proceso iberoamericano, I, Actas de las XX Jornadas Iberoamericanas de Derecho Procesal, Málaga, Servicio de Publicaciones. Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga, 2006, pp. 295-310.



Ficha del caso		
Caso	“Gürtel”	
Referencias para contrastar	Jurisprudencia	Doctrina
	<ul style="list-style-type: none"> • JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN, Núm. 5, Auto de 12 de febrero de 2009 • JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN, Núm. 5, Auto de 5 de marzo de 2009 • JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN, Núm. 5, Auto de 5 de marzo de 2009 • JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN, Núm. 5, Auto de 5 de marzo de 2009 • JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN, Núm. 5, Auto de 31 de marzo de 2009 • TRIBUNAL SUPREMO, Sala Segunda, Auto de 7 de abril de 2009 	<ul style="list-style-type: none"> • ARMENGOT VILAPLANA, <i>“El presupuesto de la imputación para atribuir la competencia objetiva a la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo en casos de aforamiento (art. 57.1.2º LOP)”</i>, en AAVV., <i>Problemas actuales del proceso iberoamericano</i>, I, Actas de las XX Jornadas Iberoamericanas de Derecho Procesal, Málaga, Servicio de Publicaciones. Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga, 2006, pp. 295-310.

Cuestiones

1	¿Qué significa la competencia genérica o por órdenes?
2	¿Qué orden jurisdiccional es preferente?
3	¿Qué son los criterios de atribución de la competencia?
4	¿En qué consiste la competencia objetiva?
5	¿En qué consiste la competencia funcional?
6	¿En qué consiste la competencia territorial?
7	¿Cuáles son los criterios de atribución de la competencia objetiva?
8	¿En qué consiste el criterio personal (aforados)?
9	¿En qué consiste el criterio material u objetivo?
10	¿En qué consiste el criterio cuántico o de la gravedad?
11	¿Cuántas clases de aforados existen?
12	¿Es compatible la competencia objetiva por razón de la persona con el art. 14 CE?
13	¿El ser aforado, es un privilegio o una desventaja?
14	¿Cuándo el órgano instructor ordinario debe remitir la causa al tribunal competente por razón de la persona?
15	¿Qué órganos son competentes para conocer de los procesos seguidos contra aforados?



Práctica nº 3

Ficha de la práctica nº 3	
Casos prácticos	Caso “Yak-42”
	Caso de “los Albertos”, “Urbanor”, o “Kio”
Lección relacionada	6ª. Actos para la iniciación del procedimiento y actos de ejercicio de la acción penal 11ª. El juicio oral como proceso de declaración
Materia	Actos de iniciación del proceso penal: la querrela, la denuncia y el inicio de oficio La inadmisión de la querrela La interrupción de la prescripción penal

Ficha del caso		
Caso	“Yak-42”	
Referencias para contrastar	Jurisprudencia	Doctrina
	<ul style="list-style-type: none"> • TRIBUNAL SUPREMO, Sala Segunda, Auto de 8 de enero de 2009 	

Ficha del caso

Caso

"Los Albertos", "Urbanor", o "Kio"

Referencias para contrastar

Jurisprudencia

- AUDIENCIA PROVINCIAL DE MADRID, Sección 7ª, Sentencia núm. 144/2000, de 29 de diciembre
- TRIBUNAL SUPREMO, Sala Segunda, Sentencia núm. 298/2003, de 14 de marzo
- TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, Sala Segunda, Sentencia núm. 63/2005, de 14 de marzo
- TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, Sala Segunda, Sentencia núm. 29/2008, de 20 de febrero

Doctrina

- DE OLIVAR OLIVER, "Denuncia o querella, ¿por cuál optar?", en *Economist&Jurist*, núm. 123/2008, Año XVI
- GONZÁLEZ GARCÍA, "La prescripción penal, cuestión abierta", en *La Ley Penal*, núm. 52, Septiembre 2008 (La Ley 38733/2008); SOLER, C., "¿Realmente, prescribió o no el delito en el asunto Urbanor?", en *Actualidad Jurídica Aranzadi*, núm. 756/2008
- MAZA MARTÍN, "Apuntes a propósito del caso Urbanor y la doctrina sobre la prescripción de los delitos", en *Iuris: Actualidad y práctica del derecho*, núm. 127, 2008, pp. 13-15, y "Comentarios a propósito de la STC de 20 de febrero de 2008 y su correlato en la STS de 12 de junio de 2008, sobre la prescripción del delito", en *Diario La Ley*, núm. 7017, 22 de septiembre de 2008
- JUAN SÁNCHEZ, "Nueva doctrina constitucional sobre la prescripción del delito y su incidencia en el ejercicio de la acción por responsabilidad civil ex delicto", en *Indret Procesal. Revista para el análisis del Derecho*, núm. 1, 2009
- PEDREIRA GONZÁLEZ, "La presentación de la denuncia o de la querella no interrumpe el plazo de prescripción: (comentario a la sentencia 63/2005, de 14 de marzo, del Tribunal Constitucional)", en *Revista Vasca de Derecho Procesal y Arbitraje*, 2006, 18, pp. 69-90
- ECHARRI CASI, "Efectos de la interposición de querella en la interrupción de la prescripción", en *Diario La Ley*, Núm. 5759, Año XXIV, 11 Abr. 2003
- RAGUÉS I VALLÈS, "La STC 63/2005 ¿Una revolución en materia de prescripción penal?", en *Diario La Ley*, Núm. 6269, 7 Jun. 2005
- BONMATÍ ORTEGA, "La prescripción de los delitos", en *La Ley Penal*, Núm. 20, Octubre 2005
- MARTÍN PASTOR, "Imprecisión legislativa y polémica jurisprudencial sobre la interrupción de la prescripción penal. Proyecto de reforma", en *Diario La Ley*, núm. 6844, Año XXVIII. Miércoles, 19 de diciembre de 2007, pp. 1-7



Cuestiones

1	¿Cómo se puede iniciar el proceso penal?
2	Diferencias entre la denuncia, la querrela y el atestado
3	¿Es necesario que la querrela se presente con poder especial?
4	¿Qué valor tiene una querrela presentada sin poder especial?
5	¿En qué consiste la prescripción de los delitos?
6	¿Qué es la interrupción de la prescripción de los delitos?
7	¿En qué normas se regulan la prescripción de los delitos y su interrupción?
8	¿Para el Tribunal Supremo qué actos interrumpen la prescripción?
9	¿Para el Tribunal Constitucional qué actos interrumpen la prescripción?
10	¿Siempre ha sido la misma la posición del Tribunal Constitucional o ha cambiado recientemente su doctrina? ¿Por qué?
11	¿Qué solución parece más razonable, la del Tribunal Supremo o la del Tribunal Constitucional?
12	¿Qué inconvenientes entraña la doctrina del Tribunal Constitucional sobre la interrupción de la prescripción penal?
13	¿Es la prescripción del delito una cuestión procesal o una cuestión de fondo?
14	¿En qué momento procesal se puede alegar y controlar la prescripción del delito?
15	¿Por qué motivos se puede inadmitir una querrela”

Práctica nº 4

Ficha de la práctica nº 4	
Casos prácticos	Caso "Yak-42" Caso "Botín" Caso "Atutxa" Caso "Ibarretxe-López-Otegui"
Lección relacionada	4ª. Las partes en el proceso penal 11ª. El juicio oral como proceso de declaración
Materia	Sobreseimiento del proceso penal Sobreseimiento del proceso penal por falta de acusación de la acusación particular y del Ministerio Fiscal La reapertura de la investigación La eficacia de la acusación popular

Ficha del caso		
Caso	"Yak-42"	
	Jurisprudencia	Doctrina
Referencias para contrastar	<ul style="list-style-type: none"> • JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN, Núm. 3, Auto de 1 de junio de 2007 • JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN, Núm. 3, Auto de 22 de noviembre de 2007 • AUDIENCIA NACIONAL, Sala de lo Penal, Auto de 22 de enero de 2008 • JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN, Núm. 3, Auto de 7 de julio de 2008 • JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN, Núm. 3, Auto de 16 de septiembre de 2008 • JUZGADO CENTRAL DE INSTRUCCIÓN, Núm. 3, Auto de 22 de octubre de 2008 	



Ficha del caso		
Caso	"Botín"	
	Jurisprudencia	Doctrina
Referencias para contrastar	<ul style="list-style-type: none"> • AUDIENCIA NACIONAL, Sala de lo Penal, Auto de 20 diciembre 2006 • TRIBUNAL SUPREMO, Sala Segunda, Sentencia núm. 1045/2007, de 17 de diciembre 	<ul style="list-style-type: none"> • GALLEGO SÁNCHEZ, "La participación de los ciudadanos en el proceso penal: la evolución del ejercicio de la acción penal, a través de la acusación particular y la acusación popular", en Revista de Jurisprudencia El Derecho, n.º 2, enero de 2006, pg. 1 • GALLEGO SÁNCHEZ, "Posibilidad de apertura del juicio oral, cuando sólo la acusación popular así lo ha interesado. Foro abierto", en Revista de Jurisprudencia El Derecho, n.º 3, septiembre de 2007, pg. 5 • GALLEGO SÁNCHEZ, "En torno a la acción popular : la STS de 17 diciembre 2007", en Revista de Jurisprudencia El Derecho, n.º 3, abril de 2008, pg. 1 • LUZÓN CÁNOVAS, "La acción popular. Análisis comparativo con la acusación particular", en Diario La Ley, núm. 5483/2002 Año XXIII • GIMENO SENDRA, "La doctrina del Tribunal Supremo sobre la Acusación Popular: los casos «BOTÍN» y «ATUTXA»", en Diario La Ley, núm. 6970/2008, Año XXIX • MUERZA ESPARZA, "A vueltas con la acusación popular", en Actualidad Jurídica Aranzadi, núm. 746/2008 • MUERZA ESPARZA, "De nuevo la acusación popular a debate", en Actualidad Jurídica Aranzadi, núm. 756/2008 • ORTEGO PÉREZ, "Restricción «jurisprudencial» al ejercicio de la acción popular (Un apunte crítico a la controvertida «doctrina Botín»)", en Diario La Ley, núm. 6912, Año XXIX, 27 de marzo de 2008

Ficha del caso		
Caso	"Atutxa"	
Referencias para contrastar	Jurisprudencia	Doctrina
	<ul style="list-style-type: none"> • TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DEL PAÍS VASCO, Sala de lo Civil y Penal, Sentencia de 19 diciembre 2006 • TRIBUNAL SUPREMO, Sala Segunda, Sentencia núm. 54/2008, de 8 de abril de 2008 	<ul style="list-style-type: none"> • GIMENO SENDRA, "La doctrina del Tribunal Supremo sobre la Acusación Popular: los casos «BOTÍN» y «ATUTXA», en Diario La Ley, núm. 6970/2008, Año XXIX

Ficha del caso		
Caso	"Ibarretxe-López-Otegui"	
Referencias para contrastar	Jurisprudencia	Doctrina
	<ul style="list-style-type: none"> • TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DEL PAÍS VASCO, Sala de lo Civil y Penal, Auto de 16 de octubre de 2007 • TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DEL PAÍS VASCO, Sala de lo Civil y Penal, Auto de 27 de octubre de 2007 • TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DEL PAÍS VASCO, Sala de lo Civil y Penal, Auto de 15 de enero de 2009 	



Cuestiones

1	¿Cuáles son las partes del proceso penal?
2	¿Cuáles son las partes acusadoras?
3	¿En qué consiste la acusación pública u oficial?
4	¿En qué consiste la acusación particular?
5	¿En qué consiste la acusación popular?
6	¿En qué consiste la acusación privada?
7	¿Qué limitaciones presenta la acusación popular?
8	¿Cuál es el fundamento de la acusación popular?
9	¿Es la acusación popular una acusación autónoma?
10	Explica la alternativa apertura del juicio oral – sobreseimiento de la causa?
11	El sobreseimiento del proceso penal y sus clases
12	¿Le parece razonable la limitación del art. 782.1 LECRIM para el procedimiento abreviado?
13	¿Comparte la diferente aplicación del art. 782.1 LECRIM en los casos presentados?
14	¿Es compatible la acusación popular con un incremento de los poderes del Ministerio Fiscal en el proceso penal?
15	¿Es compatible la acusación popular con la aplicación del principio de oportunidad?
16	Decretado el sobreseimiento del proceso penal, ¿se puede reabrir la investigación?
17	¿Qué órgano es competente para decretar la reapertura de la investigación?

Práctica nº 5

Ficha de la práctica nº 5

Casos prácticos	Caso de "los Albertos", "Urbanor", o "Kio"
Lección relacionada	20ª. Firmeza de las resoluciones judiciales y cosa juzgada 24ª. El proceso civil acumulado al penal
Materia	La impugnación de la cosa juzgada Efectos de la estimación del recurso de amparo interpuesto contra la sentencia penal condenatoria Responsabilidad civil ex delicto

Ficha del caso

Caso	"Los Albertos", "Urbanor", o "Kio"	
Referencias para contrastar	Jurisprudencia	Doctrina
	<ul style="list-style-type: none"> • TRIBUNAL SUPREMO, Sala Segunda, Sentencia núm. 298/2003, de 14 de marzo • TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, Sala Segunda, Sentencia núm. 29/2008, de 20 de febrero • TRIBUNAL SUPREMO, Sala Segunda, Sentencia núm. 430/2008, de 25 de junio 	<ul style="list-style-type: none"> • JUAN SÁNCHEZ, "Nueva doctrina constitucional sobre la prescripción del delito y su incidencia en el ejercicio de la acción por responsabilidad civil ex delicto", en Indret Procesal. Revista para el análisis del Derecho, núm. 1, 2009 • MARTÍN PASTOR, "Amparo constitucional por vulneración del derecho a la tutela judicial efectiva (art. 24.1 CE) en relación con el derecho a la libertad personal (art. 17.1 CE), y su incidencia sobre la responsabilidad civil ex delicto", en Diario La Ley, núm. 7148, Año XXX, Jueves, 2 de abril de 2009, pp. 1-8



Cuestiones

- 1 ¿Qué son la firmeza y la cosa juzgada?
- 2 Medios de impugnación de la cosa juzgada
- 3 Función del recurso de amparo
- 4 Efectos de la estimación del recurso de amparo interpuesto contra la sentencia penal condenatoria
- 5 ¿Tiene los mismos efectos una sentencia estimatoria del Tribunal Europeo de Derecho Humanos que una sentencia del Tribunal Constitucional estimatoria de un recurso de amparo?
- 6 ¿En qué consiste la responsabilidad civil ex delicto?
- 7 ¿Puede acumularse el proceso civil para exigir al proceso penal?
- 8 ¿Qué pretensiones civiles pueden acumularse en un proceso penal?
- 9 Incidencia de la estimación del recurso de amparo en el ejercicio de la acción por responsabilidad civil ex delicto
- 10 ¿Comparte la postura del Tribunal Constitucional en el caso presentado?

ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS PARA UN APRENDIZAJE EFECTIVO DEL DERECHO FINANCIERO: CLÍNICA JURÍDICA, ABP, FORMACIÓN A LA CARTA Y TICS³⁷

M^a PILAR BONET SÁNCHEZ · PILAR ALGUACIL MARÍ
DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

37 Proyecto de Innovación Educativa de la Doble Titulación ADE-Derecho

Justificación

El proceso de Bolonia nos ha llevado, entre otras cosas, a la necesidad de plantearnos qué estamos haciendo como docentes, qué queremos que nuestros alumnos sepan cuando salgan de las aulas, por qué recuerdan tan pocos conocimientos con lo que nos hemos esforzado por dar unas clases tan magistrales, qué es lo que falla: ¿ellos o nosotros?... A éstas y otras preguntas semejantes sólo cabe responder con un tajante: “esto no funciona”; o, al menos, esto no funciona como creemos que debería funcionar.

Si algo tiene de revolucionario este proceso de adaptación al EEES es el crédito ECTS: por vez primera nos paramos a pensar en el esfuerzo necesario por parte del alumno para aprender nuestras asignaturas, ya que debemos computar las horas de estudio o dedicación estimados para cada tema o actividad. Y si algo tiene de bueno este proceso, a nuestro juicio, es la oportunidad que se nos ofrece para una renovación metodológica: si el centro ya no es el profesor, sino el alumno, pasamos de la enseñanza al aprendizaje, y cuanto más autónomo mejor. Estamos asumiendo un nuevo rol de guía o facilitador del aprendizaje. Por otro lado, las nuevas tecnologías ayudan también al cambio, permitiendo



una mayor interacción con los alumnos, facilitando los procesos de consulta o tutoría y proporcionando mayores elementos de conocimiento. Finalmente, creemos que hay que replantearse también la dicotomía horas de docencia / amplitud de contenidos.

En esta comunicación pretendemos contar las experiencias llevadas a cabo en la doble titulación ADE-Derecho de la que ahora sale la primera promoción, con un nivel medio de notas muy alto y con perspectivas de colocación también elevadas. Pero no sólo en esta titulación, sino también en Derecho, en algunas asignaturas de nuestra materia financiera y tributaria.

a) Dificultades encontradas

La enseñanza y el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario, al decir de las personas implicadas, no son tarea fácil, por diversas razones:

- por la propia materia que, como es sabido, está en constante cambio normativo, debido a la utilización del sistema tributario como instrumento de política económica y social;
- por la formación previa que suelen presentar los alumnos que acceden por primera vez a estas asignaturas en los distintos planes de estudio;
- por las metodologías tradicionalmente utilizadas, basadas en clases magistrales y que, en el mejor de los casos, combinan con éstas un número más o menos elevado de

sesiones prácticas.

La experiencia nos demuestra que cuando los alumnos ven lejana y poco conectada con la realidad la materia que les presentamos acaban por desconectar de unas explicaciones demasiado teóricas que, la mayoría de las veces, importan sólo a unos pocos estudiantes con vocación de excelencia. Esto nos obliga a los profesores que enseñamos la materia ésta o cualquier otra a buscar las mejores estrategias para conseguir una mayor implicación del alumnado.

La idea es que los alumnos se diviertan aprendiendo lo que nosotras disfrutamos enseñando, porque no nos cabe ninguna duda de que gran parte de la clave del éxito radica en esa predisposición positiva para aprender. Además, en la medida en que se encuentren puntos de contacto con la realidad se producirá un incremento del interés por conocer las posibilidades de actuación en un contexto que les es familiar. Un ejemplo servirá para aclarar esto: si les hablamos de una multa de tráfico y de las consecuencias de una eventual falta de notificación domiciliaria, que haría posible la superación del plazo máximo para notificar, al tener que acudir a la notificación edictal, es muy evidente el provecho que van a sacar a esa información, lo que hace que se incremente exponencialmente la atención prestada; el tema es mucho más atractivo que si les contamos las diferencias entre una tasa y un precio público, cuya utilidad práctica no alcanzan a ver, por más que entiendan los criterios distintivos.

Esto ha hecho que nos planteáramos la utilización

de nuevas metodologías; o, mejor dicho, la utilización de estrategias metodológicas combinadas, porque pensamos que las distintas partes que componen nuestra materia precisan de técnicas de aprendizaje diferentes, de forma que los métodos que utilizamos no lo son en su sentido puro sino tras una previa adaptación a nuestras necesidades y circunstancias.

El proceso que hemos seguido es el siguiente:

1. Conocer las dificultades de la materia y las carencias que presentan los alumnos.
2. Definir unos objetivos de aprendizaje.
3. Diseñar las estrategias más adecuadas para cada parte del Derecho Financiero y Tributario.

b) Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de la disciplina en la Parte General son:

- Conocimiento y diferenciación de los distintos tipos de ingresos públicos.
- Comprensión de los principios constitucionales financieros e identificación del poder tributario.
- Manejo conceptual de los elementos del tributo.
- Conocimiento de los procedimientos tributarios y de las distintas posibilidades de actuación frente a la Administración tributaria.

Como competencias específicas hemos definido las siguientes:

- Capacidad para calificar las distintas situaciones de hecho y su relevancia jurídica en el ámbito tributario.

- Capacidad de razonar, argumentar e interpretar utilizando el método jurídico.
- Capacidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.

Además se pretende que los alumnos adquieran las habilidades siguientes:

- Manejo de fuentes.
- Gestión del tiempo.
- Trabajo autónomo y trabajo colaborativo
- Estructuración y ejecución del trabajo necesario para la resolución de problemas:
 - selección de objetivos
 - búsqueda y tratamiento de la información
 - capacidad de exposición y de síntesis.

Estas competencias, capacidades y habilidades se incardinan en un marco más amplio de competencias definidas para el segundo ciclo de ADE-Derecho:

1. Análisis de información compleja y en entornos de incertidumbre.
2. Capacidad de ser creativos en el diseño de alternativas y en la resolución de problemas.
3. Capacidad de diseñar alternativas factibles y viables.
4. Capacidad de liderar y motivar a grupos de trabajo.
5. Capacidad de negociación, que comprende, entre otras, las capacidades siguientes:
 - adaptación al contexto

- flexibilidad
- capacidad de persuasión y convicción

6. Capacidad de valorar la dimensión ética en el ejercicio profesional, y, en particular:

- uso de la información (confidencialidad, plagios,...)
- valoración de conflictos de intereses
- valoración de las consecuencias de las decisiones para distintos grupos de interés.

A su vez se siguen trabajando algunas de las competencias genéricas de primer ciclo: análisis y síntesis de la información; capacidad crítica; comunicación oral y escrita; trabajo en equipo; aprender a trabajar de forma autónoma y adaptarse a nuevas situaciones; resolución de problemas y aplicación del conocimiento a la práctica.

Los alumnos deben entender que uno no acaba de estudiar cuando termina la Universidad, sino que el proceso de aprendizaje se mantiene durante toda la vida (Font Ribas 2004: 81).

c) Estrategias a seguir

Identificadas las carencias que presenta el grupo y las partes de la asignatura en las que tienen mayores dificultades de comprensión, sólo queda escoger la metodología más adecuada. En definitiva, se trata de conocer las posibilidades que nos ofrecen las distintas estrategias metodológicas e ir experimentando con ellas en nuestras asignaturas, de modo que lleguemos

a apropiarnos de la metodología y consigamos la mejor adaptación a nuestra situación particular y a las circunstancias del grupo en el que las vamos a aplicar (Fernández March 2006: 44).

Al mismo tiempo es necesario que los profesores implicados mantengamos un nivel adecuado de formación en metodologías y técnicas docentes, realizando cursos y asistiendo a jornadas de intercambio de experiencias que permiten conocer lo que están haciendo otros y qué resultados obtienen.

Metodología

a) Participantes

Las profesoras que suscribimos esta presentación llevamos muchos años realizando actividades en común, contamos con una amplia experiencia en la elaboración de materiales en soportes diversos, así como en la selección y el diseño de estrategias para la docencia virtual —cuya efectividad hemos tenido ocasión de contrastar además a lo largo de siete años en un curso enteramente virtual—. Concretamente en la doble titulación de ADE-Derecho llevamos tres años impartiendo la Parte General del Derecho Tributario con esta línea metodológica y muy buenos resultados académicos.

La otra parte en esta experiencia son los alumnos de ADE-Derecho: brillantes, autoexigentes, muy competitivos, acostumbrados a hacer siempre un buen papel, cualquiera que sea el guión que

haya que interpretar. El nivel medio de respuesta a cualquier iniciativa es muy elevado, lo que exige una gran implicación por parte del profesorado y una constante búsqueda de técnicas y estrategias para que el aprendizaje les resulte satisfactorio.

b) Dinámicas utilizadas

En todos los casos hay un elemento común: la elaboración de materiales de apoyo y la utilización del aula virtual como soporte básico y canal de permanente comunicación con los alumnos.

Hemos de señalar que no se ha prescindido de la lección magistral -o sesión de transferencia de información-, sino que se ha utilizado para explicar la dogmática de la disciplina, complementándola con la realización de **talleres de jurisprudencia constitucional**, en los que los alumnos trabajan en grupos de 4 o 5 personas debatiendo sobre la doctrina vertida y se intenta dar respuesta a una serie de preguntas planteadas en torno a cada tema.

1. Método clínico

No vamos a entrar aquí en la asignatura de libre elección "Clínica Jurídica", de 5 créditos, que comprende tres clínicas: Penitenciaria, Derechos humanos y Medio ambiente, y que ya fue objeto de exposición en las Jornadas de la Facultad de Derecho para la Convergencia al EEES de 2008. Lo que queremos traer a colación ahora es la relevancia de la utilización del método clínico para la obtención de un aprendizaje significativo del Derecho

Tributario, basándonos en la experiencia llevada a cabo con la metodología clínica combinada con la técnica de la simulación en la asignatura optativa "Práctica tributaria", de 4,5 créditos, en el curso 2006-2007.

La necesidad de utilizar un método diferente al tradicional se puso pronto de manifiesto por la heterogeneidad del grupo de estudiantes matriculados en la asignatura, cuya composición variaba desde los que carecían completamente de conocimientos en la materia -por no haber cursado ninguna de las asignaturas troncales- hasta los que no sólo las habían estudiado ya o se encontraban haciéndolo, sino que además estaban matriculados en alguna otra optativa de la materia. Aquella pluralidad de formación inicial en los grupos hizo absolutamente imprescindible cambiar de táctica, de forma que si en la clínica jurídica se trabaja con clientes reales asumiendo el profesor el papel de tutor/facilitador, en esta ocasión la profesora actuaba al mismo tiempo de cliente y de tutor, asumiendo los alumnos el rol de un profesional "experto" en asesoría fiscal.

Los resultados fueron excelentes, en correspondencia con la carga de trabajo asumida por todos. El éxito de la experiencia se debió fundamentalmente a un muy elevado grado de motivación en todos los participantes, alumnos y profesora, con un nivel de compromiso de autoaprendizaje muy satisfactorio y una respuesta bastante sorprendente en una titulación que no es de innovación.

2. Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje colaborativo o los entornos de aprendizaje constructivista están siendo objeto de desarrollos crecientes por los resultados que con ellos se obtienen: se trata de propiciar la discusión entre los alumnos sobre los conceptos que son objeto de conocimiento o sobre la situación problemática que hay que resolver, de la que se deriva una interacción social que redundará en un conocimiento más efectivo.

En la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP o PBL, *Problems Based Learning*) se invierte el proceso tradicional de enseñanza, en el que se primero se transmite la información teórica y después se aplica la teoría a la resolución de un problema o un caso práctico; por el contrario, en el ABP primero se presenta el problema, después se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey: 2004, 2).

El problema (suceso, pregunta, proyecto) debe ser algo próximo y estar contextualizado en el entorno de forma que se pueda identificar fácilmente lo que se conoce y lo que falta por conocer, el objeto del aprendizaje. Familiaridad y contextualidad se convierten así en los ingredientes de la motivación. Como dice gráficamente Font Ribas (2004, 84), se trata de crear una atmósfera en la cual el aprendizaje resulte inevitable: el descubrimiento de lo que se necesita aprender para resolver el problema genera la necesidad de buscar

información, de la que resulta un nuevo conocimiento; y como el fin no es la resolución del problema sino la generación de conocimiento, el proceso se retroalimenta indefinidamente convirtiéndose en estímulo de su propio aprendizaje (Font Ribas: 2004, 86).

Además, el trabajo en grupo (4 ó 5 estudiantes) implica un factor adicional de motivación para todos sus componentes, en la medida en que cada uno se siente responsable del aprendizaje de los demás miembros del grupo.

Los pasos del proceso de aprendizaje en ABP son los siguientes:



FUENTE:

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (2004, 8)

Como **objetivos más relevantes** que se persiguen con el aprendizaje basado en problemas se han descrito

los siguientes:

- a) Promover en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje;
- b) Desarrollar habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos;
- c) Involucrar al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo;
- d) Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible;
- e) Orientar la falta de conocimiento y habilidades de manera eficiente y eficaz hacia la búsqueda de la mejora;
- f) Estimular el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro de un equipo para alcanzar una meta común. (Allendes Olave et al. 2008:3)

En nuestra disciplina hemos aplicado la metodología de ABP a los procedimientos tributarios, por la conexión que tienen con los procedimientos administrativos en general, materia que ya han cursado previamente, lo que les permite poner en relación los conocimientos que ya poseen y contrastarlos con las particularidades propias de la materia tributaria.

3. Formación a la carta

La Formación a la Carta es una iniciativa que se puso en marcha en las Universidades públicas de la Comunidad Valenciana en el curso 2005/2006, dentro de un programa más amplio de dinamización para la

convergencia al EEES, por medio de la cual se pretende establecer un mecanismo de colaboración activa entre el mundo de la Empresa y las Universidades Públicas, a través de diversas Ofertas Formativas que se insertan en los títulos universitarios, en las que participan profesionales externos bajo la coordinación y supervisión de profesores responsables del Centro al que se adscribe la oferta. Su contenido se puede enclavar en asignaturas existentes en los planes de estudios o como asignaturas de libre elección.

Las profesoras Pilar Alguacil y Pilar Bonet pusimos en marcha hace tres años la oferta formativa "Administración Tributaria Estatal", que se inserta en varias asignaturas de las titulaciones de Derecho y de ADE-Derecho. Las asignaturas implicadas son: Derecho Financiero y Tributario I (obligatoria, de 9 créditos ECTS), en ADE-Derecho; Gestión Tributaria (optativa de 6 créditos) y Práctica Tributaria (optativa de 4,5 créditos), ambas en Derecho. Por problemas presupuestarios hemos tenido que reducir el número de actividades de la oferta, que en el curso 2007/2008 incluía dos asignaturas de libre elección en Derecho: "Aspectos penales relacionados con los tributos" y "Administración tributaria electrónica", de 2 créditos cada una.

Concretamente, la oferta comprende la realización de diversas actividades con la Agencia Tributaria: 1) visitas en grupos reducidos a una Administración tributaria, donde se informa a los alumnos básicamente de las tareas que comprende la gestión tributaria; 2) asistencia a una subasta



electrónica, celebrada en el salón de subastas de la AEAT; 3) presentación de la Oficina Virtual en aula informática, enseñando a los alumnos las ventajas de la utilización de medios telemáticos para el cumplimiento de sus obligaciones tributarias; y 4) charlas-seminario impartidas por expertos en los diversos temas a tratar (responsables tributarios, procedimiento inspector, infracciones y sanciones, procedimientos de revisión en vía administrativa), fundamentalmente Inspectores de Hacienda al más alto nivel institucional. Se han involucrado asimismo altos cargos, como el Delegado Especial de la Comunidad Valenciana, el Delegado Provincial de la AEAT de Valencia o la actual Presidenta del Tribunal Económico-Administrativo Regional de la Comunidad Valenciana.

4. Incorporación de TICs

Aunque la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no es una novedad, sí podemos reseñar la ampliación de los instrumentos. Así, este año hemos incorporado algunos **videos** (grabados y editados en el Servidor Multimedia de Aula Virtual por *innodret*): en ellos puede verse la realización de una clase práctica en la que hay que utilizar aplicaciones y formularios de páginas web (portal tributario Sar@, de la Generalitat Valenciana: http://www.gva.es/c_economia/web/html/subhome_Tributos_c.htm; y web de la AEAT: <http://aeat.es>); de clases en las que utilizamos la técnica del aprendizaje basado en problemas, o una sesión de formación a la carta acerca del procedimiento de obtención de

información. Pueden verse estos videos en la dirección http://mmedia.uv.es/index?f=_all&w=pilar+bonet.

Otra técnica que hemos empleado con mejores resultados que en años anteriores ha sido la intervención en **foros de debate** en el Aula Virtual sobre temas controvertidos, principalmente en aquellos en los que el Tribunal Constitucional (y la doctrina) ha mantenido dos posturas diferentes, aunque no fueran contrapuestas (por ejemplo, a la hora de fundamentar el uso del decreto-ley en materia tributaria; o la relación entre tributo y prestación patrimonial pública).

La participación en el foro suele llevar una compensación o retribución en puntos para el alumno (una o dos décimas) que varía según la calidad de la intervención: argumentación empleada, capacidad crítica, originalidad, tipo de intervención (si es respuesta a la cuestión inicial o a la aportación de otro alumno), etc.

Como ya hemos dicho antes, todo el programa está desarrollado a base de **materiales complementarios** a un manual de referencia que se cuelgan en el **Aula Virtual**: básicamente son presentaciones en power point que esquematizan un tema del programa o aclaran una materia, incluyendo tutoriales o **unidades didácticas** sobre aspectos específicos dentro de un tema más amplio (p. ej., el aplazamiento y el fraccionamiento del pago, dentro de la recaudación tributaria).

Además utilizamos la técnica de realizar **cuestionarios tipo test** a través del Aula Virtual, que implican la necesidad de estudiar las materias

concernidas, a cambio también de una cierta “remuneración” (hasta 5 décimas).

Finalmente, las **tutorías electrónicas** permiten un canal de comunicación fluida entre alumno y profesor, siempre que se mantenga una capacidad de respuesta rápida, para conseguir una retroalimentación efectiva de las dudas planteadas.

Resultados

a) Valoración

Algunas de estas iniciativas las hemos encuestado directamente, otras sólo verbalmente con los alumnos. Así, las actividades de “Formación a la carta” han recibido una excelente valoración, tanto por parte de los alumnos como de los ponentes que han intervenido mostrando un elevado grado de satisfacción. Desde la perspectiva institucional, se nos ha reiterado el interés de la AEAT por participar en la formación universitaria, incrementando su presencia y potenciando el acercamiento del fenómeno tributario a la sociedad.

También han sido muy bien valoradas la metodología clínica y la de problemas, aún reconociendo el incremento en el esfuerzo y el trabajo que llevan consigo. De hecho en algunas sesiones les hemos visto disfrutar de las ocurrencias que iban teniendo, o de los logros y respuestas que habían ido dando a los temas.

Y en cuanto a los resultados académicos, la media superior al 80%, teniendo en cuenta que algunos de

los suspensos son en realidad alumnos que se dejan el examen final para la segunda convocatoria -aunque no constan como no presentados- con el propósito de sacar más nota (el 90% de los “suspendidos”).

b) Propuestas

Todavía nos queda bastante por hacer:

- Hemos de mejorar la interconexión entre competencias-estrategias-evaluación, eligiendo la metodología más adecuada para cada bloque de objetivos competenciales y las técnicas de evaluación que mejor se adecuen a cada estrategia metodológica.
- Deberíamos ir sustituyendo parte de los contenidos de nuestros programas por la transmisión de los instrumentos o habilidades (*legalskills*) necesarios para que puedan adquirir esos y otros conocimientos de forma autónoma en el futuro.
- Tenemos que seguir formándonos como profesores-tutores y participar en jornadas de intercambio de experiencias, de las que siempre se sacan ideas que llevar a la práctica.
- Finalmente, debemos seguir “experimentando” hasta dar con la estrategia más adecuada para el aprendizaje más efectivo de cada parte de nuestras disciplinas.

Y dado que el incremento del trabajo de los profesores al utilizar técnicas y metodologías como las

expuestas es realmente importante, deberíamos contar con algún reconocimiento institucional a este esfuerzo, que podría venir por la vía de valorar y diseñar un perfil de profesorado orientado a la innovación educativa.

Referencias.

ALLENDES OLAVE, P.; TORRES, V. y PONCE, V. (2008): *Aprendizaje basado en problemas y LMS*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Disponible en:

http://www.web.upsa.es/spdeceo8/contribuciones/168_ABP_y_LMS_4_julio_08.pdf (Consulta: 13/5/2009)

DASÍ COSCOLLAR, A. y otros (2007): *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*, Publicacions de la Universitat de València, 2007.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (2004): *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*, Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, disponible en:

[http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/;](http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/)

y también en: <http://www.ub.es/mercantil/abp.pdf> (fecha de consulta: 13/5/2009).

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006): "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio siglo XXI*, nú 24, 2006, pp.35-56.

FONT RIBAS, A. (2004): "Líneas maestras del Aprendizaje por Problemas", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 18(1), 2004, pp. 79-95. Disponible también en:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418106.pdf> (Consulta: 12/05/2009)

MORALES BUENO, P. y LANDA FITZGERALD, V. (2004): "Aprendizaje basado en problemas. Problem-Based Learning", *Theoría*, vol. 13, 2004, pp. 145-157. Disponible en:

http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf (Consulta: 13/05/2009)

SERVICIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA UPM (2008): *Aprendizaje Basado en Problemas, Guías rápidas sobre nuevas metodologías*, Universidad Politécnica de Madrid, 2008 (C. Commons) Disponible en:

http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf (Consulta: 13/05/2009)



APRENDIZAJE DEL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DE SIMULACIÓN DE JUICIOS³⁸

JOSÉ RAMÓN DE VERDA Y BEAMONTE · DERECHO CIVIL

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

³⁸ Proyecto de Innovación Educativa de la Doble titulación ADE-Derecho

³⁹ Puede consultarse en: http://mmedia.uv.es/index?f=_all&w=Simulaci%F3n+de+juicios.

Introducción

A mi parecer, uno de los retos fundamentales con los que se encuentra el profesor es la motivación de los alumnos, quienes muchas veces perciben con gran distancia las materias que se explican.

Esta percepción se produce incluso en asignaturas que, como el Derecho civil, son eminentemente prácticas.

A este fenómeno creo que no somos ajenos quienes en su momento fuimos alumnos. Personalmente, es triste decirlo, he de reconocer que nunca llegué a ver una sentencia durante mi carrera y siempre percibí el Derecho civil como una realidad extraña (recuerdo con horror las numerosas clases dedicadas a la exposición de la naturaleza jurídica de ciertas instituciones).

Sin embargo, lo cierto es que nuestra disciplina tiene una gran conexión con la actividad cotidiana de las personas, por lo que estoy convencido que es posible interesar a los alumnos en su estudio, a condición de que captemos su interés, evidenciando la utilidad práctica de los conocimientos, destrezas y habilidades que con ello pueden adquirir.

Este es el propósito de la actividad que presento, consistente en un aprendizaje a través de simulación de juicios.

Metodología y dinámica del taller

El primer problema que me encontré al preparar la actividad es que trabajaba con alumnos de 2º curso y en el primer semestre, que no tenían conocimientos previos de Derecho procesal, aunque, en principio, podría pensarse que era un obstáculo insalvable para el éxito de la actividad.

Se imponía, en cualquier caso, explicarles unas nociones básicas de Derecho procesal, como es la redacción de una demanda y contestación de la misma, práctica y proposición de prueba, etc.

Mi sorpresa fue que las cuestiones procesales, si se relacionaban con un caso concreto, se aprendían (naturalmente, en sus aspectos básicos) de manera rapidísima. De hecho, en la primera de las reuniones que tuve con cada grupo quedaron bastante claras, aunque siempre surgieron preguntas al respecto en las posteriores reuniones, siendo también habituales las consultas a través de correo electrónico.

Respecto del número de reuniones con cada uno de los grupos fueron tres.

Sobre los casos trabajados en el taller hubo que tener en cuenta que la formación de los estudiantes era incipiente y su capacidad, lógicamente, diversa.

Siendo cuatro los casos defendidos, hice ocho

grupos, asumiendo cuatro de ellos la posición de demandante y los restantes la de demandado. El reparto de las tareas dentro del grupo, como la búsqueda de jurisprudencia y elección de quien actuaría en el juicio simulado, lo dejé al arbitrio de sus componentes

Traté de dar el mayor realismo posible a la simulación, por lo que la realizamos en la sala de juicios de que dispone la Facultad de Derecho. Los estudiantes encargados de la defensa vistieron togas y en los dos primeros, si se me permite la broma, yo me disfracé de juez (en mi descargo he de decir que fui Magistrado Suplente de la Audiencia Provincial de Valencia varios años).

Para sorpresa mía, los estudiantes se implicaron extraordinariamente en la actividad, así como en el resultado del juicio, razón por la cual me decidí a llamar a un magistrado de la Audiencia Provincial de Valencia, Manuel López Orellana, a quien tengo que agradecer su generosa colaboración, para que presidiera los dos juicios restantes.

Ciertamente, con ello, el nerviosismo aumentó considerablemente, pero el resultado fue fecundo, quedando impresionado el juez del trabajo realizado por los estudiantes, que, por cierto, grabaron, ellos mismos, las distintas simulaciones, con el objeto de poder utilizar las grabaciones como materiales didácticos³⁹.



Los casos propuestos

Respecto de los casos propuestos intenté buscar temas que fueran, además de reales, atractivos y comprensibles para alumnos de segundo curso; e intenté que fueran amenos, pues, en mi opinión, el sentido del humor es una de las herramientas más eficaces para motivar a los alumnos.

Por ejemplo, en uno de los casos se discutía si una mujer, que había acudido a su peluquería habitual para teñirse su cabello de rojo (color para ella novedoso) y que, como consecuencia de ello, se había quedado calva durante tres meses, tenía derecho a una indemnización por daño moral. Se trataba de determinar si el hecho de que no hubiera pedido prueba de alergia constituía

una exigente de responsabilidad para la peluquera, que alegaba haber ofrecido gratuitamente una peluca a su cliente durante el período de su calvicie, con el fin de aminorar el importe de la indemnización cuyo pago se le solicitaba. Se practicó prueba documental, de confesión de parte e interrogación de testigos.

En otro caso se discutía si debía resarcirse el daño moral sufrido por una novia que el día antes de casarse descubrió que el vestido que le había enviado la tienda era dos tallas superior al que había comprado, con el lógico “soponcio” por su parte. La vendedora alegaba que el vestido había sido usado y que ni siquiera el novio se había dado cuenta de su mayor tamaño, por lo que no consideraba procedente la indemnización, como



tampoco la devolución del precio del vestido.

Valoración del taller

Desde el momento en que propuse la realización del taller fui consciente de que éste implicaba una considerable carga de trabajo para los estudiantes, que debía ser justamente recompensada, por lo que había de ser objeto de calificación en la nota final de la asignatura.

Concretamente en la guía docente le asigné hasta un 15% de dicha nota final en el apartado correspondiente a la evaluación continua.

Dada la implicación de todos los estudiantes en la actividad, éstos obtuvieron la máxima calificación, es decir, un 1'5 sobre 10.

Conclusiones

Llega el momento de las conclusiones. Por mi parte, he de decir que la experiencia realizada es la más satisfactoria de las que he tenido a lo largo de mi todavía (afortunadamente) incipiente docencia.

Ver a los alumnos entregados al aprendizaje del Derecho civil con la convicción de estar adquiriendo habilidades que les van a permitir enfrentarse al mundo real, después de acabar sus carreras, es algo que no tiene "precio".

Para finalizar, me parece interesante escuchar la transcripción de una parte de la grabación en la que los estudiantes hablan de la experiencia a través de cuatro

entrevistas a quienes defendieron los casos.

1ª. ENTREVISTADORA: *"Qué os ha parecido la actividad"*

JULIA: *"Pues nos ha gustado mucho, hemos estado preparándola durante varias semanas. Es un trabajo que hemos hecho en grupo, lo que pasa es que bueno, expusimos solamente nosotros. Yo era la demandada y él el demandante y no sé, nos ha gustado mucho la verdad la experiencia porque bueno..."*

ALEJANDRO: *"Es una experiencia nueva una forma nueva de trabajar y yo que creo que es muy interesante, porque no sé, te ayuda a trabajar en grupo y a ver lo que es un juicio en realidad".*

JULIA: *"Si nos a gustado tanto ahora, como dicen, la realidad supera la ficción, pues el día de mañana nos gustara todavía más..."*

ALEJANDRO: *"Exactamente"*

JULIA: *"... y bueno estamos muy contentos".*

2ª. ENTREVISTADORA: *¿Hay competitividad a la hora de realizar estos trabajos en grupo?*

LUIS: *"Para nada, de hecho, nosotros en concreto les ayudamos bastante a su grupo a realizar su acusación. Yo creo que ha salido bastante bien todo, ¿no?"*

JAVIER: *"Si, ha salido bien, aunque yo creo que cierto grado de competitividad siempre hay, porque, es algo intrínseco a un juicio, a un procedimiento en el que se enfrentan dos partes. Pero en fin, si, ha estado*



muy bien y tampoco creo que sea causa de malestar entre las partes” año o cada curso y bueno que me ha gustado mucho.”

3ª. ENTREVISTADORA: *¿Qué os ha parecido esta primera toma de contacto con el procedimiento judicial?”*

MIRIAM: *“Bueno, a mi me ha parecido muy interesante, sobre todo porque hemos tenido la oportunidad de interrogar a las partes y la verdad es que ha sido una experiencia nueva porque era bastante real y a mi me ha gustado mucho porque de toda la vida he querido hacer esto, entonces, ha sido como la primera oportunidad que he tenido para empezar a hacerlo, y estoy muy contenta.”*

MARÍA: *“A mi también me ha gustado mucho esta oportunidad, porque, también me gusta lo de ser abogada y tal, y, ha sido gracioso ir a la peluquería, a buscar las pruebas, preguntar lo del tinte y todo eso... los productos y como se hace la coloración y ha sido chulo”.*

4ª. ENTREVISTADORA: *Laura, ¿qué te ha parecido la actividad y que haya venido un juez de verdad a impartir justicia?*

LAURA: *“El hecho de que haya venido un juez de verdad me ha parecido muy importante. La verdad es que te hace sentir más, quizá, en la situación, te hace, no tampoco muy nervioso pero bueno que te pone todavía más en el papel y bueno la actividad muy interesante, agradable y eso que me ha gustado mucho y la verdad que muy interesante. La recomiendo que se haga en muchos cursos, que quizás se hiciese cada*

MATERIALES Y MÉTODO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO CONSTITUCIONAL EN EL GRUPO PILOTO DE ADE-DERECHO⁴⁰

LORENZO COTINO HUESO · REMEDIO SÁNCHEZ FERRIZ · GÖRAN ROLLNERT LIERN
DERECHO CONSTITUCIONAL
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

40 Proyecto de Innovación Educativa de la Doble Titulación ADE-Derecho

41 Un resumen de esta obra fue presentada como comunicación en el II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: hacia el Espacio Europeo de Educación, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2007 ("La doble titulación ADE-Derecho: una experiencia de innovación docente utilizando ECTS, metodologías docentes activas y e-learning en el contexto de la convergencia europea") y como ponencia en la Conferencia anual de la Asociación Europea de Facultades de Derecho-European Law Faculties Association (ELFA): *Strengthening the European Dimension of Legal Education*, Barcelona, 2007: "A joint degree programme in Business Administration and Law: experience on educational innovation applying ECTS, tutorships and e-learning in the context of the European convergence", habiendo sido publicado con este último título (GARCÍA AÑÓN, José et al., 2007).

42 El texto de las mismas puede consultarse en www.uv.es/adedch/indexc.htm.

Introducción

En el contexto del Proyecto de Innovación Educativa (PIE) de la doble titulación ADE-Derecho que se viene desarrollando en la Universidad de Valencia a partir del curso 2003-2004 (Dasí et al. 2007⁴¹), desde el área de Derecho Constitucional se han llevado a cabo diversas experiencias de innovación docente en las dos asignaturas que se imparten en el Plan de Estudios de dicha titulación:

- *Derecho Constitucional I*, que se oferta en el primer curso y que tiene como contenidos esenciales el sistema de fuentes del Derecho y la organización del Estado.
- *Derecho Constitucional II*, ubicada en el tercer curso y en la que se aborda el estudio de los derechos fundamentales y sus garantías.

El equipo docente responsable de las dos asignaturas, integrado por los firmantes, comparte la convicción en la importancia de la dimensión práctica del Derecho, en general, y del Derecho Constitucional, en particular, y consecuentemente con ello ha incorporado a sus respectivas guías docentes⁴² el objetivo de desarrollar la capacidad del estudiante para la resolución de casos y problemas a partir del manejo de la legislación

43 DE VERDA, José Ramón; ROLLNERT LIERN, Göran; “Una experiencia de evaluación conjunta: Taller interdisciplinar sobre fuentes del Derecho”. Texto presentado respectivamente como ponencia y comunicación en las *Jornadas de intercambio de experiencias: la evaluación de los estudiantes en el ámbito universitario*, Servei de Formació Permanent. Universitat de València, 2007, y en el *II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: hacia el Espacio Europeo de Educación*, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2007.

44 <http://www.uv.es/oce/laboratori.htm>.

