



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

La formación en derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos

Coords.
Carmen García Ruíz
Adriana Fillol Mazo
David Carrizo Aguado

Dykinson, S.L.

LA FORMACIÓN EN DERECHO BASADA EN COMPETENCIAS:
ESPECIAL REFERENCIA AL MÉTODO DE CASOS

LA FORMACIÓN EN DERECHO
BASADA EN COMPETENCIAS:
ESPECIAL REFERENCIA
AL MÉTODO DE CASOS

Coords.
Carmen García Ruíz
Adriana Fillol Mazo
David Carrizo Aguado

Dykinson, S.L.

2022

LA FORMACIÓN EN DERECHO BASADA EN COMPETENCIAS:
ESPECIAL REFERENCIA AL MÉTODO DE CASOS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson, S. L.

Madrid – 2022

N.º 75 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-455-0

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson, S.L. ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	10
CARMEN GARCÍA RUIZ	
ADRIANA FILLOL MAZO	
DAVID CARRIZO AGUADO	

SECCIÓN I ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS PARA EL DERECHO PÚBLICO

CAPÍTULO 1. GLOBALIZACION, INTERNACIONALIZACION Y ESTUDIO DEL DERECHO ADMINISTRATIVO	14
ALEJANDRA BOTO ÁLVAREZ	

CAPÍTULO 2. LAS TESIS DOCTORALES SOBRE DERECHO PÚBLICO ROMANO: A PROPÓSITO DE LA METODOLOGÍA COMPARATISTA Y SUS VENTAJAS.....	33
BELÉN MALAVÉ OSUNA	

CAPÍTULO 3. EL PORTAFOLIO EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL EEES: EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE DERECHO ROMANO EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE.....	51
BELÉN FERNÁNDEZ VIZCAÍNO	
<i>UNIVERSIDAD DE ALICANTE</i>	

CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO Y LAS RELACIONES INTERNACIONALES A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA: APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....	72
ADRIANA FILLOL MAZO	

CAPÍTULO 5. FACULTAD DE DERECHO AMBIENTALMENTE RESPONSABLE, COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DEL DERECHO AMBIENTAL.....	88
MARINA GISELA HERNÁNDEZ GARCÍA	
BERENICE MARTÍNEZ PÉREZ	
LUIS ALBERTO BAUTISTA ARCINIEGA	

CAPÍTULO 6. SOFT SKILLS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO:LA RELEVANCIA DEL REGISTRO FORMAL.....	101
DAVID GARCÍA GUERRERO	

CAPÍTULO 7. INNOVACIÓN AUDIOVISUAL PARA LA CAPACITACIÓN JURÍDICA TRANSVERSAL EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	117
ALEJANDRA BOTO ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 8. LA DOCENCIA DEL DERECHO LABORAL EN LA UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA: UNA EJEMPLO DE METODOLOGÍA PRÁCTICA E INNOVADORA.....	133
AUTOR: JUAN MANUEL MORENO DÍAZ	
CAPÍTULO 9. THE INTEGRATION OF EUROPEAN UNION LAW AND POLICY IN THE TEACHING FIELD OF NATURAL SCIENCES	146
JULIA MANETSBERGER	
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ	
NATACHA CABALLERO GÓMEZ	
NABIL BENOMAR	
HIKIMATE ABRIOUEL	
CAPÍTULO 10. LA UTILIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ACTIVO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CON MODALIDAD PRESENCIAL.....	161
MARÍA DEL CARMEN COLMENAR MALLÉN	
CAPÍTULO 11. FORENSIC GENETICS IN THE TEACHING FIELD OF THE LEGAL SCIENCES - IMPORTANCE AND LIMITATIONS	177
CLÁUDIA GOMES	
SARA PALOMO DÍEZ	
ANA MARÍA LÓPEZ PARRA	
ANA PATRICIA MOYA RUEDA	
CAPÍTULO 12. EL GLOSARIO JURIDICO COMO INNOVACION DOCENTE	193
CARLA DE PAREDES GALLARDO	
CAPÍTULO 13. LA PROMOCIÓN DE LA DISCUSIÓN JURÍDICA EN LA DOCENCIA VIRTUAL, A PARTIR DE LA CREACIÓN DE SALAS SIMULTÁNEAS DE DEBATE	205
MIQUEL JULIÀ-PIJOAN	

SECCIÓN II
EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA EN EL
ÁMBITO DEL DERECHO PRIVADO

CAPÍTULO 14. LA RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS COMO METODOLOGÍA EN DERECHO DE SOCIEDADES.....	218
JUDITH MORALES BARCELÓ	
CAPÍTULO 15. NUEVAS TENDENCIAS DOCENTES EN EL ÁMBITO DEL DERECHO CIVIL: LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA QUE PERMITE FIJAR CONCEPTOS Y RESOLVER CONFLICTOS JURÍDICOS DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL Y HUMANA.....	230
ANA LAMBEA RUEDA	
CAPÍTULO 16. LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DERECHO EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA: FORMACIÓN PRÁCTICA EN EMPRESAS EN ENTORNOS ONLINE (S. XX-XXI)	251
ARMANDO JOSÉ SANTANA BUGÉS	
CAPÍTULO 17. CONSUMO EN EL AULA	263
TATIANA CRETU NEREA DÍAZ ORTIZ	
CAPÍTULO 18. UNA EXPERIENCIA DOCENTE DE APLICACIÓN DEL DEBATE EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS JURÍDICAS	277
ENRIQUE MELCHOR GIMÉNEZ	
CAPÍTULO 19. EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA UN APRENDIZAJE INMERSIVO DEL DERECHO DIGITAL	290
JORGE VILLALOBOS PORTALÉS	
CAPÍTULO 20. DIVERSIFICACIÓN METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO: EXPERIENCIA DOCENTE	308
JUAN CARLOS VELASCO-PERDIGONES	
CAPÍTULO 21. APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. NUEVAS OPORTUNIDADES Y NUEVOS RETOS	327
DIEGO CRUZ RIVERO	

SECCIÓN III
CUESTIONES TRANSVERSALES SOBRE LA APLICACIÓN DE NUEVOS
MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN

CAPÍTULO 22. APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERUNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS	347
JAVIER MARTÍNEZ CALVO	
CAPÍTULO 23. LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS JURÍDICAS	362
AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN	
CAPÍTULO 24. UMA FERRAMENTA PARA O ACESSO À JUSTIÇA: PROPOSTA DE VOCABULÁRIO BILÍNGUE A PARTIR DA CONVENCIONALIZAÇÃO DE TERMINOLOGIAS JURÍDICAS PARA A COMUNICAÇÃO E COMPREENSÃO EM LIBRAS.....	382
JÉSSICA SANTOS SOUZA MARTINS FLÁVIA MEDEIROS ÁLVARO MACHADO	
CAPÍTULO 25. INNOVACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DEL DERECHO A PARTIR DEL RECONOCIMIENTO ÉTNICO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD Y CONFLICTO: A PROPÓSITO DEL CASO COLOMBIANO	403
YENNESIT PALACIOS VALENCIA	
CAPÍTULO 26. LA APUESTA POR UNA CLASE VIRTUAL PERMANENTE Y DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN JURÍDICA.....	419
ANTONIO MUÑOZ AUNIÓN VÍCTOR LUIS GUTIÉRREZ CASTILLO	
CAPÍTULO 27. LA INCORPORACIÓN DEL VÍDEO A LA TUTORIZACIÓN Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO (TFG) EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO.....	433
ÁLVARO JARILLO ALDEANUEVA SUSANA VIÑUALES FERREIRO	
CAPÍTULO 28. EL DEBATE ACADÉMICO COMO TÉCNICA PARA LA APROXIMACIÓN DEL ALUMNADO A LOS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS EXTRANJEROS	454
JAVIER MARTÍNEZ CALVO	
CAPÍTULO 29. LA CLINICA JURIDICA COMO METODOLOGIA DOCENTE	467
CARLA DE PAREDES GALLARDO	

CAPÍTULO 30. ESTRATEGIAS DE DOCENCIA VIRTUAL ORIENTADAS AL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL TRABAJO EN EQUIPO EN TITULACIONES JURÍDICAS	480
ARAYA ESTANCONA PÉREZ MARINA REVUELTA GARCÍA	
CAPÍTULO 31. ARTES Y DERECHO. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.....	497
CRISTINA MONEREO ATIENZA	
CAPÍTULO 32. <i>MENTORING</i> PARA DOCENTES EN LA ENSEÑANZA <i>ONLINE</i> Y PRESENCIAL, METODOLOGÍAS Y HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE: SEMINARIOS Y TRABAJOS EN EQUIPO PROFESORES-ALUMNOS.....	510
ANA LAMBEA RUEDA MARÍA AMPARO GRAU RUIZ JOSEFINA FERNANDEZ-GUADAÑO	
CAPÍTULO 33. LEGO® SERIOUS PLAY® UNA HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL SECTOR LEGAL.....	528
JUAN PABLO LÓPEZ-PÉREZ LUISA FERNANDA JIMÉNEZ-MAHECHA	
CAPÍTULO 34. DOSSIER DE RECURSOS Y FUENTES FIABLES PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS JURÍDICOS	549
FRANCISCA M. ROSSELLÓ RUBERT	
CAPÍTULO 35. LAS VENTAJAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERCAMBIO DOCENTE	564
JORGE AGUSTÍN VIGURI CORDERO	
CAPÍTULO 36. LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA	579
MARÍA PASTRANA ESPÁRRAGA	
CAPÍTULO 37. EL DOCENTE COMO AUTÉNTICO FACT-CHECKER.....	593
TATIANA CRETU	
CAPÍTULO 38. DIRECCIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE ESTUDIO (TFM Y TFG) DE CARÁCTER JURÍDICO EN LÍNEA: ANÁLISIS DE MÉTODOS DE SEGUIMIENTO	608
MANUEL PALOMARES HERRERA	
CAPÍTULO 39. ARCADU: UNA PROPUESTA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE INVESTIGADOR EN ALUMNOS DE GRADO A TRAVÉS DEL ARTÍCULO DE REVISIÓN	627
PABLO JAVIER MIRÓ COLMENAREZ SILVIA DURÁN ALONSO MARÍA MENDEZ ROCASOLANO MARÍA ISABEL PÉREZ GAZQUEZ	

DIVERSIFICACIÓN METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO: EXPERIENCIA DOCENTE

JUAN CARLOS VELASCO-PERDIGONES
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El modelo de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Jurídicas en la Educación Superior se ha caracterizado, tradicionalmente, por la clase magistral en exclusividad, la denominada *lectio*, propia de las escuelas monacales y catedralicias (Tourón y Martín, 2019, 15). Este método supone la transmisión simple y directa del contenido por el profesor, mientras que el alumnado pasivamente escucha y toma apuntes.

