EVOLUCIÓN Y EXPERIENCIAS EN METODOLOGÍAS DOCENTES

DIRECCIÓN

Alfonso Ortega Giménez
Nuria Reche Tello

PRESENTACIÓN

Carmen Victoria Escolano Asensi

PRÓLOGO

Ricardo Verón Romero

COLEX READER | COLEX AUDIO

COLEX

¡Gracias por confiar en nosotros!

La obra que acaba de adquirir incluye de forma gratuita la versión electrónica. Acceda a nuestra página web para aprovechar todas las funcionalidades de las que dispone en nuestro lector.

Funcionalidades eBook

Acceso desde cualquier dispositivo con conexión a internet

Idéntica visualización a la edición de papel

Navegación intuitiva

Tamaño del texto adaptable

Síguenos en:

EVOLUCIÓN Y EXPERIENCIAS EN METODOLOGÍAS DOCENTES

EVOLUCIÓN Y EXPERIENCIAS EN METODOLOGÍAS DOCENTES

Dirección

Alfonso Ortega Giménez
Nuria Reche Tello

Presentación

Carmen Victoria Escolano Asensi

Prólogo

Ricardo Verón Romero

Autores

Alfonso Ortega Giménez
Esther Alonso García
Eva María Polo Arévalo
Hugo Ricardo Flecha Ferreira
Juan Manuel Masanet Fernández
Lerdys Heredia Sánchez
Mabel Elvira López de Alfonzo
María Remedios Guilabert Vidal
Marina Gomariz López
Mirian Benítez
Mónica Elizabeth Vera Vega
Nuria Reche Tello
Pablo Pareja Ferrer
Tomás de Domingo Pérez

COLEX 2025

UNIVERSIDAD SAN LORENZO

UNIVERSITAS Miguel Hernández

Copyright © 2025

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) garantiza el respeto de los citados derechos.

Editorial Colex S.L. vela por la exactitud de los textos legales publicados. No obstante, advierte que la única normativa oficial se encuentra publicada en el BOE o Boletín Oficial correspondiente, siendo esta la única legalmente válida, y declinando cualquier responsabilidad por daños que puedan causarse debido a inexactitudes e incorrecciones en los mismos.

Editorial Colex S.L. habilitará a través de la web www.colex.es un servicio online para acceder a las eventuales correcciones de erratas de cualquier libro perteneciente a nuestra editorial.

© Alfonso Ortega Giménez
© Esther Alonso García
© Eva María Polo Arévalo
© Hugo Ricardo Flecha Ferreira
© Juan Manuel Masanet Fernández
© Lerdys Heredia Sánchez
© Mabel Elvira López de Alfonzo
© María Remedios Guilabert Vidal
© Marina Gomariz López
© Mirian Benítez
© Mónica Elizabeth Vera Vega
© Nuria Reche Tello
© Pablo Pareja Ferrer
© Tomás de Domingo Pérez

© Editorial Colex, S.L.
Calle Costa Rica, número 5, 3.º B (local comercial)
A Coruña, 15004, A Coruña (Galicia)
info@colex.es
www.colex.es

SUMARIO

PRESENTACIÓN

Carmen Victoria Escolano Asensi

Presentación 13

PRÓLOGO

Ricardo Verón Romero

Prólogo 17

PARTE 1
EVOLUCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES: DIGITALIZACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

CAPÍTULO 1

INNOVACIÓN Y FORMACIÓN JURÍDICA: NUEVAS METODOLOGÍAS ACTIVAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO

Eva María Polo Arévalo

1. Introducción 25
2. Nuevas metodologías para una formación innovadora 26
3. Herramientas activas para el aprendizaje activo en Derecho Romano 28
4. Conclusión 33

CAPÍTULO 2

DESAFÍOS DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN EDUCACIÓN MEDIANTE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UN ANÁLISIS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES UNISAL. AÑO 2024

Hugo Ricardo Flecha Ferreira y Mónica Elizabeth Vera Vega

1. Introducción 35
2. Materiales y métodos 36
3. Resultados. 37
4. Discusión. 39
   4.1. Explorar el nivel de competencias digitales 39