45 Proyecto editorial que nació en el año 2001 en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) con vocación de internacionalización y creación de un movimiento de difusión libre de materiales docentes, con fomento del trabajo cooperativo. Desde su creación, muchas universidades se han unido al proyecto, que en España se organiza a través de la institución OCW-Universia en la que participa la Universtat de València desde el año 2007. En la actualidad participan del movimiento OCW universidades de todo el mundo, principalmente de los Estados Unidos, Japón, China y España (<http://ocw.uv.es>)

46 Así, por ejemplo, los apartados, “Dimensión objetiva de los derechos y la acción normativa de los poderes públicos”; “Eficacia de los derechos fundamentales entre particulares” y “Eficacia de los derechos en las llamadas ‘relaciones de especial sujeción’”.

y la jurisprudencia, objetivo éste a través del cual se pretende trabajar una de las cinco competencias genéricas que desde el curso 2004-2005 se han incorporado transversalmente a las asignaturas del PIE, a saber, la competencia 5 (Resolución de problemas y aplicación del conocimiento a la práctica) con su correspondiente desglose en capacidades y habilidades (Dasí et al. 2007: 56).

Una primera actividad orientada a la consecución de este objetivo ha sido el taller interdisciplinar de fuentes del Derecho que desde el curso 2005-2006 viene desarrollándose en primer curso por los profesores de las asignaturas *Derecho Constitucional I*, *Derecho Civil* y *Teoría del Derecho*. No nos detendremos, sin embargo, en la explicación de esta experiencia por cuanto el desarrollo y dinámica de la misma ha sido ya expuesto en diversos foros⁴³ y está publicado a disposición de los interesados (De Verda; Rollnert 2007:74-81).

Por otra parte, en la asignatura *Derecho Constitucional II* en tercer curso de la doble titulación se ha aplicado una metodología docente activa, específica para el análisis de los derechos fundamentales a partir del trabajo directo del estudiante sobre las normas jurídicas nacionales e internacionales y la jurisprudencia interpretativa de las mismas. El proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha aplicado en esta asignatura desde el curso 2005-2006 será el objeto de la presente intervención.

El Derecho Constitucional II como Derecho Constitucional de los derechos fundamentales: de las competencias a la metodología pasando por los materiales

El diseño del proyecto docente de la asignatura *Derecho Constitucional II* parte del presupuesto de que el alumno de ADE-Derecho y futuro jurista debe adquirir el hábito de trabajar directamente las fuentes del Derecho para desarrollar la capacidad de leer e interpretar las normas y, con especial significación en nuestra disciplina, la jurisprudencia.

Consecuentemente con ello, se han establecido como objetivos generales de la asignatura, entre otros, la adquisición de la capacidad de acceder a los materiales jurídicos de relevancia en materia de derechos fundamentales y discernir su alcance y significación así como la adquisición de habilidad en el manejo, lectura y evaluación de la legislación y, en especial, de la jurisprudencia constitucional –y ordinaria-, de trascendencia en el ámbito de los derechos fundamentales y de las particulares categorías jurídicas e interpretativas propias de este ámbito.

A la consecución de estos objetivos se orientan las destrezas y habilidades sociales que se definen en la Guía docente en términos de manejar con propiedad los conceptos fundamentales de la teoría general de los derechos fundamentales, especialmente las categorías jurídicas y conceptos del ámbito de los derechos así como la dinámica y pautas interpretativas seguidas por órganos y tribunales nacionales y supranacionales, adquirir especial habilidad para la argumentación propia y particular en la materia, con especial atención al principio de proporcionalidad, conocer los mecanismos de garantía utilizables ante casos concretos de derechos fundamentales (garantías normativas, jurisdiccionales y no jurisdiccionales) y las vías prácticas para su defensa, incluyendo los procedimientos especiales en el ámbito de los derechos fundamentales y, finalmente, ser capaz de redactar textos jurídicos como demandas, recursos, resoluciones administrativas, sentencias e informes con suficiencia formal (citas normativas, jurisprudenciales, doctrinales, etc.).

Para alcanzar estos objetivos y adquirir estas destrezas y habilidades se han elaborado unos materiales docentes específicamente adaptados, integrados en lo esencial por extractos normativos y jurisprudenciales que se han venido seleccionando y actualizando durante los años de docencia de la asignatura, y que desde el año 2007 han sido compendiados y editados por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia (Cotino 2007) en la colección de manuales “Laboratorio de Materiales” que promueve conjuntamente con la Oficina de Convergencia Europea⁴⁴ en el marco de los programas desarrollados dentro de la Convocatoria del Ministerio de Educación y Ciencia para la financiación de la adaptación de las instituciones universitarias el Espacio Europeo de Educación Superior (septiembre de 2006). Cabe señalar que una nueva versión de estos materiales estará disponible en acceso abierto a través de la *Open Course Ware* de la Universidad de Valencia a partir del curso 2009-2010 en la medida que la asignatura ha sido una de las primeras que en nuestra Universidad se han integrado en el proyecto *Open Course Ware*⁴⁵ desde diciembre de 2008.

Los materiales en cuestión incluyen algunos apartados de íntegra elaboración propia cuando se ha considerado pedagógicamente necesario⁴⁶ y, por otra parte, como encabezamiento de cada capítulo se incluye una breve introducción a la materia tratada para contextualizar y encauzar el trabajo del alumno. El predominio de extractos seleccionados de normas y jurisprudencia no implica en modo alguno que se



facilite al alumnado unos materiales “en bruto” en la medida que, aunque se persigue el desarrollo de la habilidad para desenvolverse autónomamente con estas “materias primas” jurídicas, se considera que el alumno no podría alcanzar la adecuada comprensión de las mismas sin una formación y orientación previa. Para ello es necesario que el alumno lea los materiales buscando dar respuesta a las preguntas e incitaciones a la reflexión con las que se encabezan los mismos. Estas preguntas o advertencias son las que obligan al estudiante a fijar la atención en los aspectos de interés. Pueden verse ejemplos de una sentencia y de una norma en los anexos A.1 y A.2.

De este modo, tal y como implica la filosofía subyacente al Espacio Europeo de Educación Superior basada en el trabajo autónomo del alumno, se hace necesario un serio trabajo previo de los materiales, encauzado y orientado a través de estos encabezados y siguiendo la programación temporal establecida por los docentes. En todo caso, la plena comprensión del estudiante se ha de alcanzar en las sesiones presenciales que se imparten tras el trabajo personal de los materiales. Sin perjuicio de las dificultades que conlleva para el alumno trabajar directamente normas y sentencias, la experiencia confirma la capacidad y potencialidad de los estudiantes para “descubrir” el Derecho, en concreto, el Derecho de los derechos fundamentales.

Se ha dicho acertadamente que “se hace camino al andar y Derecho al razonar” (Nieto; Ramón

Fernández; 1998) y en este sentido la finalidad última de la docencia en esta asignatura es conseguir que los alumnos sepan razonar en derechos fundamentales, sin perjuicio de que con esta destreza transiten por diferentes caminos y lleguen a soluciones diferentes. No se pretende que el alumno comparta las doctrinas expuestas por los docentes, ni por los tribunales, ni por la doctrina. Bajo la máxima de “enseñar a aprender”, bajo el dicho orteguiano de enseñar para que duden de lo que se enseña, se busca que el estudiante adquiera la capacidad de resolver problemas de derechos fundamentales bajo sus criterios y premisas. Pero con una metodología adecuada, que es la exigida y aplicada por los tribunales. No se trata de hacer un recorrido pleno y exhaustivo por todos los derechos fundamentales, sino de habituarse al manejo de fuentes de Derecho, a la identificación de los problemas y a la resolución de los mismos siguiendo un determinado protocolo de actuación.

En este sentido, hay que resaltar la importancia que se otorga en la dinámica docente a que el estudiante alcance el objetivo de adquirir una adecuada capacidad de análisis y resolución de supuestos concretos a partir de los estándares generales de resolución de conflictos de derechos fundamentales lo que exige saber aplicar una metodología jurídica específica de los derechos fundamentales, metodología que en los materiales docentes denominamos los “pasos” a seguir en la resolución de supuestos de derechos fundamentales (“Propuesta de resolución de supuestos de derechos fundamentales: “pasos” a seguir”, Cotino

2007: 27-49; puede verse un resumen en el anexo A.3); precisamente, la adquisición del hábito del seguimiento de la aplicación de éste método en la jurisprudencia seleccionada es la destreza en la que más se insiste en la guía docente.

Se pretende que el estudiante finalice su aprendizaje sabiendo razonar en la particularidad de los derechos fundamentales. Sin perjuicio de una metodología general en el Derecho, si es que la hay, no cabe duda de que el Derecho Constitucional tiene la suya propia en razón de la particular cualidad de la norma fundamental como fuente del Derecho y la importancia de la interpretación constitucional. Aún más, hay una particular forma de operar en el ámbito del Derecho Constitucional de los derechos fundamentales y las estrategias docentes utilizadas en la asignatura van dirigidas a crear escenarios y situaciones en los que tenga lugar una profunda "inmersión" (Pérez Royo 2003) del alumno en este particular saber hacer. Esta especificidad metodológica responde a diversos factores, entre los que cabe destacar la apertura del ordenamiento español a las normas internacionales sobre derechos humanos instrumentada a través del artículo 10. 2 CE (en especial al Derecho Europeo de los derechos fundamentales), la singularidad de las fuentes aplicables (así, la particular eficacia directa de los derechos y la relativización de la posición del legislador), la relevancia de la interpretación constitucional de los derechos y la necesidad de integrar y maximizar tanto los diversos derechos cuanto los diferentes bienes constitucionales. Todo ello lleva a una metodología

ad hoc basada en una singular forma de razonar y argumentar. A esta forma de operar jurídicamente con los derechos fundamentales según los dictados del Tribunal Constitucional y el TEDH se le ha denominado "pasos".

Cabe advertir, no obstante, que no se postula una enseñanza basada en casos o problemas. No se trata de discutir ahora sobre la conveniencia de este sistema, más propio del ámbito anglosajón, que precisa un bagaje previo del formador y del alumno. No es el sistema de estudio y resolución de casos y de problemas el que aquí se sigue, sino que se trata de organizar la enseñanza trabajando sobre unos materiales que obligan al alumno a captar cómo el legislador y, en especial, el Tribunal Constitucional, manejan los conceptos, reglas y principios y los plasman en la realidad.

Constituyen tanto una guía de cómo abordar un problema práctico de derechos cuanto la pauta de comprensión y de análisis de cualquier sentencia o incluso de cualquier norma reguladora de los mismos. Resulta imprescindible una lectura y reflexión al principio del curso, que sin duda será difícil para el alumno. Estos "pasos" a los que se hace continua referencia a lo largo de todo el curso, encabezan los materiales y son un punto de referencia constante a lo largo de todo el curso en su dimensión tanto práctica como teórica. De hecho, el alumno va a tener que descubrirlos continuamente a lo largo del curso. Se tiene la seguridad de que esta inmersión en los pasos ha de ser ardua e infructuosa en los primeros días de docencia dada su abstracción y

47 Una versión más simplificada el método de análisis de las intervenciones en los derechos fundamentales puede verse en Escobar 2004: 105-119.

48 Así, hay que tener en cuenta: 1. La particularidad de la ponderación de derechos fundamentales; 2. La concreta especialidad del tratamiento de las libertades de expresión e información; 3. La igualdad se aborta al final del curso, por su especial dificultad que la hace acreedora de unas pautas de tratamiento algo diferentes, sin perjuicio de amplios paralelismos con los “pasos” generales; 4. A falta de una clara doctrina, hay que tener en cuenta la singularidad de derechos prestacionales fundamentales, como la educación; 5. El derecho a no sufrir torturas, tratos inhumanos o degradantes sólo queda sometido al análisis de si se ha intervenido o no, puesto que, de ser así, la intervención ya es inconstitucional puesto que no cabe límite alguno al mismo; en puridad, nunca cabe analizar si la injerencia concreta es o no admisible constitucionalmente, puesto que si hay injerencia, es de por sí inconstitucional, siendo una especialidad única del análisis de este derecho (Cotino 2007: 27-28 y 49-63).

complejidad para el nivel de los estudiantes. Sin embargo, bajo la máxima de que “el movimiento se demuestra andando” se espera que al final de la docencia el alumno se maneje sobradamente en esta metodología particular de los derechos fundamentales. Después del trabajo personal de lectura y seguimiento de la resolución de conflictos por los tribunales complementado con las clases teóricas presenciales y las prácticas, el alumno habrá de ser capaz de articular por sí mismo y de forma autónoma una respuesta jurídicamente fundamentada a cualquier situación que pueda presentarse en la vida real.

Estos “pasos” conllevan un juicio acerca de si una intervención⁴⁷ o un límite sobre un derecho son o no una vulneración inconstitucional del mismo. Se trata, en definitiva, de un test de la admisibilidad constitucional de los límites a los derechos por cuanto no todo límite o restricción a un derecho son inconstitucionales, como tampoco todo trato diferenciado es una discriminación. Se trata de una metodología que debe aplicarse a todos los derechos fundamentales, sin perjuicio de que existan particularidades en su aplicación a ciertos derechos como también se explica en el curso⁴⁸.

Debe advertirse al estudiante que, pese a que estos “pasos” se derivan claramente de la jurisprudencia europea y española, es bien cierto que los mismos tribunales no hacen bien sus “deberes” y es excepcional encontrar una fundamentación jurídica de una sentencia que siga todos estos “pasos” teóricamente exigidos por los tribunales al resto de los operadores jurídicos. Cuanto menos, no se aprecia expresamente su seguimiento en su razonamiento y motivación. Que los órganos judiciales no sean coherentes con su propia doctrina legal no excusa al futuro operador jurídico de conocerlos y aplicarlos en lo posible y, sobre todo, de estructurar cabalmente su pensamiento y método conforme a los mismos.

Todos los “pasos” son determinantes para el análisis riguroso de las

intervenciones sobre los derechos por cuanto se trata de un test de constitucionalidad que sólo se “aprueba” una vez superados todos los “pasos”. Estos “pasos” son progresivos, por lo que si uno de ellos se omite o se aplica incorrectamente, el análisis posterior se verá contaminado (correcta fijación de la-s intervenció-n-es a analizar, determinación de los derechos afectados en cada intervención, determinación de la-s finalidad-es que en su caso justifican la intervención y necesidad de la misma en una sociedad democrática, análisis de la proporcionalidad de la intervención, etc.).

Así pues, en la teoría, si no se supera uno de los “pasos”, la conclusión sería directamente la inconstitucionalidad de la medida y, en puridad, finalizaría el examen. No obstante, el alumno debe intentar completar siempre todos los “pasos”, aunque haya podido concluir previamente su análisis con un juicio de inconstitucionalidad sobre la base de carencias en los pasos intermedios. Lo ha de hacer preventivamente, situándose en la hipótesis de que su argumentación no convenciera al juzgador; sería como decir: “pese a considerar que la medida es inconstitucional por no superar el examen anterior, para el caso de que no se considerase así, procedo a analizar si cumpliría o no el ‘paso’ siguiente...”).

Las intervenciones sobre los derechos son inconstitucionales si no superan el análisis de los “pasos”. Todo límite en un derecho no es *per se* inconstitucional, sólo lo será si no supera el test de su legitimidad constitucional. Estos “pasos” ya

encierran la premisa de que todas las intervenciones han de ser las mínimas posibles, bajo presunción de su inconstitucionalidad. Hay que evitar un error muy habitual cual es considerar que hay que seguir los “pasos” para concluir, necesaria e inexorablemente, en la inconstitucionalidad del límite, bajo la equivocada idea de que lo políticamente correcto es afirmar tal inconstitucionalidad a toda costa. No hay que olvidar que los derechos están limitados por otros derechos o bienes constitucionales que la sociedad también debe preservar. La “mala prensa” sociológica de algunas limitaciones típicas (seguridad nacional, seguridad pública, orden público, necesidades de la defensa, etc.) no deben arrastrar al jurista a posiciones demagógicas.

Para cualquier manejo de los “pasos” y de resolución de problemas, debe insistirse también en la importancia esencial de una correcta utilización de las diversas herramientas conceptuales, la especialidad de las fuentes normativas de los derechos, así como el apropiado conocimiento de las garantías (normativas, jurisdiccionales y no jurisdiccionales) de los derechos. Después de las sesiones iniciales centradas en estos temas, será el análisis de los materiales a lo largo del curso lo que permitirá al alumno comprender en la práctica estas cuestiones. De particular importancia para cualquier análisis de un caso, será concluir qué mecanismos reaccionales existirían frente a las afectaciones a derechos que se trate, puesto que de nada vale concluir una posible inconstitucionalidad si no se sabe qué se puede hacer frente a la misma.



Dinámica docente y evaluación

Para la estimulación del trabajo personal autónomo y facilitar la organización del conjunto de las tareas del estudiante en las diversas asignaturas, desde el inicio del curso se distribuyen todos los textos jurisprudenciales y normativos en sus respectivas unidades y se asignan ponencias a los alumnos. De esta manera, desde el comienzo de la asignatura conocen las fechas aproximadas en las que se tratará su ponencia. El estudiante ponente, asistido por el profesor, es el responsable de canalizar el debate en cada sesión con el resto de alumnos. En cada sesión de 90 minutos suelen intervenir dos o tres ponentes⁴⁹. El papel del docente es el de introducir las materias y situarlas en el conjunto de los contenidos de la asignaturas, así como facilitar y animar la participación tanto del ponente como de los restantes estudiantes dirigiéndola hacia los aspectos que se consideran más relevantes.

Las sesiones prácticas del curso (seis sesiones de hora y media y con grupos reducidos) se dedican especialmente a aplicar los “pasos” en los diferentes casos preparados al efecto (muchos de ellos, exámenes de años anteriores). En estas sesiones, los estudiantes habrán preparado el caso previamente y tras el planteamiento del supuesto y sus elementos clave, deberán debatir entre sí y con el docente la solución al caso sobre el eje del seguimiento y aplicación de los “pasos”. Una de las partes del examen final es un caso similar a los trabajados durante las prácticas del curso.

En todo caso, como se ha dicho, “enseñando a

aprender” el alumno al final del curso ha de estar en condiciones de localizar los problemas, seleccionar la información y ofrecer soluciones al respecto merced al conocimiento de las fuentes, su adecuado manejo y una correcta aplicación del protocolo descrito en los “pasos” de resolución de conflictos de derechos fundamentales. De hecho, es al final de todas las sesiones cuando se vuelve a los pasos generales, una vez observado el seguimiento de estos a lo largo de todos los materiales y realizadas todas las prácticas, es cuando procede una recapitulación de los mismos pudiendo aspirar a una eficaz comprensión por los alumnos.

La asignatura se evalúa combinando los exámenes con la participación activa a lo largo del curso. La experiencia acumulada ha llevado a optar por un sistema que permita sacar hasta sobresaliente a quienes no participan plenamente en el curso. Lo contrario acababa “castigando” por lo general en exceso a los alumnos menos comprometidos. Para la evaluación se incluye asimismo la entrega de una actividad escrita: la presentación de un recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional respecto de uno de los supuestos prácticos seguidos en el curso. Según confiesan los alumnos, se trata de la primera demanda que realizan en la carrera. Pese a sus limitaciones, es una buena forma de “romper mano”. Para ello, cuentan con formularios, instrucciones y la tutoría y FAQs al respecto.

En todo caso, se valora la participación que puede aportar hasta 1,5 puntos sobre 10 de la nota

final, siendo que un alumno podría llegar a un 11 sobre 10 como máximo, siendo en todo caso un 10. Sólo se aplica esta calificación a quienes tengan un mínimo de 4,5 sobre 10 en el examen. Tanto en las clases teóricas como las prácticas, la participación activa es fundamental. Desde el inicio del curso se eligen ponentes para la exposición y discusión en clase de las normas y sentencias en las fechas aproximadas en que se realizarán las sesiones. Tanto los ponentes como los participantes son valorados a lo largo del curso. También, y especialmente, se tiene en cuenta la asistencia activa continua a las clases teóricas y la preparación de las prácticas.

Se realizan dos pruebas (ver anexo A.4): un "caso" y una prueba de "preguntas cortas".

El caso es un supuesto de apariencia real, similar a los de las prácticas, en cuya solución argumentada el alumno habrá de reflejar las aptitudes, conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo del curso. Se valora esencialmente la aprehensión del sistema de los "pasos" a seguir en la resolución de conflictos, la sistemática de la exposición y se reservará una parte de la calificación (hasta dos puntos sobre diez, según señalen los docentes) a la correcta selección de los medios o vías de defensa administrativos o jurisdiccionales concretos ante la situación descrita. Esta parte del examen supondrá un 50% de la nota final del curso. Para la realización del examen el alumno puede contar con todo el material que considere oportuno.

La prueba de preguntas cortas consta de un número aproximado de 15-18 preguntas sobre los contenidos de la asignatura. Un 70% aproximado de las mismas se conocen con antelación por los estudiantes al estar incluidas en el material del curso por ser procedentes de años anteriores (hay una base de aproximadamente 350 preguntas), sin que para este ejercicio pueda utilizarse material.

49 Ejemplo de lo que le correspondería a un alumno:

- Propia imagen, sentencia 081/2001, caso Emilio Aragón, ejemplo de delimitación de derechos
- Un ejemplo claro del principio de proporcionalidad en una ley: Ley orgánica 4/1997, videocámaras en lugares públicos
- Intimidación en el trabajo, sentencia 186/2000
- Intimidación en general, sentencia 115/2000, caso Isabel Preysler.



Referencias

- COTINO HUESO, Lorenzo (2007);** *Derecho constitucional II. Derechos fundamentales*; Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007.
- DASÍ COSCOLLAR, Angels; GARCIA AÑÓN, José; HUGUET ROIG, Ana; JUAN SANCHEZ, Ricardo; MONTAGUD MASCARELL, María Dolores; ROLLNERT LIERN, Göran (2007);** *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*; Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2007. <http://www.uv.es/oce/web%20castellano/ADE-Derecho.pdf>. Fecha de consulta 11 de mayo de 2009.
- DE VERDA BEAMONTE, José Ramón; ROLLNERT LIERN, Göran (2007);** “Una experiencia de evaluación conjunta: Taller interdisciplinar sobre fuentes del Derecho” en *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior*. Apuntes de buenas prácticas. Valencia, Universitat de València, Servei de Formació Permanent, 2007, págs. 74-81.
- ESCOBAR, Guillermo (2004);** *Introducción a la teoría jurídica de los derechos humanos*, Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo (CICODE) – Universidad de Alcalá, 2004, págs. 105-119.
- GARCIA AÑÓN, José; JUAN SANCHEZ, Ricardo; DASÍ COSCOLLAR, Angels; HUGUET ROIG, Ana; MONTAGUD MASCARELL, María Dolores; ROLLNERT LIERN, Göran (2007),** “A joint degree programme in business administration and law: experience on educational innovation applying ECTS, tutorials, and e-learning in the context of the European convergence”, *European Journal of Legal Education*, vol. 4, n.º 1, 2007, págs. 67-73
- NIETO, Alejandro; FERNÁNDEZ, Tomás Ramón (1998);** *El Derecho y el revés. Diálogo epistolar sobre leyes, abogados y jueces*; Barcelona, Ariel, 1998.
- PÉREZ ROYO, Javier (2003);** *Curso de Derecho Constitucional*; Madrid, Marcial Pons, 2003.

Ejemplo de sentencia

"Autorización judicial de registro domiciliario, sentencia 136/2000"

1. Observa el "eje central" del caso (FJ 2) y cómo se estructuran los elementos de análisis.
2. Qué dice el Tribunal respecto de la necesaria motivación del auto que autoriza la entrada al domicilio. (FJ 3)
3. Cuáles son los requisitos esenciales de la autorización y relaciónalos con las exigencias a los límites a los derechos. (FJ 4).
4. Para este caso concreto, qué estima el tribunal respecto de estos requisitos del auto de autorización.
5. ¿Si la autorización es defectuosa, lo es también toda prueba obtenida con el registro domiciliario? (FJ 6).
6. ¿Qué pruebas quedan directamente excluidas ante una autorización defectuosa? (FJ 6).
7. ¿En el presente caso, qué estima el tribunal sobre las pruebas que llevaron a la condena de la parte demandante? (FJ 7 y 8).-

Ejemplo de norma

Ley orgánica 1/1982, de protección civil de derechos del artículo 18 CE

A la vista de la exposición de motivos y el texto de esta norma:

1. Qué protección se considera "preferente", la penal o la civil. Qué crees que sucede si hay alguna actuación penal (ver art. 1).
2. Observa la afirmación del carácter irrenunciable de estos derechos y lo que se señala en el artículo 2. 2º y 3º.
3. Qué sucede ante el fallecimiento del afectado en sus derechos. ¿Puede acudir a la protección de la ley por el hijo de un afectado en su honor (ver exposición de motivos y artículo 4 y ss.)?
4. Observa el caso de los menores (art. 3. 1º) y la condición del ejercicio de su protección.
5. Fija tu atención en los artículos 7 y 8.
6. En razón del artículo 9, qué puede pedirse en una demanda civil en razón de esta ley.
7. ¿Qué criterios fija la ley para la indemnización preceptiva?

Resumen de los “pasos” de resolución de supuestos de derechos fundamentales

*“Pasos” generales a seguir**Primero. La determinación del objeto de análisis: contextualización, determinación de injerencias, sujetos y derechos afectados*

- A)** Aproximación general al supuesto desde los sujetos intervinientes
 - a. 1. Sujetos que sufren la intervención de sus derechos
 - a. 2. Sujetos que causan la restricción del derecho

- B)** Identificación o reconocimiento de la injerencia o injerencias y su naturaleza

- C)** Determinación del derecho o derechos afectados respecto de cada intervención a analizar y la naturaleza de éstos (incluye su “delimitación”)
 - c. 1. Relevancia del supuesto respecto del derecho afectado
 - c. 2. Concreción del derecho afectado mediante su delimitación y su localización constitucional
 - c. 3. Concreción, en su caso, de la facultad afectada del derecho determinado
 - c. 4. El excepcional caso del derecho a no sufrir torturas
 - c. 5. Situaciones de conexidad de ciertas aspiraciones y derechos no fundamentales con el contenido de un derecho fundamental
 - c. 6. Situaciones de concurrencia de derechos afectados y criterio de especialidad

Segundo. Juicio de admisibilidad constitucional de la injerencia

- A)** La restricción concreta ha de venir establecida o tener base en una norma de rango legal

- B)** Justificación constitucional, objetiva y razonable, necesaria en una sociedad democrática
 - b. 1. Fijación de la razón o razones de ser reales de la medida restrictiva
 - b. 2. La razón de ser de la restricción debe vincularse a una finalidad legítima localizable en la Constitución
 - b. 3. Justificación “objetiva”, “necesidad” (para una sociedad democrática) de la medida. Conexión real de la razón de ser de la restricción con la finalidad constitucional esgrimida
 - b. 4. Razonabilidad de la restricción y admisibilidad para la “sociedad democrática”

- C) El test de la proporcionalidad, su variable intensidad y la exigencia de su expresión en la motivación de la medida restrictiva
 - c. 1. Test de proporcionalidad
 - c. 2. Adecuación, idoneidad o congruencia
 - c. 3. Necesidad o indispensabilidad (alternatividad)
 - c. 4. Ponderación o proporcionalidad en sentido estricto
 - c. 5. La intensidad del análisis y su explicitación según el origen y naturaleza de la medida restrictiva y en razón del derecho de que se trate

- E) El requisito final, límite de los límites: ¿se respeta el contenido esencial?

La ponderación en el supuesto especial de la colisión entre derechos fundamentales

"Pasos" específicos en los conflictos de libertades informativas

- 1. Delimitación de si nos encontramos o no ante el ejercicio de las libertades informativas.
- 2. Parámetros a seguir en la ponderación
 - A) La relevancia e interés público de lo informado o expresado
 - B) Relevancia desde el punto de vista subjetivo: el personaje público
 - C) El contexto
 - D) La necesidad de la expresión empleada para su finalidad y su contribución para la formación de la opinión pública libre

"Pasos" específicos a seguir con el derecho de igualdad: el juicio de igualdad

- 1. Aproximación general al supuesto y los datos que revela
 - A) ¿Estamos ante una discriminación de las prohibidas o una acción positiva?
 - B) Los sujetos implicados en el trato diferenciado desde la perspectiva de quienes sufren el trato diferenciado y la naturaleza del sujeto que origina el trato diferenciado (sujetos privados, públicos, terrenos intermedios)
 - C) El medio por el que se establece el trato jurídico diferente: Igualdad "en" las normas y en los actos de aplicación de normas
- 2. Fijación y admisión concreta del objeto de análisis
 - A) Expresión concreta de los términos de comparación

- B) Comprobación de la idoneidad y homogeneidad de los términos de comparación
- C) Tener en cuenta supuestos excluidos: no hay igualdad fuera de la ley y la igualdad no incluye un derecho a ser tratado de forma diferente, en teoría

3. Análisis de si el trato diferenciado es discriminatorio: el juicio de igualdad
4. Especificidades en las “discriminaciones” positivas y las discriminaciones indirectas o encubiertas

ANEXO IV

Ejemplos de pruebas de evaluación

Ejemplo de “caso”

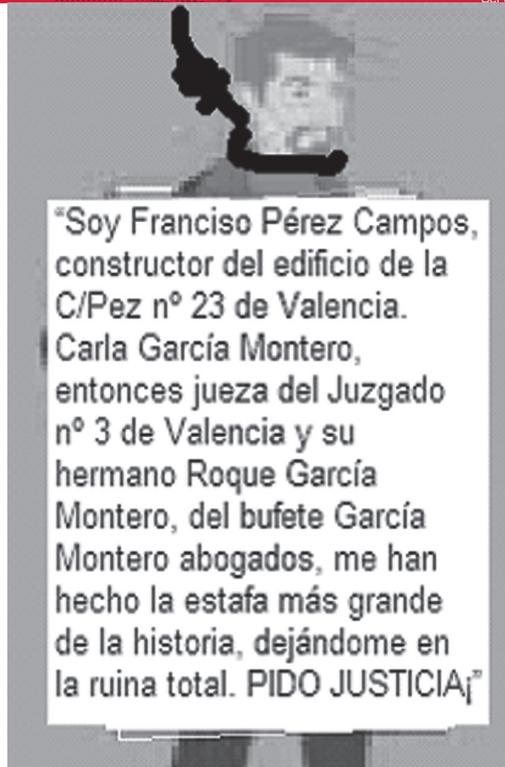
Francisco Pérez Campos desde hace diez años acude prácticamente todos los días a la puerta del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana (Glorieta). Allí, sujeta de una farola una cuerda con nudo de ahorcado, que ata simbólicamente a su cuello. Asimismo, del cuello pende un gran cartel donde se lee con facilidad el siguiente texto:

“Soy Francisco Pérez Campos, constructor del edificio de la C/Pez nº 23 de Valencia. Carla García Montero, entonces jueza del Juzgado nº 3 de Valencia y su hermano Roque García Montero, del bufete García Montero abogados, me han hecho la estafa más grande de la historia, dejándome en la ruina total. PIDO JUSTICIAj”

En enero de 2009 en el periódico local *“Las provincias levantinas”*, en un espacio dedicado a la foto denuncia, aparecen dos fotos a buen tamaño: una del cartel plenamente legible y otra del conjunto formado por Francisco con el cartel y la soga en la puerta del Tribunal. Las fotos se acompañan de una breve leyenda que afirma: *“Francisco Pérez lleva diez años pidiendo justicia frente al TSJ de Valencia”*.

Días después el tema parece despertar interés, por cuanto aparece reflejado el caso en diversos medios y se popularizan las fotografías en diversos sitios y foros de internet, contando por decenas de miles los accesos registradas en los más populares donde se recogen.

Ante tales hechos, los dos hermanos Pérez Campos deciden emprender acciones legales.



Ejemplos de "preguntas cortas"

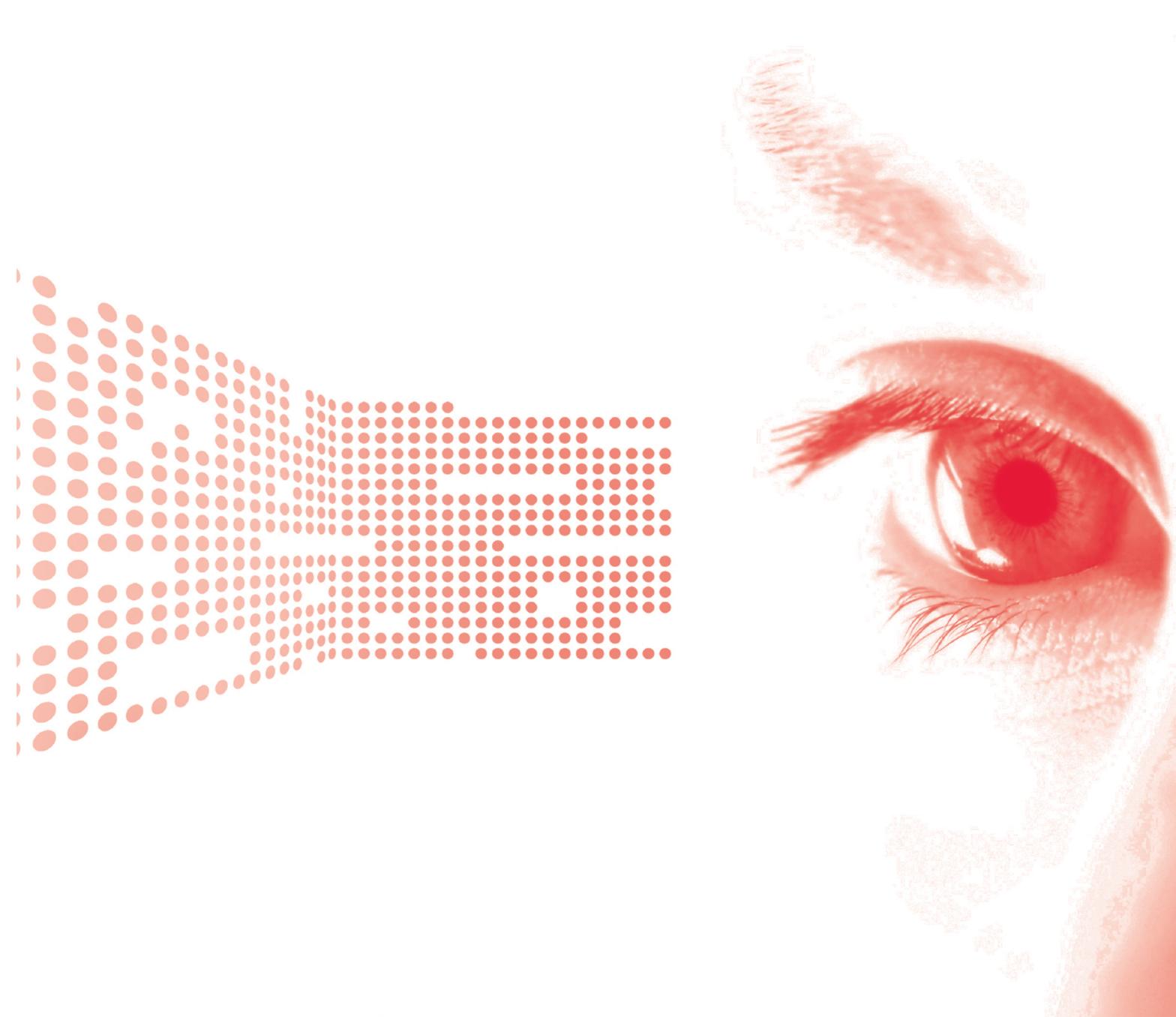
Por medio de qué tipo de norma deben regularse las técnicas de reproducción asistida y por qué.

Una norma municipal me sanciona por proferir blasfemias en la calle. Considero que dicha norma es inconstitucional. ¿Qué vías y tipos de recurso tengo antes y después de que se me aplique esta norma?

Señala las diferencias básicas entre el derecho a la intimidad y el de protección de datos.

Si la policía te invita a que les acompañes a las dependencias para que comprueben tu identidad, ¿queda afectada tu libertad personal? ¿Qué garantías se te aplican en esta situación jurídica?

¿Qué sucede respecto de la homogeneidad de los términos de comparación en los casos de diferenciaciones basadas en las circunstancias de diferenciación prohibidas?



II. Derecho, Cine y Literatura



APRENDER DERECHO A TRAVÉS DEL CINE.

SERGIO VILLAMARÍN · HISTORIA DEL DERECHO

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Es de sobra conocido que el marco abierto con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior impone la introducción de sensibles cambios en la tarea docente. La sustitución de un aprendizaje apoyado casi exclusivamente en el profesor y sus conocimientos – clase magistral-, por otro centrado en el alumno, sus habilidades, su capacidad de resolución de problemas y su trabajo -individual o en grupo- pasa de utópico propósito de unos pocos, a realidad imperativa para todos. Y este todos incluye lógicamente a nuestros alumnos, pues ellos deben ser activos protagonistas, pese a que las carencias del sistema educativo les han proporcionado una cómoda dinámica de trabajo que no parecen muy dispuestos a sustituir. Pero este es un problema que abordaremos después... De entre todas las disciplinas, posiblemente hayan sido las jurídicas las que más han abusado de métodos exclusivamente memorísticos, refrendados por un examen final igualmente memorístico, volcado sobre lo impartido en las clases magistrales y recogido en los apuntes

de clase. Pese a su inmediata practicidad, espoleada notablemente por unos grupos todavía masificados -mal endémico de las ciencias jurídicas-, los años han revelado sus carencias y limitaciones formativas. Por todo ello, con o sin EEES, se antoja irreversible la exploración de nuevas vías de comprensión y aprendizaje del Derecho, su contenido, su significado, y en esa perspectiva el cine aparece como una herramienta muy sugerente para profesores y alumnos.⁵⁰

¿Sirve de verdad el cine para aprender derecho?

Más allá de la innegable pertenencia de lo cinematográfico a las TIC -que por sí sola justificaría su presencia docente-, cine y derecho mantienen una indudable vocación común: individuo y sociedad; ya sea juntos, por separado o como elementos inseparables. El derecho es una herramienta eminentemente social, pues fija unas normas que estructuran el comportamiento del hombre en la sociedad. Sin

ocuparnos aquí de la necesidad humana de vivir socialmente, debemos reincidir en la necesidad de las sociedades de regirse por unas normas, que no son otra cosa sino la concreción material de los cauces necesarios para que la propia sociedad exista, convirtiéndose además en producto de la propia convivencia social. Pero no solo el derecho ajusta la concordia social, ésta se apoya asimismo en otros conjuntos normativos que conviven en su seno. La religión, por ejemplo, o las pautas sociales producen reglas que inciden en idéntico ámbito al jurídico. El derecho como producto eminentemente social se encuentra en relación directa con ellas y con otros factores intrínsecamente sociales como la cultura o la economía. Considerar al derecho como fenómeno socio-cultural nos permite vincularlo a los diferentes aspectos que conforman una sociedad, cultura social, cultura económica, cultura política... De su mayor o menor relación e interdependencia dependerá el funcionamiento de la sociedad como tal.⁵¹ El derecho es, por tanto, una actividad social, humana y por más que se manifieste en normas concretas, positivas, ni puede ni debe limitarse a ellas, pues hacerlo significaría negarle su esencia, su razón de ser: el individuo y la sociedad. En consecuencia, tampoco puede hacerlo su aprendizaje, resultando capital entonces fijarlo en sus relaciones de mutua dependencia con todos los demás componentes de la sociedad que lo engendra.

El cine es una magnífica vía de representación de cualquier sociedad y los elementos que la integran. El hecho de que esta representación se vea mediatizada por condicionantes de todo tipo -desde la adecuación a unas determinadas estructuras narrativas para garantizar ingresos económicos, a condicionantes estrictamente ideológicos, políticos, religiosos, de autor, o incluso artísticos-, en absoluto la invalida como tal. Cualquier película contiene por fuerza una perspectiva de la sociedad, encierra una porción de ella por más que ésta no sea absolutamente veraz en términos de realidad. Dicho de otro modo, más allá de lo que una película muestre -desde una u otra óptica, con una u otra intención, o incluso del modo

50 En ningún caso me propongo abordar la problemática de la enseñanza mediante el cine, referida al cine científico y al específicamente educativo. Cine, en definitiva, concebido como herramienta docente. Para más información, DE PABLOS PONS, Juan (1986); *Cine y enseñanza*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.

51 CLAVERO Bartolomé (1992); *Institución histórica del derecho*, Madrid, Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales. pág.15. Respecto a las influencias, mutuas, entre economía y derecho, DE DIOS Salustiano (1976), "El derecho y la realidad social: Reflexiones en torno a la Historia de las Instituciones", *Historia. Instituciones. Documentos.*, n.º 3, 1976, págs189-222, pp.203-213

52 Sirva como ejemplo de esta influencia, MEYER Phil (2001); "Why a Jury Trial is more like a Movie than a Novel", *Journal of Law and Society*, volume 28, 2001, issue 1, págs, 133-146; también el resto de artículos son claros exponentes de la relación entre cine y derecho; disponibles en <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119021288/> issue, fecha de consulta 26 de mayo de 2009. En nuestro país, PRESNO LINERA, Miguel Ángel (2006); *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Valencia, Tirant lo Blanch; RIVAYA, Benjamín; DE CIMA, Pablo (2004), *Derecho y Cine en 100 películas*, Valencia, Tirant lo Blanch; SAN MIGUEL PÉREZ, Enrique (2003), *Historia, Derecho y Cine*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. SOTO NIETO, Francisco; FERNÁNDEZ, Francisco J. (2004), *Imágenes y Justicia. El Derecho a través del cine*, Madrid, La Ley-Actualidad. GONZÁLEZ ROMERO, Emilio (2006), *Otros abogados y otros juicios en el cine español*, Barcelona, Laertes.; GARCÍA MANRIQUE, Ricardo y RUIZ SANZ, Mario (Editores); (2009); *El Derecho en el cine español contemporáneo*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2009



más neutro posible- su simple existencia ilustra parte de las inquietudes de la sociedad que la alumbró. Si nos centramos en películas que abordan cualquier problemática jurídica, de inmediato comprobamos su incuestionable utilidad para razonar sobre las conexiones entre derecho y realidad social aparecidas en la pantalla, ya sea mediante una aproximación a la norma, sus razones y sus consecuencias; o incluso a cuestiones de justicia o moralidad del ordenamiento. Las posibilidades de análisis son tan ricas que para evitar una inabordable dispersión de puntos de vista, se requiere un juicio ponderado consecuencia de varias reflexiones- cinematográfica, social y jurídica- en el que lo puramente cinematográfico está subordinado a la interpretación jurídica convirtiéndose en su pretexto.

Estas reflexiones sobre la utilidad del medio cinematográfico quedan refrendadas por la cada vez más numerosa producción bibliográfica, ya sea a nivel de relaciones generales entre derecho y cine, o sobre una cuestión jurídica particular y su reflejo en una determinada película o filmografía. En la cultura jurídica anglosajona, respaldada por la producción cinematográfica norteamericana y su tremendo impacto global, las conexiones del derecho y el cine permiten incluso constatar la influencia de la representación cinematográfica sobre lo puramente jurídico. Sin alcanzar un desarrollo similar, en nuestro país destaca en este sentido la colección Cine y Derecho de la editorial Tirant lo Blanch, dirigida por Javier De Lucas, con más de 20 volúmenes publicados que utilizan el cine para reflexionar sobre diversos problemas jurídicos.⁵²

Cine y Derecho en la Universitat de València

Tras diversos cambios desde su nacimiento en el curso 2002-2003, impulsado por Javier De Lucas y posteriormente por Jorge Correa, la asignatura de libre elección “Cine y Derecho” dispone actualmente de 5 créditos para un único grupo con 120 alumnos de capacidad máxima, y no se trata de un grupo de innovación docente. Su matrícula está abierta a estudiantes de todas las titulaciones pese a su indudable orientación a cursantes de estudios jurídicos. Su planteamiento originario fue, y sigue siendo, proporcionar nuevas atalayas desde las que abordar el fenómeno jurídico, propiciando una visión de conjunto, diversa e integradora del derecho y su relación con la sociedad fuera del marco de la enseñanza tradicional. Fieles a este diseño inicial, se ha intentado preservar la pluralidad como uno de los principios informadores del módulo, trasladándose a todo lo concerniente a su organización, desarrollo y objetivos. Así, el módulo no se adscribe a ningún área concreta participando, en el curso académico 2008/2009, 12 profesores iguales en responsabilidades, pertenecientes a 10 áreas de conocimiento diferentes. Cada uno de nosotros, nos responsabilizamos de una sesión, eligiendo una película que sirva para ilustrar la cuestión jurídica a abordar. Ni unas ni otras son inmutables pudiendo cada curso variar según el criterio de cada responsable, y así hemos ido abordando problemas que van desde la inmigración, al jurado, la pena de muerte, la protección

frente a la violencia de género, el proceso inquisitorial, las teorías del delito, el consentimiento matrimonial o la protección internacional de los derechos humanos, entre otros muchos.

El curso se imparte en el segundo cuatrimestre del curso, desarrollándose en torno a las doce películas que lo integran. Para ajustar temas y películas, fijar el calendario y la organización del módulo, existe un coordinador que además participa también como profesor. Por lo demás, todas las decisiones que afectan a la asignatura en general, son adoptadas de común acuerdo en las reuniones periódicas fijadas a tal efecto. El excesivamente amplio grupo inicial de 120 alumnos se divide por riguroso orden alfabético en dos subgrupos, cada uno de los cuales trabajará únicamente seis películas. La reducción permite no solo un mejor seguimiento del alumnado por parte del docente, sino también una mayor asistencia al disminuir las sesiones a la mitad –el módulo es presencial- y una sensible mejora en las oportunidades de participación pública del alumnado en un módulo concebido para fomentarla. Y no son estos los únicos beneficios, pues disponer de fechas libres en el cuatrimestre permite elaborar un calendario de sesiones realista, evitando los días próximos a festividades y exámenes, en los que la experiencia demuestra una drástica reducción de asistentes; además de disponer de fechas alternativas para cubrir cualquier imprevisto –apagones, problemas técnicos, huelgas, olvidos...-. Cada película dispone de una sesión de 4 horas de duración. Dado el carácter rigurosamente presencial del módulo, su horario es

invariable y queda advertido desde la fecha de matrícula: en principio, los jueves del segundo cuatrimestre de 17:30 horas a 21:30 horas.

El curso se inicia con una clase de presentación a cargo del coordinador, que sirve para exponer la composición de los grupos, las películas y el profesor responsable de las mismas, el aula y día de las sesiones, los objetivos generales del módulo, su dinámica y fijar los requisitos de superación del mismo. Asimismo se aprovecha para presentar la página web del módulo: <http://www.uv.es/cinedret/index.html>, que junto a la información básica incluye enlaces a otros aspectos relacionados –jurídicos, técnicos, cinematográficos, o incluso relativos a la descripción de objetivos específicos u otros aspectos concretos- seleccionados por cada profesor según su criterio.

Tras la presentación comienzan las sesiones, sin un único modelo de desarrollo. El habitual, por mayoritario, es aquel en el que a una introducción de la película por su responsable –presentación, razones para su elección, objetivos particulares...- se sigue su proyección, para, a continuación, producirse un debate o coloquio con el grupo. Para no fiar el éxito de la sesión exclusivamente a la presentación previa y contar con elementos de juicio que permitan enriquecer el intercambio razonado de ideas, es frecuente recurrir a lecturas previas o cuestionarios que fijen la materia, disponibles gracias a la página web o al servicio de Aula Virtual de la Universitat. Este trabajo de guía en absoluto supone un excesivo dirigismo que limita las



posibilidades de análisis del grupo; antes al contrario, según mi experiencia, priorizar objetivos no significa limitarlos pues el alumno podrá enriquecerlos abordando cuestiones que estime relevantes, ya sea en el coloquio o, incluso, en el evaluable trabajo final, del que después hablaremos. Estos cuestionarios se convierten así en una garantía de mínimos salvaguardando cualquier iniciativa individual. Otros profesores, sin embargo, utilizan las sesiones únicamente para debatir y trabajar con los alumnos. Sin la limitación temporal del metraje de la película, y para alentar la participación, suele plantearse la división del grupo en dos franjas horarias. De este modo el profesor trabaja con dos subgrupos de 30 alumnos, con dos horas de margen para cada uno. Esta nueva subdivisión abre la posibilidad de introducir pequeñas tareas grupales e individuales que faciliten un desarrollo participativo y fluido, así como el contraste público de opiniones. Obviamente, en estos casos el visionado previo de la película es imprescindible y con objeto de garantizarlo la respuesta a un cuestionario previo sobre ella se convierte en indispensable. De nuevo los recursos telemáticos son el soporte idóneo para cubrir esta exigencia. Este amplio abanico de posibilidades individuales y colectivas no hace sino potenciar la versatilidad del alumno a la hora de trabajar y enfrentarse a la formulación de un análisis crítico por vías y mecanismos diferentes.