La clase magistral en Derecho ha consistido en la exposición de explicaciones ininterrumpidas del profesorado, con objeto de transmitir con la máxima celeridad una serie de conocimientos a sus callados, pasivos y atentos *amanuenses* alumnos (Prieto Martín, 2017, 81), metodología que se sigue practicando por profesores reticentes a la innovación. Otro grupo de profesores utiliza la clase magistral apoyada en algún material audiovisual, pero realmente, innovar no es hacer una exposición pública con una presentación *power point*. “Innovar” requiere de una idea, objeto, o práctica, percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación con objetivos deseados, que por naturaleza tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera (Nicholls, 1983). Además, en innovación educativa, el profesor es un constructivista que procesa la información, toma decisiones, genera conocimiento práctico, posee creencias, rutinas, etc.

Esta tradicional metodología no favorece el estímulo de sus destinatarios, ni el profesor puede controlar la asimilación del conocimiento; un

sistema que exclusivamente auspicia la repetición y la memorización, sin poner en valor el sentido crítico y reflexivo (Zurita Martín, 2018, p. 22).

Las actuales propuestas metodológicas requieren la elaboración de diseños de instrucción orientados a la adquisición de competencias que impulsen la empleabilidad del alumnado, se ejecuten actividades que fomenten la participación, el desarrollo de habilidades, la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas de la vida real, etc. (Tourón y Martín, 2019, pp. 69-72). De hecho, la adaptación al EEES presupone una formación en competencias, de forma que el alumnado adquiera las habilidades y capacidades que demanda la sociedad actual.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas jurídicas debe impulsar el contacto del alumno con la realidad, transformándose la lección magistral en una más participativa y complementando ésta con otros tipos de metodologías innovadoras, en las que el estudiantado analice supuestos reales de la práctica forense y, se haga una composición de lugar de lo que le espera profesionalmente tras cruzar la puerta de la universidad.

Este trabajo tiene por objeto ofrecer los resultados de un proyecto de innovación docente, en el que se efectúa una adaptación metodológica, concretamente la aplicación de una diversidad de metodologías docentes como mecanismo para la adquisición de las competencias básicas y transversales, así como las habilidades marcadas por el EEES.

El proyecto parte del *Flipped Classroom* o aula invertida, consistente en crear un nuevo entorno de relación entre profesores y alumnos, en el que cambian los roles tradicionales y se invierte el protagonismo (Prieto Martín, 2017, 21). Esto es, lo que tradicionalmente se hacía en el aula (transmisión de la información por el profesor) ahora se hace fuera mediante la aplicación de diversas herramientas digitales (Prieto Martín, 2017, 22). Así, se considerará el *Flipped Classroom* como toda una serie de metodologías basadas en la transmisión de la información, encaminada a aprender por medios electrónicos fuera del tiempo de clase (Prieto Martín, 2017, 23). El objetivo es que el alumnado piense, reflexione, discuta o interactúe bajo la supervisión del profesor en una

primera fase. Posteriormente, tras este primer contacto con la materia, efectuado mediante *Flipped Classroom*, la experiencia avanza hacia el empleo de otras metodologías complementarias como la exposición participativa, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo, etc.

Los resultados académicos alcanzados por el alumnado, y la satisfacción de éstos con el proyecto, muestran, una vez más, la necesaria y definitiva adaptación metodológica en la enseñanza del Derecho.

1.1. OBJETO

Este estudio tiene por objeto analizar y exponer los resultados obtenidos de la aplicación de una experiencia de innovación docente en la disciplina del Derecho durante el curso 2021-2022, en un escenario post-pandémico —muy distinto al curso pasado.

Así, se ofrecen y analizan los resultados a partir de la aplicación de una pluralidad de metodologías, que van desde la clase invertida (Herrera, G., y Prendes, 2019, 24-33) o modelo *Flipped Classroom* (Bergmann & Sams, 2009) hasta otras como el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo o la clase magistral participativa, con el objetivo principal de dar satisfacción plena a las competencias que se han marcado previamente y que son requeridas por el EEES.

1.2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En esta experiencia docente, se han de diferenciar dos tipos de métodos empleados. Por un lado, la metodología relativa al análisis de los datos obtenidos del desarrollo del proyecto y, en segundo lugar, la metodología docente empleada que da origen a los resultados.

En lo relativo a la empleada para la obtención de los resultados que se plasman en este trabajo, se ha efectuado un análisis cualitativo y cuantitativo de dos tipos de fuentes de datos: *i)* los obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, *ii)* los resultados académicos alcanzados.

Del análisis de los datos obtenidos se podría determinar qué metodología, de las empleadas, satisface mejor los requerimientos que demanda la sociedad actual y la consecución de las competencias marcadas por el

EEES para un futuro jurista (v.gr. la interpretación, comunicación, proyección; gestión de recursos, planificación del trabajo, solución de problemas, trabajo en equipo, comprensión global, gestión de la información; especialización profesional) (Tejada et al., 2006).

2. OBJETIVOS

2.1. CONSECUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROPUESTAS PARA UN FUTURO JURISTA

La ficha de la asignatura de “Derecho de la Contratación Civil” contiene de forma expresa la necesaria consecución por el alumnado de las siguientes competencias:

1. Relativas a la adquisición de los conocimientos de la disciplina jurídica
 - Profundización en el conocimiento de las modalidades contractuales más usuales.
 - Comprensión del consumidor como sujeto necesitado de protección en el tráfico económico.
 - Comprender y conocer las principales instituciones jurídicas públicas y privadas, su razón de ser, su génesis y realidad actual, así como tener percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.
 - Sistematización de conceptos y de las estructuras conceptuales.
2. Habilidades
 - Manejar con soltura las fuentes jurídicas y los instrumentos que las difunden.
 - Gestión de la información (reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios sobre las materias del grado) y de sus fuentes.
 - Elaboración argumentada en la decisión de soluciones.

- Comunicación oral y escrita en lengua propia (habilidades comunicativas)
- Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a un público especializado como no especializado.

3. Cooperación

- Trabajo en equipo.

2.2. CONSECUCCIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

De forma indirecta, se pretende la consecución de una serie de competencias transversales que conviertan al alumnado en futuros operadores jurídicos de éxito y, sepan afrontar un mundo laboral complejo, incierto y competitivo. Así, de forma genérica, se concretan las siguientes:

- Gestión del tiempo y de los recursos.
- Planificación del trabajo.
- Diálogo.
- Gestión del conflicto y la negociación.
- Empatía.
- Adaptabilidad.
- Ética, etc.

3. METODOLOGÍA DOCENTE Y HERRAMIENTAS DIGITALES EMPLEADAS

3.1. PARTICIPANTES Y FASES DEL PROCESO

3.1.1. Participantes

Esta experiencia de innovación docente fue implantada en la asignatura optativa de “Derecho de la Contratación Civil”, impartida en el cuarto curso del grado en Derecho de la Universidad de Cádiz durante el curso académico 2021-2022. En la citada asignatura se encontraban matriculados 38 alumnos, de los que activamente participaron en la experiencia 35.

3.1.2. Fases del proceso

1. Fase previa:

En período previo, el profesor responsable de la asignatura suministra al alumnado por el campus virtual el material de estudio; prepara y dota de contenido las herramientas digitales asíncronas que se van a utilizar en esta fase (*Edpuzzle* y *PlayPosit*, principalmente). La idea es que el alumnado mantenga un primer contacto con la asignatura, le cree curiosidad e interés investigador. Para ello, se han utilizado dos herramientas digitales que permiten el enriquecimiento de vídeos previamente elaborados o extraídos de un repositorio como *YouTube* o *Vimeo*.

2. Fase durante (I):

Durante el desarrollo de esta fase, se suministran una serie de enlaces a los vídeos enriquecidos que previamente han sido diseñados y configurados por el profesor. El alumno deberá acceder y visualizar su contenido en el que aparecerán de forma sorpresiva preguntas reflexivas que incitan al interés y a la investigación de sus destinatarios.

3. Fase durante (II):

Una vez realizadas las tareas anteriores, el profesor responsable realiza una clase magistral participativa sobre el tema analizado en el vídeo que han visualizado. El alumnado participa sobre la base de las inquietudes puestas de manifiesto en las herramientas digitales empleadas.

Tras la clase magistral, la totalidad del grupo se divide en varios equipos, con objeto de adjudicarle un caso de la vida real que deberán dar solución tras su estudio y aplicación de las normas jurídicas, aportándose como resultado la emisión de un dictamen jurídico. Este resultado grupal es expuesto oralmente por el grupo y debatido en el aula con el resto de compañeros. En todo el proceso, el profesor responsable guía al alumnado en la obtención del conocimiento a través de la práctica real.

3.2. METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS

El proyecto de innovación docente se ha desarrollado mediante el empleo de una combinación de metodologías activas y pasivas: explicaciones teóricas, *Flipped Classroom*, estudio de casos y discusiones grupales.

3.2.1. Flipped Classroom como primer contacto con la materia

En el modelo *Flipped Classroom*, el alumno es el protagonista de su aprendizaje, el profesor deja las clases magistrales y de ser el único transmisor del conocimiento para convertirse en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje; se trasladan determinados procesos a otro lugar, externo al aula, mediante el uso de herramientas digitales (Tourón y Martín, 2019, p.152). Es decir, lo que antes se hacía en el aula, ahora se hace fuera de ésta mediante el empleo de diversos medios de comunicación online (Prieto Martín, 2017, p. 22).