4.2. Investigar las barreras para adquirir o mejorar competencias digitales 40
5. Conclusión 41
6. Bibliografía 42

CAPÍTULO 3

EL «STORYTELLING» EN LA ASIGNATURA «FILOSOFÍA DEL DERECHO Y DEONTOLOGÍA»

Tomás de Domingo Pérez

1. El perfil de los estudiantes que acceden a la universidad 43
2. El principal objetivo de las acciones de innovación docente 46
3. El recurso al «storytelling» o al arte de contar historias significativas como estrategia para favorecer el aprendizaje 47

CAPÍTULO 4

FACTIBILIDAD DE LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIGITAL WEBQUEST EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS DE CIENCIAS EMPRESARIALES DE LA UNISAL EN EL AÑO 2024

Mabel Elvira López de Alfonzo

1. Introducción 51
   1.1. La sociedad del conocimiento y la tecnología informatizada 52
   1.2. Uso de Internet como medio educativo 53
   1.3. Educación con enfoque de competencias 53
   1.4. La competencia para el manejo de la información (CMI) 54
   1.5. El constructivismo. 55
   1.6. El aprendizaje colaborativo 55
   1.7. Características de la WebQuest que benefician la Enseñanza 56
2. Materiales y métodos 56
3. Resultados. 57
4. Discusión. 59
5. Conclusión 60
6. Bibliografía 61

CAPÍTULO 5

INTERFACES CEREBRO-COMPUTADORA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: VENTAJAS, DESAFÍOS Y PROTECCIÓN JURÍDICO-CIVIL

María Remedios Guilabert Vidal

1. La neuro-tecnología en la actualidad: Las interfaces cerebro-ordenador 63
   1.1. Concepto, clases y funcionamiento 64
   1.2. Ventajas y desafíos 66

2. Aplicaciones de las interfaces cerebro-ordenador en la docencia en general y a la docencia universitaria en particular 67
3. Protección jurídico-civil frente a los riesgos de la implementación de las interfaces cerebro-ordenador en la docencia universitaria 68
3.1. Tutela de los neurodatos 69
3.2. Protección frente a los sistemas de IA de alto riesgo 70
3.3. Amparo frente al producto defectuoso que utiliza IA 71
3.4. Salvaguardias frente a daños causados extracontractualmente por IA 72
4. Bibliografía 72

CAPÍTULO 6

INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA CALIDAD DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE CIENCIAS EMPRESARIALES EN EL MÓDULO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, FILIAL CAAGUAZÚ, AÑO 2024

Mirian Benitez

1. Introducción 75
2. Materiales y métodos 77
3. Resultado y discusión 79
4. Resultados de la entrevista 84
5. Discusión 84
6. Conclusión 85
7. Bibliografía 86

CAPÍTULO 7

USOS Y APLICACIONES DEL GESTOR BIBLIOGRÁFICO ZOTERO EN EL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN DERECHO

Nuria Reche Tello

1. Introducción: El trabajo de fin de grado en derecho 89
2. Algunas dificultades en torno a la realización del trabajo de fin de grado 90
3. El uso del gestor bibliográfico Zotero en la realización del trabajo de fin de grado 93
3.1. El registro 93
3.2. La web 94
3.3. La versión de escritorio 94
3.4. la creación de citas, notas y bibliografía 95
3.5. La creación de grupos para los trabajos de TFG 98
4. Reflexiones finales 100
5. Referencias consultadas 101

PARTE 2
EXPERIENCIAS EN METODOLOGÍAS DOCENTES

CAPÍTULO 8
¿INNOVAR EN DERECHO A TRAVÉS DEL CINE?