Concluidas las sesiones solo resta calificarlas, dependiendo de dos factores: la asistencia y la obtención del apto para cada una de ellas. La primera se certifica mediante un control de firmas ordinario;

Cine y Derecho

Facultad de Derecho de la Universitat de València

Presentación: Jueves 19 de febrero, 17:30
Aula 110 del Aulario Norte

Grupo A *Albero Sanchis, Estefanía* hasta *López Santana, Aink*
en el aula 110 del Aulario Norte.

Grupo B *Lorente García, Natalia* hasta *Wroblewski, Maciej*
en aula 115 del Aulario Norte.

Horario: Jueves de 17:30 a 19:30.

Programación

26 de febrero

Grupo A: *El Gatopardo*

Grupo B: *Tiempos Modernos*

5 de marzo

Grupo A: *La intérprete*

Grupo B: *Te doy mis ojos*

12 de marzo

Grupo A: *Minority Report*

Grupo B: *12 hombres sin piedad*

23 de abril

Grupo A: *Wall street*

Grupo B: *Missing*

7 de mayo

Grupo A: *Matrimonio de conveniencia*

Grupo B: *Primary Colors*

14 de mayo

Grupo A: *Solución Final*

Grupo B: Película a determinar

Índice
El Gatopardo
Tiempos Modernos
La intérprete
Te doy mis ojos
Minority Report
12 hombres sin piedad
Wall Street
Missing
Matrimonio de conveniencia



mientras que la segunda depende o bien de la participación en el coloquio, o bien de un trabajo final evaluable -ya sea individual o en grupo-, según los contenidos y extensión determinados por cada profesor responsable. Pero no son estas las únicas vías para evaluar, si se considera oportuno pueden incluirse también cuestionarios, lecturas.... Ante la pluralidad de posibilidades y para no inducir a error a los alumnos, el criterio escogido queda fijado desde el principio de curso y está disponible para el alumno gracias a la página web. Obtenidos los datos de asistencia y la evaluación para cada sesión, el responsable los envía al coordinador, encargado de cruzarlos para obtener la nota final. En caso de incumplirse el requisito de asistencia resulta imposible obtener el apto, ni en segunda convocatoria. Si la asistencia se ha cubierto pero no se ha superado la evaluación de alguna sesión tampoco se obtendría el apto, al menos en primera convocatoria. Éste podría lograrse en la segunda alcanzando los objetivos acordados por el profesor mediante el sistema que acuerden. En definitiva, sólo la asistencia y el apto en cada una de las 6 sesiones permiten superar el módulo.

Grandes expectativas, pequeños resultados

Atendiendo exclusivamente a los indicadores numéricos el éxito del módulo es incuestionable. Las cifras de matrícula muestran un interés elevado y sostenido, las 120 plazas ofertadas se cubren año tras año, siendo frecuentes además las solicitudes -usualmente aceptadas- de admisión con el grupo ya

Objetivos

Justificar la función del castigo en el Estado de Derecho
 Determinar los límites de las medidas y normas que previenen los delitos
 Reflexionar qué derechos humanos son límites a la actuación represora del Estado.
 Conocer las teorías que defienden la anticipación del castigo a la comisión del delito: "criminalización en el estadio previo" a las lesiones de bienes jurídicos ("derecho penal del enemigo")
 Reflexionar sobre sanciones como la pena de muerte, la cadena perpetua...

Dinámica

Antes de la sesión de proyección

-Todos los estudiantes deben leer el relato de DICK, Philip K. Dick, "El informe de la minoría" (Hay una versión depositada en el módulo RECURSOS de AULA VIRTUAL. También puede encontrarse <http://www.sadrac.com.ar/webs/phildick/cuentos1.htm>)

- Opcionalmente, también pueden leer la novela de Ph. KERR, *Una investigación filosófica*, traducción Mauricio Bach, Barcelona, Editorial Anagrama, Colección Panorama de Narrativas, 2ª edición: mayo de 1996; Colección Compactos, 1ª edición; julio de 2007 en la que se tratan algunos de los temas.

La sesión de proyección de la película: 19 de abril

17 h. Presentación y proyección de la película

19 h. Debate

Después de la sesión de proyección

-Debe depositarse en AULA VIRTUAL, en el módulo ACTIVIDADES/Minority Report, un archivo en el que se contesten las preguntas y actividades propuestas en el cuestionario.



Lecturas o bibliografía

DICK, Philip K. Dick, "El informe de la minoría" (Puede encontrarse también <http://www.sadrac.com.ar/webs/phildick/cuentos1.htm>)
 TEN, C.L.; "Crimen y Castigo", en Peter Singer (ed.), *Compendio de Ética*, Alianza Editorial, Madrid, 1995, cap. 32, págs. 499-506 (depositado en Aula Virtual)

Enlaces en la red:

http://es.wikipedia.org/wiki/Minority_Report

Cuestionario

1. Señale las diferencias que encuentra entre el cuento y la película



cerrado. Los alumnos provienen mayoritariamente de enseñanzas jurídicas, aunque está plenamente consolidada una minoría que cursa otras disciplinas probando que el interés por el módulo trasciende nuestra facultad. Si nos centramos en el número de aptos y teniendo en cuenta su carácter presencial, la elevada matrícula sí se traduce en una elevada y regular asistencia, a diferencia de lo que sucede en otras asignaturas. De hecho muy pocos alumnos no superan la asignatura por absentismo, y dentro de estos, apenas si encontramos algunos que hayan faltado a todas las sesiones. Esta situación constituye –al menos para mí- una grata novedad, pues en lo que respecta al resto de docencia que imparto, el número de abandonos –sin asistencia a clase, ni por supuesto al examen- está plenamente consolidado en torno al 50%. Sin duda, además de un interés inicial parece existir un compromiso mucho mayor que en otras asignaturas...

Conociendo estos datos y viendo el grupo lleno año tras año, cada nuevo comienzo de curso es esperanzador, percepción que se desvanece al entrar en un aula en la que la abulia y el desinterés son moneda corriente. Y aunque resulta probable que tal indolencia constituya una actitud vital, algunas de nuestras conductas ayudan a cimentarla. No podemos exigir a nuestros alumnos un compromiso del que carecemos. Y nuestra falta de compromiso se comprueba en las faltas reiteradas de asistencia a las sesiones, o incluso, y aunque pueda parecer un asunto menor, en el abandono del aula durante la proyección. Y es que estos comportamientos espolean el ánimo

de un auditorio ya predisuesto a la contemplación. Si somos incapaces de mostrar empeño –tan importante es tenerlo como demostrarlo- resultará muy difícil exigirlo. Y como somos perfectamente conscientes de ello, a la hora de evaluar resultaremos muchísimo más laxos, con lo que poco a poco iremos entre todos instalándonos en la mediocridad.

Sea como fuere, antes de que nuestra conducta refuerce sus convicciones, la desgana por participar en cualquier debate es manifiesta e incuestionable desde la primera sesión. Y no es producto de la excesiva rigidez o exigencia en las intervenciones. Cualquier aportación es bien recibida, incluso suplicada, y no debe ceñirse a cuestiones jurídicas de enjundia –máxime contando con la presencia de alumnos de otras disciplinas-. Esta falta de participación en un entorno concebido para favorecerla, acaba convirtiendo el deseado coloquio en un remedo de cualquier clase expositiva teórica. ¿Por qué? ¿Realmente les produce tanta vergüenza hablar en público? ¿Tan poco interés tienen las cuestiones planteadas? ¿Somos incapaces realmente de suscitar la mínima curiosidad?

Dejando aparte nuestra habilidad –dudosa- para incentivar a los alumnos y dirigir un debate, poco se puede hacer si reina el silencio desde el preciso instante en que se abre el turno de palabra. Esta circunstancia traslada el problema a los propios alumnos. Éstos, concedores de los requisitos necesarios para obtener los créditos del módulo –asistencia y trabajo evaluable o participación-, prescinden de cualquier otra actividad,

que pasa a ser considerada innecesaria e infructuosa. Tal vez este sea un error que debemos subsanar nosotros antes de exigirles responsabilidades a ellos. Pero algo más falla cuando ni siquiera el trabajo final muestra una mínima iniciativa, pues la abrumadora mayoría se limita a cumplir con lo que se le pide sin más. Apenas aparecen razonamientos propios, que demuestren implicación, haber interiorizado la más mínima reflexión o la voluntad de aprender cosas nuevas. Jamás se elevan dudas, se solicita bibliografía –ni jurídica ni cinematográfica-, o se intenta una aproximación personal al tema propuesto. Por no mencionar que de no fijarse la obligatoriedad de tal o cual lectura, ésta jamás es consultada por nadie. El mínimo exigido acaba convirtiéndose en el máximo obtenido. Idéntico resultado reciben los profesores que han optado por otros medios de calificación... La falta de respuesta es tan mayoritaria y repetida que el desánimo ha inducido el abandono de algunos profesores. Y es absolutamente comprensible. No obstante, siempre hay alguien solícito a participar y cubrir la baja. La idea es sugerente y atractiva, no hay duda, tan sólo hay que mejorar...

Dejando de lado nuestra capacidad, algunas de estas deficiencias son consecuencia de la propia configuración del módulo, mientras que otras hay que vincularlas a dinámicas propias del alumnado. Que *Cine y Derecho* sea una asignatura de Libre Configuración absolutamente abierta sin quedar adscrita a ningún grupo de innovación –cuyos alumnos sí son plenamente conscientes de la exigencia que conlleva- termina por convertirse en un pesado lastre. Lejos de propiciar un

acercamiento espontáneo, interesado en perspectivas de enseñanza alejadas de la rigidez de la clase tradicional, o un simple enriquecimiento cultural –no olvidemos que el cine es, de algún modo, arte-, se transforma en un fortísimo reclamo para el mínimo esfuerzo. Como tal se asocia a clases presenciales sin ningún tipo de examen, ni exigencia –la calificación final de *Apto o No Apto*, tampoco permite mayor margen-, ni más finalidad que la de obtener los créditos ofertados de la manera menos costosa posible. De otro lado, por más que pueda resultar chocante debido al bombardeo constante de expresiones del tipo “era audiovisual” o “generación audiovisual”, salvo contadísimas excepciones nuestro alumnado medio desconoce todo sobre el cine. Y no me refiero al lenguaje cinematográfico, en absoluto exigible, sino a una total y absoluta ignorancia sobre el cine como medio de expresión más allá de las películas impuestas como por la publicidad como requisito de aceptación social. Un pedazo de realidad, anecdótico si queremos, ilustra lo que quiero apuntar. Como coordinador, durante la clase de presentación suelo preguntar acerca de las películas programadas. Apenas cinco o seis personas ha visto alguna y nadie ha visto más de dos; por supuesto, todas son posteriores a 1990 ya que cualquier película anterior, sencillamente, no existe. Tan pobre respuesta bien podría deberse a un criterio de selección que embriagado de excelencia y afán cultural ha optado por el recurso al elitismo, tan vacío como inútil la mayoría de las ocasiones. En absoluto. Con muy buen criterio el ciclo lo integran películas muy populares, exhibidas



en circuitos habituales, proyectadas repetidamente en televisión y clásicos conocidos por todos: “Tiempos modernos” de Chaplin, “Minority Report” de Spielberg, “Missing” de Costa-Gavras, “Primary Colors” de Nichols o “La intérprete” de Pollack, son sólo algunos ejemplos. La mencionada “generación audiovisual” lo es por los móviles, el chat, las videoconsolas o la lamentable ficción televisiva patria y no por el cine. Más allá de lo acertado de estas consideraciones parece evidente que nuestras aulas -al menos en los grupos que no son de innovación- muestran una realidad que en nuestro empeño por mejorar la docencia quizás no queramos afrontar: el inquebrantable compromiso de nuestros alumnos con la clase magistral y el examen final. La universidad casi siempre representa un título, muy pocas veces un proceso de formación; en consecuencia, cualquier iniciativa formativa no estrictamente curricular queda orillada.

Algunas sugerencias

Conseguir que la universidad sea percibida como un instrumento de formación y no de simple titulación, requeriría de una reforma más profunda que la educativa, ya absolutamente inalcanzable para nosotros. Haría falta un cambio en mentalidades y valores de una sociedad hipnotizada por la utilidad a corto plazo y el beneficio instantáneo. Nuestras posibilidades se reducen a lo que sucede en las aulas y ahí es dónde debemos esforzarnos por reducir la feliz pasividad de nuestros alumnos aunque sea forzándoles a ello, por poco pedagógico que suene. Y no a base

de insistencia rayana en la súplica, sino provocando los cambios y actuando sobre lo que más les importa: la evaluación final. Hemos comprobado que pese a su indudable utilidad, y más en un módulo que no facilita un continuado seguimiento del estudiante, fiar toda la evaluación al trabajo final es garantizar el desinterés hacia cualquier otra actividad. Sin renunciar a él, tal vez fuera necesario abordarlo desde otras perspectivas. Si, por ejemplo, obligamos a incluir un juicio propio, detallado, sobre la adaptación de la película al debate propuesto favorecemos la reflexión y el análisis crítico, por más que prescindamos algo de la cuestión estrictamente jurídica. No creo que con ello se desvirtúe el objetivo del módulo, al contrario. Asimismo, la posibilidad de realizar el trabajo en grupo, introduciendo técnicas de aprendizaje cooperativo que se traduzcan en participación activa, resultaría muy útil. Cierto que apenas disponemos de una sesión y que el número de alumnos es elevado aún ocupándonos solo de la mitad de los matriculados, pero aún así se podrían habilitar maneras. Se me ocurre, por ejemplo, la división en diez grupos de seis alumnos que desde el inicio preparen algún aspecto de la sesión, con objeto de debatir o exponerlo públicamente. O tal vez, incluso, formar grupos permanentes que trabajasen y expusiesen en todas las sesiones. De este modo impulsamos la participación pública, el debate, la expresión oral y la capacidad de emitir juicios de valoración que, recordemos, son objetivos prioritarios del módulo. La orientación y el seguimiento demandados por este modelo se podrían prestar recurriendo a las

desiertas tutorías que realizamos fuera de los grupos de innovación. Obviamente el acuerdo de los profesores del grupo en torno a un modo de trabajo sería imperativo, y pese a la dificultad de acuerdo entre doce profesores de distintas áreas, la tarea es ardua pero no ilusoria. Sea como fuere, el comfortable trabajo final -correcto pero aséptico, concebido y ejecutado como trámite, sin implicación, fácilmente intercambiable- debe desaparecer. En la misma línea, optemos por el modelo que optemos, debemos valorar la participación pública individual incluyéndola en la nota, por complicado que pueda parecer dadas las condiciones del módulo. Ya para terminar, considerando que esta experiencia docente opta por la implicación estudiantil, resultaría muy útil conocer su valoración del módulo, de su propio trabajo y de su adecuación a los objetivos planteados. Posiblemente se formularían mejoras y en un utópico porvenir, hasta proponer películas para el futuro...

Referencias

- ÁLVAREZ ROJO Víctor (2004), *La enseñanza universitaria: planificación y desarrollo de la docencia*, Madrid, EOS;
- ÁLVAREZ ROJO Víctor (2005); *Guía para la planificación y desarrollo de la docencia en el área de ciencias sociales y jurídicas*, Madrid, EOS;
- CAPELLA Juan Ramón (1995), *El aprendizaje del aprendizaje. Fruta Prohibida. Una introducción al estudio del Derecho*, Madrid, Editorial Trotta;
- CLAVERO Bartolomé (1992); *Institución histórica del derecho*, Madrid, Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales.
- DE DIOS Salustiano (1976), "El derecho y la realidad social: Reflexiones en torno a la Historia de las Instituciones", *Historia. Instituciones. Documentos.*, n.º 3, 1976, págs189-222, pp.203-213



DE PABLOS PONS, Juan (1986); *Cine y enseñanza*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa **FERNÁNDEZ SEBASTIÁN Javier (1988)**, *Cine e historia en el aula*, Madrid, Akal;

FLORES AUÑÓN Juan Carlos (1982), *El cine otro medio didáctico: introducción a una metodología para el uso del cine como fuente de las ciencias sociales*, Madrid, Editorial Escuela Española.

GARCÍA JIMÉNEZ Eduardo y otros (1999), *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

GARCÍA MANRIQUE, Ricardo y RUIZ SANZ, Mario (Editores); (2009); *El Derecho en el cine español contemporáneo*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2009

GONZÁLEZ ROMERO, Emilio (2006), *Otros abogados y otros juicios en el cine español*, Barcelona, Laertes.;

MASTRANGELO Paul J, (1983-1988), “*Lawyers and the Law: a filmography*”, *Legal Reference Services Quarterly*, nú 3, 5 y 8, (1983-1988);

MEYER Phil (2001); “*Why a Jury Trial is more like a Movie than a Novel*”, *Journal of Law and Society*, volume 28, 2001, issue 1, págs, 133-146;

ORTEGA JIMÉNEZ Alfonso y CREMADES GARCÍA Purificación (2008), *Cine y Derecho en 13 películas*, Alicante, Club Universitario;

PÉREZ TRIVIÑO, Jose Luis (2007); “*Cine y Derecho. Aplicaciones docentes*”; *Quaderns de Cine*, núm. 1 (2007), [Alicante] : Vicerectorat d’Extensió Universitària, Universitat d’Alacant, D.L. 2007, pp. 69-78.

<http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/09254067522450984410046/028549.pdf?incr=1>

PRESNO LINERA, Miguel Ángel (2006); *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Valencia, Tirant lo Blanch;

RIVAYA, Benjamín; DE CIMA, Pablo (2004), *Derecho y Cine en 100 películas*, Valencia, Tirant lo Blanch;

SAN MIGUEL PÉREZ, Enrique (2003), *Historia, Derecho y Cine*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

SOTO NIETO, Francisco; FERNÁNDEZ, Francisco J. (2004), *Imágenes y Justicia. El Derecho a través del cine*, Madrid, La Ley-Actualidad.

DERECHO Y LITERATURA. RACIONALIDAD JURÍDICA E IMAGINACIÓN LITERARIA

CRISTINA GARCÍA PASCUAL. · FILOSOFÍA DEL DERECHO Y FILOSOFÍA POLÍTICA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Introducción

Todos los años propongo a mis alumnos de los módulos de Teoría y Filosofía del Derecho la participación voluntaria en una actividad a la que denomino "*Derecho y Literatura. Racionalidad jurídica e imaginación literaria*". En mi Facultad ya desde hacía mucho tiempo el profesor Javier De Lucas utilizaba la literatura como metodología didáctica y más tarde también han realizando experiencias de este tipo otros profesores como María José Añón, Emilia Bea, José García Añón o Ruth Mestre. Como consecuencia de su trabajo se han creado además asignaturas específicas que relacionan el Derecho con la Literatura o el Cine.

Hago coincidir esta actividad con la campaña que la editorial Planeta realiza en algunas universidades españolas, entre ellas la *Universitat de València*, para la promoción de la lectura.

Los objetivos generales que pretendo alcanzar con esta actividad son, en primer lugar, de carácter

propedéutico:

- Desarrollar la comunicación oral y escrita.
- Estimular la capacidad crítica y de reflexión.
- Facilitar la participación de los estudiantes.
- Incrementar la capacidad de resolución de problemas y aplicación de conocimientos a la práctica.

Muchos docentes compartimos la idea de que la expresión oral y escrita así como la misma capacidad de estudio de nuestros estudiantes mejoraría si estuvieran más familiarizados con el hábito de la lectura. Por otra parte, parece evidente, que un buen jurista debe ser un hombre de cultura, es decir, un buen lector. La promoción de la lectura no es, así, sólo un objetivo de empresas editoriales sino también y en general de cualquier persona interesada en la educación.

La docencia universitaria ha estado durante mucho tiempo y especialmente en la facultades de Derecho unida a la idea de que el buen profesor es



aquel que facilita a sus alumnos la mejor información es decir, mucho Derecho positivo y mecanismos de acceso al mismo. En este marco, introducir la lectura de novelas como un modo de aproximación al Derecho constituye una novedad y sobre todo representa la idea de que, más allá de la buena información, la lectura de obras literarias va a permitir a los alumnos aproximarse a aspectos del fenómeno jurídico que con los métodos de enseñanza tradicionales podían quedar descuidados.

El discurso literario recuerda al jurista la naturaleza narrativa del Derecho y la insuficiencia de la simple acumulación de conocimientos cuando no van acompañados del aprendizaje de habilidades. Como dice uno de los personajes de A. Bennet (Bennet, 2006, 11) existe una gran distancia entre la información y la lectura entre el que está bien informado y el buen lector. Mientras que la buena información debe ser ordenada y concreta sobre una cuestión determinada. La lectura de obras literarias es una actividad desordenada (aun así enriquecedora), discursiva y contiene una permanente invitación a seguir leyendo. Informarse cierra un problema, leer lo abre. Para el estudiante de Derecho no basta la información, no basta el conocimiento de las normas jurídicas, por imprescindible que este sea, es necesaria también la conciencia de que al igual que la literatura, la naturaleza del Derecho es discursiva. A menudo, los juristas nos enfrentamos a problemas constantemente abiertos que necesitan de nuevas aproximaciones y de una gran capacidad crítica. Familiarizarse con la literatura facilita la percepción del Derecho como un

espacio de narratividad, un mundo de debate continuo donde vence, provisionalmente, nunca definitivamente, quien defiende el mejor de los argumentos.

Por otra parte, la lectura de novelas, la reflexión sobre su hilo argumental, el situarse en la perspectiva de los distintos personajes puede también ayudar a los estudiantes a desarrollar, eso que se ha denominado, la imaginación empática. En este sentido, la lectura es un buen remedio para la reiterada y, por otra parte, a menudo cierta, acusación dirigida a los juristas en general y tal vez más específicamente a los jueces y abogados sobre su distanciamiento de la realidad. La imagen del jurista encerrado en su torre de marfil, con un lenguaje y reglas propias, ignorante de la pluralidad y vitalidad de los cambios sociales se repite una y otra vez con demasiada frecuencia cuando las decisiones jurídicas son sometidas a críticas o cuando los juristas se ven obligados a hablar, a expresarse ante la opinión pública. Entre el mundo del juez y el mundo del sujeto imputado, por ejemplo, puede haber un abismo del mismo modo que entre el abogado y sus clientes. Las relaciones jurídicas aparecen así representadas por actores que provienen de mundos diversos y que, sin embargo, unos están llamados a juzgar o a defender a los otros.

La separación del jurista de la realidad está presente ya en el periodo de su formación y lo va a estar también en su trabajo futuro. La literatura disminuye esta distancia porque permite al lector a través de la imaginación empática conocer otras vidas y otros

mundos, compartir las encrucijadas morales en las que viven los personajes y las acciones con relevancia jurídica ejecutadas por seres dotados de sentimiento y razón. Frente a los hechos tajantes y fríos con los que, a menudo, se trabaja en el mundo del Derecho la literatura nos ofrece un contexto de sentimientos, emociones, sufrimientos que dan la medida de la responsabilidad del trabajo del jurista. De nuevo como el lector de A. Bennet también los juristas tiene una obligación de saber como es la gente (Bennet,2006,30). Imaginación y ficción, pasión y emoción conforman una inteligencia profunda requiere también y en el proceso de construcción del Derecho se precisan estos elementos para librarse del riesgo constante de aislamiento del jurista de la realidad social.

Junto con los objetivos propedéuticos también obviamente persigo los objetivos propios de las materias de Teoría y Filosofía del Derecho:

- Diferenciar el Derecho de otros órdenes normativos y relacionarlo con la realidad social, cultural y política. Situar y entender el Derecho como fenómeno social
- Conocer y comprender cómo se produce, interpreta y aplica el Derecho
- Tener una visión clara de la naturaleza de los razonamientos y procesos de argumentación que guían la aplicación del Derecho
- Disponer de los elementos necesarios para llevar a cabo una crítica del Derecho, ilustrar los presupuestos valorativos implícitos.

Estos objetivos generales se hacen específicos, como se verá más adelante, en relación con la novela concreta que se esté trabajando con los estudiantes.

Metodología

En el contexto de la campaña de fomento de la lectura de la editorial Planeta y dentro de las asignaturas que imparto he realizado actividades fuera y dentro del aula, he organizado charlas con escritores españoles contemporáneos y he propuesto a los estudiantes que participen en un blog sobre "*Derecho y Literatura*": <http://poemsinlaw.blogs.uv.es/>. En este blog, subtítulo, "*Somos lo que leemos, somos lo que escribimos*" se muestra a través de fragmentos de obras literarias, poesías, entrevistas a escritores y juristas... las implicaciones de la literatura en el Derecho y viceversa. El blog ha sido muy útil como instrumento complementario de difusión y como elemento ágil de expresión de las opiniones de los estudiantes.

Los cursos pasados he trabajado concretamente con dos libros *Historias del Kronen* de José Ángel Mañas (Ediciones Destino, Madrid 2006) y *El alquimista impaciente* de Lorenzo Silva (Ediciones Destino, Barcelona, 2000). La propia editorial Planeta nos envía gratuitamente los ejemplares de las novelas que elegimos y se compromete a que el escritor venga a la Facultad a dar una charla a los alumnos sobre su obra.

La estructura de la actividad sería la siguiente:

1. Los alumnos participan voluntariamente, se inscriben en una lista y recogen el ejemplar de la



novela que deben leer en un período de tiempo de entre 20 y 30 días.

2. La lectura de la novela se acompaña de un cuestionario que los alumnos encuentran en el Aula Virtual de la Universitat de València (aulavirtual.uv.es). Las preguntas del cuestionario tienen como objetivo ordenar la lectura y relacionar el texto literario con cuestiones jurídicas concretas.

Para *Historias del Kronen* el cuestionario propuesto fue el siguiente:

1. ¿Cuándo se escribió la novela y qué realidad social refleja? ¿Crees que el tipo de joven que aparece representado en ella todavía existe? ¿El lenguaje que utiliza el autor es actual o está desfasado?

http://poemsinlaw.blogs.uv.es/

Apple uvalfred iGoogle Populares Asociación N... del Conejo Apple Drae Callejero universitat actes Aula Virtual Traduc

UNIVERSITAT ID VALÈNCIA Derecho Y Literatura ["Somos lo que leemos, somos lo que escribimos"]

INICIO BLOGS!!! JUSTICIA POÉTICA

ENE 24 "Ante la ley" F. Kafka (1883-1924) Enero 24, 2009 | Leave a Comment

Links Univer

"Ante la ley" F. Kafka (1883-1924)
Law like Love (W.H. Auden 1907-1973)
Dos poemas de Paul Celan (1920-1970)
Lorenzo Silva en la Facultat de Dret, 6 de noviembre de 2008
"Aleluya" de Lorenzo Silva (El Mundo, 12-11-2008)
"Carpe Diem" de Hans Kelsen
El alquimista impaciente: la peli
La web de Lorenzo Silva
Poems in Law to Lisa (1961)
Inicio de comentarios sobre "El alquimista impaciente" de Lorenzo Silva

Alquimista impaciente
Franz Kafka
Hans Kelsen
Paul Celan
Roque Dalton
W.H. Auden

Enero 2009
Diciembre 2008
Noviembre 2008
Octubre 2008

Ante las puertas de la ley hay un guardián. Un campesino se presenta frente a este guardián, y solicita que le permita entrar en la Ley. Pero el guardián contesta que por ahora no puede dejarlo entrar. El hombre reflexiona y pregunta si más tarde lo dejarán entrar.

-Tal vez -dice el centinela- pero no por ahora.

La puerta que da a la Ley está abierta, como de costumbre; cuando el guardián se hace a un lado, el hombre se inclina para espiar. El guardián lo ve, se sonríe y le dice:

-Si tu deseo es tan grande haz la prueba de entrar a pesar de mi prohibición. Pero recuerda que soy poderoso. Y sólo soy el último de los guardianes. Entre salón y salón también hay guardianes, cada uno más poderoso que el otro. Ya el tercer guardián es tan terrible que no puedo mirarlo siquiera.

2. ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención del libro? Elige un episodio o una frase que te haya hecho pensar o que te haya llamado la atención.

3. De todas las actividades que Carlos y sus amigos realizan en sus salidas diarias ¿cuáles crees que son delictivas y cuáles, sin estar en contra de la ley, te resultan reprobables?

4. Carlos afirma la supremacía del sentir sobre el pensar ¿Crees que ambas actividades están en contradicción? ¿Pueden los hombres dejar de pensar? ¿Podemos reducir nuestra vida a la mera satisfacción de nuestros sentidos a la manera de los animales? ¿Puede regular el Derecho la vida de los animales?

5. Carlos pasa mucho tiempo con sus amigos ¿cómo es la comunicación entre ellos, cuales son sus temas de conversación? ¿qué tipo de relaciones sociales pueden construirse sin comunicación?

6. ¿Crees que la historia que cuenta la novela tiene un final feliz para su protagonista? ¿Se siente Carlos responsable de sus actos? ¿Qué puede hacer el Derecho ante un sujeto sin conciencia moral? ¿Es jurídicamente exigible el arrepentimiento?

7. A Carlos no le gusta la poesía pero la novela empieza con una canción (muy poética) del grupo The The de su *CD Soul Mining* ¿Qué relación guarda el texto de la canción con el argumento del libro?

8. Piensa alguna pregunta que te gustaría plantearle al autor de *Historias del Kronen*

Para *El alquimista impaciente* el cuestionario fue el siguiente:

1. ¿Quién es Lorenzo Silva? ¿qué tipo de libros escribe? ¿has leído otras novelas del autor? Busca la página web de este escritor y encuentra el trabajo que Silva escribió, para superar la asignatura de Filosofía del Derecho, cuando era estudiante en la Universidad Complutense de Madrid.

2. ¿Qué es lo que más te ha interesado del libro? Elige un episodio o una frase que te haya hecho pensar o que te haya llamado la atención.

3. ¿Qué imagen de los abogados y de los jueces nos presenta la novela? Para el sargento Bevilacqua su trabajo le obliga a “convivir con el horror” ¿Crees que el trabajo de los juristas (abogados, jueces...), en este sentido, es igual o diferente? ¿Cómo valora uno de los detenidos (Zaldívar) la posibilidad de ser juzgado por un jurado y no por un juez o tribunal?, ¿consideras realista su valoración?

4. Según la teoría del etiquetado social (*Labelling Approach Theories*) con independencia de los actos que realicen determinados sujetos los órganos de control social (policía, tribunales de justicia...) los van a etiquetar como “sujetos desviados” facilitando su marginación, exclusión... Relaciona la teoría del etiquetado social con la condición de la víctima ¿Qué diferencias encuentra el protagonista entre víctimas mujeres (y prostitutas) o víctimas varones en los delitos sexuales?



5. El sargento Bevilacqua y la cabo Chamorro llevan a cabo su investigación con minuciosidad y una cierta lentitud ¿Cuáles crees que podrían ser los hechos probados?, ¿qué preguntas quedan sin respuesta?

6. Al final de libro Bevilacqua baraja distintas hipótesis y construye una narración de los hechos que más tarde en el proceso podrá coincidir o no con la narración construida por el juez. ¿Crees que la investigación de los protagonistas les lleva a conocer la verdad? ¿Es la verdad lo que buscan los jueces en los procesos? ¿sabes lo que es la verdad procesal?

7. ¿Qué relación podría tener la alquimia con el trabajo del juez, del investigador policial o de los delincuentes que aparecen en la novela?

8. Piensa alguna pregunta que te gustaría plantearle al autor de *El alquimista impaciente*

Las preguntas en ambos ejemplos tienen dos tipos de objetivos:

- **De carácter general:** que la lectura sea exhaustiva y no superficial, que se desarrolle la imaginación empática con el narrador o con los personajes, que se aprecie la omnipresencia del Derecho en la vida de los hombres, que se aplique la perspectiva jurídica a la valoración de diversas historias vitales, que se entienda el Derecho también como narración y al jurista como constructor de historias.

- **De carácter específico:**

En el primer ejemplo: la reflexión sobre los límites

entre el derecho y la moral (no todo lo inmoral es ilegal), los fines de la sanción penal (el arrepentimiento no es la finalidad de la pena), la íntima relación entre libertad y responsabilidad jurídica (la polémica sobre los derechos de los animales).

En el segundo ejemplo: la función del jurista en la sociedad, la trascendencia del jurado, la teoría del etiquetado social, la verdad como objetivo del jurista, la diferencia entre verdad y verdad procesal.

3. Los alumnos contestan al cuestionario colgando sus respuestas en el blog (<http://poemsinlaw.blogs.uv.es>). La contestación del cuestionario de cada alumno es por tanto pública y cualquiera de sus compañeros puede comentarla o criticarla³⁹. En el blog se encuentra información adicional sobre el libro, el autor (por ejemplo: una entrevista al autor), si ha habido una versión cinematográfica, o otras consideraciones sobre el interés de la lectura para los juristas, etc.

Los profesores que participamos en esta actividad también hacemos valoraciones en el blog sobre algunas respuestas de los alumnos, cuando así lo creemos necesario, o reconducimos la discusión creada entre los alumnos cuando consideramos que se aleja de nuestros objetivos.

4. A la discusión sobre el lectura del libro y el cuestionario dedico también una sesión de clase que normalmente suele resultar muy participativa donde incido sobre los objetivos ya antes indicados. Los alumnos contestan oralmente a las preguntas del cuestionario y leen en voz alta alguno episodios del

libro que luego comentan e interpretan desde la perspectiva del jurista con la ayuda del profesor.

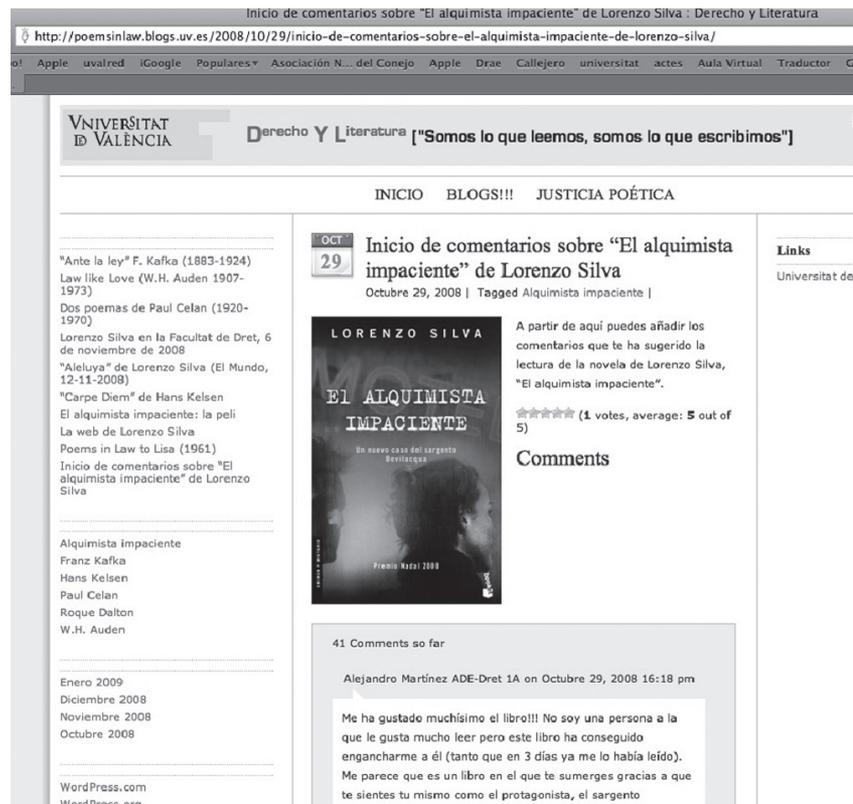
5. Finalmente la actividad termina con la presencia del autor en la Facultad. Después del trabajo realizado, los alumnos esperan con entusiasmo el encuentro con el escritor quien primero les da una charla sobre la novela que los alumnos han leído y después contesta a sus cuestiones. La discusión se prolonga en el blog⁵⁴.

Resultados

En relación a la evaluación, como he dicho anteriormente la participación en esta actividad es voluntaria para los alumnos. Aunque corrijo sus cuestionarios uno a uno, la valoración de los mismos no tiene un peso significativo para la nota final de Teoría o Filosofía del Derecho. No obstante, y a pesar de la ausencia "premio", los alumnos participan masivamente en la lectura, en la elaboración del cuestionario y en la charla con el autor de la obra, siendo una de las actividades de más éxito de las que se realizan en la Facultad de Derecho y que motivan más a los alumnos a participar activamente en el análisis y crítica del fenómeno jurídico durante las clases.

53 La plataforma de Aula Virtual de la Universitat de València permite activar un blog dentro de cada grupo. Sin embargo, cuando los alumnos que participan en la actividad pertenecen a varios grupos y cursos, en estos momentos, no es posible activar un blog compartido dentro de la plataforma. Compartir el trabajo y el debate entre los estudiantes de varios grupos enriquece más. Es por ello que se optó por unificar la actividad en un blog externo a la plataforma.

54 Este curso, además, se filmó parte de la conferencia y el autor, Lorenzo Silva, escribió un artículo sobre su experiencia en la Facultad de Derecho de Valencia en unas de sus habituales participaciones en la prensa estatal.



Inicio de comentarios sobre "El alquimista impaciente" de Lorenzo Silva : Derecho y Literatura

<http://poemsinlaw.blogs.uv.es/2008/10/29/inicio-de-comentarios-sobre-el-alquimista-impaciente-de-lorenzo-silva/>

Apple | uvalred | iGoogle | Populares | Asociación N... del Conejo | Apple | Drae | Callejero | universitat | actes | Aula Virtual | Traductor | G

VNIVERSITAT ID VALÈNCIA **Derecho Y Literatura** ["Somos lo que leemos, somos lo que escribimos"]

INICIO BLOGS!!! JUSTICIA POÉTICA

OCT 29 **Inicio de comentarios sobre "El alquimista impaciente" de Lorenzo Silva**
 Octubre 29, 2008 | Tagged Alquimista impaciente |

A partir de aquí puedes añadir los comentarios que te ha sugerido la lectura de la novela de Lorenzo Silva, "El alquimista impaciente".

★★★★★ (1 votes, average: 5 out of 5)

Comments

41 Comments so far

Alejandro Martínez ADE-Dret 1A on Octubre 29, 2008 16:18 pm

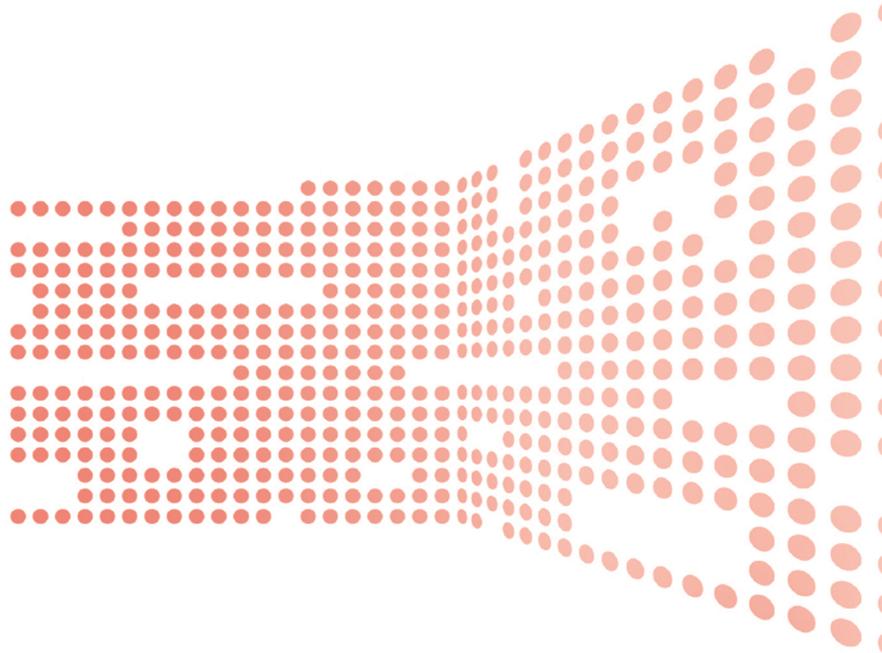
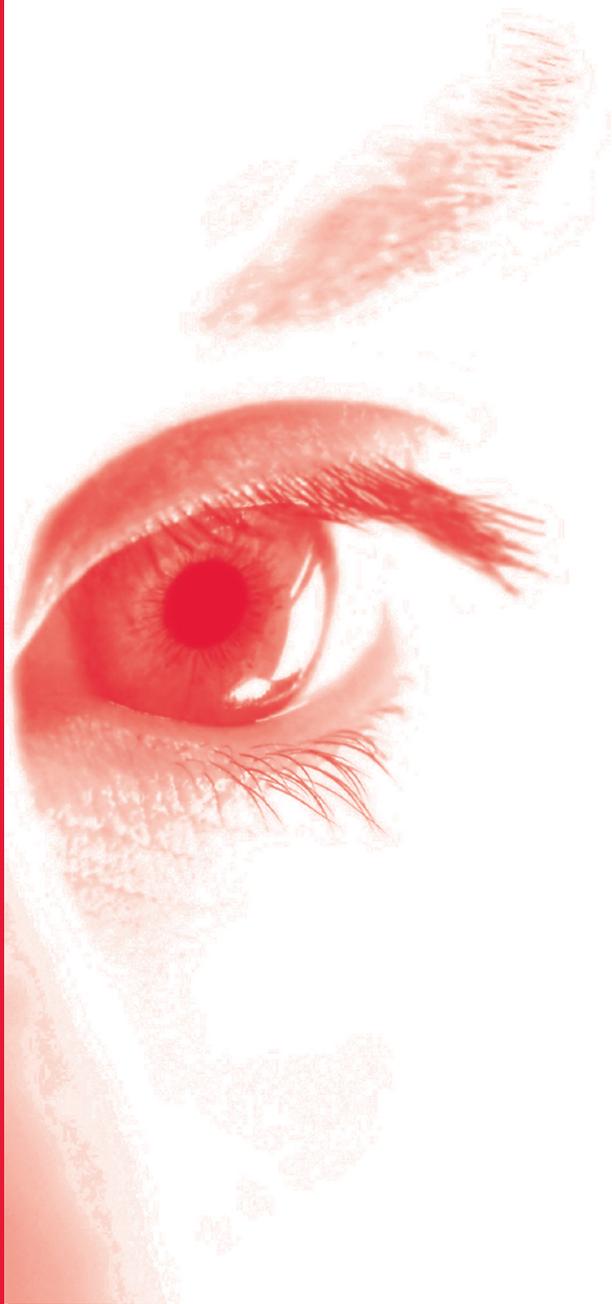
Me ha gustado muchísimo el libro!!! No soy una persona a la que le gusta mucho leer pero este libro ha conseguido engancharme a él (tanto que en 3 días ya me lo había leído). Me parece que es un libro en el que te sumerges gracias a que te sientes tu mismo como el protagonista, el sargento

WordPress.com
 WordPress.com



Referencias

- BARBERIS, M., “Tutta un’altra storia”, *Materiali per una storia Della cultura giuridica*, n. 1, 2008, pp. 285-291.
- BENNET, A., *The uncommon reader*, London, Faber and Faber, 2006
- CALVO GONZALEZ, J., *Comunidad jurídica y experiencia interpretativa. Un modelo de juego intertextual para el Derecho*, Barcelona: Ariel, 1992.
- CALVO GONZALEZ, J., *Derecho y narración. Materiales para una teoría y crítica narrativista del Derecho*, Barcelona: Ariel, 1996.
- DWORKIN, R., “How Law is like Literature”, *A Matter of Principle*, Cambridge: Harvard University Press, 1985, pp. 146-166.
- MARÍ, E., “Derecho y literatura. Algo de lo que sí se puede hablar pero en voz baja” *Doxa*, 21-II, 1998, pp. 251-287.
- NUSSBAUM, M., *Justicia poética*, ed. Andrés Bello, 1995.
- NUSSBAUM, M., *El conocimiento del amor: ensayos sobre filosofía y literatura*, Madrid, Antonio Machado Libros, 2005.
- PÉREZ VÁQUEZ, C., “Derecho y literatura”, *Isonomía*, n. 24, abril, 2006,
- POSNER R. A., *Law and Literature*, Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- RÍOS, C., “La literatura y el cine como herramientas para la formación ética de los jueces”, *Isonomía*, 22, 2005, pp. 207-209.
- STEINER, G., *Literatura y silencio*, Barcelona, Gedisa, Barcelona, 1991.
- TALAVERA, P., *Derecho y Literatura*, Granada, Comares, 2005



III. Aprendizaje del Derecho a través de las TIC



TUTORIALES PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO PROCESAL PENAL UN EJEMPLO DE INTRODUCCIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA DOCENCIA

JOSÉ BONET NAVARRO · DERECHO PROCESAL
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Resumen y palabras clave

Presentación de un ejemplo de tutorial para la docencia del Derecho Procesal Penal. Mediante el programa *wink* de captación de imágenes, se elabora tutorial aprovechando presentaciones *power point* y mapas mentales y algunas imágenes de documentos reales sobre el objeto de la presentación (una sentencia dictada en un proceso penal real). Dadas las utilidades de *wink*, que permiten introducir audio y anotaciones sobre puestas, el resultado es un material docente interesante ubicado entre el texto tradicional y una clase magistral con ejemplos reales.

Tutorial docente, captación de imágenes con *Wink*, mapas conceptuales mediante *FreeMind*, presentaciones *PowerPoint*, sentencia penal.

El tutorial como complemento de la docencia universitaria

A pocos escapa, a estas alturas, que nos encontramos en pleno periodo de importantes cambios en la educación universitaria. Cambios que ya están

exigiendo, y es de prever que todavía más en el futuro, profundos esfuerzos de adaptación.

Ante los retos que plantea la actual coyuntura, forzoso es que nuevas ideas y técnicas vayan introduciéndose en la docencia en forma de técnicas pedagógicas, entrenadas ya en otros niveles educativos pero escasamente en la docencia universitaria. El punto de partida es que la docencia no ha de limitarse a una mera transmisión de conocimientos, de forma más o menos brillante, a la espera de que el alumnado, en una actitud más bien receptora y archivadora de datos, memorice la información o, en el mejor de los casos, pueda ocasionalmente ponerlos en práctica realizando determinados ejercicios que simulen los que se plantean en la llamada práctica o, lo que es casi lo mismo, en el ejercicio de algunas profesiones. En el ámbito del derecho y particularmente del procesal, lo habitual ha venido significando ofrecer la bien conocida clase “magistral”, y, paralelamente, la resolución de los correspondientes casos prácticos así como la

redacción de escritos procesales de la parte. Además de esto, de forma no incompatible sino más bien complementaria, la idea es que el alumnado adquiera las competencias que favorezcan y le permitan la adquisición del conocimiento desde una actitud activa –que es en realidad el medio idóneo para ello- y a través de las fuentes de información puestas a su disposición directamente (mediante clases magistrales, bibliografía, y otros instrumentos similares) o, de otro modo indirecto, ofreciéndole los medios y técnicas que, bien aprovechados, le permitan a la postre alcanzar activamente ese mismo conocimiento.

Los ajustes, a la baja, en los periodos de tiempo otorgados a la docencia tradicional (profesor explicando conceptos –cuando no meramente ofreciendo oralmente unos resúmenes de los contenidos principales de la materia-) no pueden consistir, al menos no solamente, en una especie de poda de los contenidos que, de un modo o de otro, ha de adquirir el alumnado. Desde luego, los créditos concedidos a cada una de las materias en los nuevos planes docentes imponen la reducción del tiempo dedicado a la clase magistral tal y como se ha venido entendiendo tradicionalmente. Ante ello, además de otros medios e instrumentos, estimo que una buena forma de integrar y complementar la puesta a disposición de materiales y de información es a través de los tutoriales.

Suponen éstos una especie de *tertium genus* entre el documento y la clase magistral. Especialmente si se elabora aprovechando al máximo sus posibilidades,

permitirá obtener algunas de las principales ventajas del documento, sobre todo en lo relativo a su fácil disponibilidad en cuanto que la información se contiene en una especie de bien “mueble” que, por tanto, es susceptible de ser transportado y aprovechado con cierta facilidad a través de soporte informático y también de la red; así como también facilita obtener algunos beneficios de las clases magistrales pues permite escuchar la voz del mismo profesor, -incluso si se quiere su propia imagen mientras habla- y, aunque sea en diferido- obtener cierta interactividad –a través de la propia red mediante el correo electrónico- de forma más o menos similar a la clase presencial.