En la experiencia docente que se analiza, el primer contacto que mantiene el estudiantado con la materia y los conocimientos es mediante el empleo de una serie de herramientas digitales, puestas en contexto a través de *Flipped Classroom*. En este momento inicial, se invita al alumno a la utilización de una serie de herramientas digitales previamente diseñadas (vídeos enriquecidos a través de *Edpuzzle* y *PlayPosit*), para así despertar su inquietud por el tema a tratar, ya que estamos ante unos destinatarios “desconocedores” de la disciplina objeto de estudio [*Vid. apdo. III.I.2 Fases del proceso (I. Fase previa, 2. Fase durante (I) y 3. Fase durante (II)*]

3.2.2. Clase magistral participativa como base

La clase magistral participativa se diferencia de la clase magistral en que en la primera se camina hacia una mayor intervención e interacción del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el profesor aprovecha para reflexionar, formular cuestiones y discusiones. El alumno se encuentra en una posición más activa que en la tradicional lección magistral. Ésta última se basa en la transmisión oral del conocimiento de forma unidireccional (profesor-alumno); el alumno es un mero oyente que asiste pasivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, ciñéndose

a transcribir lo que escucha (a veces sin tener conciencia de lo que oye) y el profesor sólo repite lo escrito en los manuales de la disciplina (Zurita Martín, 2018, pp. 17-18).

Aunque algunos autores entiendan que la clase magistral contiene numerosas ventajas (Zurita Martín, 2018, pp. 21-22), en los tiempos actuales, esta técnica debe adaptarse a los nuevos requerimientos y, apostar por una participación más activa del alumnado (comunique, reflexione, debata, cree, construya y cuestione el conocimiento, en definitiva, un modelo centrado en el rol activo del alumno). Aprender hoy, no solo significa saber cosas, sino que se requiere saber aplicar los conocimientos y habilidades a los problemas de la vida diaria y plantearse otras cuestiones que impulsen el progreso del saber (Tourón y Martín, 2019, pp. 18-26). Y es que, es cierto que la tradicional lección magistral, en exclusiva, aleja al estudiantado de la realidad jurídica a la que se va a enfrentar como operador en un futuro no muy lejano (Laro-González, 2019, p. 36).

La clase magistral tradicional debe encaminarse, al menos, hacia la lección magistral participativa, en conjunción con otras metodologías participativas innovadoras, ya que comporta importantes beneficios para el alumnado, pues lo convierte en un actor cuasi-principal de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La lección participativa, en la mayoría de ocasiones, está muy limitada y el estudiantado necesita de un plus metodológico que combine otras estrategias como las que se proponen en este estudio.

En esta experiencia docente, la lección magistral participativa es utilizada como la base sobre la que pivota el resto de técnicas docentes (*Vid.* Figura 1). El primer contacto de los alumnos con el conocimiento de la materia se ha efectuado mediante el uso de la tecnología, circunscrito al modelo *Flipped Classroom*, tal y como se ha expuesto en el apartado anterior. El resto de metodologías (que se verán más abajo) complementan los conocimientos y acercan al alumnado a la vida jurídica real, impulsando su interés y motivación.

3.2.3. Estudio de casos

El estudio de casos históricamente se ha considerado como un método recurrente en las disciplinas jurídicas. La finalidad de éstos es acercar al alumnado a la realidad práctica, de tal forma que pueda constatar la aplicación de los conocimientos teóricos a supuestos reales o cuasi-reales; en la que la función principal del tutor se ciñe a la ayuda y colaboración, dirigiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, dotando al alumno de un importante protagonismo (Cervilla Garzón, 2018, p. 53).

Los casos propuestos en la experiencia docente que se expone se han circunscrito a situaciones problemáticas de la vida real, extraídas de la jurisprudencia y propias del Derecho de consumo, para que el estudiantado y el profesor las examinen, estudien y analicen. El supuesto proporciona información de relevancia, datos de importancia para reflexionar, analizar y discutir por los intervinientes (Tourón y Martín, 2019, p. 86).

Cada uno de los temas que compone el programa de la asignatura ha sido tratado con un caso práctico, una vez estudiado y adquirido los conocimientos necesarios. Así, se han propuesto casos relativos a: *i)* la aplicación de la normativa de consumo y concepto de consumidor; *ii)* cláusulas abusivas, condiciones generales de la contratación y transparencia; *iii)* derecho de desistimiento; *iv)* garantía y servicios postventa; *v)* crédito al consumo; *vi)* crédito inmobiliario; *vii)* aprovechamiento por turno de bienes inmuebles; y, *viii)* viajes combinados.

A través de estos casos prácticos se han ejercitado habilidades, conocimiento, actitudes y valores propios de un futuro jurista, de acuerdo con los objetivos propuestos por el profesor. Los alumnos han sido entrenados para buscar soluciones fundadas en Derecho. La búsqueda de la solución aplicable se ha desarrollado mediante la asignación de los supuestos a los distintos grupos creados en clase, con objeto de permitir el debate, el trabajo colaborativo, la reflexión conjunta y el consenso, proceso que después culminará con la redacción de un dictamen jurídico a modo de conclusión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.4. Aprendizaje cooperativo

Los miembros que conforman un equipo de trabajo deben tener presente en todo momento que solo es posible conseguir los objetivos marcados si todos los componentes lo consiguen, esto es, debe existir una participación equitativa e interacción simultánea de todos (Tourón y Martín, 2019, pp. 83-84).

El alumnado, como se ha expuesto, se dividió en diversos grupos heterogéneos y se organizaron internamente según los roles que se pedían. La idea era analizar y estudiar el supuesto práctico atribuido a cada grupo para, posteriormente, debatir, razonar y aplicar el ordenamiento de consumo. El resultado conclusivo del proceso sería la elaboración de un dictamen jurídico que mostrase las competencias iniciales que se habían marcado.

3.2.5. Elaboración de un dictamen jurídico

El dictamen fundado en Derecho es el producto final que obtener del proceso seguido. Previamente, en clase, se había explicado en qué consistía este tipo de documentos. Para ello, se le proporcionó al alumnado una guía práctica para su elaboración⁶⁴, utilizada para los TFG (en la modalidad dictamen) de la Facultad de Derecho⁶⁵.

El dictamen por elaborar derivaba de un caso práctico largo y abierto, en el que el grupo de alumnos debían reflexionar libremente, siguiendo su propia iniciativa e intuición, comentar, debatir y solucionar los incidentes de la vida real, en aplicación del conocimiento adquirido a lo largo de todo el proceso (Cervilla Garzón, 2018, pp. 88-89).

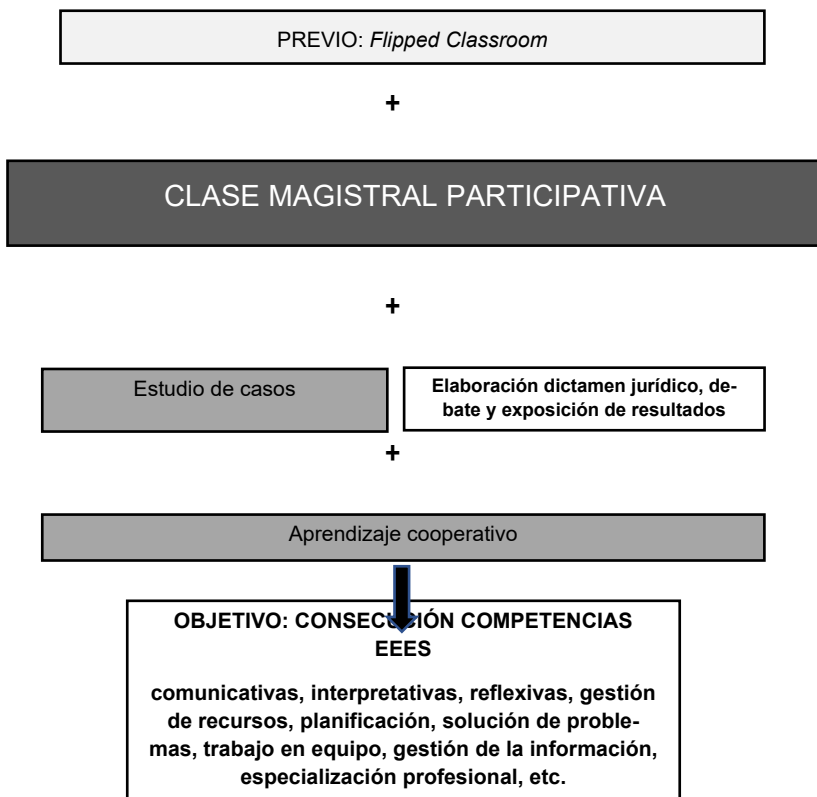
⁶⁴ Vid. <https://bit.ly/3auli6g>

⁶⁵ Además, el alumnado —recuérdese, de cuarto curso— puso en práctica la hipotética elaboración de su TFG en la modalidad de dictamen, ya que nunca anteriormente habían ejercitado tales competencias, circunscritas a este tipo de actividades. Así, la tarea innovadora cumplía dos objetivos claros: *i)* el propio de la experiencia docente; y, *ii)* la puesta en práctica de las habilidades para afrontar un TFG en la modalidad de dictamen.

3.2.6. Exposición oral y debate de los resultados

Tras la elaboración del dictamen por cada uno de los grupos, la solución era expuesta y confrontada con el resto de los grupos que componían el aula. Cada grupo exponía las soluciones alcanzadas y las vías para llegar a ellas, facilitándose el debate gracias a la dirección del docente. En esta última fase del proceso diseñado, surgían nuevos interrogantes, se aprendía de forma cooperativa y se terminaba por construir conjuntamente el conocimiento

FIGURA 1. Esquematación de las metodologías aplicadas para la consecución de los objetivos planteados en el proyecto



4. RESULTADOS

La satisfacción del alumnado, respecto del proyecto, se ha efectuado mediante una encuesta final. De igual forma, el éxito de la experiencia docente se ha medido mediante las calificaciones arrojadas en la convocatoria de examen (febrero).