Alfonso Ortega Giménez

1. Planteamiento 105
2. Objeto de análisis: Las relaciones entre el cine y el Derecho. 106
   2.1. *Bajo el sol de la Toscana* 107
   2.2. *Green card* (Matrimonio de conveniencia) 110
   2.3. *Inmigrantes L.A. Dolce Vita* 113
3. Conclusiones. 118
4. Bibliografía 119

CAPÍTULO 9
METODOLOGÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA INMIGRACIÓN, EXTRANJERÍA Y CIUDADANOS COMUNITARIOS EN EL GRADO DE SEGURIDAD PÚBLICA Y PRIVADA DE LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

Esther Alonso García

1. Planteamiento: El perfil actual del estudiante. 121
2. El Grado en Seguridad Pública y Privada 122
3. La asignatura Inmigración, Extranjería y Ciudadanos comunitarios 124
4. Metodología docente de la asignatura 126
5. Conclusiones. 128
6. Bibliografía 128

CAPÍTULO 10
LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO EN LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE: DE LA PRÁCTICA AL AULA, PASANDO POR LA DIVERSIÓN

Lerdys S. Heredia Sánchez

1. Planteamiento 131
2. El curso-libro como herramienta para la docencia. 132
3. Los mapas mentales para el estudio del Derecho 134
4. El cine en la enseñanza del Derecho internacional privado 136
5. La experiencia de trabajo combinando todas estas herramientas en la docencia 137
6. Ideas finales a modo de conclusiones 139
7. Bibliografía. 140

CAPÍTULO 11

LA DIFERENCIACIÓN ENTRE REGLAS Y PRINCIPIOS A TRAVÉS DE LA EXPOSICIÓN DE CASOS PRÁCTICOS

Pablo Pareja Ferrer

1. Introducción 143
2. Dos sentencias para los dos tipos de normas 145
2.1. Colisión entre principios: STC 170/1987, de 30 de octubre 146
2.2. La estructura de la regla: Auto 785/2007 del Juzgado de Primera Instancia de Sevilla número 17 (caso Noara) 147
3. Conclusión 148
4. Bibliografía 149

CAPÍTULO 12

TEJIENDO EL CONOCIMIENTO: EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Marina Gomariz López

1. Introducción 151
2. El aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario: Aspectos teóricos . . 152
3. Aplicación de un caso de aprendizaje colaborativo 153
3.1. Fases y desarrollo de la actividad práctica colaborativa 155
3.2. Beneficios derivados de la implementación de una metodología colaborativa en el aula. 159
4. Conclusión 160
5. Bibliografía 160

CAPÍTULO 13

LA METODOLOGÍA DOCENTE EN MATERIA DE DERECHO DE LA NACIONALIDAD Y DE LA EXTRANJERÍA EN EL GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS DE LA UMH

Juan Manuel Masanet Fernández

Guía docente en materia de Derecho de la Nacionalidad y la Extranjería 163

PRESENTACIÓN

Reflexiones metodológicas desde una Jornada Internacional de Innovación Docente Universitaria

La innovación docente se refiere a las nuevas estrategias y metodologías implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades de forma más efectiva. La innovación docente tiene como objetivo mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Innovar no es solo hacer cambios o algo distinto sino es hacer algo mejor, no es cambiar por cambiar, sino que es cambiar para mejorar y buscar la excelencia docente. Estos cambios van desde el diseño de nuevos programas de estudios hasta la implantación de nuevas metodologías docentes y la incorporación de nuevas herramientas e incluso nuevos procedimientos de evaluación. En los momentos actuales, con la irrupción de la inteligencia artificial, se nos presenta un importante desafío, repensar y reflexionar sobre la esencia misma del proceso de enseñanza-aprendizaje para preparar a los estudiantes ante un futuro en constante evolución.

Bajo la premisa fundamental de que la praxis docente se erige como un sistema dinámico vinculado a las transformaciones del entorno educativo, tecnológico y social es necesario reflexionar y compartir nuestros conocimientos y experiencias docentes innovadoras en un foro amplio y participativo que congregue diversas voces y perspectivas. En este contexto, la Universidad de San Lorenzo de Paraguay (UNISAL) y la Universidad Miguel Hernández de Elche de España (UMH) impulsaron y organizaron conjuntamente una Jornada Internacional de Innovación Docente.