El tutorial ha sido un instrumento utilizado inicialmente para el aprendizaje del manejo de programas informáticos. En general, sus posibilidades de configuración pueden ser diversas: instrucciones que constan en un documento sea en línea o para descargar, en un archivo de audio, en un archivo de video, o, por lo general, conjugando todas las anteriores posibilidades. Son comunes en la red archivos en los que, de forma automática, muestran las distintas posibilidades de determinados programas informáticos y las rutinas que son necesarias para ello. Pero el uso del tutorial perfectamente puede tener también su uso en la educación universitaria y, por lo que a mí particularmente interesa, en la docencia del Derecho Procesal.

Aunque de modo diverso al uso tradicional en el aprendizaje del manejo de *software*, el tutorial es apto

55 Véase, <http://es.wikipedia.org/wiki/Coaching>.

56 Para empezar a conocer los conceptos y diferencias entre mapa mental y mapa conceptual, véase http://es.wikipedia.org/wiki/Mapa_mental y http://es.wikipedia.org/wiki/Mapa_conceptual.

para introducir material documental junto a explicaciones orales y hasta escritas sobre el mismo, todo ello conjugado con remisión a imágenes con contenidos atinentes a la materia. Incluso mediante el mismo sería posible incorporar actividades interactivas, con la propuesta de ejercicios que lleguen a permitir cierta interactividad con el propio tutorial. Este último sin embargo no ha sido, con todo, el uso que se ha dado en el que ahora presento.

En fin, nuevas técnicas que se hallan actualmente a disposición del profesorado, y otras que sin duda lo estarán en el futuro, perfectamente pueden y deben ser aprovechadas en la constante búsqueda de la excelencia en la docencia. Estas nuevas técnicas no se han de limitar, aunque llegaran a ser consideradas en la actualidad como las principales, a las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sino que abarcan un abanico todavía más amplio. Así, concretamente se referirán también a aspectos relacionados con la pedagogía o la psicología, entre otros muchos, el aprovechamiento de las técnicas propias de la comunicación asertiva, del *coaching*⁵⁵ o incluso las ventajas para el aprendizaje que tiene el uso de “mapas conceptuales” y hasta, más allá, de los llamados “mapas mentales”⁵⁶.

Lo que resulta indubitado es que la tendencia actual, manifestada de forma concreta ya en los grupos experimentales de innovación educativa, se orienta en la línea señalada, principalmente a la reducción de horas de docencia presenciales y a su sustitución por otros medios de enseñanza, como la realización de trabajos colaborativos, seminarios, talleres, etc. Se manifiesta inmediatamente la necesidad de facilitar medios directos e indirectos de información para que el alumnado adquiera el ansiado conocimiento. Al menos, implica la responsabilidad para el profesorado de presentar una orientación bibliográfica sobre el contenido material de la rama de la ciencia jurídica que se trate, en nuestro caso, el Derecho Procesal; así como, igualmente, la puesta a disposición de materiales

relativos al contenido de un programa que, ni siquiera esquemáticamente, podría ser expuesto en condiciones suficientes mediante las tradicionales clases magistrales en los tiempos destinados a las clases presenciales. Todo ello evidencia la necesidad de contar con nuevas posibilidades que complementen los déficits de información que en caso contrario se generarían, medios en definitiva que permitan y favorezcan la labor de documentación que ha de realizar el alumnado y que, al mismo tiempo, palie y complemente en cierta medida la reducción de presencialidad en la docencia. Uno de los principales medios que más inmediatamente cumplen esta función viene precisamente de la mano de la introducción de nuevas tecnologías, paradigmáticamente los tutoriales.

Un ejemplo de tutorial para la docencia del Derecho Procesal Penal: Integración de las ventajas derivadas de diversos programas informáticos

El tutorial objeto de esta presentación pretende cumplir con los objetivos señalados, especialmente con el de complementación documental y con el de facilitar ejemplos reales relacionados con los correspondientes temas tratados, a lo que se añade la técnica del mapa mental y el uso del audio, en este caso, con la voz del profesor con explicaciones que luego aparecen por escrito.

Para ello se han aprovechado los recursos informáticos considerados más interesantes: al correspondiente programa para el escaneo de imágenes se une el uso de *FreeMind*⁵⁷ para la elaboración de mapas conceptuales, el clásico *PowerPoint*⁵⁸ para la expresión de algunos textos dinámicos, y el programa *Wink*⁵⁹ que es el que permite la captación de las imágenes y, junto a las herramientas que incorpora (introducción de audio y de textos) para la confección, edición y maquetación del tutorial. De este modo es posible aprovechar combinadamente ventajas educativas como las derivadas de los mapas conceptuales y del uso de imágenes, especialmente interesantes para aquellos estudiantes que desarrollen

57 Véase http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page.

58 Véase http://es.wikipedia.org/wiki/Microsoft_PowerPoint.

59 <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=406>



mejor recursos intelectuales de carácter visual, en este caso consistentes en la posibilidad de visualización de una sentencia real (a la que solamente se le han eliminado los datos personales y de identificación), que representa en definitiva una concreción o aspecto práctico de la materia sobre la que trata el tutorial.

De otro lado, es de justicia manifestar que la elaboración del presente tutorial ha sido consecuencia directa e inmediata de mi participación en los cursos de formación del profesorado que se vienen realizando en el contexto del *Servei de Formació Docent* de la *Universitat de València*. Concretamente, fruto del curso que se celebró el día 18 de diciembre de 2007 y que fue impartido por Nuria Feliu Beltrán. Aunque relativamente breve, fue suficiente pues me permitió, de entrada, conocer las posibilidades generales que ofrecía el programa *Wink* y los principales pasos para la elaboración del tutorial. A continuación solamente era necesario dedicar algo de tiempo para su elaboración y aprovechar los materiales docentes existentes.

Para ello partía de las presentaciones en *PowerPoint* que desde hacía algunos años utilizaba en mis clases presenciales, y que ya vinieron a sustituir a las anterior “transparencias”. En el caso concreto de este tutorial, estos materiales eran relativos a la sentencia dictada en el proceso penal. Presentaciones que, en algunos puntos, incluso ya habían evolucionado hasta ser sustituidas por mapas conceptuales. Asimismo, contaba de primera mano con diversos documentos directamente relacionados con la materia: algunas

sentencias originales que eran bien conocidas por mí en cuanto que yo mismo había participado directamente en su redacción como ponente del tribunal que las dictó.

Las posibilidades que ofrecía *Wink* para integrar dinámicamente todos estos elementos -a través de la captación en forma de fotogramas, presentaciones, documentos, audio e imágenes- se presentaban idóneas para elaborar un instrumento que conjugara los materiales con los que contaba y que pudieran ser puestos a disposición del alumnado a través de la red, sea en el aula virtual o, como en el caso que nos ocupa -como opción que personalmente estimo más conveniente con carácter general en la actual coyuntura- en abierto para toda la comunidad educativa del mundo.

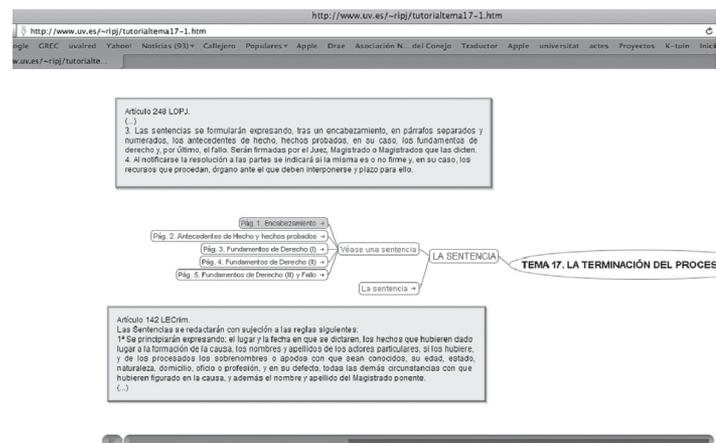
En efecto, era posible crear un fichero cuya visualización permitiera seguir la explicación del tema de forma relativamente similar a como se haría en una clase presencial, si bien con la interactividad diferida en el tiempo y mediatizada a través del correo electrónico, pero con la ventaja añadida de su extraordinaria facilidad en su utilización así como con la posibilidad de visualizar materiales complementarios, en el caso, transcripciones de citas literales de preceptos aplicables o una sentencia real como concreción práctica de la explicación teórica.

Las posibilidades que ofrecía, con todo, eran limitadas. Se hace necesario prever eventualmente escasas potencias en las líneas de internet a disposición

al menos de algún alumnado. Esta circunstancia condicionaba que los materiales contaran con un contenido equilibrado, suficiente pero no excesivamente “pesado”. En mi caso concreto no solamente supuso eliminar cualquier imagen con finalidad de presentación corporativa o estética, sino también la eliminación de aquellos materiales que no fueran estrictamente necesarios. Incluso supuso, una vez creado el fichero, la necesidad de ser partido en dos, con el fin de evitar que se hiciera interminable su carga. A tal efecto, por lo menos con la actual capacidad de red en España, se recomienda que el tutorial no supere una duración de unos diez o quince minutos. Así y todo, cada parte del tutorial que presento tiene una duración algo superior a este tiempo.

Dado el esfuerzo de trabajo que supone, se presenta en principio conveniente que la elaboración de tutoriales sobre el programa completo de una materia sea llevada a cabo por un equipo o grupo de profesores. Con un mínimo de coordinación (especialmente relevante para unificación de criterios sobre todo formales) y de disponibilidad de materiales semejantes, una vez dividido el trabajo puede resultar relativamente fácil el trabajo puesto que producir los tutoriales exige solamente unos pocos conocimientos relativamente sencillos. Así y todo, caben otras posibilidades de colaboración. En el tutorial que presento no ha sido necesario este trabajo colaborativo ni de coordinación, puesto que solamente se trata de un tutorial sobre la primera parte del tema de la sentencia en el proceso penal, especialmente sobre sus aspectos formales.

“TUTORIAL DEL TEMA 17-1 DE DERECHO PROCESAL PENAL. LA TERMINACIÓN DEL PROCESO, EN ESPECIAL ASPECTOS FORMALES DE LA SENTENCIA”: [HTTP://WWW.UV.ES/~RIJP/TUTORIALTEMA17-1.HTM](http://www.uv.es/~rijp/tutorialtema17-1.htm)



http://www.uv.es/~rijp/tutorialtema17-1.htm

http://www.uv.es/~rijp/tutorialtema17-1.htm

Artículo 248 LOPJ.
 (...) 3. Las sentencias se formularán expresando, tras un encabezamiento, en párrafos separados y numerados, los antecedentes de hecho, hechos probados, en su caso, los fundamentos de derecho y por último, el fallo. Serán firmadas por el juez, magistrado o magistrados que las dicten.
 4. Al notificarse la resolución a las partes se indicará si la misma es o no firme y, en su caso, los recursos que procedan, órgano ante el que deben interponerse y plazo para ello.

Pág. 1. Encabezamiento →
 Pág. 2. Antecedentes de hecho y hechos probados →
 Pág. 3. Fundamentos de Derecho (D) →
 Pág. 4. Fundamentos de Derecho (D) →
 Pág. 5. Fundamentos de Derecho (D) y Fallo →

Véase una sentencia → LA SENTENCIA → TEMA 17. LA TERMINACIÓN DEL PROCESO

LA sentencia → LA SENTENCIA

Artículo 142 LECrim.
 Las Sentencias se redactarán con sujeción a las reglas siguientes:
 1.º Se formularán expresando, el lugar y la fecha en que se dictan, los hechos que hubieren dado lugar a la formación de la causa, los nombres y apellidos de los actores particulares, si los hubiere, y de los procesados los apellidos o apellidos con que sean conocidos, su edad, estado, naturaleza, domicilio, oficio o profesión, y en su defecto, todas las demás circunstancias con que hubieren figurado en la causa, y además el nombre y apellido del Magistrado ponente.
 (...)



Resultados

Desde el punto de vista personal, la elaboración de los tutoriales exige una cierta formación en el manejo de los instrumentos, particularmente el programa *Wink*. De resaltar en ese aspecto la importancia de que se sigan ofertando cursos sobre éste y otro software por el Servicio de Formación Permanente de la Universidad o, en su caso, por la formación en los centros. Igualmente, supone un esfuerzo de dedicación importante para poder contar con tutoriales sobre todo o la mayor parte del programa, especialmente cuando se pretende asumir individualmente todo el trabajo. Resulta aconsejable en tal sentido el trabajo colaborativo.

En algunos casos se ha observado alguna preferencia del alumnado por los documentos de texto, independiente de que sean doc, rtf o pdf, en cuanto que pueden ser impreso con mayor facilidad y, de ese modo, una vez impreso, ser utilizado sin necesidad de hardware. Así y todo, y aunque sea a costa de perder sus verdaderas propiedades y ventajas, el tutorial puede ser igualmente impreso si bien con menor facilidad con relación a un documento de texto ordinario.

Respecto de los contenidos, es necesario adaptar los ficheros a unas dimensiones tales que permitan la bajada de red en unos tiempos relativamente breves incluso contando con líneas no excesivamente potentes. Circunstancia relevante pues, en caso contrario, el excesivo tiempo de descarga provocaría o favorecería el desistimiento de su utilización. Generalmente se hace

necesario realizar varios ficheros para un mismo tema.

Con todo, las ventajas de este tipo de documentos compensan alguno de sus inconvenientes. Ofrece las posibilidades propias de conjugar los aspectos aprovechables de diversos programas actuales y futuros. Permite producir un documento, con pocos inconvenientes respecto del texto tradicional, con cierta interactividad, y posibilidades de utilizar audio y texto.

Asimismo, dadas las particularidades propias del documento *wink*, dificulta cuando no impide la manipulación y uso fraudulento del documento, resultando útil para la protección de los derechos de autor. Aspecto este último que no ha de pasar por alto y que, sobre todo en el futuro, puede llegar a ser de capital importancia.

Referencias y recursos

<http://es.wikipedia.org/wiki/Coaching>.

http://es.wikipedia.org/wiki/Mapa_mental y http://es.wikipedia.org/wiki/Mapa_conceptual.

http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page.

http://es.wikipedia.org/wiki/Microsoft_PowerPoint.

<http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=406>



DISEÑO Y ELABORACIÓN DE UNIDADES DE APRENDIZAJE SOBRE DE HABILIDADES JURÍDICAS FUNDAMENTALES UTILIZANDO EXEARNING®

JOSÉ GARCÍA AÑÓN · FILOSOFÍA DEL DERECHO⁶¹
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

60 Una versión anterior se ha presentado en las *Jornades de presentació: Projectes d'utilització de les TIC en l'ensenyament i l'aprenentatge*, València, 4 y 5 de febrero de 2008 y se ha publicado en "Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales", @ *Tic. Revista d'innovació educativa*, n.º 1, 2008; pp. 37-44; <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/49/44>. El proyecto ha contado con la siguiente financiación: "Diseño y Elaboración de Materiales para el desarrollo de Habilidades jurídicas fundamentales utilizando tecnologías de la información y el conocimiento", *Projectos que impliquen el desarrollo, utilización y exploración de las potencialidades de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje*, Vicerectorat de Convergència Europea i Qualitat, Universitat de Valencia, 2007 y 2008; "Habilidades jurídicas fundamentales; identificación, gradación y estrategias de adquisición y desarrollo", Secretaría de Estado de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia Programa de Estudios y Análisis, destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Investigador Principal: Jesús Morales Arrizabalaga. En el proyecto han participado en sus diversas fases: Jorge Correa Ballester ; Ricardo Juan Sánchez ; Mario Clemente Meoro; Roberto Pérez Salom; María José Añón Roig; Angeles

Introducción

En un primer momento, la intención de este proyecto era generar materiales que favoreciesen el aprendizaje autónomo de los estudiantes de Primer Ciclo de la Licenciatura en Derecho a través de las denominadas "habilidades jurídicas fundamentales" por medio de la utilización de la plataforma docente de la Universitat de València, Aula Virtual (<http://aulavirtual.uv.es>). Posteriormente, nos hemos planteado ofrecerlos en abierto como material de apoyo a la asignatura que con esa denominación, a partir del curso 2010-2011, formará parte del Grado en Derecho.

Hay varios motivos por los que entendemos que es necesaria la realización de estos materiales: por una parte, la situación de los estudiantes de los primeros cursos en el actual Plan de estudios; por otra, las exigencias del nuevo contexto de reforma de los estudios en convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior.

En primer lugar, se constata la existencia de numerosas lagunas en los conocimientos jurídicos básicos de los estudiantes que llegan a la Universidad e incluso una falta de uniformidad en los contenidos y habilidades que deben tener en los primeros cursos. Estos problemas

se deben a deficiencias relacionadas con el curriculum, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación que, en definitiva, conducen también a cuestiones más generales como la falta de definición de los perfiles de los egresados.(Pérez Lledó, 2003)

Esto no es extraño, pues parecen provenir de un modelo de jurista que de forma acrítica se ha anclado en el tiempo no solo en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho⁶². De esta manera se asume “inconscientemente que la función final del derecho consiste en mantener las instituciones sociales existentes en una especie de *statu quo* atemporal.” (Lasswell y McDougal(1943), 1999, 74)

Con independencia de la enseñanza de los contenidos establecidos en el correspondiente Plan de estudios, no se presta importancia a la enseñanza de destrezas y valores profesionales, políticos o sociales y, en ocasiones, parece como si esto se diera por añadidura a la transmisión de contenidos que realiza el profesor⁶³. Esto genera problemas en el aprendizaje y en la labor docente de cursos posteriores, con independencia de los resultados que quepa esperar del bagaje de un estudiante al finalizar su carrera y ser depositado en el mercado de trabajo.

En segundo lugar, el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior enfatiza la utilización de nuevas metodologías en la labor docente, en concreto, en lo referente al aprendizaje autónomo del estudiante y su vinculación al diseño y desarrollo de competencias propias del perfil profesional de la titulación. La efectiva implantación de nuevos métodos docentes requiere de la dotación, más allá de las instalaciones y soporte, de nuevos materiales docentes que faciliten la labor del profesor, fomenten el desarrollo de nuevas competencias y el autoaprendizaje de los estudiantes. Además de responder a estas necesidades, parece necesario que estos materiales puedan ser fácilmente accesibles⁶⁴.

Los materiales que estamos desarrollando se sitúan en el contexto

Solanes Corella; Vicenta Cervelló Donderis; Francisco González Castilla; Pilar Bonet Sánchez; José Bonet Navarro; Sara García García; Marta Lalaguna Holzwarth; Antoni Llorente Ferreres, Nadia Revenga García, Andrés Gascón Cuenca y Jose Antonio García Sáez.

61 <http://www.uv.es/legalskills>. Instituto Universitario de Derechos Humanos; Area de Filosofía del Derecho;
 E-mail: garcaj@uv.es

62 No es este el lugar para extendernos en este asunto. Solo señalar que los rasgos de este modelo de jurista son el énfasis en el saber enciclopédico de los contenidos curriculares unido a su estanqueidad y falta de interdisciplinariedad, los métodos docentes centrados en la transmisión de conocimientos a través de la clase magistral y la memorización como objetivo del aprendizaje y de la evaluación. Por lo que esta última verifica el que se alcancen unos resultados y no el que se hayan producido nuevos aprendizajes. El diagnóstico ya lo hacía Giner de los Ríos en 1889 en su “Sobre la reorganización de los estudios de Facultad”, al tiempo que puede ser útil releer sus propuestas de entonces: “...Pues la reforma ha de tender a concluir, severamente y cuanto antes, con el carácter actual que hoy tiene entre nosotros esa enseñanza, y cuyas notas cardinales son: 1º Formalismo mecánico, verbal y memorista con la trivialidad y superficialidad consiguientes. 2º Pasividad del alumno, falto de iniciativa, de personalidad, trabajo e ideas propias, y, por tanto, de gusto e interés objetivo por la verdad científica, 3º Aislamiento, sequedad e incomunicación entre profesores y alumnos, y entre cada una de estas mismas clases...”(Giner de los Ríos, 2003, 42)

63 Sin embargo, no hay que caer y hay que contribuir a superar el modelo estrictamente tecnicista, desde dentro de la comprensión del propio carácter de la supuesta actividad técnica que debe desarrollar un jurista (De Lucas, 1996). Así, como dice Laporta, “reivindicar la

enseñanza práctica del derecho quiere decir, o debe querer decir, ante todo, familiarizarse con el funcionamiento de las instituciones jurídicas en la vida real y, desde ahí, iniciar el conocimiento y la construcción de la teoría jurídica de un modo activo, superando definitivamente la postura memorista y abstracta que caracteriza nuestros estudios de derecho y tantos otros...” (Laporta, 1978, 111-112 y 2003)

64 En el Plan estratégico de la Facultat de Dret para la adaptació al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); Cursos 2005-2006 y 2006-2007 se establecía como línea de actuación la “generación y dotación de nuevos materiales docentes”, www.uv.es/innodret. De hecho, el Decanato de la Facultat de Dret, ha producido diversas grabaciones audiovisuales en formato DVD con la finalidad de utilizarlas en el proceso de aprendizaje de los alumnos y como un instrumento en las clases prácticas. Estas primeras grabaciones han sido realizadas por Taller de Audiovisuales de la Universitat en el año 2005. (www.talleraudiovisuals.com). Los títulos editados hasta el momento han sido: Procedimiento abreviado de delito económico. Preparación del caso y entrevista en un despacho de abogados.; Proceso penal. Procedimiento abreviado de un delito contra la salud pública; Junta Arbitral de consumo; Procedimiento en un juzgado de lo Social; Tribunal Arbitral laboral; Simulación de las deliberaciones del Consejo Jurídico Consultivo.

65 Véase, por ejemplo, sin ánimo de ser exhaustivos: Lasswell y McDougal (1943), 1999, 90 y ss.; Gold, Makie y Twining 1988; Webb y Maughan, 1996; o Williams, 2002.

66 Las habilidades que recomienda el informe son: “i. the construction of logical argument; ii. the capacity for abstract manipulation of complex ideas; iii. the systematic management of complex factual information; iv. intelligent, critical reading of texts; v. the use of the English language at all times with scrupulous care and integrity; vi. the related ability

de las competencias o habilidades fundamentales (*Fundamental skills*) aplicadas al ámbito del Derecho (*Basic Legal Skills*). Las competencias se pueden definir como “una combinación dinámica de atributos – con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades– que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo.” (González y Wagenaar 2003, 280; García Martínez 2007, 163 y ss.; León Benítez, 2007, 179 y ss). Se trata, en definitiva, de la capacidad de poder tratar con las personas y sus problemas como un jurista competente, ético y socialmente responsable. (Maughan y Webb, 2005) Esto supone dirigir la mirada hacia una concepción más amplia del jurista ya que “si la enseñanza del derecho en el mundo contemporáneo debe servir adecuadamente a las necesidades de una comunidad libre y productiva, entonces debe consistir en un concienzudo, eficiente y sistemático entrenamiento en la construcción de políticas públicas: la función adecuada de nuestras facultades de derecho es en definitiva la de contribuir al entrenamiento de quienes diseñan las políticas públicas para el logro más completo de los valores democráticos ...” (Lasswell y McDougal(1943), 1999, 73-74)

Hay una amplia tradición de estructurar la enseñanza de las habilidades jurídicas fundamentales en los planes de estudio del ámbito anglosajón⁶⁵. De hecho, aparecen en el primer informe del Comité de Asesoramiento sobre Educación y Conducta Jurídica (ACLEC 1996), no tan solo como requisito para que los estudiantes reciban una educación adecuada, sino también para que su formación se corresponda con las demandas de la profesión, en ocasiones, cambiantes⁶⁶. Por este motivo, la *Quality Assurance Agency* del Reino Unido ha definido a través de las *Law Benchmark Statements* las habilidades que pueden esperarse de un graduado en Derecho en términos de habilidades y destrezas necesarias para desarrollar con competencia esa materia. Una primera versión fue aprobada en 2000 y revisada en 2007. Lo interesante de esta aproximación,

además de delimitar las habilidades requeridas, en distintos niveles, es la determinación y concreción de los elementos que sirven para graduar una evaluación de las mismas⁶⁷.

Esto supone también adoptar una nueva perspectiva en la que la determinación y el desarrollo de las competencias se convierten en el eje del diseño y planificación curricular, así como también de las actividades y dinámicas que se desarrollan (De Miguel, 2006). De esta manera se modifican las formas de aprendizaje y enseñanza, por lo que no se pretende ni evalúa la acumulación de conocimientos, sino las capacidades de los individuos en determinados contextos de aprendizaje.

En nuestro ámbito, también se ha insistido la determinación de las competencias y habilidades en diversos documentos e informes como el *Tuning* (González, Wagenaar 2003) o el *Libro Blanco de Derecho* (Aneca, 2006, 89 y ss.), entre otros, aunque la propuesta y clasificación de las competencias, a veces, resulta dispar⁶⁸.

El aprendizaje del jurista es un largo proceso que debería incluir los aspectos relacionados no solo con la adquisición de conocimientos, sino también, y es aquí en donde se aprecia mejor el problema, cómo se trabaja en la formación de experiencias, actitudes y en la construcción de valores. En definitiva, supone prestar atención, al diseñar los espacios y tiempos de aprendizaje, al saber, saber hacer y saber estar:

“Las competencias y las destrezas se entienden como **conocer y comprender** (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), **saber cómo actuar** (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), **saber cómo ser** (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona

to communicate orally and in writing in a clear, consistent and compelling way; vii. competence in retrieving, assessing and using legal texts and information including information technology skills.”

67 Las habilidades que se describen son: knowledge, application and problem-solving; sources and research; Analysis, synthesis, critical judgement and evaluation; autonomy and ability to learn; communication and literacy; numeracy; information technology; working in teams or groups. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/Law07.pdf>. Hay que recordar que las habilidades “Clásicas” o DRAIN son las que giran en torno a: Drafting, Research, Advocacy, Interviewing and Negotiation.

68 Puede verse una descripción y comparación de las propuestas de competencias que se deben aprender en el grado de Derecho en Delgado García, 2005, 18-32. Una propuesta reciente de articulación de competencias se encuentra en Dasí y otros, 2007, pág. 51 y ss.

69 Hemos utilizado y adaptado las propuestas del Prof. Jesús Morales Arrizabalaga de la Universidad de Zaragoza, y fundador en 1997 de la lista de distribución PAIDEIUS sobre innovación didáctica del Derecho (<http://www.rediris.es/list/info/paideius.html>). Desde hace varios años imparte la asignatura de habilidades jurídicas como libre configuración.

70 Por ejemplo, en el proyecto de Plan de Estudios de Grado de Derecho de la Universidad Carlos III de Madrid se encuentra la asignatura “Destrezas y habilidades” (6 créditos) que es de Formación Básica compartida con otras ramas de la Universidad

71 En este caso, la no existencia de una asignatura y la transversalidad de contenidos, exige estructuras organizativas de coordinación en el curso y la titulación que permitan la planificación de las actividades, la distribución de las competencias en función del perfil profesional y la evaluación de las mismas.

es capaz de desempeñarlos.” (González, Wagenaar 2003, 80)

En nuestro caso, como se verá más adelante, hemos optado por desarrollar en estos materiales aquellas competencias y habilidades que teniendo un carácter transversal o genérico requieren ciertas peculiaridades en el ámbito jurídico⁶⁹. Esto es, entendemos que las competencias genéricas y las específicas “deben ser entrenadas” conjuntamente (García Martínez, 2007, 172). En concreto, y por sintetizar, hemos dividido los contenidos en: A. Introducción y conceptos; B. Información jurídica; C. Lectura y comprensión del Derecho; D. Comunicación escrita y comunicación oral; E. Valores y estudio del Derecho; F. La profesión de jurista.

¿Qué pretendemos? Por una parte generar unos materiales cuyos contenidos y procesos puedan desarrollar el aprendizaje de habilidades jurídicas y, por otra parte, recopilar, sistematizar y permitir el fácil acceso de material audiovisual a través de la plataforma docente de la Universitat. Los contenidos elaborados podrían servir como punto de referencia para una asignatura similar a la existente en otros países, que incluso se ha incorporado en planes de estudio actualmente en proceso de reforma⁷⁰. En su caso, como se pretende en la actualidad, puede ser un material de apoyo a profesores y estudiantes de los primeros cursos en la medida en que los contenidos son transversales a las asignaturas del grado de Derecho⁷¹. Posteriormente la estructura puede mejorarse en relación a la oferta de diversos niveles de complejidad y especialidad⁷².

Por tanto, el proyecto de generación de nuevos materiales recoge las siguientes características:

- a) Potenciación del aprendizaje del estudiante a través de la incorporación y experimentación con nuevas metodologías que favorece su mayor implicación y autonomía.
- b) Importancia de los objetivos competenciales en el diseño de los

contenidos del programa.

c) Transversalidad de conocimientos. Los materiales podrán ser utilizados de forma complementaria como herramientas de formación en los cursos de Primer Ciclo de la actual licenciatura en Derecho al igual que en la materia común de "Introducción al Derecho" de los futuros planes de estudio.

d) Lo anterior exige coordinación del equipo de profesores tanto en el diseño y coherencia de los contenidos como en la estructuración de las dinámicas.

Se trata de potenciar y fortalecer una serie de contenidos y habilidades transversales y básicas que afectan a las materias jurídicas de Primer Ciclo y que pueden ser desarrolladas de forma complementaria con el trabajo autónomo de los estudiantes. En los materiales, junto a la exposición de contenidos se mostrará cómo realizar determinadas actividades que permitan entender conceptos jurídicos, buscar información jurídica, analizarla y gestionarla.

En definitiva, los objetivos del proyecto son:

- 1.** Diseñar materiales que favorezcan el aprendizaje autónomo de los estudiantes de Primer Ciclo de la Licenciatura en Derecho
- 2.** Favorecer la adquisición de conocimientos jurídicos básicos de los estudiantes que llegan a la universidad a través de las denominadas "habilidades jurídicas fundamentales"
- 3.** Facilitar la uniformidad en los contenidos y habilidades mínimas que deben tener en los estudiantes en los primeros cursos
- 4.** Avanzar en la utilización de metodologías docentes activas y de colaboración entre equipos de docentes.
- 5.** Potenciar la utilización de las tecnologías de la información y el conocimiento en el proceso de aprendizaje

72 La idea no es nueva, en los años cuarenta Lasswell y McDougal propusieron crear "El libro de las destrezas" en las facultades de Derecho norteamericanas. Lo explicaban así dentro de lo que denominaban "destrezas de razonamiento": "En nuestras propuestas de reforma del plan de estudios no recomendamos cursos específicos sobre pensamiento y lenguaje, sino la preparación de materiales que puedan estar disponible rápidamente para el estudiante de derecho durante todos los años de su entrenamiento. El incentivo para dominar los instrumentos del lenguaje y el pensamiento lo debe reforzar continuamente un cultivo de la toma de conciencia en el uso de las palabras por los profesores en el aula. Como guía y acompañamiento de varias de las destrezas valiosas para el estudiante de derecho, es aconsejable preparar y mantener actualizada, a través de revisión constante, una colección de materiales que podríamos llamar "El libro de las destrezas". Este libro debería contener copias, artículos originales escritos por expertos, e investigaciones aún no publicadas, y brindaría información biográfica de autores." (Lasswell y McDougal(1943), 1999, 98-99)

73 Salvador Roca Marquina, Técnico de Sistemas; Darío Roig García, Analista Programador; Jose Agustín López Bueno, Analista Programador; Sergio Cubero, Analista Programador

Metodología

El proyecto tiene un carácter interdisciplinar y por ello ha contado con la colaboración de profesores de diversas áreas de conocimiento: Filosofía del Derecho, Derecho Civil, Derecho Procesal, Historia del Derecho, Derecho Internacional Público, Derecho Penal, y Derecho Mercantil. Además, está previsto que en el futuro se sumen otras. Por otra parte, colaboran dos becarias en formación adscritas al proyecto y personal del Servicio de Informática de la Universitat.

El personal del Servei d'Informàtica de la Universitat de València ha colaborado en el asesoramiento de la integración de los materiales en la plataforma docente de la Universitat y en la instalación del Servidor Multimedia en formato Streaming de manera integrada con Aula Virtual⁷³.

Los profesores han realizado estas actividades:

- a) Elaboración y desarrollo de un guión de contenidos a partir del programa de contenidos propuesto
- b) Asesoramiento en los contenidos
- c) Diseño y elaboración de los materiales
- d) Implantación y experiencia de utilización de los materiales
- e) Evaluación del uso y la calidad de los materiales a través de encuestas a estudiantes y profesores.

¿Cómo se muestran los contenidos? Las unidades didácticas

Los contenidos se muestran en unidades didácticas. Los profesores junto con el personal de apoyo y el asesoramiento de los técnicos del Servicio de informática han diseñado y elaborado los materiales. De cada unidad se ha diseñado un guión de contenidos, habilidades, y destrezas comunes. Los contenidos tienen distintos niveles. Cada nivel estará

recomendado para un curso determinado o en su caso se establecerá el grado de dificultad: iniciación, medio, avanzado.

Cada unidad didáctica incluye: contenidos teóricos, ejemplos y ejercicios resueltos, ejercicios para resolver (autoevaluación) y *para saber más* (bibliografía, enlaces a páginas web...) (fig.1)

Cada unidad se organiza de manera que se pretende conseguir que el estudiante a) Acceda a unos contenidos e información mínima del tema; b) Sea capaz de aprender y experimentar a través de los ejercicios y actividades; c) Pueda ampliar los conocimientos a partir de la información suplementaria que se le proporciona; y d) Se suscita la reflexión o, en su caso, la discusión.

El aprendizaje se consolida con la repetición de actividades y ejercicios en los que en un proceso de reflexión y de retroalimentación el estudiante observa y experimenta lo que sabe, lo que hace bien o mal y se autocorrige. De alguna manera, esto también supone una responsabilidad en lo que se aprende.

Las actividades que se plantean exigen una postura activa por parte del estudiante debido a que "aprende haciendo".

Los materiales tienen diversos formatos: audiovisuales; simulaciones; realización de ejercicios interactivos/autoevaluación.

FIG.1 : EJEMPLO DE GUIÓN

Ejemplo de guión: Contenido: Adopción de normas

	¿Qué se ve?¹	¿cómo se ve? (herramientas)²
Contenidos teóricos	¿Qué es una norma válida? Texto que comienza: "Una norma es válida cuando existe de acuerdo con el Derecho, cuando forma parte del ordenamiento jurídico. Una norma forma parte de un ordenamiento cuando es adoptada por un órgano o autoridad que tienen capacidad para establecerla (competencia formal/material), siguiendo el procedimiento establecido para la adopción de ese tipo de normas y no contradiga normas jerárquicamente superiores de ese ordenamiento jurídico." Hay distintos tipos de normas... (referencia también fuentes) Pueden ser establecidas por distintos órganos....	Texto
Ejemplos y ejercicios resueltos	Por ejemplo, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres: -tiene el rango de Ley Orgánica - ha sido aprobada por las Cortes Generales el 22-3-2007 ¿Cómo podemos saberlo? -podemos comprobarlo en la propia ley buscándola en lugar dónde ha sido publicada, en este caso, el Boletín Oficial del Estado (www.boe.es) -podemos consultar el proceso de su aprobación y adopción en el órgano competente, el parlamento (www.congreso.es) y verificar el procedimiento seguido en las distintas fases tanto en el Diario de Sesiones como en el Boletín Oficial de la Cortes Generales.	Texto y Simulación en vídeo
Ejercicios para resolver (autoevaluación)³	¿Cuándo fue adoptada la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género?	Test (¿a qué virtuales?), exelarning, flash??

¹ Desarrollar un guión del contenido

² Proponer la manera en que el contenido se puede mostrar (texto, vídeo,...etc.)

³ Se trata de proponer ejercicios (test, pregunta-respuesta corta... etc) para que el estudiante sea capaz de autoevaluar, en su caso, el contenido de este apartado



¿Dónde se pueden encontrar los contenidos?

Teníamos dos posibilidades de uso de plataforma para mostrar los contenidos: 1) A través de una página Web: <http://www.uv.es/legalskills>; 2) Aula Virtual: A través de la herramienta de los “Materiales en línea” en un módulo creado denominado “habilidades jurídicas”. Aunque en una primera etapa se ha desarrollado esta segunda, también se ha experimentado en la primera por las limitaciones que presenta Aula Virtual. Aún así, esta segunda opción: a) Unifica y es coherente con el resto de módulos y asignaturas de un estudiante; b) Permite un mejor seguimiento; y c) El lenguaje SCORM es “usable” en otras plataformas, en el caso que la UV optase por abandonar el lenguaje dotLearn.

De esta manera, cuando un estudiante entra en las asignaturas en las que se ha matriculado, también encuentra el módulo de habilidades jurídicas fundamentales. (fig.2)

En una segunda fase de la experiencia hemos decidido mantener en la página web (www.uv.es/legalskills) todo el contenido en abierto. Además nos planteaba menos problemas técnicos. (fig.3)

¿Cuál es el programa de contenidos?

El programa planteado recoge la estructura básica de contenidos de esta materia: Saber y Saber hacer (destrezas, competencias y conocimientos que debe tener cualquier jurista, algunos compartidos con otras materias); y *Saber estar* (valores de la profesión...). Las unidades didácticas se han desarrollado a partir de la

siguiente estructura básica:

A. Introducción y conceptos

A.1. Historia y cultura jurídica

A.1.1. Historia y cultura

A.1.2. Terminología jurídica

A.2. Validez:

A.2.1. Adopción de normas

A.2.2. Publicación

A.2.3. entrada en vigor

A.2.4. derogación

A.2.5. normas transitorias

A.3. La estructura de las disposiciones normativas

A.4. Las partes del Ordenamiento jurídico

A.5. El Derecho como proceso

A.5.1. Organización de la Administración de Justicia

A.5.2. Derechos de los ciudadanos frente a al Administración de Justicia

A.5.3. La estructura de un proceso judicial

A.6. Interpretación y aplicación del Derecho

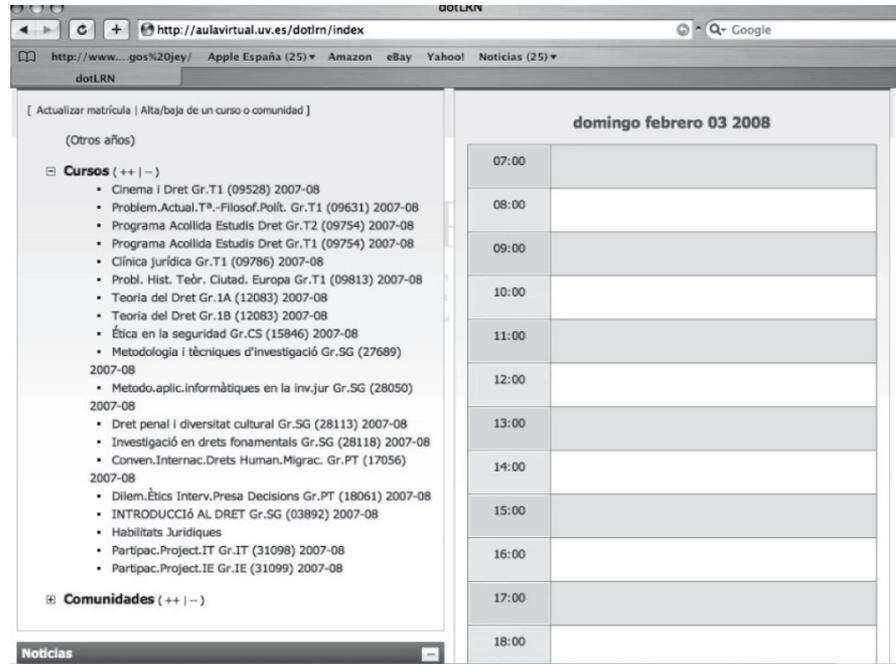
A.7. Fuentes del Derecho

B. Información jurídica

B.1. El Derecho como objeto de conocimiento.- Fuentes de información jurídica (normativas y no normativas).-

B.2. Centros de documentación jurídica.- La organización de la información jurídica

B.3. Edición jurídica: La edición de normas.-



(FIG.2) IMAGEN DE CABECERA DE AULA VIRTUAL EN EL QUE APARECEN TODAS LAS ASIGNATURAS EN LAS QUE EL ALUMNO ESTÁ MATRICULADO, INCLUIDA "HABILITATS JURÍDIQUES".



(FIG.3) IMAGEN DEL PROGRAMA EN LA WEB WWW.UV.ES/ LEGALSKILLS



La edición de jurisprudencia.- La edición de doctrina.- La edición de otros materiales

B.4. Búsqueda de información jurídica: normas, jurisprudencia, doctrina. Bases de datos.

B.5. La gestión de la información

C. Lectura y comprensión del Derecho

C.1. El Lenguaje Jurídico

C.2. Lectura de géneros fundamentales: manual; artículo; monografía.

D. Comunicación escrita y comunicación oral

D.1. Escritura de géneros básicos: resección; trabajo de curso.

D.1.1. Elección del tema

D.1.2. Esquema

D.1.3. Búsqueda de la bibliografía y de las fuentes

D.1.4. Crítica de las fuentes

D.1.5. Elaboración del estudio

D.1.6. Citas y referencias

D.2. Expresión gráfica y exposición oral.

D.3. Edición de documentos electrónicos

D.4. Citas y Referencias

E. Valores y estudio del Derecho

F. La profesión de jurista

¿Cómo se pueden acceder a los contenidos?

A través del índice de contenidos que se muestra en la página principal del módulo en Aula Virtual, y

también en la página Web (www.uv.es/legalskills). Esto permite encontrar la información que se busca de forma sistemática, aunque requiere un conocimiento previo del programa.

Otra posibilidad es a través de un buscador de Google se incorpora en la propia página⁷⁴.

¿Qué software y medios hemos utilizado para generar contenidos?

La generación de los contenidos se ha realizado con el programa *eXeLearning*⁷⁵ (<http://www.exelearning.org/>; <http://www.exe-spain.es/>). Se trata un editor para generar contenidos docentes en formato XML o HTML y empaquetarlos en formato SCORM 1.2. Este formato es importado desde Aula Virtual por la herramienta “Materiales en línea”. Con él se permite, entre otros, una visualización sencilla e integrada de textos, enlaces, realización de ejercicios con autocorrección, la visualización de material audiovisual o simulaciones.

La utilización del programa no es compleja, aunque exige formación previa. Una vez generados los contenidos docentes nos ha planteado problemas de estabilidad en algunos navegadores. Exige un conocimiento técnicamente complejo para el profesor y el apoyo de personal informático. (fig.4)

La grabación de pantalla de simulaciones en vídeo se comenzó realizando con el programa *iShowU*⁷⁶ (<http://www.shinywhitebox.com/>). Posteriormente, hemos utilizado el programa *ScreenFlow*⁷⁷ que dispone de más posibilidades de edición y un acabado más

perfeccionado.

La simulación permite mostrar cómo se hace algo: por ejemplo, búsqueda de información (normas, jurisprudencia...), realización de una actividad (citar correctamente una fuente de información...)

La edición de video se ha realizado con *iMovie* y *QuickTime*. Para la conversión de formatos de video se ha utilizado el programa *ffmpegx* (<http://ffmpegx.com/>); *Toast Titanium* y también *QuickTime*. Por último, se ha utilizado el Servidor Multimedia de la UV (<http://mmedia.uv.es/>) para depositar los archivos de video, realizar la conversión a formato flash o mp4 y permitir la difusión en *streaming*.

El programa *iMovie* permite una edición sencilla y profesional de la imagen. Sin embargo, la importación desde el formato .mov y su posterior compresión hace que algunos elementos pierdan calidad, por ejemplo los

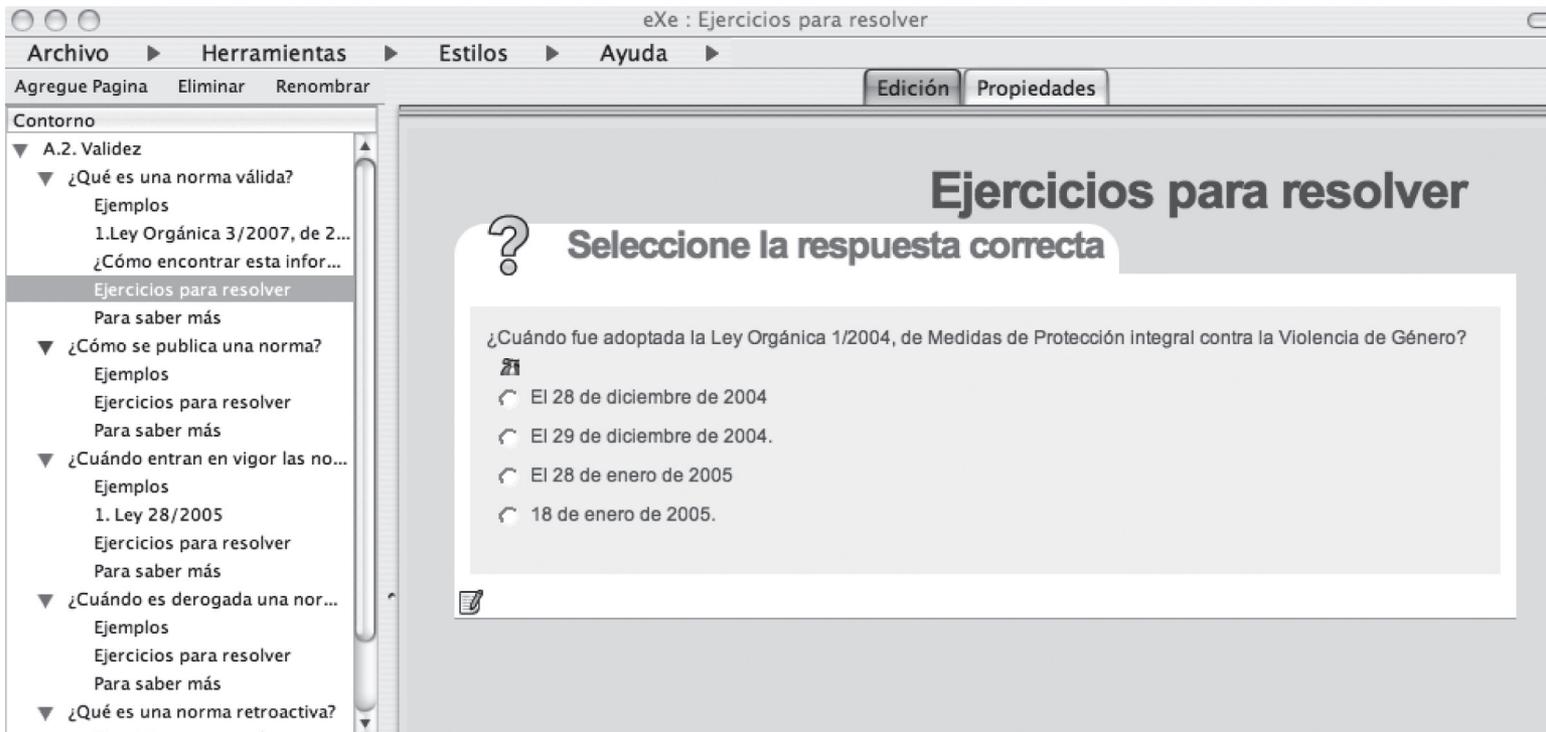
74 <http://www.google.com/coop/cs>; <https://www.google.com/webmasters/tools>

75 eXeLearning es un programa creado por la Auckland University of Technology y la Tairawhiti Polytechnic, financiado por el Tertiary Education Commission de Nueva Zelanda.

76 Las características recomendadas que proporcionan mejor rapidez y calidad en los archivos generados con el capturador de pantalla iShow son las siguientes; "Small, High Quality, Small file", 30 imágenes/segundo; Compresión codificador: H.264; tamaño captura: 978x684 pixeles. El formato de salida es .mov, usado por QuickTime Player.

77 <http://www.telestream.net/screen-flow/features.htm>

(FIG.4) EJEMPLO DE UTILIZACIÓN DEL PROGRAMA EXEARNING EN EL DISEÑO DE EJERCICIOS DE AUTOCORRECCIÓN.