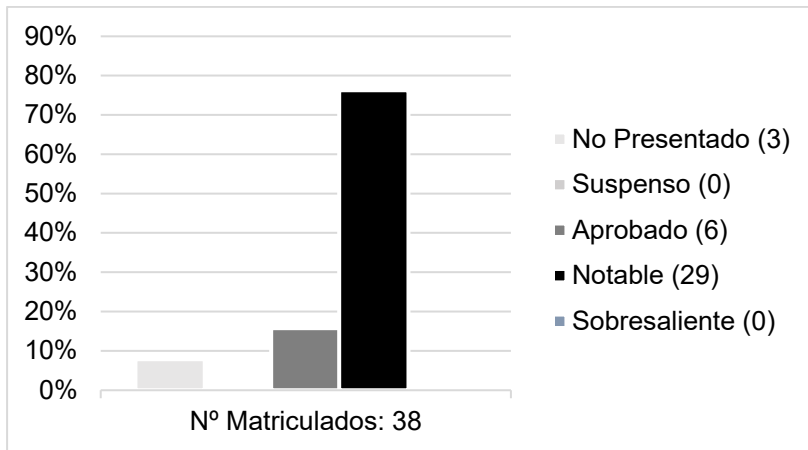
La encuesta realizada al alumnado contiene preguntas muy variadas, midiéndose a través de una escala de estimación del 1 al 5, donde 1 es nada satisfecho y 5 muy satisfecho. Como se ha señalado, los alumnos matriculados en la asignatura de Derecho de derecho de la contratación civil ascendían a un total de 38, de los que sólo 27 cumplimentaron la encuesta final de evaluación de la actividad.

TABLA 1. Evaluación por parte del alumnado de la fase innovadora

Variables estudiadas	Nada satisfecho 1	2	3	4	Muy satisfecho 5	TOTAL
Refuerzo del conocimiento	X	X	11% (3)	18% (5)	71% (19)	100%
Interés sobre el contenido	X	X	3% (1)	30% (8)	67% (18)	100%
Adecuación del contenido	X	X	X	3% (1)	97% (26)	100%
Ayuda a la comprensión de la asignatura	X	X	11% (3)	37% (10)	52% (14)	100%
Utilidad de los vídeos enriquecidos	X	X	11% (3)	11% (3)	78% (21)	100%
Favorecimiento del aprendizaje autónomo	X	X	11% (3)	22% (6)	67% (18)	100%
Respuesta de dificultades y dudas	X	X	22% (6)	30% (8)	44% (12)	100%
Invita a la reflexión y al pensamiento crítico	X	X	15% (4)	11% (3)	74% (20)	100%
Valoración global de la actividad	X	3% (1)	X	37% (10)	60% (16)	100%

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1. Resultados académicos obtenidos tras la aplicación de la experiencia docente (convocatoria de febrero).



Fuente: elaboración propia

Resultados académicos

Los resultados académicos (Gráfico 1) y la evaluación efectuada ponen de manifiesto el grado de consecución de los objetivos y las competencias marcadas en la ficha de la asignatura. Así, el 92,1% del alumnado, de forma satisfactoria, ha superado la asignatura en la convocatoria de febrero. No ha habido ningún suspenso y sólo 3 alumnos (7,9%) no se han presentado.

5. DISCUSIÓN

Este epígrafe tiene por objeto analizar los resultados derivados de la experiencia de innovación docente implantada en el curso 2021-2022 (Tabla 1), medidos a través de la encuesta final:

- En relación con el *refuerzo del conocimiento*, el 71% (19) le otorga la puntuación más alta, 5 puntos. Un 18% (5) le da una puntuación alta (4) y; sólo el 11% concede una puntuación intermedia [11% (3)].
- El *interés sobre el contenido* es valorado con una puntuación de 3 por parte del 11% (3) de los encuestados; un 18% (5) lo

- valora positivamente; y, el 67% (18) concede la máxima puntuación (5).
- En cuanto a la *adecuación del contenido*, el 3% (1) otorga una puntuación alta y el 96% (26) lo considera muy adecuado.
 - La *ayuda a la comprensión de la asignatura* con una valoración intermedia (3) el 11%; valoración alta (4) con un 37% (10); y, la calificación más alta (5) se deriva del 52% (14) de los encuestados.
 - La *satisfacción de las actividades para una enseñanza online* se ha valorado muy satisfactoriamente: un 3% (1) valoración intermedia (3); un 19% (5) alta; y, un 78% (21) con la valoración máxima.
 - La *utilidad de los videos enriquecidos* ha sido valorada por un 78% (21) de forma muy positiva. La puntuación alta e intermedia obtienen los mismos resultados: 11% de los alumnos lo consideran útil.
 - El *favorecimiento del aprendizaje autónomo* de la actividad, un 67% (18) lo juzgan muy positivo (5). Un 22% (6) lo puntúan altamente con un 4 y, sólo un 11% (3) da una puntuación intermedia.
 - En lo relativo a la *respuesta de dificultades y dudas*, el 44% (12) ha puntuado la actividad como muy satisfactoria (5). El 22% (6) apuesta por una solución intermedia (3) y, un 30% (8) lo califica con una puntuación de 4.
 - También se juzga muy favorablemente *la invitación a la reflexión y al pensamiento crítico*: un 74% (20) con un 5; un 15% (4) concede una valoración intermedia; y, el 11% (3) con una puntuación alta (4).
 - Finalmente, la satisfacción del alumnado con la actividad ha sido elevada, pues el 60% (16) le otorga una puntuación de 5 y el 37% (10) un 4. Sólo un encuestado poco satisfactoria la actividad (3%).

Como añadido, las respuestas abiertas expresan los siguientes aspectos positivos:

- “La actividad ayuda a comprender mejor y afianza conceptos”
- “Invitación a la reflexión”
- “Resolución de dudas, aclaración de conceptos”
- “Una forma más dinámica de aprender o investigar el tema que se está impartiendo en clase”
- “Ayuda a comprender la asignatura y ver los puntos importantes de cada tema”
- “Refuerzo de conocimientos”
- “Ayuda a investigar”
- “Te haces una idea de lo que sabes y lo que no”
- “Al ser Erasmus, pienso que esta forma me permite entender mejor los temas y las nociones. Es una buena forma de complementar la clase tradicional”
- “Se aprende mucho con este método”

El empleo de varios métodos (debate, argumentación, confrontación, trabajo en equipo, manejo de herramientas y textos legales, profundización mediante vídeos enriquecidos, redacción, etc.) nos ha motivado mucho y hemos aprendido las herramientas básicas para un jurista de éxito.

Las experiencias negativas son escasas. De modo general, exponer las siguientes:

- “Lo único negativo es que había preguntas que no sabía porque no venían en el temario, pero al terminar los vídeos, me daba cuenta que esto era bueno porque ayudaba a profundizar en la materia”

6. CONCLUSIONES

La metodología utilizada ha invitado a reflexionar sobre el tradicional modelo de enseñanza-aprendizaje que se aplica a las Ciencias Jurídicas —la clase magistral. Se ha percibido que el alumnado se encuentra muy satisfecho con una correcta planificación, con un modelo que haga converger la Pedagogía y la Tecnología para un sistema no presencial (modelo *Flipped Classroom*) y el complemento de otras metodologías docentes.

El uso de herramientas digitales ha permitido afianzar la familiarización del profesor partícipe y la necesidad de adaptación a los entornos

virtuales. En un principio, el empleo de herramientas digitales a distancia en el modelo *Flipped Classroom* permite romper con determinados mitos que normalmente rodean a la docencia a distancia.

De los resultados, tanto académicos como de satisfacción de la actividad, puede decirse que una correcta planificación del modelo *Flipped Classroom* satisface muchas de las necesidades que demanda una enseñanza de calidad. Del mismo modo, el modelo de enseñanza-aprendizaje que se propone con esta experiencia de innovación docente, ha permitido que el alumnado de forma satisfactoria adquiera sus conocimientos y desarrolle plenamente sus competencias. Sin embargo, se han obtenido mejores resultados cuando el modelo *Flipped Classroom* se ha combinado con otras metodologías (estudio de casos, aprendizaje cooperativo, emisión de dictámenes, debates, exposiciones, etc.).

El nivel de superación de la asignatura de Derecho de daños ha sido muy satisfactorio, lo que denota que el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado es plenamente apto para que el alumnado adquiera sus conocimientos y desarrolle sus competencias.

La actividad desarrollada ha supuesto un aprendizaje constante del profesorado, que ha llevado a abrir nuevas líneas de investigación y reflexionar sobre la información obtenida. El proceso de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas jurídicas han de ir encaminadas a la potenciación del protagonismo del alumnado, debiendo este diseñar situaciones de aprendizaje que impliquen la necesidad de conversar, debatir, reflexionar jurídicamente y confrontar ideas dispares.

Una vez más, el inconveniente que se encuentra en este tipo de actividades docentes innovadoras es la excesiva carga y dedicación del profesorado implicado (creación de materiales, configuración de herramientas, preparación de cuestionarios, análisis de respuestas, instrucción sobre las herramientas digitales, etc.). El profesorado puede sentirse desbordado y llegar a pensar que la clase magistral es el sistema más cómodo.

Así, los resultados obtenidos de la aplicación del proyecto de innovación docente son muy interesantes, ya que se ha experimentado cierta mejora en la motivación del alumnado y de sus resultados académicos.

El estudiantado, con una diversidad metodológica, ha conseguido importantes atributos: *v.gr.* la reflexión, la confrontación y el debate jurídico; la escucha, la comunicación y la creación, atributos esenciales para un jurista. De igual forma, mediante el trabajo en grupo se han ejercitado habilidades esenciales como el planteamiento de hipótesis jurídicas; la consulta, organización y análisis de la información; la organización lógica conforme a los postulados jurídicos; la organización de alternativas, etc.

El alumnado se ha mostrado muy motivado y participativo. Se ha impulsado el espíritu investigador al tener que buscar la solución mediante las fuentes del ordenamiento jurídico a los problemas de la vida real propuestos, invitándose a la reflexión y al debate sobre distintos puntos de vista.