La I Jornada de Internacional de Innovación Docente USAL-UMH, celebrada el 26 de marzo de 2025 en formato online, se configura como un espa-

cio abierto a profesores universitarios nacionales e internacionales para el intercambio de ideas, opiniones y preguntas y respuestas, lo que constituye una excelente oportunidad de colaboración académica entre profesorado y personal investigador de ambas Universidades. Esta iniciativa muestra el compromiso y la preocupación constante por la innovación docente y por ende por la mejora de la calidad de la calidad de la docencia.

Fruto de las valiosas contribuciones presentadas al Congreso nace este libro. En él se compilan los diversos artículos presentados y debatidos en dicha Jornada, constituyendo un testimonio perdurable de las ideas, experiencias y propuestas surgidas del encuentro. En sus páginas encontrarán un conjunto de propuestas creativas e innovadoras que pretenden motivar a los estudiantes, estimular el pensamiento crítico y, en definitiva, optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presente obra se ha estructurado en dos grandes partes. Un primer capítulo dedicado a la evolución de las metodologías docentes, que abarca desde la incorporación de las tecnologías digitales en el aula hasta el uso transformador de la Inteligencia Artificial en la Universidad. En este capítulo, destacados profesores de la Universidad de San Lorenzo y de la Universidad Miguel Hernández de Elche relatan sus experiencias en metodologías digitales y en la aplicación de la inteligencia artificial en la docencia de diversas asignaturas de la carrera de Derecho y en los programas de Ciencias Empresariales de la UNISAL. Asimismo, se aborda un tema de gran relevancia en el ámbito académico actual como es el uso de la inteligencia artificial en la elaboración de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) y su influencia en los estándares de calidad de la investigación. En el segundo capítulo se recogen diversas experiencias en metodologías docentes activas aplicadas con éxito en determinadas asignaturas del ámbito del Derecho. Este capítulo despliega una gran diversidad de enfoques metodológicos que van desde la innovación a través del cine y la diversión, buscando generar un aprendizaje atractivo y efectivo, hasta estrategias de aprendizaje colaborativo y el análisis de casos prácticos, fomentando la participación activa de los estudiantes. En conjunto, estas experiencias metodológicas activas comparten el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Les invitó a sumergirse en la lectura de este libro, a explorar nuevas formas de enseñar y de aprender. Los animo a adentrase en sus páginas y descubrir las propuestas innovadoras que se presentan y espero que les sirva de inspiración para impulsar otras iniciativas de innovación docente. Este libro es un valioso instrumento, un recurso de consulta fundamental para avanzar hacia una enseñanza más efectiva.

Por último, quisiera agradecer y felicitar a los profesores de la UMH Alfonso Ortega y Nuria Reche y al profesor Ricardo Verón, Vicerrector Académico de UNISAL, que han tenido la iniciativa e impulsado tanto la organización de la Jornada como la publicación de este libro. Gracias por vuestro excelente

trabajo, y porque habéis hecho posible que la Jornada sea un éxito y que la publicación de esta obra colectiva sea hoy una realidad.

También quisiera expresar mi profundo agradecimiento a los autores de cada uno de los artículos que han compartido su conocimiento y sus experiencias con nosotros, y cuyas valiosas contribuciones enriquecen esta obra y favorecen la difusión y transferencia del conocimiento.

A todos Gracias

Carmen Victoria Escolano Asensi

Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche
Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante)-España

PRÓLOGO

Para la Universidad San Lorenzo, la investigación es un proceso continuo de descubrimiento que nos permite entender mejor el mundo que nos rodea. En ese sentido, las publicaciones científicas juegan un papel fundamental en la difusión del conocimiento y la comunicación de los resultados de la investigación.

Estas publicaciones presentan una selección de artículos que reflejan los avances y logros en «Transformación digital e inteligencia artificial e Innovación y experiencias en metodologías docentes». Los autores han trabajado arduamente para presentar sus hallazgos de manera clara y concisa, y esperamos que estas publicaciones sean de interés y utilidad para la comunidad universitaria y el público en general:

Factibilidad de la aplicación de la estrategia digital WebQuest en los procesos de enseñanza aprendizaje desde la percepción de los docentes de las carreras de Ciencias Empresariales de la UNISAL en el año 2024

Autora: Dra. Mabel Elvira López de Alfonzo mabelvira@hotmail.es

Universidad San Lorenzo/San Lorenzo, Paraguay.