The screenshot shows the eXe software interface titled "eXe : Ejercicios para resolver". The menu bar includes "Archivo", "Herramientas", "Estilos", and "Ayuda". Below the menu bar are buttons for "Agregar Pagina", "Eliminar", "Renombrar", "Edición", and "Propiedades". The main content area displays a quiz question: "¿Cuándo fue adoptada la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género?". The question is preceded by a question mark icon. Below the question are four radio button options: "El 28 de diciembre de 2004", "El 29 de diciembre de 2004.", "El 28 de enero de 2005", and "18 de enero de 2005.". On the left side, there is a sidebar titled "Contorno" with a tree view showing a hierarchy of topics under "A.2. Validez", including "¿Qué es una norma válida?", "¿Cómo se publica una norma?", "¿Cuándo entran en vigor las no...", and "¿Cuándo es derogada una nor...".



documentos con texto escrito o letras.

QuicktimePro, aunque es un programa limitado en la edición de imagen, mantiene la calidad de la grabación de pantalla. Para depositarlo en el servidor multimedia se ha guardado como formato .m4v (*iPod*) que ha mantenido mejor calidad que otros (.avi, Divx).

El Servidor Multimedia de la UV, integrado en Aula Virtual, es sencillo para convertir videos a formato flash (.flv) o mp4. Los archivos de video deben ser inferiores a 1GB. El espacio global está limitado a 3 GB, aunque lo hemos ampliado. En un principio, se nos planteó la dificultad de depositar archivos de grupos o instituciones debido a que el proceso está vinculado a las cuentas individuales de Aula Virtual. Esto fue solucionado por el Servicio de Informática creando una cuenta de grupo vinculada al módulo de habilidades. Los videos generados en formato flash pueden ser vistos públicamente o con contraseña. En nuestro caso hemos optado por insertar el número IP de manera que solo puedan verse desde ordenadores de la UV o en VPN.

También se han realizado pruebas con *xowiki*, que es una implementación de *wiki* para OpenACS en XoTel. Sin embargo, su uso para la generación y búsqueda de contenidos no ha sido satisfactoria.

Xowiki es una herramienta que integra las ventajas de un sistema *Wiki* en la plataforma Aula Virtual. Permite el desarrollo de webs colaborativas y editar, borrar o modificar los contenidos, que siempre se nos muestran en su versión más actualizada. Ésta

es su mayor ventaja, evitándose con ello la existencia de diversas copias de un mismo documento. No obstante ofrece demasiadas desventajas. La lógica que funciona en la aplicación es la del enlace constante de las nuevas páginas a las secciones y los comentarios a esos contenidos. Es difícil organizar de forma clara el contenido cuando te enfrentas con la herramienta por primera vez. Es una aplicación poco intuitiva. Además, requiere de mucho tiempo de investigación hasta familiarizarse con el procedimiento y poder hacer cosas más elaboradas.

Resultados: Material Educativo obtenido

Como se ha señalado una parte de los contenidos del programa se activaron en una primera fase en el módulo “Habilidades jurídicas”, herramienta de “Materiales en línea”, en Aula Virtual. Sin embargo, hemos preferido desarrollar los contenidos en <http://www.uv.es/legalskills> de manera que se permita el acceso en abierto.

Los contenidos educativos generados con *eXeLearning* se encuentran en proceso de elaboración y está prevista su puesta en marcha a partir de junio de 2008. Los videos generados y convertidos a formato flash se pueden encontrar en el Servidor Multimedia de la UV. También se ha generado un índice que puede consultarse por criterio cronológico y por materias.

Por ejemplo, el concepto de validez se ha dividido en varias preguntas: ¿Qué es una norma válida?; ¿Cómo se publica una norma?; ¿Cuándo entran

en vigor las normas?; ¿Cuándo se deroga una norma?; ¿Qué es una norma retroactiva?... Todas estas cuestiones tratan de responder a este aspecto. Para ello cada apartado, por ejemplo, “¿Qué es una norma válida?” que se refiere a cuándo se adoptan las normas se subdivide en un apartado de “contenido”, una simulación con ejemplos; ejercicios para resolver; y “para saber más”.

En el apartado de contenido, de forma sintética, se muestra una definición o concepto, en este caso sobre el concepto de validez. La finalidad es que con una rápida lectura uno pueda recordar o hacerse una idea del concepto. (fig.5)

(FIG.5) EJEMPLO DE FUNCIONAMIENTO DE LOS “MATERIALES EN LÍNEA” DESDE AULA VIRTUAL CONSULTANDO UN CONTENIDO.

habilitats2

http://aulavirtual.uv.es/dotlrn/classes/s033/s033.s033.habilitatsjuridiques/Habilitatsjuridique

http://www...gos%20jey/ Apple España (25) Amazon eBay Yahoo! Noticias (25)

habilitats2

Salir del Curso (regresar a .LRN)

¿Qué es una norma válida

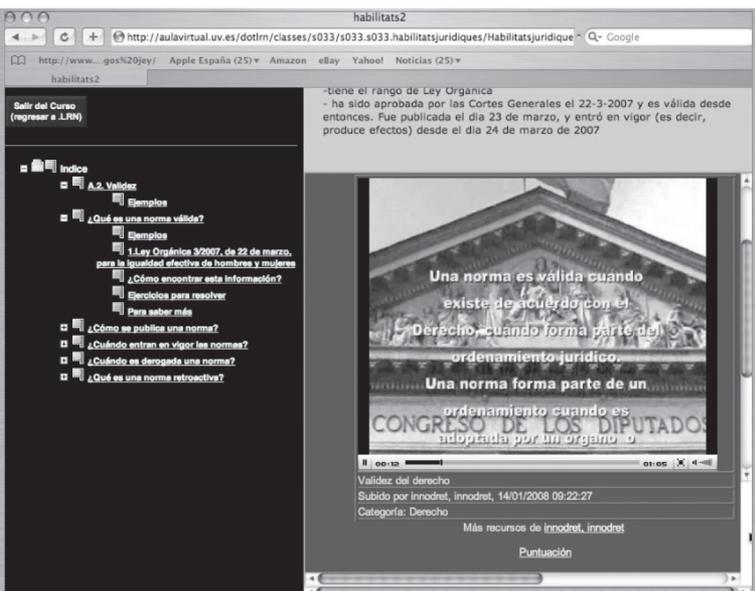
Una norma es válida cuando existe de acuerdo con el Derecho, cuando forma parte del ordenamiento jurídico.

Una norma forma parte de un ordenamiento cuando es adoptada por el órgano o autoridad que tienen capacidad para establecerla (competencia formal/material), siguiendo el procedimiento establecido para la adopción de ese tipo de normas y no contradiga normas jerárquicamente superiores de ese ordenamiento jurídico.

Hay que distinguir la validez de su vigencia o entrada en vigor.

- Indice
 - A.2. Validez
 - Ejemplos
 - ¿Qué es una norma válida?
 - Ejemplos
 - 1.Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres
 - ¿Cómo encontrar esta información?
 - Ejercicios para resolver
 - Para saber más
 - ¿Cómo se publica una norma?
 - ¿Cuándo entran en vigor las normas?
 - ¿Cuándo es derogada una norma?
 - ¿Qué es una norma retroactiva?

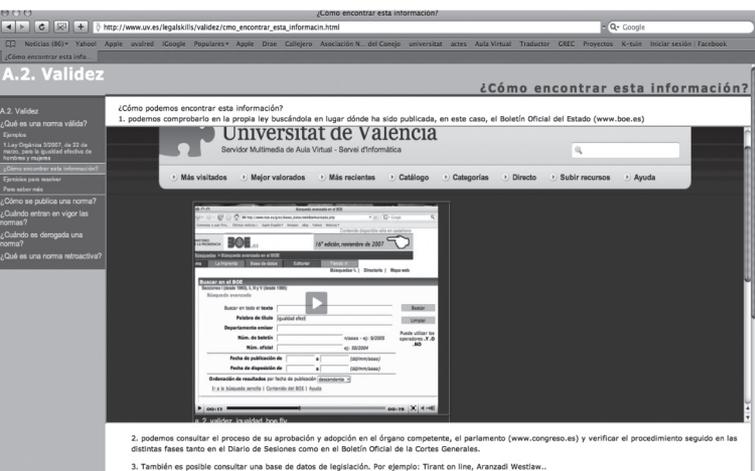
(FIG.6) EJEMPLO DE FUNCIONAMIENTO DE UNA SIMULACIÓN EN LOS “MATERIALES EN LÍNEA” DESDE AULA VIRTUAL CONECTANDO CON UN VIDEO DEL SERVIDOR MULTIMEDIA ”.



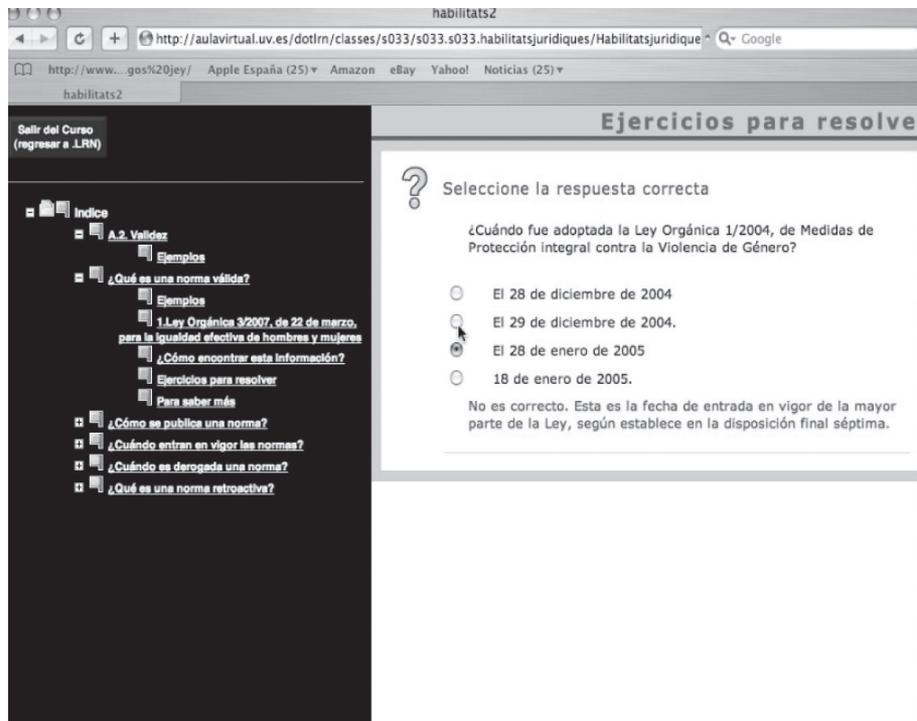
En el apartado de la simulación se muestra con un ejemplo de cuándo ha sido aprobada una ley. Por ejemplo, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la igualdad efectiva de hombres y mujeres aparece en un video en el que se muestra cómo encontrar en el BOE y en una base de datos dónde se puede encontrar esta información. (fig.6) (Fig.7)

En el apartado de “Ejercicios para resolver”, se puede practicar lo aprendido y para ello se pregunta alguna cuestión relacionada con los conocimientos que se han presentado anteriormente. Las respuestas se autocorrigen y permiten retroalimentación con una información determinada según la respuesta sea correcta o incorrecta. Por ejemplo, se pregunta ¿cuándo fue adoptada la LO 1/2004, de Medidas de Protección integral contra la violencia de género? Para responder la pregunta hay una pista y cuatro opciones. Con ello, además de clarificar el concepto de adopción o aprobación de una norma, se compara con otros: el de publicación, entrada en vigor, vigencia.... Por último, el apartado “Para saber más”, remite de forma sintética a otras fuentes de información que permiten ampliar y profundizar en ese asunto. (fig.8)

(FIG.7) EJEMPLO DE FUNCIONAMIENTO DE UNA SIMULACIÓN EN LOS “MATERIALES EN LÍNEA” DESDE LA WEB WWW.UV.ES/LEGALSKILLS CONECTANDO CON UN VIDEO DEL SERVIDOR MULTIMEDIA ”



(FIG.8) EJEMPLO DE FUNCIONAMIENTO DE UN EJERCICIO DE AUTOCORRECCIÓN EN LOS "MATERIALES EN LÍNEA" DESDE AULA VIRTUAL.



The screenshot shows a web browser window with the URL <http://aulavirtual.uv.es/dotlrn/clases/s033/s033.s033.habilitatsjuridiques/Habilitatsjuridique>. The page title is "habilitats2". On the left, there is a navigation menu with a tree structure under "Indice":

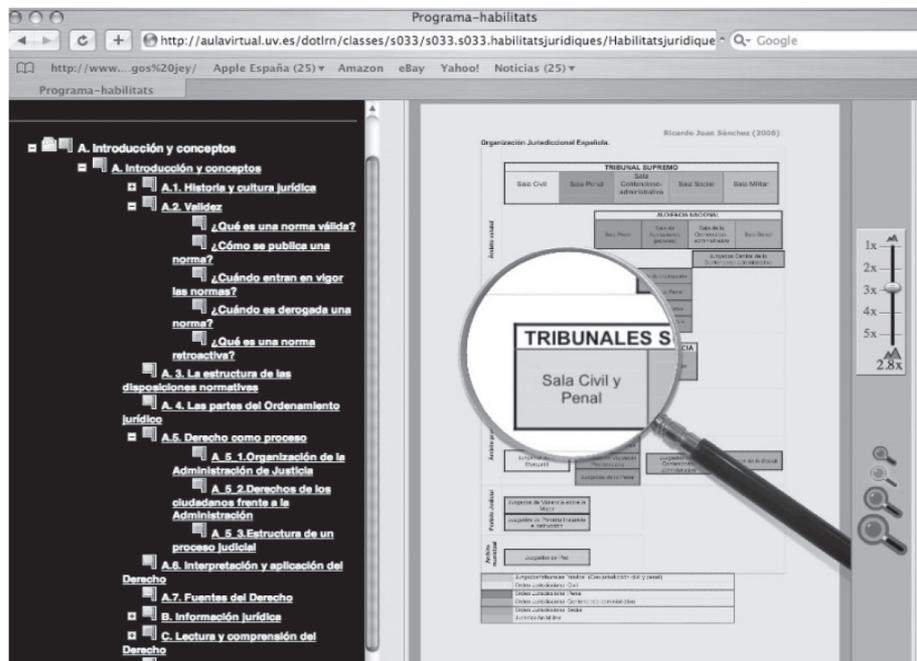
- A.2. Validez
 - Ejemplos
 - ¿Qué es una norma válida?
 - Ejemplos
 - 1.Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres
 - ¿Cómo encontrar esta información?
 - Ejercicios para resolver
 - Para saber más
 - ¿Cómo se publica una norma?
 - ¿Cuándo entran en vigor las normas?
 - ¿Cuándo es derogada una norma?
 - ¿Qué es una norma retroactiva?

The main content area is titled "Ejercicios para resolver" and contains a question: "¿Cuándo fue adoptada la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género?". Below the question are four radio button options:

- El 28 de diciembre de 2004
- El 29 de diciembre de 2004.
- El 28 de enero de 2005
- 18 de enero de 2005.

Below the options, a feedback message reads: "No es correcto. Esta es la fecha de entrada en vigor de la mayor parte de la Ley, según establece en la disposición final séptima."

(FIG.9) EJEMPLO DE FUNCIONAMIENTO DE HERRAMIENTA DE AMPLIACIÓN EN LOS "MATERIALES EN LÍNEA" DESDE AULA VIRTUAL



The screenshot shows a web browser window with the URL <http://aulavirtual.uv.es/dotlrn/clases/s033/s033.s033.habilitatsjuridiques/Habilitatsjuridique>. The page title is "Programa-habilitats". On the left, there is a navigation menu with a tree structure under "A. Introducción y conceptos":

- A.1. Historia y cultura jurídica
- A.2. Validez
 - ¿Qué es una norma válida?
 - ¿Cómo se publica una norma?
 - ¿Cuándo entran en vigor las normas?
 - ¿Cuándo es derogada una norma?
 - ¿Qué es una norma retroactiva?
- A.3. La estructura de las disposiciones normativas
- A.4. Las partes del Ordenamiento jurídico
 - A.5. Derecho como proceso
 - A.5.1. Organización de la Administración de Justicia
 - A.5.2. Derechos de los ciudadanos frente a la Administración
 - A.5.3. Estructura de un proceso judicial
 - A.6. Interpretación y aplicación del Derecho
 - A.7. Fuentes del Derecho
- B. Información jurídica
- C. Lectura y comprensión del Derecho

The main content area displays a hierarchical diagram titled "Organización Jurisdiccional Española" by Ricardo Juan Sánchez (2008). The diagram shows the structure of the Spanish judicial system, including the Tribunal Supremo (Sala Civil, Sala Penal, Sala Social, Sala Mixta) and the Audiencias Nacionales. A magnifying glass is positioned over the "Sala Civil y Penal" box, which is highlighted. On the right side of the diagram, there is a vertical zoom control with a slider set to 2.8x.



Autoevaluación y conclusiones

En relación al programa de contenidos previsto en un comienzo tan solo se han desarrollado e implantado algunos aspectos debido a tres cuestiones: 1. Las dificultades previas de elección de una plataforma y una herramienta para mostrar los contenidos; 2. La necesidad de formación requerida por las aplicaciones informáticas utilizadas; y 3. el abandono de profesores que se habían comprometido en un principio.

Por tanto, podríamos decir que nos encontramos aún al principio en algunos aspectos y hemos avanzado en otros.

Las dificultades y obstáculos que podemos señalar para el futuro:

a) desde el punto de vista del personal habría que destacar la exigencia de mayor implicación por parte de los profesores. Además, y aunque en un principio nos planteamos la necesidad de personal técnico y la colaboración con el Servicio de Audiovisuales, la dinámica de trabajo nos llevó a decidir que era más eficaz la colaboración de personal en formación. De hecho, en una fase avanzada se optó por realizar una convocatoria de dos becas-colaboración. En el futuro parece necesario seguir contando con la colaboración de becarios en formación o personal técnico que auxilie en la elaboración de contenidos a los profesores. También con la colaboración de más profesores de diversas disciplinas.

- b) En relación a los contenidos: parece necesario trabajar en su simplificación y adecuación al medio que se presenta. Por tanto, desde el punto de vista de los contenidos falta: a) Mejorar la coordinación de contenidos de la plataforma; b) Hacerlos accesibles y adecuados a la finalidad que se pretende
- c) En relación a las dificultades técnicas: cabría señalar los problemas que se han detectado con formatos imagen, empaquetado, la plataforma, la compatibilidad con los exploradores, y la estabilidad de las aplicaciones. Esto exige también una mayor formación en las técnicas utilizadas. Por tanto, desde el punto de vista técnico falta: a) Incluir un buscador de contenidos; b) Posibilitar que los contenidos del módulo estén disponibles para todos los alumnos y profesores cada curso; c) Sistematizar un catálogo de materiales audiovisuales para uso docente e investigador;
- d) la estabilidad de las aplicaciones utilizadas.

En relación a la búsqueda de contenidos hay que señalar que esto es una limitación de los contenidos generados en SCORM y tampoco ha sido fructifera la utilización de la herramienta Xowiki. Esta es una de las cuestiones en las que se está trabajando en la actualidad.



Referencias

ACLEC, (1996) *Lord Chancellor's Advisory Committee on Legal Education and Conduct, First Report on Legal Education and Training* London 1996) (En línea: <http://www.ukcle.ac.uk/resources/aclec/index.html>)

Aneca,(2006) *Libro Blanco. Título de Grado en Derecho*, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (En línea: http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_derecho_def.pdf)

Dasí Coscollar, A.; García Añón, J., J.; Huguet Roig, A.; Juan Sánchez, R.; Montagud Mascarell, M.D. ; y Rollnert Liern, G.; (2007) *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*; Valencia, Publicacions de la Universitat de Valencia, 2007 (En línea: <http://www.uv.es/oce/web%20castellano/ADE-Derecho.pdf>)

De Lucas, J. (1996); *"Presupuestos conceptuales y metodológicos: sobre el concepto de Derecho, las funciones de los juristas y el modelo de docencia universitaria del Derecho"* ponencia presentada en el Primer Simposium sobre enseñanza del Derecho, La Habana, abril de 1996. El texto no está publicado.

De Miguel Díaz, Mario (Coord.); (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza editorial.

Delgado García, Ana María (Coord.); (2005) *Competencia y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Programa de Estudios y Análisis EZ2005-054, Madrid, Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia 2005
(En línea: <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>)

Delgado, Ana M.^a; Oliver, Rafael (2003) *"Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación"* [artículo en línea]. Portal de la UOC. (<http://www.uoc.edu/dt/20310/index.html>)

García Martínez, Jesús; (2007); *"Las competencias y la nueva organización de la enseñanza"*, en *La licenciatura en Derecho en el contexto de la convergencia europea*, coord. María Reyes León Benítez, Valencia, Tirant lo blanch, págs. 163-177

Giner de los Ríos, Francisco; (2003) *"Sobre la reorganización de los estudios de Facultad (1889)"*, *La enseñanza del Derecho*, ed. F.J. Laporta, Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 6 (2002), Madrid, págs. 27-45

Gold, N., Mackie, K., Twining, W. (eds.) 1988; *Learning Lawyers' Skills*, London, Butterworths.

González, Julia y Robert Wagenaar (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Proyecto Piloto-Fase 1, 2002*; Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2003
(http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp)

Laporta, F.J.; (1978), *"Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho"*, *Sistema. Revista de ciencias sociales*, nº 24-25, 1978 , págs. 107-112



Laporta, F.J.; (2003); “A modo de introducción: la naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del Derecho”, La enseñanza del Derecho, ed. F.J. Laporta, Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 6 (2002), Madrid, págs.13-24

Lasswell, Harold D. y MacDougal, Myres S. (1999); “Enseñanza del derecho y políticas públicas: entrenamiento profesional para el interés público”, La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía, M.F. Böhmer (Comp.), Barcelona, Gedisa, págs. 73-104. El original fue publicado como “Legal Education and Public Policy: Professional Training in the Public interest”, The Yale Law Journal, vol. 52, 1943, pags. 202-295.

León Benítez, María Reyes; (2007); “La enseñanza del Derecho basada en competencias”, en La licenciatura en Derecho en el contexto de la convergencia europea, coord. María Reyes León Benítez,Valencia, Tirant lo blanch, págs.179-197

Maughan, Caroline y Webb, Julian (2005), Lawyering Skills and the Legal Process, Cambridge, Cambridge University Press (1ª ed. 1995).

Pérez Lledó, J.A. (2003); “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, La enseñanza del Derecho, ed. F.J. Laporta, Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 6 (2002), Madrid, págs.197-268

Webb, J. y Maughan, C. (eds.) (1996), Teaching Lawyers’ Skills, London, Butterworths.

Williams, G.; (2002), Learning the Law, ed. A.T.H. Smith, London, Sweet&Maxwell (12ª ed; 1ª ed. 1945)

SECOND LIFE COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DEL DERECHO: SIMULACIÓN DE CASOS Y CLASES PRÁCTICAS

ANTONI LLORENTE I FERRERES · BECARI DE CONVERGÈNCIA DE LA FACULTAT DE DRET

NADIA REVENGA GARCÍA · BECÀRIA TIC, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

78 “Teleportar” significa trasladarse a un lugar distinto. Los cambios de lugar se realizan a través de este mecanismo y de direcciones (conocidas en Second Life como “slurl”) Por ejemplo, si queremos ir a Harvard Law School nos teletransportaremos a través del siguiente slurl: <http://slurl.com/secondlife/Berkman/114/70/25>

Introducción.

En esta exposición vamos a tratar de analizar las posibilidades que nos brinda *Second Life* en la enseñanza del Derecho. En nuestro caso no se trata de una experiencia que hayamos puesto en práctica, sino que más bien es una propuesta de utilización de esta herramienta a través de la explicación de diversas aplicaciones prácticas que se han realizado en otras universidades.

Second Life se ha definido como un *MMOG*, o juego online multijugador masivo (“massively-multiplayer online game”), aunque en realidad es algo más que un juego, puesto que su finalidad no consiste en conseguir un objetivo concreto, sino que es más bien la creación de una nueva forma de vida en un nuevo mundo. *Second Life* es un mundo virtual en tres dimensiones inspirado en la novela de Neal Stephenson *Snow Crash* (1993) donde las personas nos convertimos en avatares y todas nuestras pertenencias las guardamos en un “inventario”; donde no existe el concepto de distancia, puesto que cualquier lugar está a nuestro alcance en cuestión de segundos gracias al “teleport²⁸” y donde haremos realidad el gran deseado sueño de volar. Así, a escasos clics, podemos visitar las pirámides de Egipto, pasear por la antigua Roma, la Muralla

China o entrar en la Corte Suprema de EE. UU. Todo esto es posible hacerlo en un nuevo mundo con una economía activa donde las transacciones se realizan con una moneda propia (Dólares Linden), donde existe la propiedad privada, los negocios, donde podemos saber qué está sucediendo a través de unos medios de comunicación específicos de *Second Life* y donde, en definitiva, todo es posible gracias a la imaginación y la creatividad. De ahí su lema: “Your World. Your Imagination”.

Uno de los aspectos más interesantes de *Second Life* es la variedad de herramientas de comunicación que ofrece. A parte de poder utilizar un chat público,

que pone en contacto a todos los avatares que se encuentran en un mismo lugar, o un chat privado para hablar con determinados usuarios en concreto, *Second Life* permite la comunicación a través del audio entre avatares que estén próximos entre sí. A su vez, se puede enviar mensajes de correo electrónico a los usuarios, crear grupos según intereses o afinidades, compartir enlaces, intercambiar objetos o abrir un navegador y visitar cualquier página web sin necesidad de salir del mundo virtual.

Este amplio abanico de recursos nos permite utilizar los mundos virtuales para llevar a cabo infinidad de proyectos y experimentar con las numerosas

“YOUR WORLD. YOUR IMAGINATION”

INTERIOR DE HARVARD LAW SCHOOL EN SECOND LIFE DONDE SE LLEVAN A CABO LAS CLASES VIRTUALES Y LA SIMULACIÓN DE JUICIOS.



posibilidades educativas que existen. Por un lado, los mundos virtuales nos permiten trasladar las clases de un espacio limitado por las paredes de las aulas a un espacio abierto y bien desarrollado allí las clases en su totalidad o bien como refuerzo a lo aprendido en las clases presenciales. Además, es posible llevar a cabo encuentros virtuales para hacer trabajos en grupo, realizar reuniones, asistir a conferencias, etc. y, gracias a la posibilidad de incluir diferentes elementos multimedia dentro del mundo virtual (videos, archivos de audio, presentaciones, etc.), estos encuentros cuentan con el añadido de poder combinar, incluso, la interacción entre ambos mundos a través de la proyección de videos procedentes de la vida real en *Second Life*. Por otro lado, es importante destacar la importancia de este entorno como facilitador de técnicas de simulación de situaciones de la vida real. En efecto, la posibilidad de desarrollar tanto el *role playing* como la simulación de casos es uno de los mayores potenciales que nos ofrecen los mundos virtuales, puesto que se trata de una metodología idónea para el aprendizaje de asuntos reales. Además, hemos de tener en cuenta que a través del avatar se está adoptando una nueva identidad, lo cual favorece y facilita enormemente la adopción de cualquier tipo de rol y, por tanto, desaparecen los posibles temores o actitudes de rechazo por parte del alumno, puesto que dentro de este entorno y siendo representado por una imagen tridimensional que ha sido personalizada tal y como se ha deseado, siempre es más sencillo adoptar el papel de alguien ajeno a uno mismo y, así, involucrarse en el papel que se representa de forma total e incentivar el aprendizaje de forma considerable.

Así pues, este entorno tan abierto y versátil nos ofrece infinidad de posibilidades a través de las cuales podemos crear determinados contextos de aprendizaje que serían imposibles de otra manera. Una prueba del enorme atractivo que los mundo virtuales suponen para la educación es la gran cantidad de universidades⁷⁹ que están trasladando sus instalaciones a *Second Life* y están haciendo uso de los mundos virtuales para fines educativos. Y es que *Second Life* permite que los educadores

79 Existe ya un gran número de universidades españolas que han abierto sus puertas en Second Life: la Universidad de Vigo (<http://slurl.com/secondlife/ESEI%20UVIGO/120/118/28>); Universidad Carlos III (<http://slurl.com/secondlife/Universidad%20Carlos%20III/140/100/23>); Universidad de Sevilla (<http://slurl.com/secondlife/Osiris/75/82/26>); Universidad Roviri i Virgili (<http://slurl.com/secondlife/Great%20Lendini/212/61/56>) Universidad Miguel Hernández (<http://slurl.com/secondlife/uvvy2/185/188/22>), Universidad Autónoma de Barcelona (<http://slurl.com/secondlife/European%20University/11/75/151/37>); Universidad Autónoma de Madrid (<http://slurl.com/secondlife/European%20University/128/128/25>)

80 Veáse el proyecto internacional NIFLAR (Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research), coordinado por la Universidad de Utrecht, que está diseñando un entorno virtual en Second Life de aprendizaje del Español como Lengua Extranjera para llevar a cabo actividades que enfatizan el componente intercultural y la interacción real con hablantes nativos. <http://cms.let.uu.nl/niflar/>.

Un proyecto similar para la enseñanza/aprendizaje del inglés se está desarrollando en: <http://www.avalonlearning.eu/>

81 *Second Life* permite crear entornos basados en periodos históricos o lugares que se pueden utilizar para llevar a cabo actividades de role playing o simplemente observar formas de vida, estructuras sociales, formas de trabajo, etc. Ejemplos: ciudad bávara medieval <http://slurl.com/secondlife/Neufreistadt/128/128/0>; ciudad romana <http://slurl.com/secondlife/Columbia%20Nova/128/128/0>

82 “The Heart Murmur Sim” es un entorno creado por Jeremy Kemp en 2006 y permite realizar prácticas de cardiología: los estudiantes visitan a seis pacientes, escuchan los latidos del corazón y llevan a cabo diagnósticos médicos. <http://slurl.com/secondlife/waterhead/130/37>

83 Por el momentos se han desarrollado algunos objetos tales como “Sloodle Toolbar” que incluye herramientas para crear blogs, “Chatcast” que permite a los participantes de dentro y fuera de SL interactuar a través del chat o “Box Classroom Builder” que incluye una serie de herramientas para importar a SL el contenido de Moodle. Más información: <http://www.sloodle.org/moodle/>

diseñen los entornos de aprendizaje de la forma que deseen. Esto implica que las barreras existentes en las clases tradicionales desaparecen y se abre un nuevo mundo de posibilidades donde los alumnos adoptan nuevos roles y su aprendizaje se convierte enteramente en activo ya que aprenden haciendo. Es por esto por lo que muchas universidades están utilizando *Second Life*, no solo como espacio facilitador de la educación a distancia, sino como una parte más de la enseñanza presencial en la que se pueden poner en práctica los contenidos de cualquier materia: desde la enseñanza de idiomas⁸⁰, la literatura o la historia⁸¹ hasta la medicina⁸², la biología, las ciencias ambientales, la arquitectura o la arqueología. Asimismo, existe la posibilidad de integrar *Second Life* en la plataforma virtual de gestión de cursos *Moodle* gracias al proyecto de código abierto *Sloodle*⁸³ el cual está desarrollando objetos en este mundo virtual que permiten la transferencia de contenidos de un entorno a otro, lo cual ayuda a profesores y alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje de una forma más efectiva, puesto que se pueden combinar tanto las actividades virtuales como aquellas basadas en contenido en 2D que se incluyen en *Moodle*.

Una vez visto el potencial que tienen los mundos virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pasamos a exponer dos casos prácticos aplicados a la enseñanza del Derecho. Se trata, por una parte, de la asignatura de la Universidad de *Harvard CyberOne: Law in the Court of Public Opinion* y, por otra, de la asignatura *Property Law* impartida en la Universidad de Seattle. En ambos cursos se ha seguido una metodología similar, puesto que han optado por introducir la utilización de *Second Life* como una forma de poner en práctica los conocimientos adquiridos en las clases presenciales tradicionales y analizar los beneficios que aportan los mundo virtuales a la hora de trabajar cuestiones relacionadas con el Derecho. Así pues, en el próximo apartado os mostraremos los procedimientos que se han seguido en ambos casos y los resultados obtenidos.

Metodología de las experiencias.

En primer lugar, comenzaremos hablando sobre *CyberOne: Law in the Court of Public Opinion*⁸⁴ una asignatura que comenzó a integrar Second Life en 2006 y que todavía sigue impartándose de la misma forma. Una de las constantes a lo largo de las diferentes ediciones de esta asignatura ha sido la utilización de los recursos de la Web 2.0 que promueven la creación de materiales de forma colaborativa. De esta manera, los alumnos participan de manera activa a través de los blogs, wikis, podcast, etc. Además, se observa el enorme interés de los profesores Charles y Rebecca Nesson por ofrecer todos los contenidos en abierto. Esto permite que podamos acceder a todos los resultados que se han ido obteniendo curso tras curso y ver de qué forma se han utilizado las distintas herramientas y cuál ha sido el producto final que han

84 Se puede ver un vídeo de presentación del proyecto en <http://cyber.law.harvard.edu/cyberone/videos/CyberOne.mp4> y seguir la última edición del curso: <http://blogs.law.harvard.edu/cyberone/category/blog/>

La información sobre los procedimientos y resultados se puede leer de forma amplia y detallada en "Virtual worlds for Education" <http://www.eecs.harvard.edu/~nesson/ea/ed-vw-1.0.pdf>

SE MUESTRA UNA IMAGEN DE UNA ACTIVIDAD SOBRE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DESARROLLADA EN SL. NÓTESE LA PRESENCIA DE PANTALLAS PARA VISUALIZAR VÍDEOS Y OTROS OBJETOS PARA REALIZAR ACTIVIDADES INTERACTIVAS.



85 Para consultar la página wiki que incluye video y materiales de curso 2008-09: <http://cyber.law.harvard.edu/cyberone/wiki/Evidence>

86 Descripción detallada del programa y las sesiones <http://www.eecs.harvard.edu/~nesson/e4/>

87 El vídeo se puede ver aquí: <http://cyber.law.harvard.edu/interactive/events/2008/11/secondlife>

aportado los alumnos a través del trabajo colaborativo⁸⁵. Este trabajo es, cómo no, la suma de todas las experiencias tanto en clases presenciales como en *Second Life*.

El propósito de la introducción de los mundos virtuales en esta asignatura es el poder ofrecerla tanto a los alumnos presenciales como a los no presenciales, pero también a cualquier persona que esté interesada. Obviamente, los privilegios para los que no están matriculados no son los mismos, pero su presencia se tiene en cuenta, puesto que se les considera una parte importante en el procedimiento de interacción.

Así, a lo largo de trece semanas⁸⁶ los alumnos tratan temas relacionados con la identidad, la propiedad privada, la argumentación, las pruebas, la gobernabilidad y la ley en los mundos virtuales, así como la economía, los negocios y el futuro de estos entornos en tres dimensiones. Vemos que se tratan temas sobre *Secod Life* y cuestiones relacionadas con el Derecho, por ejemplo, en la presentación de un caso real como el de “Bregg vs Linden”, el cual provocó que *Second Life* fuera llevado a los tribunales de EE. UU. por una reclamación que interpuso Marc Bragg, un abogado de Pennsylvania, que compraba terrenos a precios bajos, aprovechando un fallo en el sistema de subastas, para venderlos posteriormente a precios elevados. Linden Labs, la empresa que posee *Second Life*, canceló su cuenta y le confiscó sus propiedades, por lo que Bragg los demandó. Y es que en una de las cláusula del contrato que se acepta al crear el avatar, se indica expresamente que Linden Labs tiene el derecho de anular cualquier cuenta sin previo aviso ni motivo alguno, lo cual es una asunto bastante interesante a la hora de abordar los aspectos legales que giran en torno a este mundo virtual.

Las clases de *CyberOne* son presenciales y se graban para su posterior uso en abierto a través de su página web y en *Second Life* con los alumnos matriculados en la modalidad a distancia, quienes reciben una clase semanal de dos horas a partir de la visualización

de los vídeos y demás materiales. Por otra parte, los alumnos presenciales reciben una clase en *Second Life* cada quince días. De esta forma, dedican dos clases para tratar y preparar los temas que posteriormente desarrollarán en el mundo virtual.

Cuando Charles Nesson habla de la motivación de esta experiencia⁸⁷ apunta que surgió ante la falta de efectividad de la técnica del *role playing* en el mundo real ya que los estudiantes no reaccionaban ante las objeciones y no había la suficiente interacción. Gracias a *Second Life*, sin embargo, considera que los juicios simulados resultan muy efectivos y algunas de las causas son, por una parte, que el estudiante ha trabajado su papel durante las dos semanas previas y, por tanto, ya ha preparado lo que va a decir. Por otro lado, el hecho de que las intervenciones se hagan por escrito utilizando un chat permite que el estudiante piense y elabore su intervención y, además, gracias a la transcripción que se obtiene, es posible volver sobre las intervenciones para analizarlas y reflexionar sobre ellas. En definitiva, consideran que a través de la simulación por medio del chat el número de participaciones es mayor así como la calidad de las mismas.

En el momento en que se presentaron estos resultados, *Second Life* todavía no contaba con la posibilidad de utilizar un chat de voz por parte de los usuarios. En estos momentos ya es posible y quizá aporte un valor de realismo añadido al juego de rol. Sin embargo, cuando se les planteó a los profesores Charles y Rebecca Nesson la utilización de un chat de

voz, consideraron que no era imprescindible, puesto que la intervención a través de la escritura tenía muchas ventajas, algunas de las cuales eran, por un lado, la imposibilidad de que un estudiante tomara la palabra sin dejar intervenir a los demás y, por otro, la creación de nuevas destrezas para seguir conversaciones con varios hilos y exponer argumentos de forma rápida y efectiva para despertar en el resto de participantes respuestas inmediatas a las intervenciones. Con esto, además, quieren poner de manifiesto que *Second Life* no es una sala de chat tradicional, como algunos han apuntado, sino que gracias al entorno virtual y la simulación de presencialidad del otro, se tiene la sensación de estar compartiendo una experiencia real, lo cual no es posible a través de una sesión de chat tradicional.

Ni que decir tiene que debido a las dificultades que entraña la utilización de los mundos virtuales, parte de las sesiones y de las prácticas asignadas a los alumnos se dedican a trabajar los aspectos técnicos de *Second Life* para que estos aprendan a desenvolverse. Además de trabajar los distintos procedimientos para manejar el entorno y adquirir algunos conocimientos sobre la construcción de objetos, se asignan tareas que consisten en explorar el mundo virtual en busca de casos y ejemplos que den cuenta de los distintos temas que se tratan en clase. Asimismo, también observamos una dedicación especial a cuestiones puntuales relacionadas con *Second Life* y con las demás herramientas de la Web 2.0 que se utilizan. Es decir, además de la creación de blogs y wikis, los alumnos

88 Scratch es un tipo de lenguaje de programación que se utiliza para crear historias interactivas, juegos, música, etc. <http://info.scratch.mit.edu/Support>

89 El texto completo del proyecto y sus resultados se puede leer en http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1148280

90 Todas las presentaciones se pueden ver aquí <http://fizzy.blip.tv/#178711>

también tienen asignadas tareas tales como la creación de un proyecto con *Scratch*⁸⁸, grabar podcast sobre distintos tipos de argumentos que posteriormente se llevan a *Second Life* y allí se comentan y son valorados tanto por los alumnos presenciales y no presenciales como por las personas interesadas que hayan participado en el curso, etc.

En definitiva, el propósito de este curso es analizar cuestiones del Derecho a través de los mundo virtuales y las nuevas tecnologías. Así, por ejemplo, a través de acciones como la toma de conciencia del poder que tiene el código de programación sobre las acciones de los avatares en el mundo virtual y todo su entorno, se llama la atención sobre las limitaciones de ese poder y cómo hay algunas acciones en los mundos virtuales que no se pueden regular fácilmente, aun controlando el código, es decir, despertar la conciencia sobre las acciones que escapan a la legalidad y no pueden ser controladas.

El siguiente caso práctico que nos gustaría mostrar de utilización de *Second Life* para la enseñanza del Derecho corresponde a una asignatura de la *Universidad de Seattle* y cuyo proyecto se tituló: “*The Fizzy Experiment: Second Life, Virtual Property and 1L Property Course*”⁸⁹

Básicamente, el propósito de este experimento fue analizar la relación entre las leyes de propiedad tradicional y las leyes de propiedad virtual para ver si se daba una adaptación de las tradicionales a las virtuales e investigar cómo se extrapolan los diferentes conceptos sobre la propiedad a *Second Life*. Así, el temario del curso se dividía en tres partes que representaban las leyes de la propiedad en el pasado, el presente y el futuro: la feudal, la contemporánea y la de *Second Life*, respectivamente.

La protagonista del experimento es Fizzy Soderberg, un avatar creado por los estudiantes y que sería la encargada de representarlos en el mundo virtual a medida que ellos investigaban, por un lado, el fenómeno de *Second Life* y, por otro, los distintos temas sobre la propiedad virtual.

Los estudiantes se encontraban en su primer año de carrera y ya habían cursado un semestre de esta asignatura en el que habían trabajado los conceptos teóricos sobre la ley de propiedad. Al mismo tiempo, y durante el transcurso de este proyecto, los estudiantes seguían recibiendo clases presenciales teóricas y los experimentos en *Second Life* eran una parte práctica de la asignatura.

Los procedimientos que se siguieron fueron los siguientes: cada semana un grupo de siete a nueve estudiantes (había un total de trece grupos) llevaba a cabo su investigación en *Second Life* teniendo en cuenta el tema que se les había propuesto. Al finalizar la semana, debían grabar una presentación basada en la captura de pantalla de un *PowerPoint* y la narración del proceso en la que cada alumno expondría una parte de los resultados y que sería puesta en abierto en el blog de la asignatura.⁹⁰ La preparación de esta presentación del grupo debía dar cuenta de las acciones para el mantenimiento del avatar (cambios de aspecto, objetos adquiridos, etc.), testimonios de las visitas a los diferentes lugares y acontecimientos, datos sobre las posibles interacciones con otros avatares, noticias que hubieran tenido lugar dentro de *Second Life* durante el periodo de investigación y, cómo no, datos sobre los temas de propiedad dentro del mundo virtual. Cada grupo tenía asignados distintos aspectos para analizar; partiendo de cuestiones básicas sobre propiedad, esclavitud, matrimonio, divorcio, etc., hasta llegar a comprobar si los elementos de la vida real se reproducían en el mundo virtual.

Uno de los primeros descubrimientos fue que la estructura legal de *Second Life* es un sistema basado en un contrato y no un régimen de propiedad. Al mismo tiempo, resultó novedoso el hecho de que los habitantes de *Second Life* puedan crear objetos cuya propiedad queda asignada a través del número de IP y cómo estos adquieren derechos de propiedad sobre sus creaciones digitales, por lo que está permitido vender y comprar a otros. Algo similar sucede con la tierra, puesto que para poder tener una propiedad privada donde construir una casa es preciso comprar un terreno que posteriormente se podrá vender o intercambiar. Esto implica una gran diferencia con respecto a otros juegos similares como *World of Warcraft* donde el contenido no le pertenece al jugador, sino a la empresa *Blizzard*. Sin embargo, uno de los hechos más comentados es que la última palabra sobre la propiedad siempre la tiene *Linden Labs*, ya que la empresa tiene el derecho de anular cualquier cuenta sin previo aviso y quedarse con nuestras propiedades y dinero acumulado.

En este caso, observamos que se trata de un proyecto más dinámico de investigación del mundo virtual teniendo en cuenta cuestiones relacionadas con la propiedad virtual y otros temas de jurisprudencia. Lo que se busca aquí es el descubrimiento de formas de comportamiento y de actuación y la experimentación de todas las posibilidades que abren los mundos virtuales, no solo en la educación, sino como forma de vida.



Conclusiones

Ambas experiencias cuentan con informes sobre los resultados obtenidos, opiniones de los participantes y determinadas propuestas de cambio y/o mejora de algunos aspectos. Uno de los comentarios más destacados es la necesaria formación que requiere la utilización de los mundos virtuales aplicados a la docencia. Por un lado, es preciso que el docente adquiera un alto grado de dominio del sistema para poder poner en práctica la enseñanza en este nuevo contexto virtual y diseñar el entorno de aprendizaje, lo cual implica un elevado número de horas y dedicación. Aunque con una escasa formación nos podemos adentrar en este mundo y comenzar a explorar, es necesario poseer conocimientos técnicos de programación, modelado en 3D y diseño gráfico para poder disfrutar de todas las ventajas que ofrece (construcción de objetos, entornos, herramientas de aprendizaje, etc.) y permitir el desarrollo de la creatividad y la imaginación. A pesar de todo, la formación del alumnado nunca ha supuesto un impedimento, puesto que muchos conocían ya la plataforma o han aprendido a utilizarla sin ningún problema.

Aunque la utilización de *Second Life* resulta ampliamente productiva para la modalidad de enseñanza no presencial porque fomenta las relaciones con los compañeros y profesores al tiempo que desarrolla el sentido de la responsabilidad del estudiante al no enfrentarse solo a todos los materiales educativos, es altamente recomendable como complemento a la

enseñanza presencial como forma de experimentar con nuevos entornos y analizar las formas existentes de aplicación de lo real a lo virtual.

Una de las críticas al entorno ha sido el hecho de que *Second Life* pertenece a una compañía (*Linden Labs*) y no a una universidad. Esto implica, por un lado, que los intereses de la compañía siempre serán económicos y nunca educativos, por lo que en muchas ocasiones las peticiones de implementación por parte del mundo educativo no coinciden con las del mundo corporativo y, además, existe el temor de que en el momento en que deje de ser rentable se disuelva todo y *Second Life* no sea más que un sueño. Sin embargo, es necesario añadir que *Linden Labs* es consciente del peso que tiene el mundo educativo en su entorno virtual, y sí que acepta y promueve propuestas de mejora para facilitar el aprendizaje así como también realiza descuentos especiales para llevar a cabo proyectos educativos.

“Sé que estáis ahí, percibo vuestra presencia. Sé que tenéis miedo. Nos teméis a nosotros. Teméis el cambio. Yo no conozco el futuro. No he venido para deciros cómo acabará todo... al contrario. He venido a deciros cómo va a comenzar. Voy a colgar el teléfono y luego voy a enseñarles a todos lo que vosotros no queréis que vean. Les enseñaré un mundo... sin vosotros. Un mundo sin reglas y sin controles; sin límites ni fronteras; un mundo donde cualquier cosa sea posible. Lo que hagamos después es una decisión que dejo en vuestras manos...”

The Matrix, A. y L. Wachowsky (1999)

Referencias

- Calongne, C and Hiles, J. (2007)** *"Blended Realities: A Virtual Tour of Education in Second Life"*.
<http://edumuve.com/tour/about/blended-realities-a-virtual-tour-of-education-in-second-life/> 10/05/2009
- Cooke-Plagwitz, J. (2008)** *"New Directions in CALL: An Objective Introduction to Second Life"* CALICO Journal, 25 (3), pp. 547-557.
- Delwiche, A. (2006)**. *"Massively multiplayer online games (MMOs) in the new media classroom. Educational Technology and Society"*, 9 (3), 160- 172. http://www.ifets.info/journals/9_3/14.pdf 10/05/2009
- Jennings, N and Collins, C. (2007)** *"Virtual or Virtually U: Educational Institutions in Second Life."* International Journal of Social Sciences, 2(3), 180-187. <http://www.waset.org/ijss/v2/v2-3-28.pdf> 15/05/2009
- Molka-Danielsen, J., et al. (2007)** *"Teaching languages in a virtual world"*. Nokobit Proceedings. Tapir Akademisk Forlag. Oslo. pp. 97-107
- Schlemmer, Eliane; Trein, Daiana and Oliveira, Cristoffer (2009)**. *The Metaverse: Telepresence in 3D Avatar-Driven Digital-Virtual Worlds.*@tic. revista d'innovació educativa. (nº 2) [Articles]
<http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/98/88>. 22/07/2009



UTILIZACIÓN DE LAS TIC PARA LA DOCENCIA DE PRÁCTICAS DE TEORÍA DEL DERECHO⁹¹

VÍCTOR M. MERINO SANCHO · FILOSOFÍA DEL DERECHO
UNIVERSITAT DE VALENCIA

91 Proyecto de Innovación Educativa de la
Doble Titulación

Introducción

El módulo troncal de Teoría del Derecho se imparte en el primer año de la doble titulación ADE-Derecho desde el curso 2003-2004 por los profesores María José Añón Roig y José García Añón. En este contexto se inscribe la experiencia docente sobre la utilización de las TIC en las clases prácticas, concretamente la consulta, análisis y gestión de fuentes jurídicas a través de las bases de datos y otros recursos electrónicos con el propósito de asimilar los conceptos jurídicos básicos que se explican en los módulos teóricos. Este objetivo general se integra de distintos objetivos que se pretenden alcanzar con la metodología referida.