Las concretas competencias que han adquirido los destinatarios de la experiencia docente pueden resumirse en las siguientes:

1. La comprensión de las instituciones jurídicas más básicas.
2. El manejo con soltura las fuentes jurídicas, los instrumentos que las difunden y las fuentes normativas y jurisprudenciales (bases de datos jurídicas).
3. La gestión de la información (reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios con relevancia jurídica).
4. La elaboración de argumentos y fundamentación para la toma de decisiones sobre problemas de la vida real.
5. La comunicación oral y escrita con rigor científico-jurídico (capacidad para transmitir información, ideas, problemas y solución).
6. Reflexión, debate y crítica sobre las instituciones jurídicas analizadas.

En definitiva, el manejo de una metodología innovadora y diversa ha supuesto la consecución de importantes resultados en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho se refiere. Una combinación de metodologías innovadoras, en conjunción con otras más recurrentes (clase magistral participativa o el estudio de casos), es lo que mejor satisface los requerimientos impuestos en el EEES, ya que se consiguen la

mayoría de competencias marcadas: la interpretación, comunicación y prospección; la gestión de recursos, planificación del trabajo, solución de problemas, trabajo en equipo, comprensión global y gestión de la información; y, por último, la pretensión conseguir la especialización del alumnado en el ámbito jurídico tratado (el Derecho de consumo).

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda recibida del Departamento de Derecho Privado de la Universidad de Cádiz, entidad que ha financiado la participación del autor en el II Congreso Internacional de Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas: “Hacia la consecución de logros extraordinarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

8. REFERENCIAS

- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M.C., y Yanicelli, C.C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), pp. 261-266.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2009). Remixing chemistry class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities. *Learning & Leading with Technology*, 36 (4), pp. 22–27.
- Camacho, P.J. (2017). Flipped Cassroom vía Edpuzzle. En AA.VV. *Mejores prácticas de Innovación Docente UE 2017* (pp. 26-27). Madrid: Universidad Europea.
- Cervilla Garzón, M.D. (2018). Elaboración de supuestos prácticos. En M.P. Sánchez González (Coord.). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior* (pp. 53-60). Narcea.
- Cervilla Garzón, M.D. (2018). Resolución individual de casos prácticos. En M.P. Sánchez González (Coord.). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior* (pp. 87-90). Narcea.
- Herrera, G., y Prendes, M.P. (2019). Implementación y análisis del método de aula invertida: un estudio de caso en Bachillerato. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5 (1), pp. 24-33.

- Laro-González, M.E. (2019). La aplicación de las TICs en la docencia. Poderosa herramienta al servicio del profesorado y del alumnado. En M. Otero Crespo y C. Alonso Salgado (Dir.). *Investigación y docencia en Derecho: nuevas perspectivas* (pp. 35-38). A Coruña: Colex.
- Luesma, M.J., y Artal, S., (2018). Resultados y mejoras en la incorporación de un recurso TIC dentro de metodologías activas. Una experiencia interdisciplinar. En AA.VV. *Innovación docente y aprendizaje: experiencias y retos* (pp. 24-32). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Martín, R.D., y Calvillo, A. (2017). *Flipped learning: guía gamificada para novatos y no tan novatos*. Madrid: UNIR Editorial.
- Nicholls, A. (1983). *Managing educational innovations*. Londres: Allen&Unwin.
- Pueo, B., Jiménez, J.M., Penichet-Tomas, A., y Carbonell, J.A. (2017). Aplicación de la herramienta EDpuzzle en entornos de aprendizaje individuales dentro del aula. En Rosabel Roig-Vila (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 694-702). Barcelona: Octaedro.
- Prieto Martín, A., (2017). *Flipped Learning. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Prieto, A., Díaz, D., & Santiago, R. (2014). *Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Editorial Océano. Barcelona.
- Tejada Artigas, C.M., Tobón Tobón, S., Martínez Comeche, J.A., Mendo Carmona, C., Moreiro González, J.A. y Ramos Simón, L.F. (2006). *El diseño de plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tourón, J. (2016). Hacia un aprendizaje más profundo: ¡Deeper learning in Action! (Entrada de blog). Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2016/03/hacia-un-aprendizaje-mas-profundo.html>
- Tourón, J. y Martín, D. (2019). *Aprender y enseñar en la Universidad de hoy. Una guía práctica para profesores*. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
- Zurita Martín, I. (2018). La lección magistral. En M.P. Sánchez González (Coord.). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior* (pp. 17-22). Madrid: Narcea.

APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. NUEVAS OPORTUNIDADES Y NUEVOS RETOS

DIEGO CRUZ RIVERO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CUESTIONES PREVIAS

Tal como es generalmente aceptado, la revolución tecnológica acontecida desde la última década del siglo XX y a lo largo del siglo XXI ha transformado radicalmente la forma en la que trabajamos y nos comunicamos, afectando a todas las facetas de nuestra vida, profesional y personal. La docencia universitaria y el aprendizaje en este nivel educativo no es, obviamente, una excepción. Hoy día y desde hace ya algunos años son ampliamente empleados los medios electrónicos de comunicación como instrumentos para la interacción entre profesores y alumnos. Forman parte ya del trabajo cotidiano de los docentes el uso del correo electrónico para resolver dudas de los alumnos o el apoyo de la docencia en plataformas de enseñanza virtual. Estas últimas han ido incorporando cada vez más funcionalidades, permitiendo ya, más allá del mero suministro de información –a modo de tablón de anuncios– la impartición de docencia y tutorías por videoconferencia y la realización, corrección y evaluación de actividades de los alumnos, por ejemplo. Junto a estas, poco a poco van extendiéndose otras herramientas para la docencia y evaluación y que permiten también la comunicación entre profesores y alumnos dentro y fuera del aula: turnitin, moodle, kahoot, etc. (Tapia, 2020).

Por otra parte, la excepcional situación sanitaria acaecida desde 2020 ha sido un acicate para la incorporación de herramientas de docencia –y en ocasiones incluso de evaluación– telemáticas (Blanco, 2020). Afortunadamente, en los cursos siguientes hemos podido volver a la docencia presencial. Sin embargo, la experiencia vivida por docentes y alumnos, no ya solo en el desarrollo de aquella docencia, sino en su propia vida personal con el confinamiento, ha supuesto un cambio de paradigma.

De vuelta a la normalidad –o al menos insertos en la llamada *nueva normalidad*– es posible aprovechar algunos de los hábitos y técnicas asumidos antes por necesidad, nuevas destrezas y competencias desarrolladas por profesores y alumnos.

En particular, las tecnologías de la información y la comunicación permiten romper la barrera del espacio, facilitando el trabajo colaborativo de personas distantes geográficamente. Ello habilita la posibilidad de que alumnos de distintas universidades puedan interactuar para desarrollar un proyecto común.

Esta idea puede aplicarse a cualquier disciplina, pues la ciencia y el conocimiento trascienden fronteras. De hecho, la experiencia que se presenta en este trabajo es precisamente en el ámbito de la docencia y el aprendizaje del Derecho, quizás el campo en el que se reconozca una mayor dificultad para exportar o importar conocimientos, habida cuenta de la diversidad normativa entre las Comunidades Autónomas y, obviamente, entre los distintos estados.

Ahora bien, la aproximación a las distintas instituciones jurídicas mediante el método del Derecho comparado permite a los alumnos contemplar las diversas soluciones posibles –de hecho, adoptadas– para la resolución de los problemas sociales y económicos, fomentando el análisis crítico de la normativa aplicable en España (Sánchez, 2021). Aunque obviamente no es posible seguir este método como regla general, no solo por el esfuerzo que requeriría para el profesor sino también por la constante falta de tiempo para impartir los temarios, aportar a los alumnos, si es posible, una actividad que recoja este enfoque puede tener un gran valor didáctico (Ospina, 2016).

Y es aquí precisamente donde se plantea la aplicación de los medios electrónicos de comunicación, que permiten la interacción de alumnos de distintas universidades, como alternativa al desplazamiento físico de los alumnos. Evidentemente, ambas experiencias no son comparables. Pero no hay que olvidar que el desarrollo de una estancia docente no está al alcance de todos los alumnos, por méritos curriculares y desde luego por capacidad económica, habida cuenta de que las becas de movilidad –como serían las becas Erasmus– no cubren todos los gastos.

1.2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Partiendo de estas premisas, durante el segundo cuatrimestre del curso 2021-2022, se desarrolló, en el marco de un Proyecto de innovación docente financiado por la Universidad de Sevilla, la iniciativa que presentamos en este trabajo. Tal como se verá seguidamente, con la misma un grupo de profesores de la Universidad de Sevilla (España) y de la Universidad Católica de Temuco (Chile) programaron una serie de actividades conjuntas entre los alumnos de ambas universidades.

En concreto, en la Universidad de Sevilla el proyecto se ofertó a diversos grupos de alumnos de la asignatura *Derecho mercantil*, impartida en el Grado en Administración y Dirección de Empresas, en el Grado en Finanzas y Contabilidad y en el Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos, y de la asignatura *Derecho privado del empresario turístico*, del Grado en Turismo.

El planteamiento de estas actividades huye de la tentación de limitarse a un ciclo de conferencias o incluso a la organización de clases espejo a las que asistan virtualmente los alumnos de ambas universidades. Muy al contrario, se basa en la creación de grupos de trabajo conjuntos hispanochilenos de alumnos para fomentar la interacción de los alumnos entre sí y la resolución de unas cuestiones y casos prácticos de forma paralela, según los Derechos chileno y español.

Por este motivo, desde un primer momento se trabajó bajo el estándar del COIL (*Collaborative Online International Learning*), que ya se venía utilizando, entre otras, en la Universidad Católica de Temuco (Aznar y Frank, 2021). Con ello, la actividad académica se ve fortalecida por

un aspecto intercultural que, a nuestro entender, tiene un valor en sí mismo.