La incorporación de estrategias digitales innovadoras, como la WebQuest, ha emergido como una alternativa efectiva para promover un aprendizaje activo, autónomo y constructivista entre los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades críticas y analíticas esenciales para su formación profesional y personal, por lo que se realiza este estudio cuyo título es «Factibilidad de la aplicación de la estrategia digital WebQuest en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la percepción de los docentes de las carreras de Ciencias Empresariales de la Universidad San Lorenzo en el año 2024», tiene como objetivo principal determinar la viabilidad y factibilidad de implementar dicha estrategia en el ámbito universitario considerando la percepción y experiencia del cuerpo docente. La investigación busca ofrecer una

perspectiva fundamentada en datos empíricos acerca del impacto pedagógico, la facilidad de implementación y la disponibilidad de recursos tecnológicos que sustentan su utilización efectiva.

La relevancia de este trabajo radica en que aborda una problemática actual y pertinente: cómo integrar de manera efectiva las TIC en la educación superior para potenciar los resultados académicos y preparar a los estudiantes para un entorno laboral altamente digitalizado. La importancia de sus hallazgos reside en proporcionar a las instituciones académicas un referente sobre las potencialidades de la WebQuest, promoviendo así prácticas pedagógicas innovadoras y alineadas con las exigencias contemporáneas.

El impacto de este estudio se proyecta en la posibilidad de ampliar el uso de estrategias digitalizadas, fortaleciendo la formación docente y mejorando la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades. Asimismo, contribuye a la construcción de un conocimiento especializado que favorece la adaptación de los programas educativos a los desafíos del siglo XXI, fomentando la innovación pedagógica y el desarrollo profesional continuo en el ámbito universitario.

Influencia de la inteligencia artificial en la calidad de los trabajos de investigación en estudiantes del primer año de la carrera de Ciencias Empresariales en el módulo de Metodología de la Investigación, filial Caaguazú, año 2024

Autora: Benitez, Mirian.

Este estudio, liderado por Mirian Benitez, aborda la emergente y crucial cuestión del impacto de la inteligencia artificial (IA) en la investigación académica temprana. Centrándose en estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias Empresariales en el módulo de Metodología de la Investigación en la filial Caaguazú durante el año 2024, la investigación se propone evaluar cómo la IA influye en la calidad de sus trabajos.

La introducción establece el contexto de la transformación radical que la IA está generando en diversos sectores, incluyendo la investigación académica. Se define la IA y se mencionan herramientas específicas como ChatGPT, Gemini, mándele y otros destacando su potencial para revolucionar los procesos de búsqueda, análisis y generación de conocimiento. El estudio se justifica por la creciente relevancia de la IA en la educación superior a nivel global, contrastando con la etapa inicial de investigación en Paraguay sobre este tema. Los objetivos se centran en evaluar el impacto de la IA en la calidad de los trabajos, analizar las percepciones estudiantiles y determinar los factores que facilitan o dificultan su implementación.

La sección de materiales y métodos detalla un diseño experimental mixto, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos con un nivel descriptivo.

Se describe la conformación de un grupo experimental (con capacitación en IA) y un grupo control (métodos tradicionales), ambos con 10 estudiantes. El procedimiento incluyó una preprueba, una fase de intervención (uso de IA por el grupo experimental), y una postprueba, utilizando rúbricas de evaluación y cuestionarios de percepción. Se destaca la triangulación de datos y la consideración de aspectos éticos.

Los resultados y discusión se presentan a través de seis gráficos basados en una escala de Likert. Se observa una diferencia significativa en la frecuencia y facilidad de uso de la IA, así como en su percepción para encontrar y comprender información relevante, favoreciendo al grupo experimental. Llama la atención la coincidencia en la percepción de mejora de la calidad de los trabajos en ambos grupos, lo que podría interpretarse como una apreciación general del potencial de la IA, incluso por quienes no la utilizaron directamente. Finalmente, la disposición a recomendar la IA es significativamente mayor en el grupo experimental. La discusión profundiza en estos hallazgos, contrastándolos con la literatura existente y ofreciendo posibles interpretaciones a las diferencias y similitudes encontradas.