Estos últimos son:

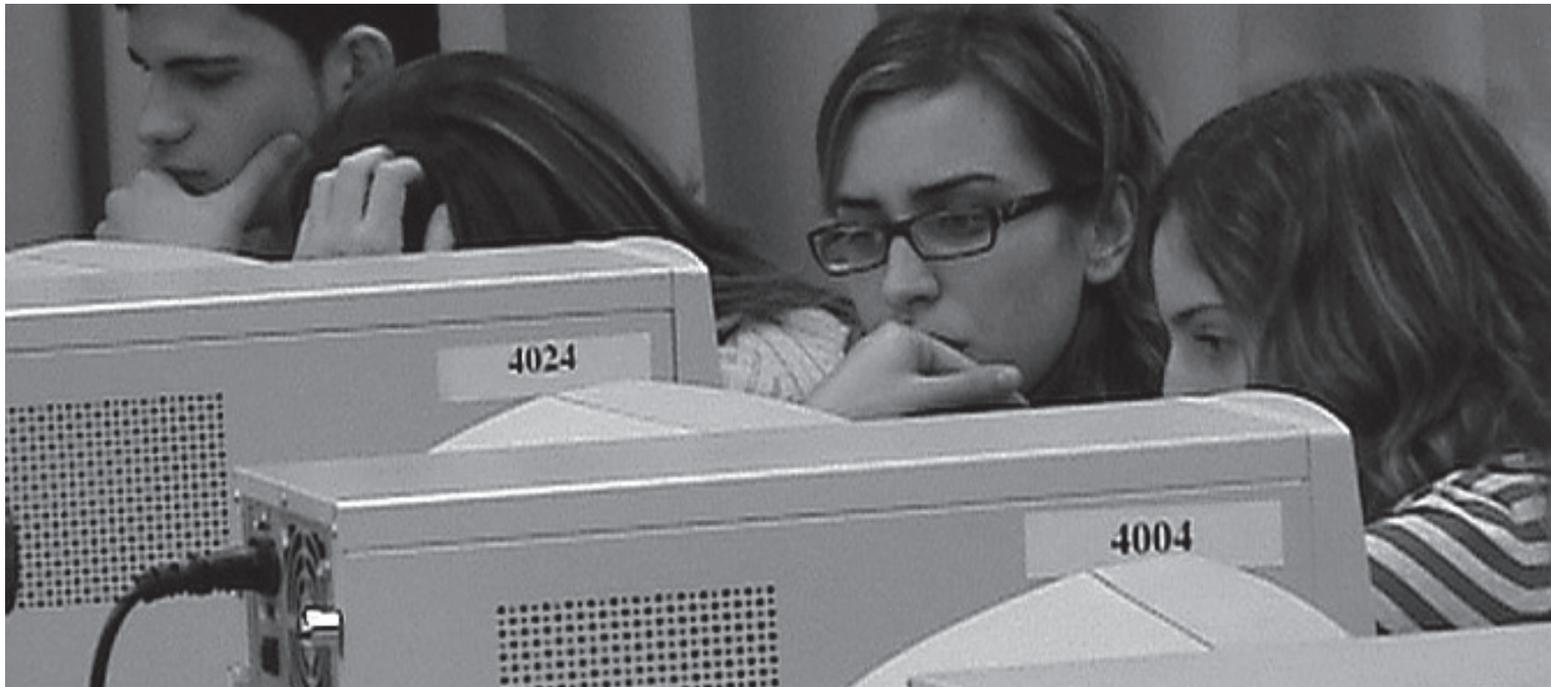
- Análisis de cuestiones que relacionen el Derecho con la realidad social, cultural política de la que forma parte.
- Planteamiento de problemas concretos que favorezcan la asimilación de conceptos jurídicos básicos.
- Resolución de casos que precisen conocer los distintos procesos que afectan derechos: producción jurídica, interpretación de normas y aplicación al caso concreto.

- Resolución de casos que permita trabajar la capacidad crítica y argumentativa.

En el actual plan de estudios, el contenido de la asignatura de Teoría del Derecho se divide en clases teóricas y clases prácticas en las que los alumnos deben aplicar los contenidos de la anterior. Se trata de identificar la dimensión de los conceptos de validez y eficacia, o el sistema de fuentes en los distintos textos jurídicos que pueden encontrar. Dado que se trata de una asignatura impartida en el primer año de la licenciatura, las actividades propuestas tienden a solicitar respuestas argumentadas y con un especial énfasis en la identificación del procedimiento seguido. Entendemos que la vertiente más significativa de la metodología empleada es la utilización de recursos electrónicos que pueden ser utilizados durante el

proceso de formación de los alumnos, especialmente si se lleva a cabo un trabajo de investigación con posterioridad.

Sin perjuicio de volver sobre ello, podemos advertir que los recursos electrónicos utilizados de forma preeminente son las bases de datos jurídicas, para la búsqueda de legislación y jurisprudencia, las páginas web en las que acceder a documentos jurídicos y científicos y la plataforma virtual de la Universidad para acceder a los recursos y depositar las resupuestas. La utilización de las TIC en una asignatura eminentemente teórica y en el año inicial ejemplifica las posibilidades de recurrir a estos recursos, siempre que sea posible, en sentido material. El principal obstáculo que se encuentra para la utilización de las TIC sigue siendo la insuficiente dotación de recursos





que encontramos, y que conlleva ciertos problemas de organización y coordinación, como más adelante advertimos (Dasí Coscollar *et alia*, 2004).

Metodología

Las sesiones de clases prácticas se dividen en dos fases o etapas. En las primeras sesiones, se relacionan los contenidos teóricos con ejemplos prácticos, de manera que puedan comprenderse con facilidad. También se muestra y explica con el mayor detalle posible la utilización de los distintos recursos electrónicos. Para ello, se proponen distintos ejercicios específicos que se resuelven por el profesor tras su previa realización por parte de los alumnos. A continuación, en la fase siguiente, se plantean casos prácticos, utilizando los recursos electrónicos que previamente se han explicado y utilizado, siguiendo un esquema que puede encontrarse en el anexo I. Todas las presentaciones y ejercicios están a disposición de los estudiantes en la carpeta de recursos de Aula Virtual.

Las sesiones de clases prácticas tienen una duración de alrededor de dos horas en un aula equipada con ordenadores. En las primeras sesiones, se muestran los contenidos iniciales en *Power Point*. En ellos, se solicita de los alumnos la realización de ejercicios propuestos en relación a los contenidos del programa. Un ejemplo de ello puede ser la búsqueda de normas en la base de datos que encontramos en la página web del Boletín Oficial del Estado (www.boe.es).

En ella se persigue el objetivo básico de asimilación de los conceptos de validez y fuentes del Derecho, a través de la identificación de normas, y la identificación, en su caso, de normas vigentes y las cláusulas derogatorias que pueden contener. En este sentido se insta a distinguir y determinar la validez, publicación, entrada en vigor y derogación de normas. Con posterioridad al trabajo con estas bases de datos de libre acceso, se muestran las bases de datos jurídicas comerciales (como *Aranzadi-Westlaw*, o portales como *Tirant on Line*). De modo similar, procedemos para la búsqueda de jurisprudencia y de bibliografía.

Las cuestiones que son abordadas en esta primera fase se refieren tanto a las cuestiones teóricas, desde la perspectiva de su aplicación práctica, como aquellas relativas a las bases de datos, como los campos de búsqueda o conceptos jurídicos que los alumnos todavía desconocen.

La búsqueda de normas pretende introducir los conceptos de validez y fuentes del Derecho a través de la identificación de normas, y aprender e identificar la estructura de una ley. Por ello, se explica previamente y se muestra en una presentación qué es una norma, una ley, un reglamento..., y se ejemplifica mediante la búsqueda en el BOE de cada uno de los anteriores (así como también de leyes ordinarias, orgánicas, reglamentos, decretos, etc.). A continuación, se les solicita que señalen las partes que puede tener una ley concreta. Junto a ello los alumnos deben distinguir y determinar la validez y entrada en vigor y la derogación

de una norma. Por esta razón, los ejercicios consisten en la búsqueda de normas concretas en las que deben determinar, también si contienen cláusula derogatoria y, en su caso, de qué tipo. En este sentido, los alumnos van asimilando los distintos conceptos teóricos al tiempo que realizan ejercicios de búsqueda, análisis y gestión de la información jurídica.

La consulta de jurisprudencia, reiterando que se trata de un módulo que se imparte durante el primer año de la doble licenciatura, puede realizarse si se explica con anterioridad algunas cuestiones procesales concretas, y se introducen poniéndolas en relación con los campos de búsqueda de las bases de datos. En las primeras sesiones en las que se explica con detalle el procedimiento, se aprovecha para introducir, en cuanto que no se explicitan con detalle, todas aquellas cuestiones que pueden resultar útiles para los alumnos, como las jurisdicciones, los tipos de resoluciones judiciales así como la distribución competencial, y cómo pueden realizarse búsquedas desde cada uno de los elementos mencionados. A continuación, los alumnos deben ser capaces de encontrar jurisprudencia por órdenes jurisdiccionales, por órganos y especialmente a través de las voces, el campo de búsqueda que varía según la base de datos utilizada, pero que la acota y les ayuda a interiorizar el lenguaje jurídico.

La búsqueda de sentencias se complementa con la identificación de las distintas partes de la sentencia. Ello les conmina a analizar la sentencia, al menos para determinar la relación con el supuesto de hecho

planteado y, en su caso, los fundamentos jurídicos de las mismas. La posibilidad de consultar diversas sentencias de órganos emisores diferentes, incluso de tribunales internacionales, exige una mayor profundización en el análisis de los distintos documentos jurídicos que deben hallar.

Finalmente, entre las fuentes que deben ser consultadas se incluyen las fuentes bibliográficas y hemerográficas. Para ello se explica cómo puede accederse a los textos doctrinales y el trabajo científico en red o que puede encontrarse en distintas bibliotecas, principalmente la de la Universidad. Para ello, se recurre al catálogo de la propia *Universitat de València* y otros catálogos, como el de la Biblioteca Nacional (www.bne.es) o la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (<http://cervantesvirtual.com>). A ello, añadimos cómo acceder a artículos científicos y otros textos desde la página de la *Universitat* o desde bases de datos como el *ISOC (CSIC)* o el *Periodicals Archive Online* y *Sociological Abstracts*. Consideramos adecuado que se pueda completar el proceso de selección de textos en función de una mayor relación con el supuesto de hecho planteado, y con este objetivo es conveniente que los alumnos comiencen a familiarizarse con la distinta información que pueden encontrar sobre un artículo (en alusión a los resúmenes o abstracts, o las palabras claves o *keywords*).

Con el objetivo de tener elementos, o criterios de evaluación que den cuenta del procedimiento seguido y en relación con la adquisición de competencias que hagan que los estudiantes adquieran hábitos



investigadores desde los años iniciales de formación, se solicita la cita correcta de todos los documentos, y del procedimiento empleado para encontrarlos. En este orden, durante la exposición de las presentaciones en cada uno de los aspectos tratados, se incluyen las recomendaciones para citar de forma adecuada cada uno de dichos documentos y los ejercicios que se proponen en cada uno de los apartados deben resolverse con la utilización de dichas indicaciones.

La utilización de las bases de datos, que permite una búsqueda más acotada y el acceso a un mayor número de documentos jurídicos en una sola acción, es uno de los objetivos concretos más relevantes en estas clases. En las primeras sesiones, se insta a la realización de ejercicios en los que se deben utilizar ambos tipos de bases de datos (acceso libre y las bases privadas) para contrastar las distintas posibilidades que ofrecen unas y otras. La adquisición de las habilidades y competencias que se pretenden con la metodología

y los objetivos referidos revierte en la formación de los estudiantes en los cursos posteriores. Estas clases prácticas se complementan con la resolución de casos concretos a partir de supuestos que se extraen de la realidad y que forman el iter procedimental de la segunda etapa en las clases.

Se presentan a los alumnos supuestos concretos en los que la primera cuestión general es pensar si los hechos que se presentan tienen relevancia para el Derecho, esto es, si el ordenamiento jurídico tiene una respuesta para el conflicto que se presenta. Puede encontrarse un ejemplo de supuesto con las preguntas en el Anexo I. En este caso, se ha incluido una respuesta ideal que podría darse a las preguntas realizadas así como una simulación de vídeo de las respuestas sugeridas. Obviamente, este ejercicio resuelto se proporciona con posterioridad y puede servir de modelo para resolver los siguientes casos que se les planteen.



En la mayoría de casos, se presentan los hechos probados de una sentencia; en otras, se recurren a sucesos que pueden encontrarse en la red. Por ejemplo, el caso que se muestra en el anexo tiene como punto de partido el vídeo de la agresión a una menor en el metro de Barcelona. El supuesto de hecho se presenta en un enlace en la web, para que los alumnos sean capaces

de identificar casos concretos y reales y la aplicabilidad del ordenamiento a los mismos. Esto también les sirve para practicar como a partir de la realidad se pueden abstraer conceptos jurídicos que pueden tener relación con las instituciones jurídicas que se encuentran en las normas. El cuestionario que debe responderse incluye las preguntas que se han trabajado durante las

Curso	Calendario	Recursos	Actividades	Comunicación	Información
Asignaciones con Evaluación					
<ul style="list-style-type: none"> • Administrar mis Tipos de Tareas Asignadas • Ver notas de alumnos • <input checked="" type="checkbox"/> Puede activar un aviso por correo para Asignaciones con Evaluación. 					
<p>Prácticas (20% de la Puntuación Total) Agregar Editar la escala de Puntuación</p>					
Nombre ^	VALOR DE PUNTOS ⇅	Ponderación: ⇅	SOLUCIÓN	NOTA	
1 sesión (2-10-08)	100	0.00%	Subir Solución	Evaluar	Editar Borrar
2 Sesión (16-10-08)	100	0.00%	Subir Solución	Evaluar	Editar Borrar
3 Sesión (23 y 30 octubre)	100	0.00%	Subir Solución	Evaluar	Editar Borrar
4 Sesión (6 y 13 noviembre)	100	0.00%	Subir Solución	Evaluar	Editar Borrar
5 sesión (20 y 27 de noviembre)	100	0.00%	Subir Solución	Evaluar	Editar Borrar
6 sesión (4 y 11 diciembre)	100	0.00%	Subir Solución	Evaluar	Editar Borrar
7 sesión (18 diciembre y 8 enero)	100	0.00%	Subir Solución	Evaluar	Editar Borrar
Ejercicio 6 (tema 5)	100	0.00%	Subir Solución	Evaluar	Editar Borrar
ejercicio final	100	100.00%		Evaluar	Editar Borrar



primeras sesiones de prácticas.

Como se ha dicho, un ejemplo de cuestionario y su resolución se pone a disposición de los alumnos en Aula Virtual para que tengan acceso a él y puedan utilizarlo como modelo en los siguientes ejercicios. A modo de resolución del caso, se incluye una simulación de cada una de las búsquedas solicitadas, a través de un tutorial y una respuesta argumentada.

En todas las sesiones de prácticas se exige que las respuestas, tanto las de la primera fase guiados por el profesor, como las de la segunda fase en la que deben resolver un caso, se depositen en un archivo de texto en el apartado de actividades de Aula Virtual. Esto sirve, además de para evaluar a los estudiantes, para observar su evolución y trabajo.

Resultados, conclusiones y propuestas

La utilización de esta metodología, en la que se recurre a las TIC, por lo que se refiere a nuestra experiencia, es sumamente positiva para la formación de los alumnos. En este sentido, el hecho de tratarse de un módulo impartido en el primer año de licenciatura implica que adquieran habilidades investigadoras que van a poder desarrollar en los cursos siguientes. Las posibilidades que las TIC ofrecen para la docencia deben ser tenidas en cuenta dado que los alumnos, en la mayoría de ocasiones, comparten conocimientos elevados de informática y de utilización de recursos electrónicos, que facilitan el aprendizaje específico de utilización de los mismos. Esto constituye la principal

ventaja que supone utilizar estos medios, pero también influye en los usos inadecuados de buscadores y otros recursos no permitidos. Con el objetivo de evitar los anteriores, se solicita que se indique el procedimiento seguido por parte de los alumnos.

El acceso a los materiales de los que se dispone en red, a través de Aula Virtual, facilita la superación de la asignatura en cuanto que los alumnos disponen de todos los materiales y la posibilidad de acceder a bases de datos de acceso universal (y desde la red de la Universitat a las bases privadas), así como también las simulaciones en las que se ejemplifica la consulta de diversas fuentes (García Añón *et alia*, 2008). En definitiva, la utilización de las TIC implica la adecuación de los contenidos y los procedimientos que se fomenten a distintos factores que no eran advertidos con la anterior metodología. Los resultados alcanzados suponen un amplio progreso en la formación de los alumnos. La metodología empleada supone una revisión del procedimiento de aprendizaje por resolución de casos, típicamente empleado en los estudios jurídicos.

El acceso a las bases de datos y demás recursos electrónicos permite la realización de ejercicios durante las clases prácticas. Ello facilita, de acuerdo con lo anteriormente descrito, la realización de los ejercicios y la consulta directa a los profesores. El aprendizaje que se desarrolla con esta metodología permite a los alumnos desarrollar las habilidades referidas durante los cursos posteriores. Esto implica que ante la resolución de casos, los alumnos han adquirido una base que se

complementará en los módulos posteriores, donde la complejidad será mayor. Una adecuada formación de los alumnos permite la adquisición de las habilidades necesarias para desarrollar posteriores trabajos de investigación u otras tareas relacionadas con la consulta de fuentes jurídicas, necesaria en muchas de las salidas profesionales a las que pueden acceder los alumnos.

La identificación de las cuestiones teóricas del módulo de Teoría del Derecho, aquellos aspectos tratados como la identificación de la estructura de la norma, las fuentes del Derecho o la validez y eficacia se complementa con esta metodología en las clases prácticas (García Añón y Añón Roig, 2005). La presentación de casos reales extraídos de vídeos o los fundamentos de hecho de una sentencia posibilitan una aproximación completa a las funciones y sentidos del Derecho. La necesidad de dar respuestas razonadas y argumentadas hacen que el procedimiento de búsqueda no sea la finalidad de las clases prácticas, tampoco la cita. Por el contrario, se pretende la adquisición de los objetivos enunciados al inicio, primordialmente la interiorización de los conceptos teóricos y el desarrollo de una actitud crítica.

Algunos puntos débiles que encontramos en la utilización de esta metodología surgen por la falta de recursos para poder desarrollar estas clases con absoluta normalidad. A pesar de haber aulas con ordenadores, siguen siendo insuficientes, lo que genera la necesidad de desdoblamiento de los grupos o la realización de

exámenes por grupos (Dasí Coscollar *et alia*, 2007, pp. 188 y siguientes). También la dificultad de la corrección de los ejercicios iniciales que deben ser corregidos a través de simulaciones para no limitar el desarrollo de las actividades de los alumnos en las clases prácticas y evitar una comunicación unidireccional del profesor hacia los alumnos.

Sin embargo, los resultados, y así parecen considerarlo los propios alumnos, son más positivos por la ingente información a la que pueden acceder, si se opera del modo adecuado, y los recursos existentes en la red y aquellos especializados. Lejos quedan aquellos casos que se dictaban por el profesor y el alumno debía responderlo con su Código o apuntes. Las TIC ofrecen diversas posibilidades de aplicación en los estudios de Derecho. La prueba es su utilización en una asignatura de primer año con un contenido eminentemente teórico pero que puede convertirse en un punto de partida para una formación completa.



Referencias

Dasí Coscollar, Àngels; García Añón, José; Huguet Roig, Ana; Juan Sánchez, Ricardo; Montagud Mascarell, M. Dolores; Rollnert Liern, Göran (2007). *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

<http://www.uv.es/oce/web%20castellano/ADE-Derecho.pdf> (último acceso 30 de junio de 2009).

García Añón, José y Añón Roig, María José (2005). “Experiencia de la impartición de la asignatura “Teoría del Derecho” dentro del Proyecto de innovación educativa de la Doble Titulación Derecho-Dirección y Administración de Empresas de la Universitat de València”. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, núm. 11.

<http://www.uv.es/CEFD/11/garcia.pdf> (último acceso 30 de junio de 2009).

García Añón, José; Juan Sánchez, Ricardo; Dasí-Coscollar, Angels; Huguet, Ana; Montagud, Dolores; Rollnert, Göran (2007). “A joint degree programme in business administration and law: experience on educational innovation applying ECTS, tutorials, and e-learning in the context of the European convergente”, *European Journal of Legal Education*, vol. 4, issue 1, págs. 67 – 73.

García Añón, José; Correa Ballester, Jorge; Juan Sánchez, Ricardo; Clemente Meoro, Mario; Pérez Salóm, Roberto; Añón Roig, María José; Solanes Corella, Ángeles; Cervelló Donderis, Vicenta; González Castilla, Francisco; Lalaguna Holzwarth, Marta (2008). “Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales”, *Attic. Revista d’innovació educativa*. Núm. 1, págs. 37 – 44. <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/review/49/44> (último acceso 30 de junio de 2009).

Propuesta de respuesta de un supuesto de prácticas de Teoría del Derecho

SUPUESTO:

http://es.youtube.com/watch?v=M2Yta_gx664

Cuestionario

El primer paso es señalar todas las materias posibles relacionadas con “instituciones jurídicas” que puedan darse en la descripción que se presenta en el caso.

A continuación, de ellas, hay que elegir una que servirá para realizar las búsquedas que se solicitan.

En este caso se describen unos hechos en los que se insulta, veja y golpea a una menor inmigrante. Por lo que los asuntos que entran en juego pueden ser: integridad física y/o moral; lesiones; racismo y xenofobia.

Se tratará en su caso de un delito o falta. Por lo que la jurisdicción será la Penal.

Por tanto, si escogemos la discriminación racial como elemento para resolver el supuesto estas podrían ser las respuestas.

Estas son las cuestiones a contestar:

1. Localice una norma en nuestra Constitución que pudiera ser de aplicación al caso. Indique
 - a) dónde ha encontrado la norma, y
 - b) qué procedimiento ha seguido para hacerlo.

En el caso de no encontrarla, justifique porqué cree que no existe.

Si se trata de un caso relacionado con la discriminación podemos buscar en la Constitución un artículo relacionado con la prohibición de discriminación racial o el reconocimiento del derecho a la igualdad.

Hay varias posibilidades para cometer una búsqueda en la Constitución:

Por ejemplo, realizamos la búsqueda en el **BOE**:

Simulación

[http://mmedia.uv.es/buildhtml?lang=en_US&user=garciaj&name=1_busqueda_constitucion_boe\[2\].mp4](http://mmedia.uv.es/buildhtml?lang=en_US&user=garciaj&name=1_busqueda_constitucion_boe[2].mp4)

Procedimiento:

- 1) Entramos en *www.boe.es*
- 2) Entramos en Legislación (Iberlex)
- 3) Escribimos en el título de la ley: “constitución española” y en Departamento: “cortes generales”.
- 4) En el documento que hemos hallado buscamos “discriminación”: Encontramos el art. 14.
- 5) También se puede consultar el archivo original en PDF.

La respuesta sería:

Artículo 14 CE

2. Localice una norma en el resto del ordenamiento jurídico español que pudiera ser de aplicación. Indique:
 - a) dónde ha encontrado la norma, y
 - b) qué procedimiento ha seguido para hacerlo.

En el caso de no encontrarla, justifique porqué cree que no existe.

Al tratarse de un delito o falta buscamos en el Código Penal una norma relacionada con la discriminación racial que podría aplicarse al caso.

Por ejemplo, realizamos la búsqueda en una base de datos comercial: **Westlaw-Aranzadi**

Simulación

http://mmedia.uv.es/buildhtml?lang=en_US&user=garciaj&name=2_busqueda_cpental_aranzadi.mp4

Procedimiento:

- 1) Entramos en la base de datos a través del servidor de la Universidad, alojado en la Biblioteca
- 2) Seleccionamos enlace en el apartado de “Recursos electrónicos/base de datos”
- 3) Una vez dentro de la base de datos entramos en el apartado de “Legislación”
- 4) En título escribimos: “Código Penal”
- 5) Del listado escogemos el vigente Código Penal de 1995.
- 6) Entramos y buscamos “discriminación” y aparece la agravante por discriminación racial en el art. 22.4 que no ha variado en su redacción desde entonces.

La respuesta sería:

Ley Orgánica 10/1995, de 23 noviembre, del Código Penal (BOE n.º 281 de 24 de noviembre de 1995).

Señale también:

c) fecha de entrada en vigor;

*Simulación

http://mmedia.uv.es/buildhtml?lang=en_US&user=garciaj&name=2_entrada_en_vigor_aranzadi.mp4

Como el artículo 22.4 no ha sido reformado desde entonces, en la Disposición Final Séptima dice:

“El presente Código entrará en vigor a los seis meses de su completa publicación en el «Boletín Oficial del Estado» y se aplicará a todos los hechos punibles que se cometan a partir de su vigencia.”

Por tanto, si se publica el 24 de noviembre de 1995, la entrada en vigor es el 24 de mayo de 1996.

d) fecha de adopción de la norma

Es el 23 de noviembre de 1995.

e) Tipo de cláusula derogatoria que contiene⁹²

La cláusula derogatoria es explícita e implícita, porque expresamente derogada determinadas normas y también establece en el apartado segundo. “Quedan también derogadas cuantas normas sean incompatibles con lo dispuesto en este Código.”

3. Localice una sentencia de un tribunal español en la que se haya resuelto un asunto similar al que se plantea en el supuesto. Indique:

- a) dónde ha encontrado la sentencia, y
- b) qué procedimiento ha seguido para hacerlo.
- c) Partes de la sentencia

En el caso de no encontrarla, justifique porqué cree que no existe.

Hay varias posibilidades. Podemos realizar una búsqueda en:

- a) **EL CENDOJ**. La base de datos del Consejo General del Poder Judicial.

92 La derogación puede ser de dos tipos: expresa y tácita. En el primer caso se trata de una disposición que identifica con precisión el objeto de derogación. Por ejemplo, “queda derogada la ley X” La derogación es implícita y se dirige al significado del enunciado normativo propiamente dicho, a través de una disposición que afirma “quedan derogadas todas las disposiciones que se opongan a lo establecido en esta ley” .



Simulación

http://mmedia.uv.es/buildhtml?lang=en_US&user=garciaj&name=3_busqueda_sentencia_ap_cendoj.mp4

Procedimiento

- 1) Entramos en www.poderjudicial.es
- 2) Seleccionamos (por ejemplo) Tribunales Superiores de Justicia
- 3) Optamos por Cataluña (que tiene la jurisprudencia completa de TSJ y de AP)
- 4) y aquí entramos en “Jurisprudencia”
- 5) En el apartado de TEXTO escribimos “agravante” .Y “racismo”
- 6) De las sentencias escogemos la que trata de su no aplicación para un caso de lesiones a un extranjero:

La respuesta sería:

SAP Barcelona (sección 2) n.º 838/2007 de 23 de octubre de 2007

- b) En una base de datos comercial, por ejemplo **Aranzadi Westlaw**

Simulación

http://mmedia.uv.es/buildhtml?lang=en_US&user=garciaj&name=3_busqueda_sapa_aranzadi.mp4

Procedimiento

- 1) Entramos en la base de datos a través del servidor de la Universidad alojado en la Biblioteca
- 2) Seleccionamos enlace en el apartado de “Recursos electrónicos/base de datos” y seleccionamos **Aranzadi Westlaw**
- 3) Una vez dentro de la base de datos entramos en el apartado de “Jurisprudencia”
- 4) En el campo de TEXTO, escribimos: “discriminación .Y agravante .Y motivos racistas”
- 5) Entre las sentencias escogemos las de la Audiencia Provincial de Barcelona
- 6) De ellas, escogemos un caso que tiene relación con el supuesto.

La respuesta sería:

SAP Barcelona (Sección 8ª) de 22 mayo 2001 (Recurso de Apelación n.º. 215/2001)

Escogemos ésta, ya que por los hechos tiene más relación con los que se describen en el supuesto. Se aplica la agravante por motivaciones racistas a un caso en el que el acusado en el transcurso de la agresión dirigía la víctima expresiones tales como “ *puta, negra de mierda, vete a tu país*”...

Como no aparece el número de resolución, hacemos constar el número de recurso.

4. Localice una sentencia de un organismo o un tribunal internacional en la que se haya resuelto un asunto similar al que se plantea en el supuesto. Indique:

- a) dónde ha encontrado la sentencia, y
- b) qué procedimiento ha seguido para hacerlo.

c) Partes de la sentencia.

En el caso de no encontrarla, justifique porqué cree que no existe.

Tenemos varias posibilidades. Una búsqueda en un servidor de libre acceso o en una base de datos comercial

a) Podemos realizar una búsqueda en la base de datos de jurisprudencia del *Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas*. Aunque no vamos a encontrar asuntos penales, sí que es una forma fácil de encontrar decisiones sobre discriminación racial en el ámbito laboral.

Simulación

http://mmedia.uv.es/buildhtml?lang=en_US&user=garciaj&name=4_busqueda_tjcce_feryn.mp4

Procedimiento

- 1) Entramos en el servidor del del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas: <http://curia.eu.int> y seleccionamos el idioma español
- 2) En el apartado de JURISPRUDENCIA, seleccionamos el formulario de búsqueda.
- 3) En "Expresiones en el texto" escribimos "discriminación racial"
- 4) Seleccionamos la sentencia del caso Feryn, que es de las últimas decisiones (en el momento de realizar la búsqueda).

La respuesta sería:

STJCCEE de 10 de julio de 2008, Sala segunda (C-54/07, Caso Feryn)

También se puede hacer constar que ha sido publicada en: DO C 223 de 30.08.2008, p.11.

Contenido: El hecho de que un empleador declare públicamente que no contratará a trabajadores de determinado origen étnico o racial constituye una discriminación directa en la contratación.

Las partes de la sentencia: Marco jurídico; Litigio principal y cuestiones prejudiciales; Sobre las cuestiones prejudiciales; Costas; Declaración

b) En una base de datos comercial, por ejemplo Aranzadi Westlaw

Simulación

http://mmedia.uv.es/buildhtml?lang=en_US&user=garciaj&name=4_busqueda_stedh_orson.mp4

Procedimiento

- 1) Entramos en la base de datos a través del servidor de la Universidad alojado en la Biblioteca
- 2) Seleccionamos enlace en el apartado de "Recursos electrónicos/base de datos" y seleccionamos **Aranzadi Westlaw**
- 3) Una vez dentro de la base de datos entramos en el apartado de "Jurisprudencia"
- 4) En el campo de VOCES, escribimos: "discriminación racial"

- 5) Y en el campo TRIBUNAL: “Tribunal Europeo de Derechos Humanos”
- 6) De ellas, escogemos un caso reciente.

La respuesta sería:

Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (Sección 1ª) de 17 julio 2008
(Caso Orsus y otros contra Croacia.)

Aunque el supuesto tiene que ver con un caso de segregación racial en las escuelas nos sirve para realizar la búsqueda que pretendemos.

5. Localice un libro y un artículo de una revista científica que tengan relación con el asunto. Indique
 - a) dónde los ha encontrado, y
 - b) qué procedimiento ha seguido para hacerlo.

***LIBRO**

Podemos realizar la búsqueda en el catálogo de la Biblioteca de la Universitat de Valencia
trobes.uv.es

Simulación

http://mmedia.uv.es/buildhtml?lang=en_US&user=garciaj&name=5_busqueda_libro_racismo.mp4

Procedimiento:

- 1) Entramos en el catálogo de la biblioteca de la UV: trobes.uv.es
- 2) Señalamos título y escribimos “discriminación racial”
- 3) Escogemos uno de los libros que tiene relación con el tema.

La respuesta sería:

Sixte GARGANTÉ y otros, La discriminación racial : propuestas para una legislación antidiscriminatoria en España, Barcelona, Icaria, 2003

Para citar el libro primero escribimos el autor, a continuación el título del libro en cursiva. Por último los datos referentes a la edición: lugar, editorial y año.

***ARTÍCULO DE REVISTA**

Podemos buscar en Dialnet.

Simulación

http://mmedia.uv.es/buildhtml?lang=en_US&user=garciaj&name=5_busqueda_art_revista_racismo.mp4

Procedimiento

- 1) En la biblioteca de la UV hay un enlace al Servidor de revistas españolas Dialnet:
<http://dialnet.unirioja.es/>
- 2) Señalamos título y escribimos “discriminación racial”

3) Escogemos uno de los artículos que tiene relación con el tema y se muestra a texto completo

La respuesta sería:

F. BUENO ARÚS, "La discriminación racial y el código penal español", Eguzkilore: *Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, N.º. Extra 11, 1997 (Ejemplar dedicado a: III Coloquio Internacional "1997: Año Europeo contra el racismo"), págs. 193-200

Hemos puesto primero el autor, a continuación el título del artículo en comillas, el título de la revista en cursiva, y a continuación los datos que identifican el ejemplar la revista y el artículo: año, número y páginas



EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE MEDIOS AUDIOVISUALES

JOSE ANTONIO GARCÍA SAEZ⁹³ · UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

93 Instituto Universitario de Derechos Humanos. Becario de colaboración del proyecto de innovación docente “Habilidades jurídicas fundamentales” de la Facultad de Derecho de la Universitat de València. <http://www.uv.es/legalskills>

94 SARTORI, G., *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Ed. Punto de Lectura, Madrid, 2005, pp.14-15

Introducción

Desde el equipo de Innovación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia se ha realizado un importante esfuerzo durante el curso 2008-2009 para intentar filmar la mayor parte de actividades académicas complementarias que han tenido lugar en la Facultad. La recopilación de todo ese material, que no hubiera sido posible sin el apoyo del Servicio de Audiovisuales del Campus de Tarongers, ha servido para crear un amplio abanico de recursos audiovisuales a disposición de toda la comunidad universitaria.

Los estudiantes que actualmente ingresan en la Universidad han nacido ya en la década de los 90 del siglo XX y están completamente familiarizados con el mundo digital y educados en gran medida en una cultura que es predominantemente visual. La Universidad no puede ignorar esta realidad social y debe adaptarse a ella haciendo un adecuado uso de las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación ponen a su alcance.

De esta forma, podemos contradecir a Giovanni Sartori cuando afirma que la televisión – y, por extensión, lo audiovisual – destruye más conocimiento del que transmite⁹⁴. Más bien debe decirse que la bondad

o maldad de la imagen dependerá de su contenido material, del mensaje que se transmita. Y también al mensaje intelectual o académico se le puede dar formato audiovisual sin que pierda un ápice de su esencia.

Así, el docente, que debe tener en cuenta los condicionantes sociales y culturales del alumnado al que enseña, ya no puede conformarse con la lección magistral como medio de transmitir conocimientos, sino que el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior exige que se diversifiquen las formas de acceder al conocimiento, implicando una participación más activa del estudiantado en el proceso de aprendizaje.

Entre esas nuevas formas de acceso al conocimiento están, como se ha dicho, las herramientas audiovisuales. Éstas permiten superar además dos importantes limitaciones que tradicionalmente siempre ha tenido la enseñanza universitaria: el tiempo y el espacio. A los recursos audiovisuales *on line* se puede acceder cuándo y desde dónde el estudiante desee, siempre que se cuente con una conexión a Internet. Piénsese, por ejemplo, en todas las conferencias o actos interesantes que cualquiera se ha tenido que perder porque coincidían en el tiempo con otra actividad que no podía dejar de practicarse o porque no podíamos estar en la Universidad en ese momento.

Por este motivo es siempre interesante que el profesorado conozca de forma más o menos detallada el catálogo de medios audiovisuales que tiene a su disposición, puesto que además resulta mucho menos

pesado al estudiante actual la visualización de un vídeo que la lectura de un artículo o un libro. Bien es cierto, sin embargo que una cosa no debería sustituir a la otra y que, como dice la famosa frase de René Descartes “leer un libro enseña más que hablar con su autor, porque el autor, en el libro, sólo ha puesto sus mejores pensamientos”.

Por otro lado, además de las actividades académicas complementarias (conferencias, seminarios, jornadas, mesas redondas, charlas, etc.) se han seguido también las clases de algunos profesores que impartían su docencia en un programa de innovación docente. Al introducir en sus clases dinámicas participativas, los estudiantes tienen a *posteriori* la oportunidad de visualizarse en los vídeos, lo cual les ofrece la posibilidad de corregir y potenciar la expresión oral, habilidad auténticamente descuidada en los planes de estudio tradicionales, y sin embargo tan necesaria en la práctica profesional de cualquier jurista.

En definitiva, la creación de este catálogo de recursos audiovisuales permite el acceso fácil y rápido a una amplia gama de contenidos jurídicos que puede responder a algunas de las nuevas necesidades de la docencia y el aprendizaje del Derecho anteriormente esbozados.

1.Tratamiento del material audiovisual

Con ese objetivo, se han grabado durante el curso más de una cincuentena eventos académicos; contando, en julio de 2009 con casi 300 recursos en el



repositorio del Aula Virtual a través del usuario *innodret*, que ocupan unas 150 horas. Esto ha determinado que Derecho sea la más prolífica de las categorías que componen el Servidor Multimedia de la UV (<http://mmedia.uv.es>), a una gran distancia de cualquier otra categoría.

A continuación se detallará el protocolo que recopila el proceso y las herramientas utilizadas en la grabación, edición y difusión de vídeos en forma de tutorial, de tal forma que cualquier usuario del aula virtual pueda compartir materiales audiovisuales que puedan tener interés académico para el resto de la comunidad universitaria.

1.1. Grabación

La cámara utilizada para realizar las grabaciones ha sido un *Sony Handycam* modelo *DCR-SR30*, que cuenta con un disco duro de 30 GB, suficiente para grabar hasta 7 horas a alta calidad de imagen. Con esto se quiere señalar que la calidad que exige el tratamiento posterior para poder ser emitido y visualizado a través de internet no es necesariamente profesional.

Previamente a realizar cualquier grabación, se deberá contactar con los organizadores o responsables evento que se pretende filmar. Asimismo, antes de que comience el acto se entregará al ponente que va a ser grabado una hoja de consentimiento para que autorice la grabación, informándole que el material obtenido será utilizado únicamente en el ámbito de la Universitat de València y con fines docentes o académicos.

Obtenido el consentimiento, siempre conviene situar la cámara con su trípode cerca de una toma de corriente y en un lugar donde se pueda recoger con nitidez la voz de la persona que habla. También deberemos cuidar las condiciones lumínicas de la sala, intentando apagar, en la medida de lo posible cualquier punto luz que se encuentre por detrás de la persona grabada. Sin embargo esto no será siempre posible y, particularmente cuando el ponente se sirve de la proyección de un *Power point* o similar, deberemos jugar con el brillo de la cámara y utilizar el modo *Nightshot plus* para contrarrestar la oscuridad ambiental.

En el caso de que se utilicen presentaciones en *Power point*, será conveniente además pedir al ponente que nos la facilite para poder incorporarla posteriormente en la edición del vídeo, obteniendo resultados visuales mucho más nítidos que si intentamos grabar directamente la proyección.

1.2. Edición

Una vez hemos obtenido la grabación, el siguiente paso consiste en hacer el volcado de los archivos del disco duro de la cámara al ordenador. Por el gran volumen de archivos de imágenes que manejamos ha sido necesaria la adquisición de dos discos duros externos de unos 500 GB cada uno.

A través del puerto USB conectamos la cámara al equipo informático, copiando los archivos de la grabación y pegándolos en una carpeta creada al efecto en el disco duro correspondiente. Es importante

una ordenada clasificación en carpeta por fechas, sobretodo cuando se comienza a tener una cantidad considerable de material.

Los archivos que produce la cámara, en formato .MPG son excesivamente pesados (en torno a 2 GB por cada 30 minutos de grabación), con lo cual es conveniente transformarlos a la mayor brevedad posible a un formato que permita conservar una calidad de imagen aceptable, reduciendo el tamaño del archivo y dejando así el mayor espacio libre posible en el disco duro.

Para realizar esta transformación venimos utilizando la aplicación informática *ffmpegX*, que permite realizar con sencillez la conversión de archivos de audio y de vídeo. El formato por el que optamos en esta primera conversión es .MP4 mpeg4, ya que permite este doble objetivo de reducir el peso del archivo conservando la calidad de la imagen y del sonido. (fig.1)

(FIG. 1) EJEMPLO DE UTILIZACIÓN DEL FFMPEGX



Transformados los archivos al formato .MP4, el siguiente paso será darle unidad a los archivos de vídeo para que tengan coherencia con el programa del evento filmado. La cámara fracciona las grabaciones en diversos archivos de hasta 30 minutos cada uno. De forma que, por ejemplo, de una conferencia que ha durado 45 minutos, tendremos dos archivos: uno de 30 minutos y otro de unos 15. Para evitar este excesivo fraccionamiento, utilizaremos el programa *QuickTime Player 7.6*, que permite fusionar distintos vídeos de manera sencilla. Simplemente seleccionaremos el fragmento que nos interese del primer vídeo, lo copiaremos y lo pegaremos en el punto adecuado del segundo vídeo. Si hubiera más de dos archivos de vídeo repetiremos esta operación tantas veces como fuera necesario⁹⁵, hasta obtener el resultado deseado.

Guardaremos este resultado como un archivo .mov, que también permite conservar la calidad sin tener un tamaño excesivo y que es directamente importable por la siguiente aplicación que usaremos para continuar con la edición de nuestro vídeo. (fig.2)

El siguiente paso es opcional, pero permite introducir en nuestro vídeo algunos elementos que le aportan una apariencia más profesional. Consistirá en una edición más detallada a través de la aplicación *iMovie*, que permite el tratamiento de imagen y sonido con una relativa facilidad. Particularmente resulta útil para la introducción de títulos al comienzo de los vídeos y de cortinillas al final.

Para tratar el vídeo será necesario importarlo como película mediante la creación de un *evento nuevo*, siendo importante que seleccionemos la opción

FIGURA 2: EJEMPLO DE UTILIZACIÓN DE QUICKTIME PLAYER



de 3:4 (estándar) y no 16:9 (panorámico) en las propiedades del proyecto para que posteriormente se pueda visualizar sin distorsiones a través del Servidor Multimedia. A continuación arrastraremos los archivos de película importados a la *biblioteca de proyectos*, donde podremos dar a la imágenes multitud de tratamientos.

Por lo que aquí nos interesa, para introducir texto, seleccionaremos el botón T que aparece centrado a la derecha de la ventana del programa. Al seleccionarlo, de desplegará un menú con variedad de temas de entre los cuales podemos elegir el que más nos guste y simplemente lo arrastraremos para insertarlo en el fragmento de texto adecuado. Una vez seleccionado el fragmento de vídeo que queremos rotular ya podemos introducir el texto que deseamos.

Cuando consideremos que el vídeo está listo, para guardarlo seleccionaremos la opción *compartir > exportar con QuickTime*. De esta forma obtendremos pasados unos minutos (en función de la duración del vídeo) un nuevo archivo en formato .mov. (fig.3)

95 Deberemos tener en cuenta que los vídeos de más de una hora y diez minutos de duración, y en todo caso de más de 1 GB, dan problemas a la hora de su carga en el Servidor Multimedia de la Universidad, por lo que en caso de vídeos largos, sí que conviene fragmentar los archivos para no sobrepasar la hora de duración.

(FIG. 3) EJEMPLO DE UTILIZACIÓN DE IMOVIE





Por fin, para tener un archivo de vídeo apto para su difusión a través del Servidor Multimedia de la Universidad, nos queda realizar una última conversión. Para realizarla volveremos utilizar el programa *ffmpegX*, pero en esta ocasión necesitamos obtener un archivo de .MP4 con unas características especiales. Las sucesivas pruebas nos han enseñado que el formato de archivo más adecuado y que menos problemas plantea es el .MP4 *H264 mencoder*, seleccionando en las opciones de audio el codec .mp3.

1.3. Difusión

Realizados los pasos anteriores, hemos obtenido un archivo en un formato idóneo para subir un vídeo al Servidor Multimedia. No obstante, conviene hacer una serie de indicaciones para que el vídeo pueda ser subido con éxito.

La primera consiste en la propia situación del vídeo dentro de nuestro equipo, que debe encontrarse en un espacio lo más cercano posible al disco duro para evitar que la ruta de acceso sea excesivamente larga. Lo que mejor resultado nos ha dado ha sido crear una carpeta denominada “videos” radicada a primer nivel en el propio disco duro del ordenador.

La segunda precaución que deberíamos tomar hace referencia al nombre del archivo. Debemos evitar espacios (sustituyéndolos por barras bajas), acentos, ñes o cualquier otro tipo de símbolos que producen fácilmente errores. Del mismo modo, tendremos en cuenta que nuestro archivo posea sólo una única

extensión .mp4, pues después de las numerosas transformaciones es fácil que tengamos un archivo con una extensión del tipo .mov.ff.mp4.ff.mp4, que daría un error seguro en el Servidor Multimedia. Para evitarlo, borraremos todas las extensiones excepto la última.

Una vez tenemos el archivo con un nombre correcto y en la ubicación adecuada ya podemos proceder a subirlo a la red. Para ello entraremos al Aula Virtual de la Universitat de València (<https://aulavirtual.uv.es>)⁹⁶ con nuestro nombre de usuario y contraseña. Cuando estemos dentro deberemos seleccionar la pestaña “panel de control” y a continuación el apartado “Servidor Multimedia”.

Seguidamente abriremos la pestaña *Nuevo Fichero*, desde donde podremos subir nuestro vídeo. En primer lugar seleccionaremos el fichero que queremos subir clicando sobre la opción *Examinar*. Cuando ya hayamos elegido el archivo rellenaremos el resto de campos obligatorios señalados con un asterisco: el título y la descripción. El resto de campos conviene dejarlos en blanco hasta que el archivo no haya sido subido para evitar eventuales problemas. Entonces simplemente pulsaremos la opción *subir*. (fig.4)

Si la operación se realiza con éxito, aparecerá en la pantalla el mensaje “Ok. Recurso creado”. Desde ese momento el vídeo pasa a formar parte de los recursos ofrecidos por el Servidor Multimedia, pero para que pueda ser visualizado deberemos antes activar el recurso, seleccionando la opción *activado*. Además tenemos la posibilidad de seleccionar varios

niveles de acceso en el apartado *Validación: Público* (si queremos que pueda ser visto por cualquiera desde cualquier sitio), *Direcciones IP* (si queremos que únicamente pueda verse desde equipos informáticos de la Universitat de València) y *Contraseña* (si queremos que sólo lo vean determinadas personas).

Por último, únicamente nos queda rellenar el resto de campos para hacer una descripción lo más detallada posible del vídeo, etiquetarlo en la categoría correspondiente y asignarle algunas palabras claves. De este último paso depende que el vídeo pueda ser fácilmente localizable a través del buscador del Servidor Multimedia por cualquier persona que entre buscando materiales audiovisuales sobre determinado tema.

Los archivos del Servidor Multimedia, a su vez, están conectados a la red ARCA (Agregador RSS para la Comunidad Académica <https://marge2.uc3m.es/arca/index.php>). Se trata de un proyecto para federar la información relativa a los contenidos multimedia y emisiones vía streaming que ofrecen los integrantes de la red académica y de investigación nacional RedIRIS (<http://www.rediris.es/>).