En consecuencia, se ofrece a los alumnos una actividad interdisciplinar, intercultural y de trabajo en grupo que fomenta a su vez las competencias digitales de los alumnos. Es, en primer lugar, interdisciplinar por cuanto que los alumnos implicados estudian grados distintos, incluso dentro de la Universidad de Sevilla. En este sentido, es cierto que todas las asignaturas se imparten desde el Departamento de Derecho mercantil, pero el temario de estas es solo parcialmente coincidente y el currículo de los alumnos es distinto. De este modo, la actividad académica se centró en dos aspectos: la protección del consumidor, en especial del consumidor de servicios bancarios, y la protección del turista. Debe tenerse en cuenta sobre esta cuestión que en el temario de la asignatura *Derecho privado del empresario turístico* se incluye un tema general sobre protección del consumidor, además de varios temas relativos a la contratación de servicios turísticos y protección del turista. Ninguno de estos temas se estudia en la asignatura *Derecho mercantil* de los mencionados grados, si bien el temario de esta asignatura sí contiene un tema sobre la contratación bancaria, que, a su vez, no aparece en el temario de la asignatura *Derecho privado el empresario turístico*. En definitiva, solo trabajando en equipos multidisciplinares es posible resolver íntegramente las actividades académicas propuestas (Añón, 2009). Todo ello permite integrar los conocimientos de la asignatura en un marco conceptual más amplio, poniendo además de manifiesto el carácter práctico de las materias estudiadas (Velasco, Alacid y Mulas, 2021).

En segundo lugar, las experiencias COIL buscan también aportar un carácter intercultural (Marcillo-Gómez y Desilus, 2016), precisamente al integrar en un mismo grupo a alumnos de distintas nacionalidades, en este caso de España y Chile. De hecho, más allá de la resolución de unas cuestiones y casos prácticos de forma comparada, a la vista del Derecho español y chileno, el proyecto integra una primera actividad de carácter intercultural, destinada a que los alumnos se conozcan y cambien impresiones sobre aspectos culturales de su país. Ello permite además consolidar un grupo de trabajo antes de afrontar la actividad académica.

En tercer lugar, el procedimiento de trabajo con los alumnos está basado en el trabajo en grupo por parte de estos, quedando los docentes como guías en el proceso de aprendizaje, que introducen actividades de contraste y correcciones para garantizar que las conclusiones finales y respuestas a las cuestiones y casos prácticos sean correctas. Se pretende por tanto que los alumnos indaguen a partir del planteamiento de un problema para llegar a sus propias conclusiones, lo que sin duda aumentará el interés por las cuestiones objeto de estudio y la asignatura (Finkel, 2000, pp. 103-129).

Y, en cuarto lugar, aunque puedan introducirse actividades complementarias de carácter presencial, todo el método COIL se basa en el empleo de medios electrónicos de comunicación, pues solo de este modo pueden interactuar los grupos de alumnos y solo de este modo pueden hacerse clases conjuntas hispanochilenas. Pero es que, además, con ello se pretende fomentar que los alumnos –y también los docentes– se desenvuelvan con soltura en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.

2. OBJETIVOS

- Suministrar un entorno de trabajo multidisciplinar, que entrene a los alumnos en la capacidad de ver los problemas desde distintos puntos de vista, interactuando con compañeros con formaciones diversas.
- Abrir a los alumnos a una experiencia intercultural, que les sirva para situarse en el mundo actual y aprender a relacionarse con personas de distintas culturas en un ambiente académico y de trabajo.
- Con carácter instrumental, reforzar la habilidad de los alumnos para trabajar en grupo en orden a obtener un resultado conjunto, capaz de dar respuesta al problema planteado.
- También con carácter instrumental, desarrollar en los alumnos sus competencias digitales en el ámbito de las tecnologías de la comunicación.

- Adquirir y aplicar conocimientos sobre la protección del consumidor, especialmente del consumidor bancario, y del turista, actividad académica en cuyo desarrollo se desenvuelven el resto de los objetivos y cuya evaluación servirá a su vez para medir, en gran medida, el éxito de las actividades propuestas.

3. METODOLOGÍA

3.1. TRABAJOS PREPARATORIOS

El planteamiento de la actividad descrita exige ante todo el establecimiento de una estrecha colaboración entre los profesores de las dos universidades implicadas. A este respecto, tuvimos la fortuna de que fue la Dirección de Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Temuco la que contactó con la Unidad de Convenios Internacionales de la Universidad de Sevilla cursándole una solicitud a este respecto. Dicha gestión derivó en la puesta en contacto del profesorado del Departamento de Derecho mercantil de la Universidad de Sevilla y el del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad Católica de Temuco.

A partir de este primer contacto se fueron sucediendo diversas reuniones telemáticas para fijar los temas objeto de estudio a través del COIL y el desarrollo de las actividades. En particular, se decidió aplicar este peculiar método de aprendizaje al estudio de la protección del consumidor, con especial referencia al consumidor de servicios bancarios, y la protección del turista. En cuanto al establecimiento del cronograma de trabajo con los alumnos, debe destacarse la dificultad de casar los distintos calendarios lectivos, así como la necesidad de situar cualquier actividad solo en horario de tarde –de mañana en Chile–, por la diferencia horaria.

Paralelamente, desde el Departamento de Derecho mercantil se solicitó –y finalmente fue concedido– un Proyecto de innovación docente a la Universidad de Sevilla al objeto, fundamentalmente, de sufragar los gastos de desplazamiento de algunos miembros del proyecto a la Universidad Católica de Temuco. Con ello, las actividades propias del COIL podrían verse complementadas con un contacto personal entre docentes y entre estos y los alumnos de la Universidad colaboradora.

3.2. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES CON LOS ALUMNOS

Las actividades conjuntas entre los alumnos españoles y chilenos giraron en torno a las dos sesiones síncronas –dedicadas a la actividad intercultural y académica respectivamente– a través de la plataforma *Blackboard Collaborate*, empleada previamente tanto en la Universidad de Sevilla, como en la Universidad Católica de Temuco. A ellas se sumó, al margen del modelo de aprendizaje COIL, una sesión presencial por separado de los alumnos de cada universidad.

Precisamente, los alumnos de la Universidad de Sevilla tuvieron una sesión inaugural presencial, a cargo del Prof. Ortiz Solorza, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile), titulada “Actual régimen jurídico-económico en Chile. Referencia a normas constitucionales y legales relevantes”. En la misma se dio a los alumnos unas pinceladas del régimen jurídico económico chileno, poniéndolos en disposición de afrontar el resto de las actividades.

Posteriormente abordamos las actividades en línea. Para ello, distribuimos a los alumnos en grupos de cuatro o cinco participantes, en la medida de lo posible integrando en un mismo grupo a dos alumnos de la Universidad de Sevilla –uno del Grado en turismo y otro de cualquiera de los otros Grados– y dos alumnos de la Universidad Católica de Temuco. Asimismo, pusimos a disposición de los alumnos a través de la plataforma de enseñanza virtual un cuestionario inicial dividido en dos partes, con preguntas para las dos actividades síncronas respectivamente.

La primera actividad síncrona y en línea consistió, tras una breve presentación en común del método de trabajo, en la distribución de los alumnos en función de los grupos previamente configurados en distintas salas de la plataforma *Blackboard Collaborate*. Durante unos cuarenta y cinco minutos los alumnos pusieron en común la primera parte del cuestionario inicial. El cuestionario inicial empleado fue el siguiente:

1. Preséntate a tus compañeros de grupo, indicando tu nombre y qué estudias. Puedes añadir qué salidas profesionales tiene tu titulación o qué perspectivas profesionales tienes tú en concreto.

2. ¿Consideras importante para tu vida académica y profesional la adquisición de capacidades de trabajo en grupo, en un ambiente multidisciplinar y multicultural?
3. ¿Has participado previamente en alguna experiencia de internacionalización en tu formación universitaria? En caso afirmativo, ¿de qué tipo era?
4. Con el módulo de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL), realizarás actividades conjuntas con estudiantes de una Universidad extranjera (Universidad Católica de Temuco / Universidad de Sevilla), ¿en qué medida crees que influirá esta experiencia en tu formación?
5. Brevemente, ¿cómo presentarías la realidad actual de tu país –social, cultural y económica– a alguien de otro país?
6. Consideras que la región o comunidad donde vives cuenta con potencialidades para el desarrollo de la actividad turística, ¿qué relación existe con la cultura y el desarrollo socioeconómico de su país?
7. ¿Has viajado alguna vez al extranjero? ¿Recuerdas que algo te llamara la atención en cuanto a las costumbres o mentalidad de los habitantes del lugar de destino?

Tal como puede apreciarse, con este formulario se persiguen dos finalidades. En primer lugar, que los alumnos se conozcan y creen un grupo de trabajo capaz de afrontar posteriormente la actividad académica, en definitiva, que no se vean por primera vez con ocasión de la realización de dicha actividad. Y, en segundo lugar, en un entorno más distendido y sin presencia de los docentes, que puedan cambiar impresiones sobre la cultura, costumbres y la realidad social y económica del país. Es por ello por lo que esta actividad se considera especialmente enfocada a desarrollar el carácter intercultural del COIL, y no ya lo puramente académico.

Concluida esta primera fase grupal, la primera actividad síncrona continuó con una puesta en común en la que los alumnos expusieron ante el conjunto de sus compañeros aquello que le había llamado más la atención a raíz del tratamiento del cuestionario inicial. Lamentablemente, las limitaciones de la plataforma de enseñanza virtual dificultaron el desarrollo de esta sesión síncrona lo que, en definitiva, acortó enormemente el tiempo disponible para esta puesta en común.

Para el desarrollo de la segunda actividad, ya de carácter académico, se puso a disposición de los alumnos a través de la plataforma de enseñanza virtual un breve caso práctico, destinado al análisis de forma comparada, bajo Derecho español y chileno, de algunas cuestiones relacionadas con la protección del consumidor, tomando como ejemplo una relación crediticia, y del viajero, en el marco de un contrato de viaje combinado. En concreto, el caso práctico empleado fue el siguiente:

Con el ánimo de solventar una crisis matrimonial y movidos por la publicidad realizada en televisión, Antonio Antúnez y Adela Álvarez deciden en 2021 visitar un balneario sito en la capital de su país. El viaje es organizado por la agencia de viajes TURIOCIO, S.A. y distribuido por otra agencia, OCITUR, S.A. El viaje, de una semana de duración, incluye el vuelo a la ciudad de destino, aunque haciendo escala en otro aeropuerto, el alojamiento en régimen de pensión completa en un hotel de 5 estrellas, un tratamiento anti-estrés y el vuelo de vuelta. No obstante, parte del precio del viaje, en concreto 3000 euros, es financiado mediante un préstamo personal con la financiera ofertada por OCITUR, S.A.