Los resultados de la entrevista complementan los datos cuantitativos, revelando que los estudiantes del grupo experimental valoran la IA por facilitar la obtención de información, ahorrar tiempo y asistir en la redacción. Sin embargo, también identifican áreas de mejora como la precisión de las bibliografías y la falta de herramientas para la creación automática de cuadros estadísticos. Sus sugerencias se orientan hacia la accesibilidad y la implementación de funciones avanzadas.

La sección de discusión articula de manera más exhaustiva las implicaciones de los resultados. Se subraya cómo la mayor familiaridad y uso de la IA en el grupo experimental se correlacionan con una percepción más positiva de su utilidad. La coincidencia en la mejora de la calidad se interpreta con cautela, sugiriendo una posible apreciación general del potencial de la IA. La marcada diferencia en la disposición a recomendar la IA refuerza la idea de una valoración positiva basada en la experiencia directa.

La conclusión sintetiza los hallazgos principales, reafirmando el impacto positivo y significativo de la IA en la investigación estudiantil. Se destaca cómo el grupo experimental percibe la IA como una herramienta útil y fácil de usar, que mejora la búsqueda y comprensión de información, contribuyendo a trabajos de mayor calidad. Se aboga por la integración de la IA en el entorno académico, enfatizando la necesidad de fomentar la familiarización y capacitación para maximizar sus beneficios.

Finalmente, las referencias bibliográficas proporcionan un sólido marco teórico, citando autores y obras relevantes en los campos de la inteligencia artificial, la educación y la metodología de la investigación.

En esencia, este artículo presenta una investigación empírica valiosa sobre la adopción temprana de la IA en la investigación académica a nivel universi-

tario en un contexto específico. Sus hallazgos sugieren un impacto positivo de la IA en la percepción y la práctica investigativa de los estudiantes que la utilizan, aunque también señala áreas de mejora y la necesidad de una integración pedagógica reflexiva. La investigación contribuye al creciente cuerpo de literatura sobre la IA en la educación, ofreciendo datos concretos sobre su influencia en el contexto paraguayo.

Desafíos de la Transformación Digital en Educación Mediante la Inteligencia Artificial: Un Análisis de Docentes y Estudiantes en la Facultad de Ciencias Empresariales UNISAL Año 2024

Autores: Mg. Hugo Ricardo Flecha Ferreira e Ing. Mónica Elizabeth Vera Vega.

En el contexto de una sociedad marcada por la incesante evolución tecnológica, la transformación digital en el ámbito educativo representa uno de los desafíos más urgentes y significativos para las instituciones de educación superior. La incorporación de herramientas como la inteligencia artificial no solo redefine los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también exige una profunda reflexión sobre las competencias digitales necesarias para afrontar esta nueva realidad.

El presente artículo, titulado «Desafíos de la Transformación Digital en Educación Mediante la Inteligencia Artificial: Un Análisis de Docentes y Estudiantes en la Facultad de Ciencias Empresariales UNISAL Año 2024», constituye una valiosa contribución al debate contemporáneo sobre la digitalización educativa. Los autores, desarrollan un estudio riguroso y pertinente que analiza las percepciones, barreras y oportunidades que enfrentan los actores educativos ante la implementación de tecnologías emergentes.

Mediante un enfoque cuantitativo y descriptivo, la investigación revela no solo el estado actual de las competencias digitales entre docentes y estudiantes, sino también los obstáculos estructurales, tecnológicos y actitudinales que limitan el avance hacia una educación verdaderamente digital e inclusiva. La propuesta ofrece datos relevantes que permiten comprender las dinámicas internas de una facultad universitaria en proceso de transformación, aportando recomendaciones concretas para optimizar la incorporación de la inteligencia artificial en los procesos educativos.

Este trabajo es una invitación a repensar la educación desde una perspectiva crítica e innovadora, promoviendo una cultura institucional que abrace el cambio y prepare a sus integrantes para los desafíos del siglo XXI. La lectura de este artículo permitirá al lector adentrarse en una realidad compleja, pero cargada de posibilidades, donde el compromiso institucional y la formación continua emergen como pilares clave para el éxito de la transformación digital en la educación superior.