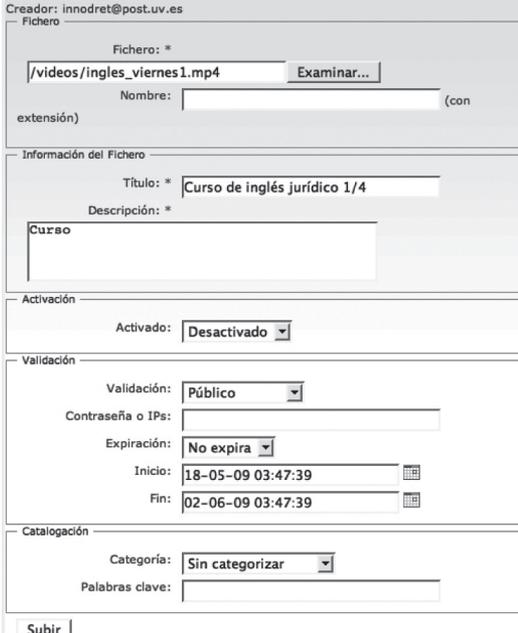
2.4. Web

Con el objetivo de recopilar de forma sistemática los recursos audiovisuales generados y de integrarlos con el resto de materiales del proyecto de innovación docente "Habilidades Jurídicas Fundamentales" decidimos crear un apartado denominado *videoteca* que se sitúa dentro de la web del proyecto (<http://www.uv.es/legalskills>).

Para la realización de esta web se ha utilizado la aplicación informática *iWeb* (<http://www.apple.com/ilife/iweb/>), por ser la que ofrece mayores oportunidades, con un manejo relativamente sencillo, de cuantas hemos probado. Para esta sección de videoteca se ha optado por un formato de blog, ya que resulta el más cómodo para un fácil acceso a

96 Por recomendación del Servicio de Informática de la Universidad, el protocolo introducido es *https*, y no el habitual *http*, que generaba algunos errores al subir los ficheros.

(FIG.4) DETALLE DEL APARTADO DE AULA VIRTUAL PARA DEPOSITAR LOS ARCHIVOS MULTIMEDIA



Creador: innodret@post.uv.es
 Fichero
 Fichero: *

 Nombre: (con extensión)
 Información del Fichero
 Título: *
 Descripción: *
 Activación
 Activado:
 Validación
 Validación:
 Contraseña o IPs:
 Expiración:
 Inicio:
 Fin:
 Catalogación
 Categoría:
 Palabras clave:

los últimos eventos subidos en la portada, a la vez que permite el acceso al histórico del resto de recursos a través de la opción *Ir al archivo*.

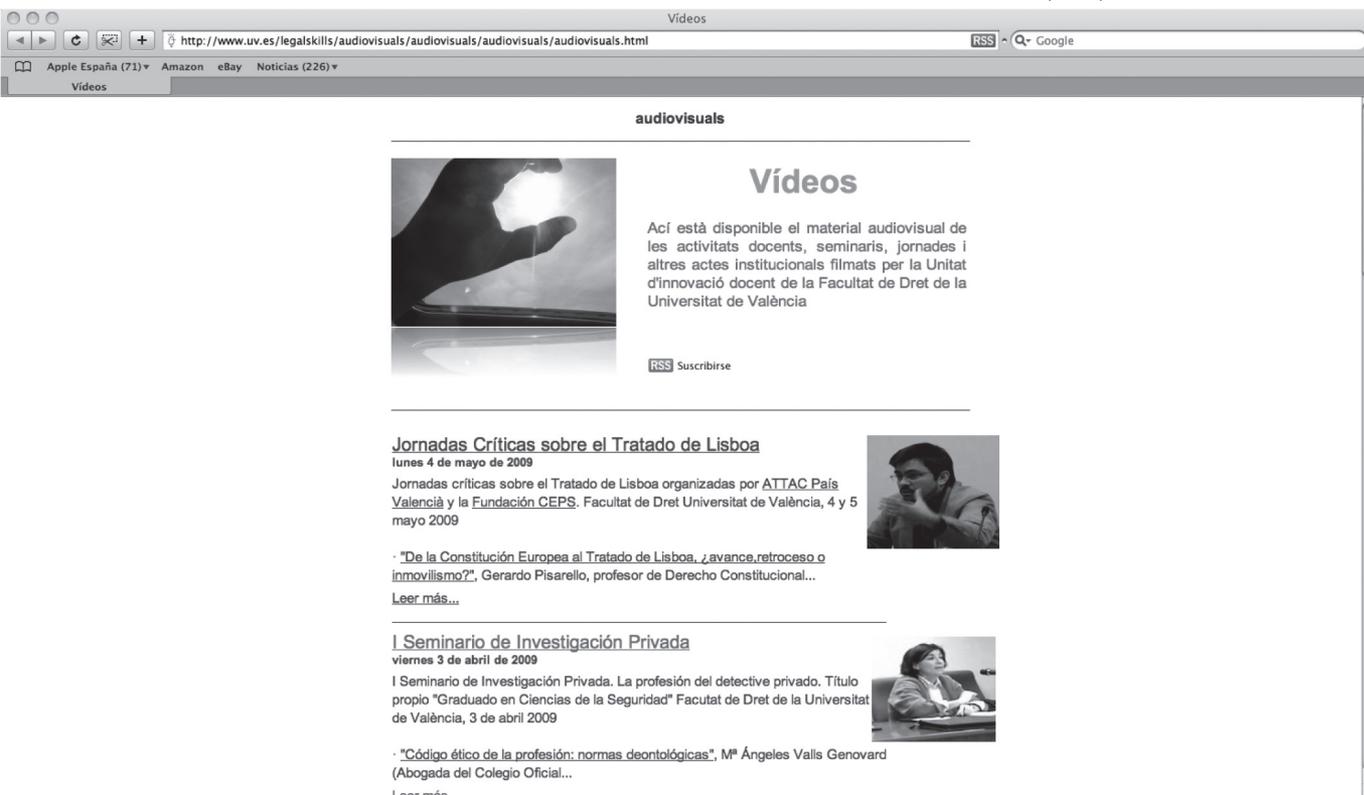
Como es habitual en la estructura de un blog, en la página principal o portada aparecen varios eventos que reciben el nombre de entrada. Cada una de estas entradas, en el blog audiovisual de *legalskills*, se corresponde con un evento académico al que entramos simplemente clicando sobre cada entrada.

Todas las entradas tienen la misma estructura, que consiste en un primer vídeo embebido en la parte de arriba de la página, seguido de la descripción

del evento y sus diferentes sesiones, si las hubiera, acompañadas con su correspondiente enlace al Servidor Multimedia. Por último, en la parte de abajo de hemos colocado el programa o cartel del evento académico a través de tecnología ofrecida por *issuu.com*, que permite visualizar el documento a pantalla completa y con gran calidad sin necesidad de descargarlo.(Fig.5)

Para la realización de las búsquedas hemos utilizado el motor de búsquedas de Atomz por su sencillez y porque nos daba menos problemas que otros, incluido google (<http://www.atomz.com/>).

(FIG. 5) EJEMPLO DE WEB LEGALSKILLS



2. Conclusiones y propuestas de mejora

El trabajo del equipo de Innovación Docente de la Facultad de Derecho es positivo y ha merecido la pena porque creo que hemos conseguido generar una considerable cantidad de material audiovisual al respecto de todas las ramas del Derecho y estamos convencidos de que estos materiales pueden resultar útiles para el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de los docentes.

El mantenimiento y perfeccionamiento de estos materiales necesita, lógicamente que la Universidad y la Facultad sigan apoyando este proyecto que, por sus características no puede ser completado en un año ni en dos, sino que debe ser concebido como un proyecto de larga duración.

A esta reivindicación de un periodo más largo del proyecto, debería añadirse la reivindicación de unos mayores medios humanos para llegar a filmar y tratar con más actividades. Por un lado sería conveniente la contratación de un segundo becario adscrito al proyecto si se pretende que los materiales se puedan editar con más rapidez y mayor elaboración. Por otro sería necesaria una mayor colaboración de los técnicos del Servicio de Informática de la Universidad para resolver con más eficacia las dificultades técnicas que suelen surgir a lo largo de este trabajo.

Sería útil introducir un sistema automatizado de filmación, como Podcast Producer (<http://www.apple.com/server/macosx/features/podcast-producer.html>), que eliminaría algunos de los pasos porque serían

automatizados.

Algunas de estas dificultades trascienden el estricto ámbito de este proyecto y tienen que ver con la propia estructura del Servidor Multimedia de la Universidad. En este sentido, es preciso que se reforme el sistema de búsqueda del Servidor, que funciona con unos criterios demasiado inflexibles que dificultan el encontrar los recursos buscados. También reivindicamos que los vídeos puedan descargarse directamente desde la misma página donde se visualizan, así como que facilite una opción para embeber los vídeos que sean de acceso público en otras páginas. Todo ello porque los resultados de nuestro trabajo de poco sirven si no son fácilmente accesibles a todos los miembros de la comunidad universitaria y al resto de la sociedad.



Referencias

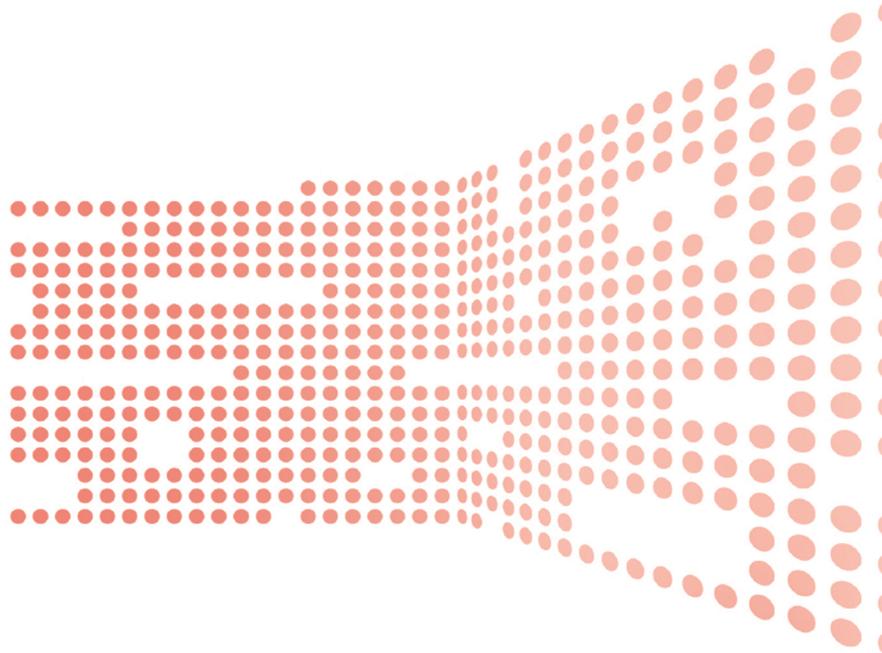
BAIN, K., *El que fan els millors professors universitaris*, Ed. PUV, Valencia, 2006

COUTURE, X., *La dictature de l'émotion. Où va la télévision?*, Ed. Louis Audibert, Paris, 2005

MONTESA, F., "Internet y otros dilemas", en RAMONET, I., y otros, *Medios de comunicación en crisis*, Ed. Cybermonde, Valencia, 2005

GARCÍA AÑÓN, J., Y OTROS, "Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales", @Tic. *Revista d'innovació educativa*, núm. 1, 2008; pp. 37-44, <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/49/44>

SARTORI, G., Homo videns. *La sociedad teledirigida*, Ed. Punto de Lectura, Madrid, 2005



IV. Experiencias y modalidades de docencia del Derecho



RESULTADOS DEL MÉTODO DE EVALUACIÓN CONTINUA EN EL MÓDULO PRÁCTICO DE LA ASIGNATURA RÉGIMEN JURÍDICO DE LA NACIONALIDAD Y LA EXTRANJERÍA

ISABEL REIG FABADO · DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Introducción

La adaptación al Espacio europeo de Educación Superior (EEES) implica necesariamente una serie de modificaciones que doten al sistema docente de una dimensión eminentemente más práctica. El acercamiento a la práctica jurídica, la participación activa de los estudiantes, la resolución de casos prácticos, el ejercicio de síntesis en el discurso escrito y la depuración del discurso oral se plantean como herramientas de notable valor práctico en el desarrollo profesional de los estudiantes de Derecho.

Asimismo, y de forma paralela, la utilización de nuevas tecnologías se presenta como un instrumento imprescindible en la práctica jurídica. Las bases de datos electrónicas, las presentaciones *Power point* y las páginas *web* especializadas son recursos habituales en el desarrollo de las funciones de los operadores jurídicos.

Todo ello resulta especialmente asimilable en

una materia como la nacionalidad y la extranjería. La constante evolución de los flujos migratorios, la dimensión social del Derecho de extranjería, los continuos cambios legislativos y su proyección mediática lo convierten en una temática *omnipresente* en la actualidad. Este elemento de actualidad ofrece un dinamismo propio que dota a esta temática de una especial susceptibilidad en la aplicación de los métodos señalados y da lugar a un interés especial por parte de los estudiantes.

Es por ello que en la planificación de las actividades a realizar, y en términos de motivación, los estudiantes suelen designar, por iniciativa propia, los temas que suscitan su propio interés en este ámbito.

Las características señaladas convierten la materia relativa al *Régimen jurídico de la nacionalidad y la extranjería* en el *laboratorio* con las condiciones óptimas para incorporar las técnicas de aprendizaje que tratan de favorecer la adaptación al EEES.

Metodología

a) Objetivo.

La base metodológica supone la incorporación de la técnica de evaluación continua como sustitutivo de la técnica tradicional de evaluación final mediante prueba de examen una vez ha terminado el módulo práctico.

Frente a la valoración total del módulo mediante una prueba final que suele consistir en la resolución de un caso práctico desarrollando las respuestas a una serie de preguntas se propone una opción distinta. Y ello con base en el fraccionamiento de la valoración en diferentes criterios o *ítems*.

Los diferentes criterios se ponderan porcentualmente de manera desigual en atención a la importancia que ostenta cada uno de ellos. La suma de todas las valoraciones, en función de su porcentaje, da el total de la calificación. Los estudiantes disponen desde el primer momento de esta información: los criterios de evaluación y su valoración porcentual.

b) Criterios de evaluación.

El método de evaluación continua propuesto, como hemos visto, parte del fraccionamiento de la valoración en distintos elementos o partes del trabajo que, ponderados porcentualmente, persiguen distintas finalidades.

Las actividades propuestas son las siguientes: una exposición oral, la resolución de casos prácticos,

la proyección de una película y el desarrollo de un cuestionario y la valoración de la asistencia.

b.1. Exposición oral.

El trabajo de exposición oral se plantea en primer término -cronológicamente- y es el que más puntúa: esta parte supone un 40% de la calificación total.

Y ello porque permite la aplicación y valoración de las técnicas señaladas. El punto de partida es el trabajo en equipo. Se crean distintos grupos de trabajo a través de la distribución alfabética en grupos de tres o cuatro personas. La organización de los equipos sigue el orden alfabético para evitar afinidades personales y simular el ámbito laboral. Cada grupo se reunirá para proceder a la distribución del trabajo.

Cada equipo debe desarrollar una exposición oral que se desarrollará en clase y que consistirá en una intervención de aproximadamente 5 minutos por persona. Se adjudican temas por defecto que corresponden al programa de teoría de la asignatura (la adquisición de la nacionalidad española o la entrada de extranjeros en territorio español, por ejemplo). La adjudicación por defecto significa que el equipo, en primera instancia, puede proponer su propia temática en materia migratoria y esta iniciativa será valorada positivamente (temas elegidos por propia iniciativa, el régimen en centros de internamiento o el reconocimiento de prestaciones por desempleo en la jurisprudencia española a trabajadores extranjeros en situación irregular, por ejemplo).



El formato del trabajo es libre y disponen de amplio margen de discreción en su desarrollo. Sólo se imponen algunas directrices:

- ajustarse a la base jurídica del programa,
- realizar búsqueda de jurisprudencia reciente en base de datos electrónicas,
- utilización de medios audiovisuales de apoyo (*Power point*, páginas web, vídeos, etc.) y
- una prohibición -la única-: no se permite leer en la intervención.

El tiempo recomendado para la preparación de esta prueba que desemboca en 5 minutos de intervención oral es de entre cuatro y seis horas (incluyendo la reunión del equipo en clase y la búsqueda en bases de datos). Se recuerda que una mayor dedicación excede del objetivo del curso y resulta desproporcionado a los créditos asignados.

Después de la exposición de cada equipo se desarrolla un debate en clase sobre el tema tratado y entregan el trabajo en soporte papel o electrónico. En definitiva, el trabajo de la exposición oral permite valorar aspectos como el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, la motivación del grupo en la iniciativa de la elección del tema a trabajar, la utilización de bases de datos electrónicas y otros medios de apoyo, así como la capacidad individual de expresión oral, la participación en clase y el desarrollo de un trabajo común por escrito.

b.2. Resolución de casos prácticos.

Una vez finalizada la prueba oral se procede a la resolución de casos prácticos en clase, bajo un método de análisis jurídico que continuará durante aproximadamente cuatro o cinco prácticas y que se repetirá el día de la prueba de examen para los estudiantes que hayan optado por la evaluación continua. Este bloque del módulo práctico supone un 30% de la calificación total.

El análisis de los hechos, la identificación de los elementos de extranjería y las circunstancias jurídicas que puedan ser relevantes anteceden a la calificación jurídica y a la identificación del instrumento jurídico regulador. La capacidad de argumentación jurídica y el ejercicio de síntesis -el tiempo de resolución es limitado- en el desarrollo de un trabajo por escrito son los criterios valorados en esta fase.

La estructura de la clase práctica siempre es la misma para consolidar el método de trabajo: resolución del supuesto -durante tiempo limitado- entrega del trabajo realizado y puesta en común de la práctica comentando las soluciones, resolviendo dudas y debatiendo cuestiones que puedan suscitarse.

Los trabajos escritos de las prácticas desarrolladas en clase junto con el trabajo escrito de la prueba final configuran el grueso para la valoración de este módulo.

b.3. Proyección de película y desarrollo de cuestionario.

Si el desarrollo del módulo práctico (de las

exposiciones orales y la resolución de las prácticas) lo permite, otra de las actividades programadas es la proyección de una película. Un soporte adecuado para la comunicación en el contexto de lo que se ha denominado como *cultura de lo audiovisual*.

Un ejemplo reciente que refleja la temática migratoria es la película "14 Km." del director G. Olivares. En la cinta, de corte documental, se narra el viaje de dos inmigrantes subsaharianos que cruzan el continente africano con el objetivo de alcanzar las costas españolas. Las enormes dificultades de toda índole que encuentran los personajes a lo largo de su viaje suscitan temas de interés en relación con la problemática de los flujos migratorios.

Por esta razón se prepara un cuestionario que más que respuestas pretende suscitar reflexiones sobre la intervención de las mafias ilegales en la inmigración, los derechos fundamentales los extranjeros, la protección mediante la figura del asilo, la *involución* en las políticas migratorias, etc.

El desarrollo del cuestionario debe hacerse por escrito y puede entregarse a lo largo del desarrollo del módulo práctico. La valoración de este trabajo supone un 15% de la calificación total.

b.4. Asistencia a clase.

Finalmente, la asistencia a las clases del módulo práctico también se presenta como un criterio de valoración. Y ello porque es una vía de participación en el módulo práctico, su incidencia en la nota total es

de un 15%.

Los estudiantes firman una hoja de asistencia en cada práctica y se les permite un margen de ausencias de un 20%. Asimismo, se les ofrece la posibilidad de recuperar la asistencia realizando alguna práctica por su cuenta y entregándola antes de la finalización del módulo.

c) Aplicación del método.

La incorporación del método de evaluación continua en el módulo práctico se realiza, en primer lugar, de forma progresiva y voluntaria. Dado que la asistencia a las clases se plantea como un derecho para los estudiantes y, por ende, renunciable, desde el primer momento se plantea el método como una *posible opción*. En este sentido, la oferta que se les realiza a los estudiantes el primer día es la doble posibilidad de escoger entre el método de evaluación continua o el método de examen final. La experiencia denota una tendencia mayoritaria –aproximadamente del 90%- a la opción de la evaluación continua. Si bien esta posibilidad salva el escollo que el método podría suponer para aquéllos que no asisten a clase pero ejercen su derecho a examen.

En segundo lugar, se explica en qué consiste el método de evaluación continua, los criterios que se integran dentro de esta técnica y la valoración ponderada de cada uno de ellos.

Finalmente, se procede a la elaboración de grupos de trabajo para que puedan proceder a la preparación

de la exposición oral. De este modo, los estudiantes cuentan con toda la información desde el primer día de clase.

CONCLUSIONES.

La aplicación del método de evaluación continua ha gozado de aceptación mayoritaria en los módulos en que se ha propuesto. Aproximadamente, un 90% de los estudiantes del grupo han optado por esta vía.

Otro efecto positivo ha sido el aumento de la asistencia a las clases del módulo práctico. De un método a otro, de alrededor de 15 asistentes se ha pasado a una media de 30 estudiantes por clase.

Uno de los ámbitos donde se han obtenido resultados más positivos ha sido el de la Exposición oral. Sirva de ejemplo, en este marco flexible, la elaboración de un documental por dos estudiantes. El documental se denomina “El sueño errante”, tiene una duración de 40’ y trata distintos aspectos de la extranjería en España. Los estudiantes decidieron adoptar este formato y realizaron íntegramente el guión, el rodaje y el montaje del mismo. En el documental destaca la labor de investigación, el análisis en la evolución histórica de los movimientos migratorios, las entrevistas a inmigrantes, a funcionarios españoles y a personas relevantes de la política valenciana.

El documental se proyectó en el módulo práctico y, actualmente, se gestiona su proyección en la Facultat de Dret.

Otros resultados positivos han sido la elaboración

de presentaciones *Power point*, la proyección de documentales sobre materias de extranjería, análisis de la jurisprudencia reciente y las resoluciones de la DGRN en esta materia.

En general, los resultados de este método arrojan mejores calificaciones que el relativo a una valoración final. Además, favorece la comunicación estudiante-profesor. En este sentido, muchos de los estudiantes no han dudado en acudir a tutorías solicitando ayuda, por ejemplo, en la utilización de bases de datos electrónicas para la búsqueda de jurisprudencia.

LA VERTIENTE PRÁCTICA DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO,

TAREA DEL ALUMNO

CARMEN AZCÁRRAGA MONZONÍS · DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Introducción

La asignatura “Derecho internacional privado” es una de las últimas troncales que cursan los estudiantes de las Licenciaturas de Derecho y ADE-Derecho de la Universitat de València, caracterizándose por requerir del alumno que recuerde conceptos ya vistos en otras asignaturas sobre los que se construyen las relaciones privadas internacionales objeto de la disciplina al añadir sobre las mismas elementos extranjeros (matrimonios internacionales, divorcios internacionales, contratos internacionales, etc) y, al mismo tiempo, que aprenda otros nuevos que sólo existen en esta rama del ordenamiento jurídico (orden público internacional, reenvío, norma de conflicto, etc) y cuyo estudio constituye, por lo tanto, una novedad. Así, el estudiante que, hasta ese momento, sólo se había enfrentado a relaciones privadas de carácter interno, conocidas en su caso ante los tribunales españoles y regidas por el Derecho español, afronta la tarea, por primera vez, de tener que asimilar cuándo serán competentes

los tribunales españoles para conocer de relaciones privadas conectadas con varios países y que, en caso de serlo, no necesariamente resolverán el litigio conforme a lo establecido por el Derecho español. A medida que van pasando las semanas y las lecciones del programa, se aprecia una cierta perplejidad del alumno ante esta última realidad legal, lo que ayuda sin duda a atraer su atención sobre la naturaleza y el funcionamiento de la disciplina.

De la misma manera que ocurre para toda asignatura, la enseñanza y el recíproco aprendizaje del Derecho internacional privado reclaman, en mi opinión, una aportación teórica previa por parte del Profesor, sobre todo cuando se trata de introducir cuestiones novedosas que no se encuentran en el bagaje jurídico del estudiante de 4º ó 5º curso. El Profesor se basará para ello en la Lección magistral como recurso básico para explicar los contenidos del programa, aunque no debería tratarse del único instrumento docente al que recurra. Las necesidades del aula deben girar



en torno al alumno, que demanda cada vez con más fuerza la utilización de nuevas metodologías docentes. Su uso, cuya introducción en la docencia compete al responsable de la asignatura quien, por otra parte, debería ser el primer interesado en hacerlo, presenta una doble finalidad: por un lado, facilitar la comprensión de conceptos nuevos y arduos y, por otro lado, hacer la clase más amena. Todo ello contando con la participación activa del estudiante, protagonista indiscutible de la relación bilateral docente.

De esta suerte, entre los medios de dinamización que se utilizan en clase, cabría citar algunos tales como la formulación de preguntas que generen controversia; el comentario de noticias de actualidad; la presentación de casos prácticos por medios audiovisuales a resolver inmediatamente después de la explicación de la teoría (sin esperar a las clases específicamente dedicadas a las prácticas); el planteamiento de diversas soluciones a un problema para su comentario, desvelando la solución por la que ha optado la doctrina o la jurisprudencia tras unos minutos dedicados a la reflexión y al debate; etc.

La utilización y combinación de nuevas y diversas metodologías docentes se vincula, a su vez, con la necesidad de ilustrar las clases teóricas con una necesaria llamada a lo práctico. La carencia de una vertiente práctica impide que, al final del recorrido, el alumno cuente con una visión global de la problemática que aborda la materia, siendo ésta una necesidad común de ésta y otras muchas asignaturas. Es decir, la ausencia de contenidos prácticos deja

suspendido el conocimiento del alumno en la más pura abstracción, mientras que acercarle a la praxis permite que éste “descienda” ese contenido teórico al día a día de la sociedad, donde, en definitiva, aplicará los conocimientos adquiridos en el aula. A tal efecto, son diversas las vías que permiten poner en práctica tal aproximación: los telediarios, los periódicos o Internet constituyen valiosas fuentes para ilustrar lo antedicho.

Con esa misma finalidad, esto es, proporcionar al alumno una visión práctica de la asignatura, la presente comunicación pretende dar cuenta de una experiencia que se ha propuesto y llevado efectivamente a la práctica este curso académico en el Grupo D de Derecho Internacional Privado de la Licenciatura en Derecho. Tal experiencia docente ha consistido en la realización de exposiciones orales por parte de los alumnos, con el ánimo de salpicar las clases en principio reservadas a la explicación de la teoría con trabajos orientados a la práctica de distintos puntos del programa, y ello a medida que se iba avanzando en el mismo y se alcanzaba cada epígrafe en cuestión.

Metodología

La propuesta de la mencionada actividad a los alumnos matriculados en la asignatura tuvo lugar el primer día de clase, planteándose de una manera voluntaria para aquéllos interesados. Cabe señalar al respecto que el interés fue amplio, siendo la actividad inicialmente bien recibida, aunque seguramente ayudara el hecho de que se recompensaba la participación

en la misma con un punto extraordinario a sumar al examen final. A pesar de ello, es de justicia reconocer el mérito que supone realizar una exposición oral ante una clase numerosa y en un aula como la asignada a este grupo, la más grande del Aulario Norte, con una tarima excesivamente alta que impone incluso al más experimentado a hablar en público, además de resultar poco pedagógica al alejar físicamente al Profesor del alumno. A lo anterior se añade la necesidad de tener que utilizar forzosamente el micrófono, llamando la atención en este punto una nota común que se ha constatado en la mayor parte de los alumnos participantes y que hemos denominado "el miedo al micrófono".

Por lo que respecta a la temática de las exposiciones orales, éstas debían versar sobre alguno de los epígrafes del programa previamente señalados por la Profesora, abarcando las propuestas la mayor parte de las Lecciones de la Guía Docente. Cabe subrayar al respecto que la selección de los temas perseguía ya desde un inicio resaltar la vertiente más práctica de la asignatura. En esa línea, el listado de trabajos fue el siguiente: 1. Las normas de DIPr de origen convencional: la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado -HCCH- (LECCIÓN 1, epígrafe IV.3.B); 2. Las normas de DIPr de origen convencional: la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional -CNUDMI o UNCITRAL- (LECCIÓN 1, epígrafe IV.3.B); 3. Las normas de DIPr de origen institucional: el Espacio de Justicia, Libertad y Seguridad y de la UE (LECCIÓN 1, epígrafe IV.3.C); 4. Asistencia judicial internacional. Cómo se tramita una prueba que debe ejecutarse en el

extranjero (LECCIÓN 4, epígrafe II.B); 5. Análisis de una sentencia en la que se refleje el modelo español de reconocimiento y ejecución de resoluciones extranjeras de origen estatal. Los sistemas de reciprocidad y condiciones (LECCIÓN 5, epígrafe V); 6. La Cámara de Comercio Internacional -CCI- como centro de arbitraje (LECCIÓN 6, epígrafe I); 7. La eficacia de documentos públicos extranjeros en España. La Apostilla de La Haya (LECCIÓN 7, epígrafe III.2.B); 8. Aplicación judicial del Derecho extranjero. Análisis de algunas sentencias recientes sobre la materia (LECCIÓN 10, epígrafe I); 9. La muerte civil como causa de la extinción de la personalidad en algunos países del mundo (LECCIÓN 11, epígrafe II.2); 10. La sustracción internacional de menores. El caso de la abogada valenciana (LECCIÓN 12, epígrafe IV.B.5); 11. La monogamia como característica esencial del matrimonio en el Derecho español y problemática ante la poligamia (LECCIÓN 13, epígrafe I) a) Características esenciales del matrimonio en España. La monogamia, en contraposición a la poligamia. b) El tratamiento de la poligamia en el mundo. Estudio comparado; 12. Disparidad del tratamiento legal de los matrimonios homosexuales en el mundo (LECCIÓN 13, epígrafe I); 13. Consentimiento matrimonial. Análisis de la película "Matrimonio de conveniencia" a la luz de algunas resoluciones de la DGRN sobre matrimonios de complacencia (LECCIÓN 13, epígrafe II.3.B); 14. Tramitación de la inscripción de un matrimonio internacional en los Registros españoles (LECCIÓN 13, epígrafe II.5); 15. Disparidad del tratamiento legal de las parejas de hecho en el mundo (LECCIÓN 13, epígrafe II.6);



16. Aproximación al repudio musulmán como causa de disolución del matrimonio (LECCIÓN 14, epígrafe V.3.B); 17. Adopciones internacionales (LECCIÓN 15, epígrafe II). a) Tramitación de las adopciones internacionales en la Comunidad Valenciana. Aspectos generales. b) Punto de vista desde una ECAI. c) Entrevista a Laura Martínez Mora, coordinadora de la adopción internacional en la HCCH; 18. Sucesiones internacionales y reenvío. Análisis de la jurisprudencia del Tribunal Supremo (LECCIÓN 17, epígrafe V); 19. Elaboración de un contrato internacional con ejercicio de la autonomía de la voluntad de las partes (cláusula de elección de foro o de arbitraje, designación del Derecho aplicable –única o múltiple-) (LECCIÓN 19, epígrafe III); 20. Elaboración de un contrato de compraventa internacional de mercancías regido por el Convenio de Viena y que incluya elementos de la Nueva Lex Mercatoria (INCOTERMS, principios UNIDROIT) (LECCIÓN 19, epígrafe III).

Prácticamente todos los temas enumerados fueron reclamados a lo largo de las semanas siguientes a la presentación por diferentes grupos de alumnos, de entre 2 y 5 personas, siendo los más “cotizados” los relativos a la poligamia, el repudio, los matrimonios homosexuales y las adopciones internacionales. Hasta tal punto se interesaron varios grupos por los mismos temas que hubo que desdoblar o incluso dividir en tres algunos de ellos, con el fin de permitir la participación de todos los interesados.

En relación con los aspectos organizativos de la actividad, son varias las cuestiones que resulta de interés

destacar. En primer lugar, la organización temporal de la actividad, en dos sentidos. Por un lado, la duración de las exposiciones. Por otro lado, la cronología de las mismas. Sobre el primer aspecto, la duración de las exposiciones estaba prevista originariamente en 15 ó 20 minutos. Sobre el segundo, en un inicio fueron los propios alumnos los que debían ir midiendo el tiempo con el que contaban para preparar su exposición oral, idea que favorecía el traspaso de la carga de gestión del tiempo del Profesor al alumno, ya que de esta manera debían seguir la evolución de las clases. En el segundo cuatrimestre, no obstante, ante la cantidad de clases perdidas por coincidir con días no lectivos, se elaboró un cronograma tras la inquietud mostrada por algunos grupos que quedaban por exponer.

En segundo lugar, el contenido de los trabajos fue tutorizado por la Profesora, tarea que comprendió diversos extremos: se proporcionó parte del material para su elaboración, así como las directrices a seguir; se guió el desarrollo del trabajo cuando así se requirió por los grupos de trabajo; y en todo caso se supervisaba el contenido al menos una vez antes de exponer. Es decir, se impuso la necesidad de asistir a tutorías al menos la misma semana que tenía lugar la exposición oral, con el fin de cerciorar dos cuestiones: primero, que el contenido se ajustaba a la finalidad pedagógica y práctica de la actividad y, segundo, que no había errores de contenido que pudieran conducir a explicar a sus compañeros argumentos erróneos.

Resultados, Conclusiones Y Propuestas.

Entre las exposiciones propuestas y que han sido enumeradas en el punto anterior, cabría destacar algunas de ellas, por el especial interés mostrado por los alumnos sobre la temática en cuestión.

a) En primer lugar, las relativas a la labor de determinadas organizaciones internacionales dedicadas a la materia objeto de la asignatura, tales como la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado o la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional, sobre todo debido a que fue la vía para conocer que la mayor parte de dichos organismos cuentan con programas de acogida de pasantes (*stages* o *internships*). En esta misma línea, dos estudiantes de este curso se interesaron por la posibilidad de realizar el curso de verano que la Academia de La Haya de Derecho Internacional organiza todos los años en dicha ciudad holandesa, habiendo sido seleccionados para ello.

b) En segundo lugar, algunos de los temas que año tras año más llaman la atención de los estudiantes son los relativos a determinadas instituciones islámicas que empiezan a conocerse en España como consecuencia de la presencia en nuestro país de inmigrantes procedentes de países de tradición jurídica musulmana. De esta suerte, las exposiciones sobre la poligamia o el repudio fueron especialmente enriquecedoras para todos. Y todavía lo fue más en este contexto, a mi entender, constatar al final el sentir general de que no hay que cerrar las puertas

totalmente y de manera preliminar a instituciones foráneas desconocidas en nuestro sistema, sin valorar las circunstancias concretas del caso. Al menos así creí haberlo transmitido a los alumnos.

c) En tercer lugar, otro tema que suele considerarse de interés por los estudiantes, ante su presencia en los medios de comunicación con relativa frecuencia, es el relativo a los matrimonios de complacencia (conocidos comúnmente como matrimonios de conveniencia). La celebración de matrimonios fraudulentos entre españoles y extranjeros con ánimo de beneficiarse los primeros de pagos económicos (aunque no siempre) y los segundos de mejoras en materia de nacionalidad y extranjería es una realidad con la que se enfrentan los tribunales y encargados de los Registros Civiles con cierta frecuencia. Este fenómeno se hizo conocido en su momento por la película protagonizada por Gérard Dépardieu y Andie McDowell ("*Green Card*" en su versión original), por lo que la actividad propuesta en este caso fue precisamente visionar la película y compararla con la práctica española sobre esta materia, analizando para ello sentencias judiciales y resoluciones de la Dirección General de los Registros y del Notariado.

d) En cuarto y último lugar, me gustaría destacar las exposiciones desarrolladas en materia de adopción internacional, ya que fue uno de los temas más solicitados. Esta temática podía ser abordada desde diferentes puntos de vista, por lo que finalmente se propusieron tres trabajos diferenciados. El primero de ellos pretendía que los alumnos se pusieran en la piel



de una persona de la Comunidad Valenciana interesada en adoptar, con el fin de que averiguara los pasos a emprender para tramitar dicha adopción internacional. El segundo trabajo propuesto pasaba por entrevistar a Laura Martínez-Mora, responsable del programa de adopciones internacionales de la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado, organización internacional profundamente dedicada a la protección internacional de menores por medio de la adopción de convenios internacionales que posteriormente ratifican los Estados interesados. En esta línea, España y un amplio número de Estados del mundo son actualmente Partes del Convenio sobre Adopciones Internacionales, requiriendo su puesta en práctica una importante labor de supervisión y seguimiento, de la que es coordinadora esta persona. Finalmente, el tercer y último trabajo dedicado a las adopciones internacionales surgió cuando uno de los alumnos matriculados comentó que trabajaba en una Entidad Colaboradora de Adopciones Internacionales (conocidas como ECAIs), lo que permitía ofrecer al resto de estudiantes una visión de este tipo de procesos “desde dentro”, *i.e.*, desde el punto de vista de las entidades que trabajan diariamente en estos asuntos.

Una vez expuestos algunos de los temas que fueron objeto de exposición ante la clase por un importante número de grupos, quisiera mencionar que al final del curso se propuso a los alumnos rellenar un breve cuestionario acerca de la actividad, con el objetivo de conocer sus impresiones, así como de mejorar posibles deficiencias si se decide continuar con

la misma en futuros cursos. Tal cuestionario comprendía las preguntas siguientes:

1. *Me parece una buena/mala idea que se reserve una parte de la clase teórica para la realización de exposiciones prácticas. ¿Por qué?*

Todos los que proporcionaron respuestas a esta pregunta contestaron afirmativamente, señalando aspectos positivos tales como la posibilidad de conseguir un punto extraordinario en el examen o poder asentar conceptos vistos en teoría desde un punto de vista más práctico.

2. *Los temas seleccionados para exponer son/no son adecuados. ¿Por qué?*

Asimismo, la respuesta a esta pregunta fue afirmativa, considerando esencialmente que se trata de epígrafes del programa y además muchos de ellos relacionados con temas de actualidad.

3. *El tiempo dedicado a estas exposiciones es escaso/excesivo. ¿Por qué?*

Este aspecto también parece ser adecuado, aunque algunas exposiciones se excedieron en el tiempo asignado.

4. *Aprendo con estas exposiciones/sólo me sirven para descansar de coger apuntes y desconectar un rato.*

Todos contestaron que había aprendido con las exposiciones, si bien en mayor o menor medida dependiendo del trabajo y de la manera en que fueron

expuestos. Se destaca que hubo ocasiones en que el grupo captó la atención de la audiencia desde el principio, mientras otros tuvieron una participación mejorable.

5. Posibles sugerencias de mejora.

En este aspecto destaca como sugerencia de mejora evitar lo que algunos alumnos hicieron al exponer, esto es, leer con demasiado literalidad el contenido del trabajo (o de la presentación en *Power Point*), y ello a pesar de que se les había conminado expresamente a tratar de no hacerlo para evitar la monotonía de la exposición. Junto con lo anterior, completaría desde mi punto de vista que resultará necesario insistir en futuras ocasiones en que se ciñan al tiempo proporcionado, así como sobre el hecho de que se trata de una actividad práctica que no pretende que retomen lo ya visto en la parte teórica sino completarla.

Con vocación de resumen cabría resaltar que las respuestas recibidas fueron positivas en general en todos los puntos sondeados, a lo que me gustaría añadir en conclusión que la valoración de la actividad ha sido satisfactoria para las dos partes implicadas y, por mi parte, valoro no sólo su contribución a que el desarrollo de las clases dentro del aula haya sido más fluido, sino también la posibilidad que me ha ofrecido de mantener un contacto más cercano con los estudiantes. Se ha contado con su colaboración en todo momento y ello ha permitido entablar relaciones más próximas que las que hubieran sido posibles con un grupo de tales proporciones.



DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE DEL DERECHO DEL TRABAJO (RELACIÓN INDIVIDUAL)⁹⁷

FERNANDO FITA ORTEGA · DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Introducción

El objetivo de la presente comunicación no es el de aportar una contribución doctrinal acerca de la problemática del aprendizaje del derecho del trabajo desde el punto de vista de la nueva metodología docente que se pretende impulsar dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, sino el de aportar una serie de reflexiones y experiencias propias acerca de esta cuestión con objeto de compartirlas y discutir las, participando en un debate que realmente me interesa.

En este sentido, me voy a permitir enumerar una serie de criterios que, en mi opinión, resultan relevantes a la hora de abordar el tema para, posteriormente, recoger alguna experiencia puesta en práctica con mis alumnos.

En todo caso, antes de comenzar, quisiera señalar el contexto en el que he llevado a cabo mis obligaciones docentes en los últimos años, pues creo que es interesante a efectos de analizar las actividades

desarrolladas con los alumnos. En los últimos años, después de impartir docencia en la titulación de Derecho (tanto en grupos “normales” como en el desaparecido grupo GX), he venido haciéndome cargo de una asignatura anual (Derecho del Trabajo) en un grupo de innovación educativa de la titulación de Relaciones Laborales. El número de alumnos matriculados ha venido rondando los 45 (del total de los 60 posibles) de los cuales han asistido a clase hasta el final del curso unos 25. Como quien más y quien menos, a lo largo del tiempo he ido ensayando distintas fórmulas metodológicas que hiciesen sentirme más satisfecho con mi trabajo y con las condiciones en las que he tenido que desarrollarlo. En estos últimos tres años he tenido lo que considero la suerte de hacerme cargo de un grupo de innovación y, con ello y poca cosa más, cubrir los 22 créditos de mis obligaciones docentes.

Algunos criterios a tener en cuenta en la Innovación Educativa

1. La preocupación respecto de la metodología docente no es, ni mucho menos, una inquietud de reciente aparición en el colectivo del profesorado universitario. En efecto, tradicionalmente la cuestión metodológica siempre ha estado presente en nuestra labor docente. Sin embargo, esa labor docente había quedado en un segundo plano frente a las tareas investigadoras, dada la preeminencia de las segundas frente a las primeras en la carrera académica⁹⁸.

La actualidad de la Estrategia Europea de la Educación Superior, y la incorporación de las actividades relacionadas con la innovación educativa en los criterios de acreditaciones y habilitaciones, ha significado un vuelco en la situación precedente, y la metodología docente ha retomado la importancia que siempre tuvo que tener. En todo caso, eso no significa que, como he señalado previamente, el profesorado viviera al margen de las cuestiones metodológicas y, por supuesto, no cabe entender que la innovación educativa se hace única y exclusivamente dentro de los PIE. Es tan posible que en los PIE no se haga innovación como que al margen de los mismos se practiquen metodologías docentes diferentes.

2. Para aplicar las nuevas metodologías docentes hay que creer en ellas. Desde mi punto de vista, difícilmente puede tener éxito la aplicación de una determinada metodología docente si quien debe aplicarla no cree en ella. No se trata de una "cuestión de fe", sino simplemente de dejar atrás las reticencias que uno mismo puede tener con relación a la aplicación de nuevas metodologías, e ir poniéndolas en práctica poco a poco. En muchas ocasiones esas reticencias se basan en nuestra falta de experiencia previa, o en nuestros prejuicios acerca de la disponibilidad del alumnado, prejuicios que en no pocas ocasiones encierran el miedo a lo desconocido, a las dudas derivadas del hecho de hacer algo que jamás hemos ensayado antes (ni como profesores ni como alumnos) y para lo que tradicionalmente no hemos tenido formación alguna⁹⁹. En mi opinión

97 Proyecto de Innovación Educativa de Relaciones Laborales

98 Claro ejemplo de ello lo constituye el hecho de que en los ejercicios de oposición siempre ha estado presente la cuestión de la metodología docente como un punto más a tratar, si bien el centro de atención lo ha ocupado tradicionalmente la actividad investigadora, relegando la docente a un segundo plano, al partir de la errónea creencia de que de un proceso de investigación aceptable se deriva naturalmente una labor didáctica igualmente aceptable.

99 Situación que, ciertamente, ha cambiado en los últimos años, en los que se ha abierto la posibilidad de acceder a cursos de formación sobre metodología docente.



hay que perder este miedo y estas reticencias, y ello no se puede abordar sin dar el salto y ensayar nuevas formas docentes.

Evidentemente debe ser un salto controlado y progresivo, de lo contrario podría convertirse en un salto al vacío con efectos completamente contrarios a los deseados. La incorporación de nuevas metodologías debe ser paulatina por diversos motivos: 1) Las costumbres adquiridas y las reticencias acerca de ciertas cuestiones no se vencen fácilmente. Así, en mi caso, sigo viendo más inconvenientes que ventajas a la realización de actividades en grupo y su posterior evaluación, dadas las dificultades que encuentro para individualizar dicha evaluación de forma objetiva y justa. Sé que posiblemente ello se deba a prejuicios previos, pero sigo mi propio proceso y en mi evolución con este tema, estoy, en este momento, detenido en este punto. 2) La incorporación de nuevas metodologías docentes implica un importante volumen de trabajo, que podría conducir a desistir de querer cambiar radicalmente todo aquello que hemos venido haciendo hasta la fecha. 3) En este mismo sentido, la experiencia acumulada en los años docente no debe abandonarse. Se trata, más bien, de ir evolucionando, teniendo en cuenta el importante cambio de perspectiva que supone pasar de la enseñanza al aprendizaje. 4) Al ir introduciendo poco a poco distintas opciones metodológicas, éstas se pueden ir corrigiendo, completando o perfeccionando a medida que nos vamos sintiendo más seguros con su incorporación a la docencia.

En todo caso, conviene subrayar que no se trata de inventar nada que no exista ya previamente, sino de aplicarlo e intentar solventar de la mejor manera posible los problemas que estas metodologías pueden suponer, experimentando fórmulas y soluciones. Para ello el aprendizaje que se deriva de las jornadas de puesta en común es esencial.

3. Las metodologías basadas en el aprendizaje no implican únicamente el uso de nuevas tecnologías. La innovación educativa no consiste en hacer uso de las posibilidades que las TIC nos ofrecen, sino que éstas constituyen un instrumento adecuado para la formación basada en el aprendizaje. En otras palabras, las TIC no son un fin, sino un medio, sin que se pueda simplificar haciendo equivaler innovación educativa con el uso de nuevas tecnologías sin más. Ciertamente estos instrumentos nos ayudan a la hora de aplicar metodologías basadas en el aprendizaje y, por tanto, hay que aprender a manejarlos y a sacar el máximo provecho de los mismos.

4. Resulta imprescindible realizar una programación del temario y de las actividades a realizar, si bien debe ser lo suficientemente flexible para poder reaccionar ante eventuales imprevistos. *La programación del temario* y el control de su evolución siempre lo hemos hecho (aunque sea preguntando a los compañeros por dónde iban en el desarrollo del programa) pero seguramente no hemos prestado la suficiente atención a este punto y, sobre todo –hablo desde mi propia experiencia, por supuesto–, tradicionalmente no

hemos facilitado al alumno esa planificación. Que el alumno sea consciente de cómo se va a desarrollar el temario a lo largo del curso es esencial para facilitarle su propia programación. Esta tarea viene exigida en las Guías Docentes, pero entiendo que no es éste el medio idóneo para hacerlo pues, en primer lugar, las guías docentes se elaboran por asignatura, y puede suceder que los días efectivos de clase varíen entre diversos grupos de una misma asignatura, por lo que esta programación, hecha de forma general, no es plenamente válida. Además, la programación así confeccionada no puede tener en cuenta los días de clase perdidos por imprevistos (huelgas, enfermedad del profesor...) Por todo ello, considero que es útil realizar una planificación, en la que se haga constar, por semestres, cómo se va a ir desarrollando el temario y proporcionarla a los alumnos a través de aula virtual.

Por lo demás, sería deseable facilitar al alumno una *programación de las actividades* que ha de desarrollar a lo largo del curso. Sé que es complicado plantárselo inicialmente, pero éste es un objetivo que debiera ser irrenunciable en el proceso que implica el cambio metodológico. Esa programación debería comunicarse, además, a los profesores de las diversas asignaturas del grupo, con objeto de evitar concentrar el grueso de actividades en un mismo momento. La creación de una comunidad en Aula Virtual, que integre a todos los profesores que imparten las asignaturas de un mismo grupo dentro de un curso de la titulación, puede servir a estos efectos, pudiendo emplearse el calendario y planificación que esta herramienta nos

ofrece.

5. No basta con programar actividades que deban desarrollar los alumnos, de estas actividades debe derivarse una formación. La innovación educativa no consiste en pedir que el alumno realice una serie de actividades y las entregue al profesor. No basta con pedir que se lleven a cabo las distintas actividades, sino que de cada actividad desempeñada el alumno debe tener la posibilidad de saber cómo las ha desarrollado, sin que eso suponga, necesariamente, dar una nota a la actividad, y sin que el hecho de calificar con una nota la actividad resulte suficiente.