Una vez iniciado el viaje y en el aeropuerto en el que se efectúa la escala, la pareja es informada de que el vuelo al destino final va a tener un retraso de 30 horas.

1. ¿Qué derechos tienen Antonio y Adela?

Como consecuencia del retraso, Antonio y Adela llegan al hotel a las una de la madrugada. Una vez en la habitación, Antonio llama por teléfono a la recepción del hotel para que le lleven algo de comer. Sin embargo, Antonio recibe la respuesta de que la cocina está cerrada y no existe posibilidad de que le sirvan ningún tipo de alimento.

Asimismo, cuando al día siguiente comienzan el tratamiento de balneoterapia anti-estrés Antonio y Adela se dan cuenta de que es absolutamente distinto –y de inferior calidad– a lo promocionado en televisión por TURIOCIO, S.A. No obstante, revisada la documentación del viaje, sí se corresponde con el contenido de la información precontractual que habían recibido de OCITUR, S.A. al contratar el viaje.

El día anterior a la vuelta a su ciudad de residencia, Adela ingiere en el bufé marisco en mal estado provocándole una severa indigestión que precisa de tratamiento hospitalario.

2. ¿Pueden Antonio y Adela plantear algún tipo de reclamación al establecimiento hotelero? ¿Y a las agencias de viaje?

Ya a la vuelta del viaje, en un momento dado Antonio y Adela dejan de pagar el crédito. Transcurridos tres plazos, la entidad decide resolver el contrato de préstamo y exigir a la pareja: 1) las tres cuotas pendientes de pago, junto a los intereses de demora correspondientes, fijados en un 25% TAE y 2) el importe correspondiente al capital del resto de plazos, todavía no vencidos. Debe tenerse en cuenta que el interés remuneratorio del préstamo era de un 22,95% TAE.

3. ¿Puede la entidad de crédito exigir el pago del capital no vencido?
4. ¿Podrán Antonio y Adela invocar alguna circunstancia para reducir la cuantía que deben pagar a la financiera?

El caso práctico fue además acompañado de una referencia normativa, que sirvió de guía para el trabajo autónomo de los alumnos, teniendo en cuenta además que, siguiendo un planteamiento interdisciplinar, ningún alumno había estudiado previamente la totalidad de las cuestiones planteadas en el caso práctico. Así pues, se indicó a los alumnos que debían utilizar, en cuanto al Derecho chileno, la Ley núm. 20.423 del sistema institucional para el desarrollo del turismo y la Ley 19.496 que establece normas sobre protección de los derechos de los consumidores; y respecto al Derecho español, las siguientes: el Reglamento (CE) n° 261/2004 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de febrero de 2004, por el que se establecen normas comunes sobre compensación y asistencia a los pasajeros aéreos en caso de denegación de embarque y de cancelación o gran retraso de los vuelos, y se deroga el Reglamento (CEE) n° 295/91 (DO n.º L 46, de 17-2-2004), el Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias y la Ley de 23 de julio de 1908 sobre nulidad de los contratos de préstamos usurarios.

Esta actividad tuvo a su vez tres fases. En primer lugar, se pidió a los alumnos que esbozaran una respuesta de forma individual, lógicamente siguiendo exclusivamente la normativa del país de cada alumno.

En segundo lugar, los alumnos debían reunirse en grupos de forma autónoma para elaborar y redactar una respuesta conjunta al caso práctico, comparando las soluciones dadas por el Derecho español y chileno. Dicha respuesta debía enviarse al profesor tutor asignado a cada grupo.

Además, los alumnos debían trabajar el segundo grupo de preguntas, mucho más generales, que se suministró en el cuestionario inicial:

1. ¿Consideras que los consumidores están suficientemente protegidos en tu país? ¿Has tenido alguna experiencia a partir de la que eches de menos una mayor protección?
2. Cuando has hecho turismo, en tu país o en el extranjero, ¿has tenido alguna vez algún problema con el alojamiento o el medio de transporte? ¿cómo se solucionó? ¿echaste de menos algún tipo de atención por parte del empresario encargado de la prestación del servicio, la agencia de viajes o las autoridades?
3. ¿Conoces qué administraciones regulan, desde el punto de vista del Derecho público, la protección de los consumidores y, en concreto, los sectores turístico y bancario?
4. ¿Qué sentido tiene que el Estado imponga requisitos para el ejercicio de ciertas actividades, como es, por ejemplo, la bancaria?

Por su parte, los profesores tutores revisaron las respuestas de los alumnos al caso práctico y seleccionaron algunas de ellas que eran especialmente acertadas o que planteaban cuestiones de interés.

Y, en tercer lugar, tuvo lugar la segunda sesión síncrona a través de la plataforma *Blackboard Collaborate*. En la misma, se pusieron en común las respuestas de los alumnos al caso práctico, fomentando la participación, especialmente, de los grupos de alumnos previamente seleccionados. Pese a que estaba previsto inicialmente, no se dispuso de tiempo para entrar en el segundo bloque de preguntas del cuestionario inicial, si bien ello en realidad fue consecuencia del buen desarrollo de la puesta en común del caso práctico, donde se suscitaban interesantes debates entre profesores y alumnos, españoles y chilenos. En dicha puesta en común se pusieron de manifiesto las diferencias y también las semejanzas entre las respuestas dadas por los ordenamientos español y chileno a un mismo problema.

Con este método didáctico se pretendió en todo caso hacer pivotar el aprendizaje sobre la propia curiosidad de los alumnos, planteándoles problemas que suscitaban el reto de resolver una dificultad práctica que consideraran cercana, huyendo de la tentación de dar a los alumnos

respuestas a cuestiones que nunca se hubieran planteado y que por tanto carecieran fácilmente de interés (Bain, 2004, p.122).

Por último, estas dos actividades en líneas, centrales en el proyecto COIL, se vio completada para los alumnos de la Universidad Católica de Temuco con la visita de dos profesores de la Universidad de Sevilla. Como fuera para los alumnos españoles la sesión inaugural, esta estancia docente complementó las cuestiones tratadas en el trabajo colaborativo en línea entre los alumnos. Los gastos de dicha visita fueron sufragados fundamentalmente por el Proyecto de innovación docente concedido por la Universidad de Sevilla y, en parte, también por la propia Universidad Católica de Temuco.

3.3. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Una vez desarrolladas las actividades anteriores, todo el proyecto de innovación docente se sometió a un proceso de evaluación, al objeto de revisar y mejorar el modelo didáctico, identificar las dificultades y potenciar sus fortalezas (Rivero y Porlán, 2017), también con la finalidad de programar una nueva experiencia COIL, o tal vez de otro tipo, durante el siguiente curso académico, nuevamente de forma conjunta con los alumnos de la Universidad de Sevilla y la Universidad Católica de Temuco.

Con esta finalidad se distribuyó entre los alumnos el siguiente cuestionario final:

1. ¿Considera usted que la duración del COIL fue adecuada?
2. ¿Fueron las herramientas tecnológicas empleadas de fácil acceso?
3. ¿Fue oportuno y eficiente el acompañamiento por parte de los(as) profesores(as)?
4. ¿Fueron significativos los resultados de aprendizaje?
5. De las siguientes competencias, ¿cuáles considera que fortaleció como participante del COIL? Interculturales/Digitales/Comunicacionales/Trabajo en equipo
6. ¿Estaría interesado(a) en participar de otro COIL?
7. ¿Qué tan satisfecho(a) está como participante del COIL?

8. ¿Qué fue lo que más disfrutó del COIL?

9. ¿Qué mejoraría del COIL?

10. Ante el hecho de que en un viaje combinado el hotel no preste los servicios correspondientes a su categoría, ¿contra quién podrá reclamar el cliente? Justifique su respuesta. Responda con arreglo al ordenamiento de su país. Destaque también alguna diferencia respecto al ordenamiento de su contraparte extranjero del grupo COIL.

11. ¿Cabe que un juez establezca algún control a los intereses remuneratorio y de demora de un préstamo bancario? Justifique su respuesta. Responda con arreglo al ordenamiento de su país. Destaque también alguna diferencia respecto al ordenamiento de su contraparte extranjero del grupo COIL.

Tal como puede apreciarse, las nueve primeras preguntas iban encaminadas a recabar la opinión de los alumnos sobre el desarrollo de las actividades. En cambio, las dos últimas preguntas trataban de testar directamente los conocimientos adquiridos por los alumnos al aplicar este nuevo método de aprendizaje.

4. RESULTADOS

A la vista de los resultados del cuestionario final, cabe deducir que los alumnos han quedado mayoritariamente satisfechos con su participación en el COIL, si bien también se han detectado algunas impresiones negativas por parte de los alumnos de la Universidad de Sevilla, quienes han detectado problemas que habrían de corregirse en ulteriores ediciones de esta actividad.

Respecto a la primera pregunta, sobre si el COIL ha tenido una duración adecuada,

32 alumnos (21 de Derecho privado del empresario turístico y 11 de Derecho mercantil) estaban totalmente de acuerdo;

38 alumnos (16 de Derecho privado del empresario turístico y 12 de Derecho mercantil) estaban muy de acuerdo;

29 alumnos (19 de Derecho privado del empresario turístico y 10 de Derecho mercantil) estaban de acuerdo; y solo

4 alumnos (1 de Derecho privado del empresario turístico y 3 de Derecho mercantil) estaban en desacuerdo.

Respecto a la segunda pregunta, sobre si las herramientas tecnológicas empleadas eran de fácil acceso,

38 alumnos (23 de Derecho privado del empresario turístico y 15 de Derecho mercantil) estaban totalmente de acuerdo;

29 alumnos (21 de Derecho privado del empresario turístico y 8 de Derecho mercantil) estaban muy de acuerdo;

21 alumnos (11 de Derecho privado del empresario turístico y 10 de Derecho mercantil) estaban de acuerdo; y solo

5 alumnos (2 de Derecho privado del empresario turístico y 3 de Derecho mercantil) estaban en desacuerdo.