Queremos agradecer a los autores por su contribución a esa publicación y por su dedicación a la investigación, Dra. Mabel Elvira López de Alfonzo, Dra. Mirian Benítez, Ing. Mónica Elizabeth Vera Vega y el Mg. Hugo Ricardo

Flecha Ferreira. También queremos agradecer al Mg. Shaun McGahan por su riguroso trabajo de revisor y su compromiso con la calidad de las publicaciones.

Esperamos que esta publicación inspire a nuevos investigadores y contribuya al avance del conocimiento de la inteligencia artificial.

Dr. Ricardo Verón Romero

Vicerrector Académico Universidad San Lorenzo-Paraguay

PARTE 1

Evolución de las metodologías docentes: digitalización e inteligencia artificial

CAPÍTULO 1

INNOVACIÓN Y FORMACIÓN JURÍDICA: NUEVAS METODOLOGÍAS ACTIVAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO

Eva María Polo Arévalo
Profesora Titular de Universidad
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. Introducción

La implantación en España del denominado «Espacio Europeo de Educación Superior» (en adelante, EEES) a partir de la Declaración de Bolonia y del Documento-Marco de 10 de febrero de 2003 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha supuesto para nuestra Universidad el reto de la transformación de la metodología docente que se estaba aplicando hasta entonces. Estos documentos diseñaban la formación de un espacio educativo común en el que quedarían integrados los sistemas universitarios de los distintos países del entorno europeo, creando una nueva concepción en la formación académica que supondría la revalorización de la figura del estudiante en el que se centraría, a partir de ahora, el proceso de aprendizaje. Con esta finalidad, el docente debía afrontar una nueva forma de enseñanza que integrara herramientas innovadoras para poder ofrecer una formación en la que se incrementara la calidad educativa[1], propiciando la motivación del estudiantado y eliminando las barreras geográficas a fin de favorecer el carácter universal de la Universidad.

1 A este respecto, se puede consultar Kirschner, P. A.-Hendrick, C., *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*, Londres, 2020. Esta monografía, estructurada en capítulos independientes entre sí, abordar prácticamente todos los temas del aprendizaje activo, analizando las implicaciones que pueden darse en la práctica educativa y ofreciendo ideas para aplicar en la enseñanza.

En el marco de este nuevo modelo de enseñanza se hacía indispensable la ayuda de algunas herramientas —las TICs— que se debían incorporar por el profesorado para establecer una nueva relación entre profesor-estudiante[2]. Ahora bien, sentado lo anterior, en mi opinión, los nuevos instrumentos tecnológicos, tales como blogs, redes sociales, juegos, cuestionarios, etc., a los que se debe añadir en la actualidad la inteligencia artificial, en ningún caso pueden suponer la eliminación de los métodos tradicionales empleados para impartir docencia que constituyen la base imprescindible para la trasmisión del conocimiento en el aula. Las clases teóricas y prácticas resultan insustituibles en la formación de los estudiantes porque son el espacio en el que se impregnan de los conceptos y nociones básicas de la asignatura y los aplican a casos reales que pueden acontecer en su futuro profesional. La clase magistral es la única que puede llevar al estudiante a la comprensión de la materia a través de la explicación por parte del profesor. A partir de ahí, es cierto que la formación de los estudiantes de hoy en día requiere un nuevo método docente que favorezca el trabajo colaborativo, el espíritu investigador, la reflexión, la participación activa, el debate, etc., para lo cual son interesantes las herramientas que existen en la actualidad, incluida la inteligencia artificial[3].