La labor de seguimiento del profesor es, en este aspecto, esencial. Es verdad que ello puede suponer una sobrecarga de trabajo, pero si así ocurre, lo que habrá que idear es otro tipo de actividad o mecanismo de control. En definitiva, de lo que se trata es de que el alumno obtenga una "retroalimentación" (*feedback*) efectiva de las actividades realizadas.

6. El contexto en el que desarrollamos nuestra actividad docente no debe servirnos de excusa. Suele ser muy habitual entre todo el profesorado hacer referencia a factores externos para eludir llevar a cabo una aproximación al aprendizaje como metodología docente. En este sentido se alude al número de alumnos, a su escaso interés, o a su escasa preparación (derivada, por ejemplo, de las dificultades de comprensión del lenguaje¹⁰⁰, que impide entender una sentencia o, incluso, la propia norma). Sin embargo, pese a lo desmotivador que pueden llegar a ser ciertas

100 Lo que es más evidente en alumnos de titulaciones no jurídicas, como Relaciones Laborales, pero también está presente entre los alumnos de Derecho.

101 Y me refiero al total de alumnos de los que el profesor tiene a su cargo, y no al total de alumnos por clase. Una formación individualizada, que atienda a las necesidades específicas de cada alumno, y donde se desarrolle un seguimiento personalizado, solamente es posible si el volumen total de alumnos a cargo de un profesor es limitado.

102 Por ejemplo, cuestionarios tipo test autoevaluables, que no requieren más que una intervención posterior del profesor, común para todos los alumnos.

103 Consistentes en puntos “extra” en una de las varias pruebas objetivas de conocimientos que les pongo a los alumnos a lo largo del curso.

situaciones, siempre cabe un margen de actuación. Así:

- El número de alumnos es, indudablemente, un factor clave. Lógicamente no es lo mismo tener a cargo 40 alumnos que 120¹⁰¹, sin embargo siempre es posible aplicar algún tipo de metodología docente basada en el aprendizaje. Evidentemente, a mayor número de alumnos a cargo de un profesor menores serán las posibilidades de aplicar metodologías docentes basadas en el aprendizaje, pero siempre será posible hacer algo¹⁰².

- El escaso interés que presentan los alumnos es debido, en ocasiones, más a la falta de estímulo que a la falta de propio interés. Planteadas unas actividades respecto de las que el alumno es consciente acerca de su importancia, y tras cuya realización el estudiante va a tener una retroalimentación acerca de si lo ha hecho bien o mal, el interés del alumno se acrecienta rápidamente. Lo que desde luego no resulta estimulante es la recogida sistemática de trabajos de los que luego el propio estudiante –y en ocasiones hasta el profesor- se olvida que se hicieron y se entregaron. Es verdad que hay alumnos sin interés, pero éstos desaparecen como sucede cuando se sigue la metodología docente tradicional. Es cierto también que hay alumnos que traen ya su propia dosis de estímulo (porque, por ejemplo, son brillantes y desean mantener unas calificaciones altas o porque trabajan con problemas relacionados con el objeto de la asignatura). Los resultados más significativos se aprecian, en mi experiencia, con los alumnos que no presentan matiz significado a favor o en contra de la asignatura, pero que de abandonarlos en su formación seguramente perderían el año y la posibilidad de alcanzar los objetivos formativos previstos. En todo caso, incluso aquellos que se muestran claramente estimulados, agradecen unas clases donde ellos son más partícipes.

Me llevó algo de tiempo vencer la resistencia y rechazo que me suscitaba la idea de otorgar “premios”¹⁰³ para aquellos alumnos que

participen en ciertas actividades. Creo que uno de los valores que debe fomentar la universidad es la responsabilidad del alumno y, en un principio, pensaba que era el alumno quien debía asumir responsablemente la necesidad de hacer esas actividades. El resultado es que pocos, o muy pocos, las hacían; y cuando exigías su realización para entrar en clase, pocos, o muy pocos, eran los presentes.

Al otorgar tales “premios” he conseguido que prácticamente la totalidad de los alumnos que viene a clase hayan trabajado el tema, de modo que la clase no se convierta en una sesión de toma de apuntes de las soluciones que facilita el profesor o un compañero.

- En cuanto a las dificultades de comprensión del lenguaje, es cierto que el nivel de comprensión lectora de los alumnos es preocupantemente bajo. Sin embargo, lo que debemos hacer es actuar corrigiendo esa situación y no dejarla aparcada, asumiendo que es responsabilidad exclusiva del alumno. En este último caso lo único que conseguiremos es que el nivel de formación del alumno no aumente y lo aboquemos a un largo peregrinar en una Universidad empeñada en no exigir requisito de permanencia alguno a los estudiantes.

Por otra parte, a los alumnos hay que enseñarles a manejar y comprender las herramientas que en el futuro le ayudarán a sacar adelante su trabajo. En mi disciplina: leyes, decisiones judiciales y convenios colectivos. Es necesario que el alumno se familiarice con el uso de los índices analíticos de los repertorios

de legislación; es imprescindible que sepan buscar sentencias, normativa aplicable y convenios; y, por último, es necesario que entiendan las sentencias que lean. Para esto último no basta con pedirles que lean sentencias, sino que –por lo menos las primeras vez que lo hagan- se haga una posterior lectura colectiva, que permita explicar la estructura de las sentencias; las partes en conflicto; la terminología empleada y se visualice cuál es la línea argumentativa seguida para alcanzar el fallo.

7. La formación del alumno debe tener en cuenta las habilidades y competencias que luego les va a exigir el desarrollo de una actividad productiva. En efecto, considero que es imprescindible que la formación del alumno le permita desarrollar con cierta solvencia las actividades para las que se ha estado formando, lo que exige que se les introduzcan las herramientas con las que se van a encontrar cuando vayan a poner en prácticas sus conocimientos y sin que ello suponga renuncia alguna al desarrollo de la capacidad crítica. Todo lo contrario. La capacidad crítica, esencial en las disciplinas jurídicas, se potencia desde el momento en el que se posee el conocimiento práctico suficiente que permite valorar las consecuencias de una u otra opción legislativa.

Algunas experiencias propias

1. Cuestiones previas. Como he señalado anteriormente, llevo tres años impartiendo la asignatura de Derecho del Trabajo en la titulación de Relaciones

104 Información necesaria dados los cambios de aula para las diversas actividades.

Laborales, dentro del PIE de Relaciones Laborales. Con esta docencia agoto, prácticamente, los 22 créditos que conforman mi obligación docente. Estos años he intensificado las experiencias innovadoras en metodología docente, si bien ésta ha sido una constante en mi actividad como profesor universitario dadas las insatisfacciones y sensación de posibilidades de mejora que siempre me ha producido la actividad docente.

En estos tres años he ido incorporando nuevas técnicas docentes de forma paulatina, sin que considere, ni mucho menos, que el proceso ha concluido.

La asignatura “Derecho del Trabajo” tiene la docencia dividida en teoría y práctica, desdoblándose los grupos prácticos. Actualmente, a mediados de mayo, el número de alumnos que acude a clase ronda la veintena.

2. Planificación de las actividades docentes. Al inicio de cada curso he desarrollado una planificación del temario, distinguiendo entre sesiones de teoría y de práctica, y sesiones de tutorías obligatorias. Esa planificación la he elaborado por semestres y la he colgado en aula virtual, indicando día de las sesión, temario a abordar y aula¹⁰⁴.

3. Actividades para las sesiones de teoría. Uno de los objetivos marcados para las sesiones de teoría es conseguir que los alumnos hayan realizado una aproximación al temario a tratar en la correspondiente sesión de teoría. Para ello les cuelgo en aula virtual una serie de cuestiones que deben resolver y entregar (a través de aula virtual) antes de la correspondiente sesión de teoría. En esta tarea se recomienda a los alumnos que analicen el vocabulario empleado y traten de resolver las dudas que surjan al respecto y, en caso de no poder resolverlas por sí solos, que las planteen en la correspondiente sesión.

Se trata de unas 15 preguntas por sesión que abordan las cuestiones

esenciales del tema a tratar. Esas cuestiones las leo y tengo en cuenta para abordar la explicación de cada uno de los temas. Resulta esencial que el alumno tenga un *feedback* de su trabajo. Por eso se da respuesta en común a las cuestiones que, con carácter general, no se han sabido responder o que incluyen algunos errores importantes. En cualquier caso es importante que el alumno tenga conciencia de que esa actividad se ha leído y corregido por el profesor, para lo que en ocasiones hago referencias personales que, por lo demás, me ayudan a empezar a conocer al alumno. En las primeras semanas del curso esa lectura la realizo respecto de todos los alumnos que han entregado la actividad. Posteriormente sólo realizo una lectura aleatoria.

En la exposición en clase del temario, ayudado con presentaciones power-point que previamente he colgado en aula virtual y de las que, por tanto, disponen los alumnos, intento que sean ellos los que vayan respondiendo a las diversas cuestiones que ya deben conocer como consecuencia de la lectura previa del temario y de la realización de la actividad. Las explicaciones incluyen abundantes “supuestos prácticos” sencillos, que no pretenden sino aplicar la teoría a supuestos de hecho concretos, haciendo que el alumno comprenda el alcance y matices de lo estudiado.

Una vez finalizado un tema, o una parte del mismo, si es que éste tiene una extensión o complejidad que lo hacen aconsejable, planteo que los alumnos resuelvan

en internet un test de 10 preguntas sobre el tema estudiado. Ese test se activa en aula virtual, pudiendo el alumno realizarlo desde casa. El consejo es que intenten hacerlo sin material alguno y, posteriormente, empleen todos los materiales a su alcance para ver si sus respuestas iniciales las mantienen o no. Una vez contestado, “suben” sus respuestas y el programa les facilita una nota sobre 10. Esos test (20 al final del curso) se corrigen en las sesiones de tutorías obligatorias o en las sesiones de teoría siguientes, de modo que al alumno se le facilita una retroalimentación, incidiendo no sólo en las opciones correctas, sino descartando las que no lo son y explicando el motivo de por qué no lo son. Este mecanismo permite un seguimiento rápido y fácil de la evolución de los alumnos.

A lo largo del curso realizo cinco controles de conocimiento, que no son parciales, en la medida que no eliminan materia, ya que los exámenes siempre van del tema 1 a aquél que se haya finalizado una semana antes del control. Las calificaciones de estos controles me permiten objetivar la nota, si bien nunca realizo una media y solamente me sirven como criterio para la calificación final. Una parte de los alumnos supera la asignatura por este mecanismo (en torno a unos 12 de media, en los tres años), sin que tengan que realizar examen en junio. Los controles se hacen sobre la base de casos prácticos, de modo que el alumno, provisto de su legislación, debe procurar dar una respuesta razonada a los mismos.

La solución esperada –no tanto la correcta, pues



en ocasiones es discutible cuál sea la correcta cuando se trata de interpretar unos hechos que se dan de forma sucinta- se facilita a los alumnos a través del aula virtual pasados dos o tres días, como mucho, desde que realizan la prueba. Además, en la sesión siguiente a aquélla en la que realizaron la prueba, se les entrega copia de su control con la calificación obtenida.

A disposición de los alumnos se cuelga en aula virtual los controles realizados en años anteriores, con las correspondientes respuestas, de modo que ellos pueden trabajar, con esos otros materiales, la asignatura.

Los alumnos que no superan la asignatura por esta vía, pueden presentarse a la convocatoria de junio y/o septiembre. Todo alumno matriculado puede hacerlo aun cuando no haya asistido a clase. Todavía no he pasado por la experiencia de que un alumno que no haya venido a clase (o a tutorías si es que por motivos de trabajo u otras razones no ha podido asistir a clase) haya superado la asignatura por esta vía.

4. Actividades para las sesiones de práctica. Los objetivos de las sesiones prácticas van variando a medida que se desarrolla el curso. En las primeras sesiones se persigue que el alumno se familiarice con la legislación y el uso de sus índices, así como con las bases de datos de jurisprudencia. Además, se persigue que el alumno empiece a leer con cierta soltura las sentencias, para lo que se realizan previamente sesiones en las que, tras hallar alguna sentencia sobre un tema concreto, se analiza la misma estudiando la

estructura de la sentencia, realizando el seguimiento de los hechos narrados en la sentencia y de las partes implicadas. Ello conlleva avanzar algunas ideas sobre las que ampliarán conocimientos en la asignatura de Procesal Laboral (órganos de la jurisdicción social, recursos, etc.)

Este tipo de actividades se complementa exigiéndoles que realicen algún comentario de sentencia que deben subir al aula virtual. Estos trabajos se supervisan dándose indicaciones colectivas, o individuales, según las necesidades.

Junto a los anteriores objetivos, las sesiones prácticas persiguen que los alumnos se familiaricen con documentos empleados en el ámbito del derecho del trabajo (contratos, cartas de despido, nóminas, cálculo de indemnizaciones por despido, etc.) Para ello se les plantea a lo largo del curso supuestos prácticos en los que los alumnos deben abordar estos temas (así, por ejemplo, se pide a los alumnos que elijan, ante un determinado supuesto de hecho en el que se presentan unas necesidades de mano de obra determinadas y a unos candidatos en los que se dan circunstancias diversas, una modalidad contractual y a un trabajador, debiendo rellenar el correspondiente contrato de trabajo). Estas actividades se suben siempre al aula virtual.

Finalmente, en las últimas semanas del curso los supuestos prácticos que les presenta a los alumnos son algo más complejos. En cualquier caso, en la planificación pretendo que las últimas semanas del

primer semestre y las últimas del segundo los alumnos vayan más descargados de actividades para que puedan atender las exigencias derivadas de otras asignaturas.

En algunas ocasiones he generado foros en aula virtual con objeto de que los alumnos compartan sus dudas en los mismos e intercambien opiniones. La verdad es que el éxito de esta herramienta ha sido bien escaso, pese a que considero que puede resultar realmente útil.

De todas estas actividades a realizar, tanto de teoría como de práctica, y los plazos finales para su entrega, se da cuenta a los alumnos a través del calendario de aula virtual.

5. Incorporación de aprendizaje cooperativo formal. Este último año, tras lograr vencer mis reticencias gracias a la participación en una de las actividades programadas por el Servicio de Formación Permanente de la Universidad de Valencia, he introducido actividades de aprendizaje cooperativo formal.

Una de las mayores dificultades con la que nos enfrentamos como docentes universitarios consiste, precisamente, en la incorporación de técnicas de aprendizaje cooperativo (el salto de la “enseñanza” al “aprendizaje”) El hecho de que en nuestra experiencia como alumnos no hayamos tenido la oportunidad de participar en este tipo de metodología docente nos dificulta aún más dicho salto cualitativo.

Para tomar el impulso necesario que nos permita

abordar con ciertas garantías de éxito el reto planteado es necesario, como antes señalaba, abandonar nuestros prejuicios y temores. Creo que es necesario perder el miedo a cambiar, a ensayar e, incluso, a equivocarse. Por otra parte, considero que la puesta en práctica de este tipo de metodología debe hacerse de modo paulatino, sin pretender cambiar de golpe nuestra metodología tradicional y sin abandonar nuestra experiencia previa.

Con estas premisas, las técnicas de aprendizaje cooperativo pueden incorporarse sin mayores dificultades. Así, por ejemplo, la técnica del puzzle, es posible y eficiente, además de reportar ventajas a los alumnos, que se sienten motivados ante el reto de tener que exponer ante sus compañeros una parte del temario (interés que se incrementa cuando se les dice que la actividad concluirá con un control de conocimientos evaluable)

En el presente curso académico 2008/2009, he puesto en práctica en dos ocasiones la técnica del puzzle, venciendo las reticencias al cambio metodológico que ello implicaba y obteniendo resultados satisfactorios.

En la primera ocasión escogí un tema largo, aunque no excesivamente complejo (el tiempo de trabajo). Un tema cuya exposición en clase me venía ocupando tradicionalmente dos sesiones de dos horas y que, con esta metodología, solventé en una sesión de dos horas. Dividí el tema en tres bloques de extensión y complejidad similares, y apliqué la técnica del puzzle (trabajo individual previo realizado en casa; reunión de expertos en clase; puesta en común en clase; posterior



evaluación) Para la evaluación planteé tres preguntas (una por cada bloque en que dividí el tema) y su resultado permitió al alumno sumar hasta 1 punto en el siguiente control de conocimientos que realicé en el proceso de evaluación continua a lo largo del curso.

Ventajas:

1) Una mayor implicación del alumno. Únicamente cuando proponemos a los alumnos actividades de este tipo nos damos cuenta de su nivel de respuesta e implicación. Aunque el grupo al que imparto docencia está dentro del PIE de Relaciones Laborales, y los alumnos están más acostumbrados a participar en las actividades propuestas, me sorprendió la referida mayor implicación.

2) Ahorro de tiempo en la clase teórica. Al desarrollar una parte importante de la actividad fuera de clase, pude abordar el tema en dos horas, cuando tradicionalmente he dedicado cuatro

Inconvenientes:

1) La sensación de no haber “explicado” yo el temario y no poder controlar plenamente el flujo de información en cada uno de los grupos me produjo cierto desasosiego pues tenía el temor de que ciertas cuestiones importantes podían haberse quedado sin “explicar”. Posteriormente pensé que el hecho de que yo “diga” (que no “explique”) ciertas cosas en clases no tiene por qué ser motivo de gran preocupación ya que siempre se puede completar la formación con otras herramientas (por ejemplo preguntas tipo test o casos

para aplicar los conocimientos teóricos) lo que puse en práctica.

2) A la hora de evaluar el conocimiento adquirido pedí que el alumno indicase los restantes miembros del grupo, pero no pedí que me indicasen de qué parte se había dedicado cada uno. Esta información puede ser interesante a la hora de controlar el trabajo realizado y el resultado obtenido. De todos modos me dio la sensación de que, de esta manera, la calificación individual alcanzada descansa en exceso en el trabajo de los demás –salvo que el alumno haya optado por prepararse todo el temario-.

La segunda ocasión en la que he empleado esta técnica ha sido con un “trozo” del programa (movilidad funcional, geográfica y modificación sustancial) Como los institutos de la movilidad funcional y la modificación sustancial me parecen especialmente complejos, preferí explicarlo yo en clase, pidiendo a los alumnos que trabajasen individualmente todos ellos la movilidad geográfica y las modificaciones a instancias del trabajador (ascensos, reagrupamiento...)

La experiencia resultó igualmente positiva y yo me quedé más satisfecho que en la anterior ocasión, pues todos los alumnos habían trabajado lo mismo, por lo que la evaluación individual posterior no se vio alterada por el mayor o menor esfuerzo realizado por el resto de compañeros.

“DERECHO Y REVÉS”: UNA PROPUESTA VIDEOGRÁFICA PARA EL DIÁLOGO JURÍDICO EN EL AULA ¹⁰⁵

FRANCISCO GONZÁLEZ CASTILLA · DERECHO MERCANTIL
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

¹⁰⁵ Hemos tomado el título de esta propuesta del libro de Alejandro NIETO y Tomás-Ramón FERNÁNDEZ, *El Derecho y el revés, diálogo epistolar sobre leyes, abogados y jueces*, Ariel, 1998: en su lectura se encuentra el germen de esta propuesta.

Introducción

La idea de realizar un material videográfico que contribuyera al desarrollo de las **competencias argumentativas** que debe dominar un profesional del Derecho, surgió con la relectura del libro *El Derecho y el revés* (Ariel, 1998). En el momento de su publicación, ese diálogo epistolar entre Alejandro NIETO y Tomás-Ramón FERNÁNDEZ me pareció un divertimento inteligente aunque, si se me permite, un *entretenimiento para profesores*. Sin embargo, en su relectura diez años después me di cuenta de que la idea que llevó a sus autores a escribirlo podía dar origen a un material docente interesante: por un lado, la *personificación* de las formas de entender el Derecho hacía más viva la teoría, digamos que la discusión teórica salía de los libros y se encarnaba en personas concretas que *debatían*. En segundo lugar, debajo del ejercicio de esgrima verbal, cada uno de los autores mantenía una línea argumentativa coherente, tanto en la forma como en el punto de vista adoptado, frente a los diversos temas que se iban abordando.

De estas reflexiones nace el objetivo de crear un material que además de utilizar el método de investigación pregunta-respuesta tenía otros dos puntos de partida:



a) El material debía contar con los estudiantes no sólo como *destinatarios* sino también como *creadores* del debate. Desde este punto de vista, el guión que se les entregó proponía tan sólo algunas líneas argumentativas que debían desarrollar y hacer suyas. Conforme a ello, no se trata solo de un *material estático* –que una vez rodado se puede utilizar en cursos sucesivos– sino que, además, puede re-crearse cada curso con la participación de nuevos estudiantes.

Ciertamente, como ponemos de manifiesto en el apartado de conclusiones, el profesor debe garantizar que el nivel de los contenidos expuestos alcance un determinado mínimo. Pero no se trata de que los estudiantes realicen una “clase magistral grabada”, sino que el objetivo es trabajar otras habilidades, distintas de las ligadas propiamente al cuerpo de conocimientos de la asignatura.

b) La otra premisa era que se ofreciera un material que el docente pudiera utilizar de forma muy flexible. Así, los clips que se han rodado se han concebido como elementos independientes: el profesor puede utilizar uno sólo de ellos, buscando que el estudiante apoye o contradiga los razonamientos que ha escuchado, o bien comenzar utilizando el par de clips que versan sobre un mismo tema como un punto de partida de las opiniones básicas sobre el problema que se va a debatir.

Para fomentar la empatía de los estudiante, era importante utilizar en los diálogos a los mismos dos personajes, de forma que hubiera cierta coherencia en la forma de enfocar y razonar sobre los problemas de cada uno de ellos; de esta forma se podrían utilizar los vídeos en los que aparece el mismo actor/a como ilustración de un punto de vista general para rebatir/apoyar una forma general de entender ciertos aspectos del Derecho.

En este primer ensayo de la propuesta hemos grabado material sobre cinco cuestiones, un tanto aleatorias, que nos parecía que podrían motivar al alumnado. Evidentemente, en nuestro ánimo está el continuar elaborando otros vídeos a partir tanto de la experiencia docente como de la propia iniciativa de los alumnos de la licenciatura.

Metodología

Como hemos señalado, hemos seleccionado cinco temas clave para elaborar este material. Todos ellos debían permitir ser contestados/razonados sin necesidad de conocimiento exacto del Derecho positivo aplicable, en su caso, al supuesto. El objetivo era crear un material atractivo para los alumnos/as de primer curso; no se trata, por tanto, de profundizar en las disciplinas académicas, sino formar en habilidades jurídicas esenciales, por lo que hemos pensado que cuánto más genérico fuera el tópico más se involucraría al estudiante recién llegado a la Facultad, sin formación jurídica en sentido estricto, pero sí con vocación por lo

jurídico y ciertos planteamientos sobre lo es la profesión que ha escogido para su futuro. Por otra parte, la elección de los temas debía compaginar la “actualidad” social española (para que mantuviera el interés en el debate de los estudiantes) pero intentando al mismo tiempo que se tratara de cuestiones de largo recorrido.

Estos primeros cinco temas de “Derecho y Revés” son:

1. ¿Qué es realmente el Derecho para mi?

Jurisprudencia de conceptos, positivismo, jurisprudencia de intereses, escuela del Derecho libre... sesudas líneas de pensamiento conocidas por los investigadores del Derecho, formulaciones sobre lo que es o deba ser el Derecho y su aplicación. Sin embargo, en ellas subyacen ciertos planteamientos de partida que son accesibles a cualquier estudiante que ingresa en la Universidad. Por este camino hemos intentado sugerir o apuntalar ciertas ideas/prejuicios generales que puedan estimular la inquietud del alumno por lo que le queda por descubrir.

2. ¿Debe permitirse objetar al cumplimiento de una Ley en un Estado democrático?

Desde la objeción fiscal, a la educación para la ciudadanía, pasando por propuestas del activismo antimilitarista, son múltiples los casos en los que se plantea la posibilidad de objetar –es decir, negarse activamente al cumplimiento– la aplicación de una norma. Pero... ¿no era la

voluntad general su fuente? ¿es admisible esa conducta?

3. ¿Sería más igualitario y libre un Estado sin Ley?

La Ley reprime, representa la voluntad de los grupos dirigentes a los que beneficia... ¿o será más bien que esta hipótesis no se sustenta más que en el desconocimiento de que la Ley es el único marco que garantiza precisamente esa libertad del individuo y las minorías?

4. ¿Es razonable que dos Tribunales dicten sentencias distintas frente a supuestos de hecho homólogos?

No hay nada que más sorprenda en la opinión pública (y en el estudiante recién llegado a la Universidad) que la posibilidad de que existan sentencias divergentes sobre hechos semejantes: ¿es un fallo o la riqueza del sistema? ¿en qué consiste la aplicación del Derecho? ¿crea el juez derecho en el ejercicio de su profesión?

5. ¿Cuál debe ser la función del abogado en la sociedad?

Muchos de nuestros alumnos y alumnas escogen la carrera de Derecho atraídos por la profesión de abogado, ¿qué es realmente lo que piensan sobre esa actividad? ¿sirve para ganar pleitos? ¿para contribuir al logro de la Justicia? ¿permitir que cualquiera tenga el derecho a una adecuada defensa o negarse a defender a

determinados imputados?

Una vez escogidos los temas del debate, conté con la participación de dos estudiantes de mi grupo de 4º curso en el PIE ADE-Derecho de la Universidad de Valencia. Marta NOGUERAS SANZ y David ESTEBAN SÁNCHEZ han sido los dos voluntarios que se ofrecieron a colaborar en este ensayo. Debe destacarse que dedicaron bastante tiempo a preparar sus intervenciones y que en el proceso opté por no dirigir sus argumentos. Precisamente de lo que se trata es de que los alumnos sepan preparar su discurso y que construyan las respuestas desde su propia experiencia. Como profesor sólo intervine si pensaba que los razonamientos que planteaban en una pregunta no eran coherentes con lo que debía ser la visión de la función del Derecho del personaje.

En un primer momento les entregué el guión escueto que se reproduce a continuación. Se mostraron un tanto inseguros, probablemente porque esperaban un texto más detallado, pero enseguida asumieron su rol y buscaron tiempo para desarrollar las ideas que estaba esbozadas en la propuesta. Desde este punto de vista, consideramos que la preparación del rodaje ha sido motivadora para los estudiantes que –a medida en que completaban el guión– se dirigían a mí para compartir sus reflexiones sobre las cinco preguntas, solicitar algún material de lectura, etc.

Creemos que aunque este método puede deslizar errores de construcción o de contenido en el material, le da un estilo mucho más próximo al estudiante a

quien va dirigida la propuesta. No se trataba de utilizar un tono científico y riguroso sino de estimular, en fin, al debate jurídico a los alumnos de primer curso.



El esquemático guión de ideas que se les presentó fue el siguiente:

1. *¿Qué es realmente el Derecho para mí?*

A: El Derecho es un sistema racional y lógico que pretende organizar la sociedad y dar solución a los conflictos que surjan en su seno con el punto de vista fijado en un objetivo: alcanzar la Justicia. Por ello no todas las

soluciones son “correctas” (o “justas”) y en la Facultad de Derecho aprendemos esas normas y su coherente aplicación por los organos judiciales y administrativos.

B: Hay que ser realistas: el Derecho es un conjunto desordenado de normas, reglamentos varios, jurisprudencia y principios de todo tipo que no responden a ningún ideal o criterio definido, sino que permiten -a quien sepa dominarlo- defender una idea y su contraria. En la Facultad se se nos enseñan un conjunto de disciplinas con cuya manipulación inteligente podremos ganarnos la vida de forma más o menos aceptable.

2.- *¿Debe permitirse objetar al cumplimiento de una Ley en un Estado democrático?*

A: NO. En un Estado democrático la Ley es la expresión de la voluntad general; las normas que todos nos damos a nosotros mismos respetando el régimen de las mayorías democráticas, pero sin avasallar los derechos de individuos o minorías, que cuentan precisamente con la protección legal de sus legítimos intereses. En este marco, admitir que cualquiera se negara a la aplicación de una Ley sería tanto como dinamitar el sistema democrático desde dentro, pues esa conducta estaría amparada precisamente en el sistema legal que intenta subvertir.

B: SI. La Ley no es sino una norma impuesta “desde fuera” del individuo. Solo representa

la mayoría parlamentaria coyuntural de una sociedad que, a su vez, está influenciada por los poderes fácticos de dicha sociedad. Mantener que hay que acatar sin excepción la Ley, supone erigirla a un papel divino del que carece, en la medida en que representa los intereses de los grupos de poder de una sociedad. Objetar desde la libertad personal a la aplicación de las normas injustas (injustas según el criterio del individuo) debe considerarse un legítimo derecho, siempre que no viole los derechos personales del otro.

3.- *¿Sería más igualitario y libre un Estado sin Ley?*

A: NO. La Ley es garantía de la libertad. Cualquier retroceso del Estado no se ha resuelto en dotar a los individuos de un mayor espacio de libertad, sino en más posibilidades para que el más fuerte impusiera sus normas e intereses.

B: SI. En primer lugar, históricamente la Ley ha sido en muchas ocasiones instrumento de opresión de las minorías dirigentes. Por otra parte, aunque en la actualidad esta situación haya cambiado, nos encontramos en un proceso de continua intromisión legal en los derechos individuales: la prohibición de fumar, o de consumir alcohol al aire libre, el progresivo control de lo que circula por internet o la imposibilidad de que los padres eduquen a sus hijos fuera del sistema educativo obligatorio, entrada en locales públicos, e . Este exceso de reglamentismo y



prohibiciones permiten pensar que la eliminación de buena parte de esas normas generaría un mayor nivel de libertad de los individuos.

4.- ¿Es razonable que dos Tribunales dicten sentencias distintas frente a supuestos de hecho homólogos?

A: SI. El Derecho no es un concepto maximalista: la pretensión de que la Ley previera una solución exacta para todos los conflictos de una sociedad hace siglos que se abandonó. El Derecho es una herramienta que debe servir al establecimiento de la Justicia. Y Justicia es la del caso concreto, con sus matices y peculiaridades que lo hacen distinto de otro aunque se trate, por ejemplo, de un mismo tipo de estafa, de robo o del impago del precio de una compraventa. Por estas razones el juez, al aplicar la norma debe tener el margen de discrecionalidad necesario para ser justo ante un supuesto de hecho concreto, manteniéndose leal al texto de la Ley.

B: NO. La jurisprudencia con sus continuos vaivenes provoca confusión y dudas en los sujetos a los que se debe aplicar la Ley. Si ésta es precisamente una herramienta de la Justicia, las sentencias contradictorias impiden ese objetivo porque, inevitablemente, una de las dos sentencias contradictorias debería ser injusta. Recordemos que el juez debe ser la boca que dice la Ley y no arrogarse otras funciones.

5.- ¿Cuál debe ser la función del abogado en la sociedad?

A: El abogado es el profesional que participa en el dialogo jurídico que es la practica del Derecho. Debe dominar el conocimiento de las distintas disciplinas jurídicas para exponer de la mejor de las maneras las razones de su cliente, su verdad. Este es su modo de contribuir a la realización de la justicia.

B: La función del abogado no es social, sino puramente individual: hacer que su cliente gane el pleito. Desde el momento que acepta un caso la única verdad que le debe interesar es el interés de su cliente, desechando cualquier otra opinión, aunque aparezca como correcta e intentando convencer de cualquier modo a los operadores jurídicos encargados de solucionar su expediente.

Marta y David redactaron un borrador con sus argumentos y los intercambiaron para tener la oportunidad de detectar los puntos débiles de las respectivas posiciones y refinar su exposición. Tras esta tarea nos reunimos para grabar los clips de vídeo la tarde del viernes, 8 de mayo de 2009.

Puesto que ya se habían trabajado las líneas esenciales del texto se pudieron grabar las cinco preguntas que se habían preparado en una sola tarde. De todas formas para la presentación pública del proyecto escogí los clips sobre la cuestión “¿Es razonable

que dos Tribunales dicten sentencias distintas frente a supuestos de hecho homólogos?”, dado que era la más breve y en la que los resultados entre las dos argumentaciones eran más homogéneos.

Resultados, conclusiones y propuestas

Como resultado de esta actividad presentamos cinco diálogos/discusiones que, conforme a nuestro objetivo, ofrecen varias posibilidades docentes (además de la propia de la preparación del material en sentido estricto).

Por un lado, reflejan dos visiones del sentido y función del Derecho, una –digamos– más pesimista sobre el papel de la Ley como instrumento de la justicia y como pieza esencial para garantizar la libertad e igualdad social; la otra más *optimista* y convencida de que el Derecho es la herramienta que permite ponernos en el camino de una sociedad más justa. Para la primera debería permitirse la objeción de conciencia ante la Ley, puesto que precisamente considera que un Estado sin ella sería más justo y menos represor de la libertad individual, además de considerar que es reprochable la inseguridad jurídica que plantea la posibilidad de sentencias contradictorias. Para la segunda no es posible permitir que el individuo deje de cumplir la voluntad común basándose en sus estrictos intereses, la Ley aparece como mecanismo de protección de las minorías y los derechos individuales frente a la hegemonía de las clases dirigentes y el mecanismo de aplicación judicial del Derecho es el instrumento óptimo para adaptar el texto general a la justicia que exige el caso concreto.

Suena quizá simplista, pero a pesar de ese trazo grueso, creemos que esas tomas de postura pueden servir de diversas maneras al debate y exposición en el aula:

- a) La primera posibilidad es visionar en la clase (o a través del aula virtual) las dos intervenciones sobre un mismo tema, de forma que el estudiante individualmente apoye o enmiende una de las posiciones.





Alternativamente se pueden utilizar para suscitar debates paralelos en grupo, con redacción de argumentos ulteriores o de conclusiones que pueden también presentarse en el aula.

b) Otra práctica consistiría en que los estudiantes discutieran sobre una sola de las posiciones (bien sobre un tema o sobre todos), para construir a favor o en contra.

c) También podría utilizarse como ejemplo para la grabación de otras exposiciones sobre temas más próximos a la materia que se esté impartiendo.

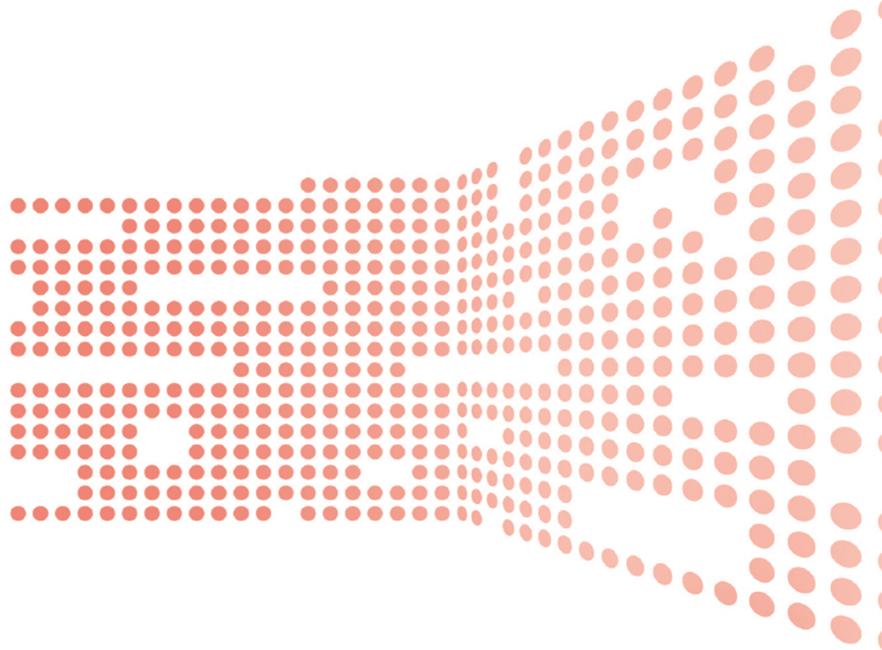
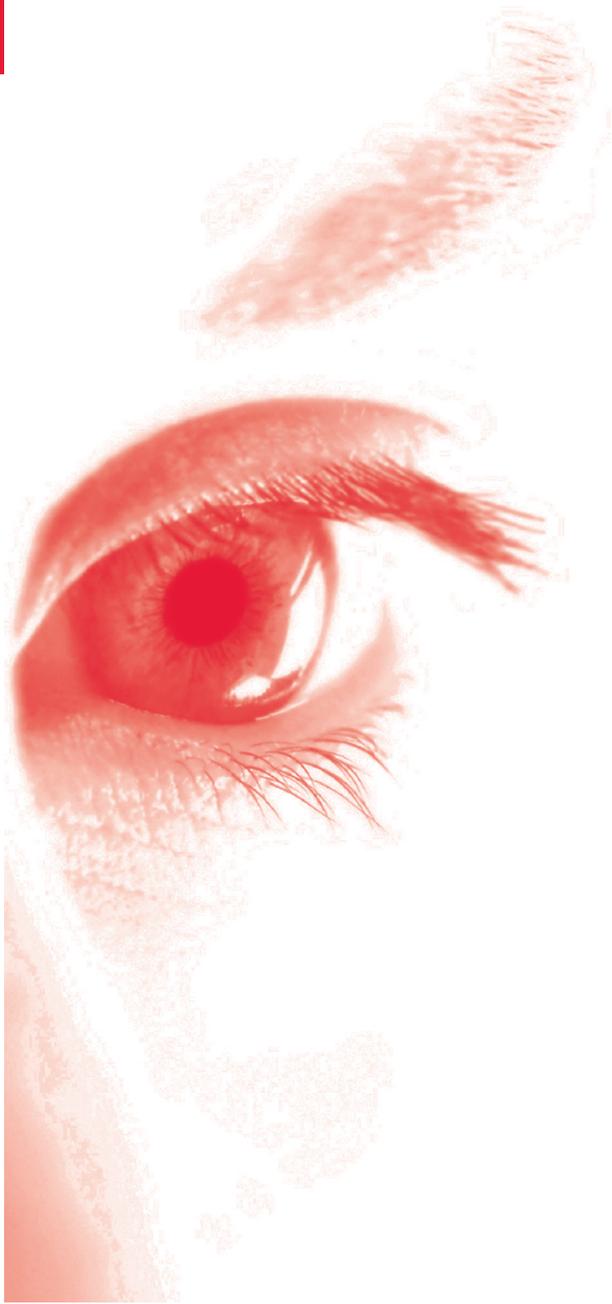
Teniendo en cuenta el escaso tiempo de grabación y montaje, creemos que la experiencia ha sido positiva. Aunque se puede pensar que este tipo de discusión es la habitual en el aula de Derecho, el dato de que se *grabe* hace que el estudiante dedique más esfuerzo a la preparación de sus argumentos. Además, al tener un tiempo limitado y tener que ser convincente, trabaja los mecanismos de exposición oral (que resultan refinados al darse cuenta de los posibles errores al verse en el vídeo). Por otra parte, la *fijación* en un clip permite dejar tiempo para preparar los argumentos a contrario, más allá del breve espacio de tiempo de una clase, con lo que el trabajo del estudiante es más profundo.

No obstante, la grabación de estos vídeos también ha subrayado los límites de la propuesta: los resultados nunca serán homogéneos en la medida en que dependen del esfuerzo y capacidad individual de cada estudiante, por lo que su utilidad en el aula puede

resentirse si una de las argumentaciones es menos completa que la otra. La construcción técnico-jurídica de los razonamientos es la correspondiente a un estudiante de licenciatura (que es lo que se pretende), pero en este caso como se trataba de temas generales que no habían sido trabajados en el aula quizá esta debilidad se ha visto acrecentada.

De todas formas creemos que la propuesta es válida como experiencia de creación de materiales audiovisuales para la docencia del Derecho contando con los propios estudiantes. Nuestro objetivo el próximo curso es seleccionar tres grandes temas ligados a la disciplina del Derecho mercantil. Tres equipos de estudiantes se encargarán de la realización del guión y del rodaje, y después trasladarán el debate al resto de la clase. Junto a esta experiencia, este curso he grabado todas mis sesiones prácticas, y del abundante material he decidido entresacar las mejores preguntas de los estudiantes de forma que los estudiantes del próximo curso puedan sentirse interpelados por las dudas y puntos de vista de otros alumnos.

Finalmente, debe advertirse que no se ha abordado en esta exposición el papel de internet y de las herramientas web en la difusión e intercambio de los materiales, pero –como es natural– todos estos clips, etc. serán alojados en el servidor multimedia de la Universitat, además de ser accesibles en la propia página del curso.



V. Los autores



Pilar Alguacil Marí, Derecho Financiero y Tributario, E-mail: pilar.alguacil@uv.es

Alberto Alonso Rimo, Derecho penal, E-mail: alberto.alonso@uv.es

María José Añón Roig, Directora del Institut Universitari de Drets Humans; E-mail: mariaj@uv.es

Carmen Azcárraga Monzonís, Derecho internacional privado, E-mail: carmen.azcarraga@uv.es

José Bonet Navarro, Derecho Procesal, E-mail: Jose.Bonet@uv.es

M^a Pilar Bonet Sánchez, Derecho Financiero y Tributario, e-mail: bonetp@uv.es

Lorenzo Cotino Hueso, Derecho Constitucional , E-mail: cotino@uv.es

Jose Ramón De Verda, Derecho Civil, E-mail: J.Ramon.de-Verda@uv.es

Fernando Fita Ortega, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, E-mail: Fernando.Fita@uv.es

José García Añón, Institut Universitari de Drets Humans, Filosofía del Derecho, E-mail: garciaj@uv.es

Cristina García Pascual, Institut Universitari de Drets Humans, Filosofía del Derecho; E-mail: garciac@uv.es

Jose Antonio García Saez, Institut Universitari de Drets Humans, Becario de colaboración del proyecto de innovación docente “Habilidades jurídicas fundamentales” , E-mail: jogarsaz@uv.es

Francisco González Castilla, Derecho mercantil, e-mail: francisco.gonzalez@uv.es

Encarnación La Spina, Institut Universitari de Drets Humans, Filosofía del Derecho; E-mail: encarnacion.laspina@uv.es

Antoni Llorente i Ferreres, Becari de Convergència de la Facultat de Dret, E-mail: antoni.llorente@uv.es

José Martín Pastor, Derecho Procesal, E-mail: jomapa@uv.es

Víctor M. Merino Sancho, Institut Universitari de Drets Humans, Filosofía del Derecho; E-mail:victor.merino@uv.es

Salvador Montesinos Oltra, Derecho Financiero y Tributario, Decano de la Facultat de Dret, E-mail: salvador.montesinos@uv.es

Isabel Reig Fabado; Derecho internacional privado, E-mail: isabel.reig@uv.es

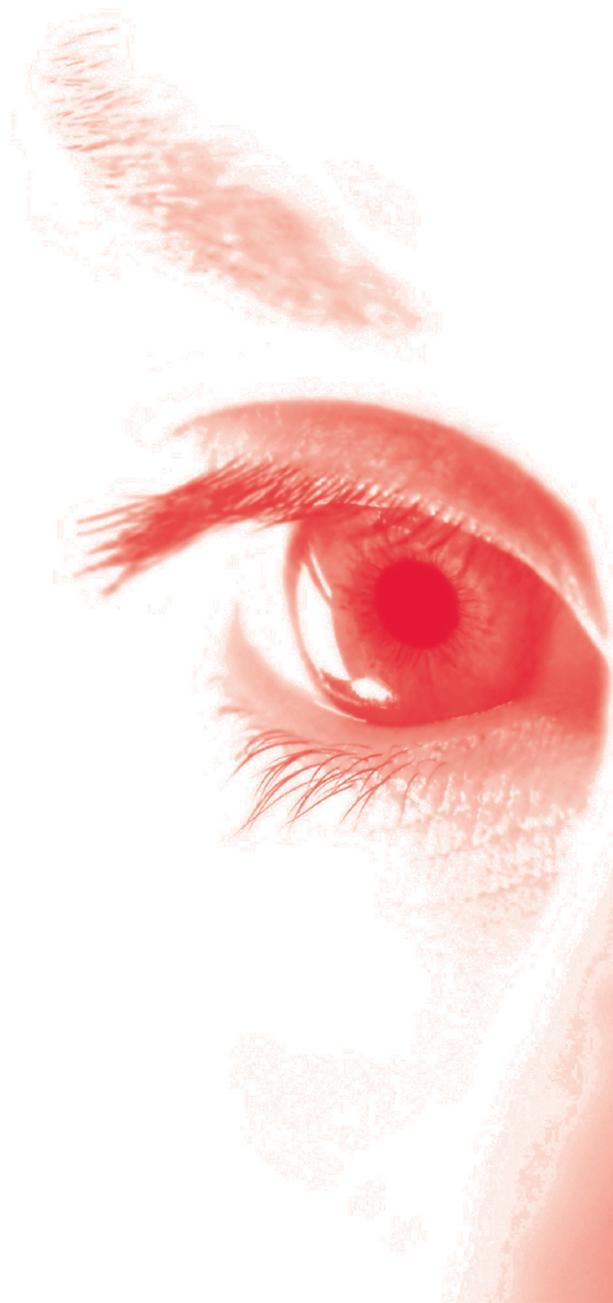
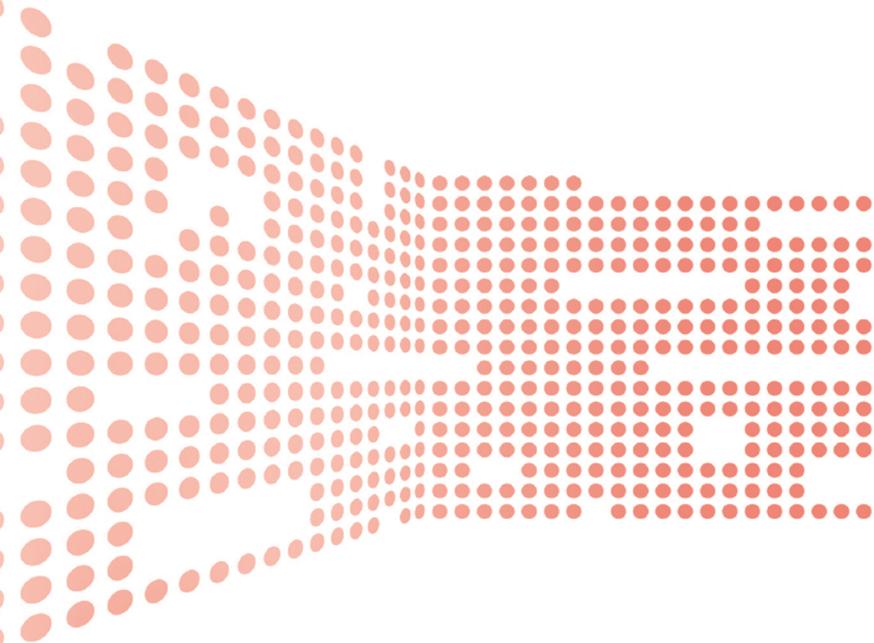


Nadia Revenga García, Becària TIC, UDIE. E-mail: Nadia.Revenga@uv.es

Göran Rollnert Liern, Derecho Constitucional, E-mail: goran@uv.es

Remedio Sánchez Ferriz, Derecho Constitucional, E-mail: Remedio.Sanchez@uv.es

Sergio Villamarín, Historia del Derecho, e-mail: sergio.villamarin@uv.es



VNIVERSITAT (C) VALÈNCIA (C) Centre de Formació i Qualitat "Manuel Sanchis Guarner"
Servei de Formació Permanent

<http://www.uv.es/sfp> · servei.formacio.permanent@uv.es





Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho

José García Añón · Editor

¿qué quiere decir innovación?

Una de las acepciones de la innovación es aquello que te estimula, tira de ti, y por lo que te sientes atraído para conocer y aprender lo que no sabes, lo nuevo, o lo distinto.... Y también para transmitirlo o intentar hacerlo.

En este libro queremos dar visibilidad a experiencias de diez disciplinas jurídicas diferentes: derecho penal, derecho del trabajo, historia del derecho, derecho procesal, filosofía del derecho, derecho constitucional, derecho civil, derecho internacional privado, derecho mercantil, derecho financiero...

Los textos corresponden a trabajos elaborados para las *Terceras Jornadas de Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior de la Facultat de Dret de la Universitat de València*, que se celebraron el 11 y 12 de junio de 2009 con el lema: "Miradas a la innovación. Experiencias de innovación docente y de implantación de los grados de Derecho, Criminología y de Ciencias Políticas y de la Administración."

(www.uv.es/innodret)



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA  Centre de Formació i Qualitat "Manuel Sanchis Guarnier"
Servei de Formació Permanent