Respecto a la tercera pregunta, sobre la adecuación del acompañamiento por parte de los docentes,

30 alumnos (23 de Derecho privado del empresario turístico y 7 de Derecho mercantil) estaban totalmente de acuerdo;

33 alumnos (18 de Derecho privado del empresario turístico y 15 de Derecho mercantil) estaban muy de acuerdo;

28 alumnos (14 de Derecho privado del empresario turístico y 14 de Derecho mercantil) estaban de acuerdo; y solo

2 alumnos (1 de Derecho privado del empresario turístico y 1 de Derecho mercantil) estaban en desacuerdo.

Respecto a la cuarta pregunta, sobre si los resultados de aprendizaje fueron significativos,

23 alumnos (17 de Derecho privado del empresario turístico y 6 de Derecho mercantil) estaban totalmente de acuerdo;

38 alumnos (24 de Derecho privado del empresario turístico y 14 de Derecho mercantil) estaban muy de acuerdo;

24 alumnos (16 de Derecho privado del empresario turístico y 8 de Derecho mercantil) estaban de acuerdo; y solo

7 alumnos (todos ellos de Derecho mercantil) estaban en desacuerdo.

Respecto a la quinta pregunta, el número de alumnos que señalan cada una de las competencias fortalecidas por la participación en el COIL es el siguiente

69 alumnos (40 de Derecho privado del empresario turístico y 29 de Derecho mercantil) la competencia intercultural;

18 alumnos (13 de Derecho privado del empresario turístico y 5 de Derecho mercantil) la competencia digital;

37 alumnos (25 de Derecho privado del empresario turístico y 12 de Derecho mercantil) la competencia comunicacional; y

44 alumnos (28 de Derecho privado del empresario turístico y 16 de Derecho mercantil) la competencia de trabajar en equipo.

Respecto a la sexta pregunta, sobre si el alumno estaría interesado en realizar otra actividad COIL,

74 alumnos (46 de Derecho privado del empresario turístico y 28 de Derecho mercantil) respondieron afirmativamente, frente a 19 (11 de Derecho privado del empresario turístico y 8 de Derecho mercantil) que respondieron negativamente.

Respecto a la séptima pregunta, la valoración media de 1 a 5 (siendo 1 totalmente satisfecho y 5 totalmente insatisfecho) fue de 2,53 (2,47 para los alumnos de Derecho privado del empresario turístico y 2,61 para los de Derecho mercantil).

Respecto a la octava pregunta acerca de qué fue lo que más disfrutó del COIL, las respuestas de los alumnos podían agruparse en torno a tres categorías:

7 alumnos (3 de Derecho privado del empresario turístico y 4 de Derecho mercantil) consideraban interesante el manejo práctico de la normativa;

78 alumnos (48 de Derecho privado del empresario turístico y 30 de Derecho mercantil) destacaban la oportunidad de colaborar con compañeros de otros países; y

22 alumnos (17 de Derecho privado del empresario turístico y 5 de Derecho mercantil) consideraban importante el conocer las diferencias normativas entre España y Chile.

Respecto a la novena pregunta, las respuestas de los alumnos fue tremendamente heterogéneas. No obstante, pueden destacarse los siguientes problemas detectados por los alumnos:

las conexiones electrónicas, especialmente en relación con la primera sesión síncrona: 23 alumnos (15 de Derecho privado del empresario turístico y 9 de Derecho mercantil);

el horario de las actividades, fruto de la diferencia horaria: 20 alumnos (17 de Derecho privado del empresario turístico y 3 de Derecho mercantil);

la falta de instrucciones por parte de los docentes y la organización general de la actividad: 18 alumnos (9 de Derecho privado del empresario turístico y 9 de Derecho mercantil); y

el control de los alumnos inactivos dentro de los grupos: 8 alumnos (7 de Derecho privado del empresario turístico y 1 de Derecho mercantil).

Las dos últimas cuestiones, relativas al contenido académico de la actividad tuvo un resultado absolutamente dispar entre unos y otros alumnos. En general, aunque algunos alumnos contestaron brillantemente, las respuestas fueron bastante pobres.

5. DISCUSIÓN

Aunque ciertamente los alumnos participantes en esta iniciativa se mostraron inicialmente reticentes a la intervención activa en las actividades propuestas, un gran número de ellos acabó adaptándose al nuevo método de trabajo y mostrando un gran interés. Ello se ha plasmado a su vez en los resultados anteriormente expuestos, que ponen de manifiesto la satisfacción de los alumnos tras la finalización del COIL.

En especial, debe destacarse, a la vista del desarrollo de la primera de las sesiones síncronas y de las respuestas al cuestionario final, que la actividad intercultural ha cumplido sobradamente sus objetivos, aunque las dificultades técnicas habidas en la sesión impidieron que se pudiera hacer una adecuada puesta común final.

Desde el punto de vista académico, las respuestas de los alumnos han sido muy desiguales, habiéndose recibido soluciones a los casos prácticos muy destacadas, que contrastan con otras de muy bajo nivel. En cualquier caso, la puesta en común en la segunda sesión síncrona fue muy fructífera, resultando muy acertada la previa selección de los grupos de alumnos ponentes.

Todo ello permite inducir que los alumnos han estado cómodos con el formato de las sesiones síncronas, aunque con las limitaciones propias de las comunicaciones electrónicas, y han mostrado interés por los temas que se han ido introduciendo. Sin embargo, los alumnos han tenido más problemas con la realización del trabajo en grupo y con la búsqueda de información para la resolución de los casos prácticos.

6. CONCLUSIONES

La experiencia descrita a lo largo de este trabajo es claramente un ejemplo de aplicación de los medios electrónicos de comunicación al aprendizaje del Derecho, facilitando el trabajo colaborativo de alumnos distantes en el espacio, incluso de distintos países. Ello permite abordar el estudio de las instituciones jurídicas desde el punto de vista del Derecho comparado y, al mismo tiempo, con un carácter práctico, como consecuencia de introducir la posibilidad de trabajar en grupo con alumnos de universidades extranjeras.

Todo ello proporciona también a la actividad una dimensión intercultural y multidisciplinar que tiene un valor propio y que en este caso se ha visto claramente potenciada al diseñar la actividad bajo el estándar del *Collaborative Online International Learning* (COIL). Y, al mismo tiempo, en el entorno sanitario actual, se ofrece una oportunidad para desarrollar las habilidades digitales de los alumnos, quienes muy posiblemente se incorporen a un mundo laboral cada vez más tecnificado.

Este proyecto supone además dar un paso más en la internacionalización de la Universidad. En este sentido, resulta evidente que su puesta en marcha precisa el establecimiento de un contacto entre los docentes de las distintas universidades involucradas. Y, al mismo tiempo, su desarrollo contribuye a tejer una red estable de colaboración entre universidades, que puede generar sinergias positivas en otros ámbitos, como el desarrollo de estancias docentes o de investigación, la dirección de tesis doctorales en régimen de cotutela o la organización conjunta de cursos o eventos científicos. En definitiva, la experiencia COIL puede servir para estrechar lazos investigadores y docentes entre los profesores de distintas universidades, incorporando en este caso a los alumnos de

grado, a los que se les ofrece una perspectiva global, asomándolos a un mundo cada vez más multicultural e interconectado.

7. AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de esta iniciativa no hubiera sido posible, ante todo, sin la colaboración de los compañeros de la Universidad Católica de Temuco, en especial el Prof. Martínez Montenegro, así como sin el personal de la Dirección de Relaciones Internacionales de dicha Universidad. Junto a ellos debe destacarse que este proyecto se ha desarrollado por un grupo de profesores del Departamento de Derecho mercantil de la Universidad de Sevilla, debiendo por tanto reconocerse su esfuerzo y trabajo en esta iniciativa colectiva. Y, por último, esta experiencia de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) se ha enmarcado en un proyecto de innovación docente sufragado por el III Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla. Es de justicia por tanto agradecer el apoyo prestado por el Secretariado de Innovación Educativa de esta Universidad.

8. REFERENCIAS

- Añón Roig, M. J. (2009). Metodología de aprendizaje cooperativo y teorías de la justicia. En J. García Añón (Ed.), *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho* (pp. 37-48). Universidad de Valencia. <https://issuu.com/josegarciaanon/docs/2009miradas>
- Aznar G., Frank, E. (2021). No passport required: social learning innovation through collaborative online education. *Revista Iberoamericana de Economía Solidaria e Innovación Socioecológica*, 4, 87-107. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/20407/5245-20385-1-PB.pdf?sequence=2>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers*. Harvard University Press. (Trad. Cast.: Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia, 2007. 2ª edición).
- Blanco Sánchez, M. J. (2020). Entornos virtuales y docencia del Derecho. La importancia del aseguramiento de la calidad. En AA.VV., *Edunovatic 2020* (pp. 199-203). REDINE. <http://www.edunovatic.org/wp-content/uploads/2021/02/EDUNOVATIC20.pdf>

- Finkel, D. (2000). *Teaching with your mouth shut*. NH. Heinemann Boynton/Cook. (Trad. Cast.: Dar clase con la boca cerrada. Universidad de Valencia, 2008).
- Marcillo-Gómez, M., Desilus, B. (2016). Collaborative Online International Learning Experiences in Practice Oportunities and Challenges. *Journal of Technology Management & Innovation*, 2 (1), 30-35. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242016000100005>
- Ospina Garzón, A. F. (2016). Mis clases de Derecho comparado y el Derecho comparado de mis clases. *Docencia y Derecho*, 10, 1-8.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Morata.
- Sánchez Blázquez, V. M. (2021). Algunas reflexiones acerca del uso del Derecho comparado en la docencia del Derecho tributario. En J. Cruz Ángeles (Coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales. Vol. 1. Experiencias de innovación en la docencia del Derecho* (pp. 564-583). Dykinson.
- Tapia Cortés, C. (2020). Tipologías de uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación: una revisión sistemática de la literatura. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 16-34. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1489>
- Velasco, F. J. S., Alacid, M. y Mulas, J. (2021). Aprendizaje multidisciplinar basado en proyectos con estudiantes de ingeniería: hidrógeno-energía solar. En REDINE (Ed.), *Conference proceedings. Civinedu 2021* (pp. 314-318). Adaya Press. <https://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2021/11/CIVINEDU2021.pdf>