2. Nuevas metodologías para una formación innovadora

El perfil de estudiantes que ingresan año tras año en la Universidad ha sufrido una notable transformación, sobre todo desde el año 2020, año en que la pandemia nos obligó a emplear todas las herramientas tecnológicas diseñadas para poder ofrecer una formación *on line* de calidad. Los estudiantes universitarios son nativos digitales que, si bien tienen desarrolladas unas capacidades en algunos ámbitos, lo cierto es que han perdido otras que son muy importantes para adquirir una buena formación. Cada curso que comienza se puede observar que los estudiantes tienen un peor nivel de concentración, lo que les impide mantener el interés en las explicaciones durante demasiado tiempo. Además, desconectan con facilidad porque constantemente están recibiendo estímulos de notificaciones y alarmas que les llegan al móvil o al ordenador procedentes de las redes sociales, grupos de WhatsApp, etc.

2 *Cfr*. Conde Vélez, S.-Delgado-García, M.-Toscano Cruz, M., «Cooperative learning at university: opinion of students and application of the instrument Cooperative Learning Questionnaire (CLQ)», en *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 58, 2021, pp. 564-573.

3 Vid. a este respecto, Capdevilla Dominguez, D. (Coord.), *El reto en la innovación docente: el EEES como punto de encuentro*, Madrid, 2012, pp. 1-159 y Gonzálvez Vallés, J. E. (Coord.), *La web 2.0 y 3.0 en su relación con el EEES*, Madrid, 2011, pp. 1-274.

lo que provoca la dispersión, la ruptura del hilo explicativo y la pérdida del incentivo por la clase a la que están asistiendo.

La causa fundamental de la falta de atención y concentración es el papel preponderante que ocupa la tecnología en la vida de los jóvenes y que ha transformado la forma en la que se relacionan con el mundo exterior, propiciando que todo funcione de forma muy visual, a gran velocidad y con estímulos permanentes y efímeros. La tecnología ha permitido que los «nativos digitales» adquieran competencias que pueden resultar interesantes, como la memoria visual, la capacidad de realizar varias tareas —el denominado «multitask»—, la asimilación rápida de información, pero creo que también les ha sustraído de otras capacidades que son muy importantes —casi diría que indispensables— para ellos, como la atención, la concentración, la expresión oral y escrita, la comprensión lectora, etc. Y si un estudiante no es capaz de prestar atención en clase ni puede concentrarse en lo que el profesor está transmitiendo, lógicamente no será capaz de entender la explicación y, mucho menos, de adquirir el conocimiento necesario para su formación. Y si no son capaces de comprender la explicación —porque les falta vocabulario y no pueden asimilar lo que leen ni pueden expresarse oralmente o redactar un texto—, evidentemente no podrán comunicarse ni transmitir lo que han aprendido.

En definitiva, la cantidad de estímulos que permanentemente están recibiendo los estudiantes de los aparatos tecnológicos, la rapidez a la que están sometidos en las redes sociales y la celeridad con la que se conducen en cualquier tarea, repercute en su capacidad de atención, afectando gravemente a su forma de expresarse, de comunicarse, y a su nivel de comprensión oral y escrita[4]. De ahí que se deba replantear la forma de impartir docencia para evitar que los estudiantes se desconecten de la clase e intentar remodelar el método de enseñanza para que la materia les resulte atractiva y las clases se desarrollen de forma que puedan arrojar resultados efectivos y fructíferos para ellos.

Descendiendo al Grado en Derecho y, en concreto al Derecho romano, considero que hoy en día la formación que les proporciona esta disciplina continúa siendo muy importante, no sólo porque les permite abrir sus mentes y tomar

4 El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (denominado PISA por las siglas de la denominación inglesa, *Programme for International Student Assessment*), en su edición de 2022-que estaba prevista para 2021, pero tuvo que aplazarse por la pandemia— arrojó como resultado que, desde 2015, España descendido en su puntuación hasta los 22 puntos en Lectura. Este programa evalúa las capacidades del estudiantado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en más de 80 países del mundo. España ha participado, desde su primera edición en 2000, en todos los ciclos trienales que se han llevado a cabo y también está prevista su intervención para la edición de 2025 que tendrá como dominio principal las ciencias, pero evaluará también las matemáticas, la lectura, la lengua extranjera (en este primer ciclo será el inglés) y el aprendizaje en el mundo digital, para medir las capacidades de los estudiantes para resolver problemas mediante instrumentos digitales así como conocer el grado de autorregulación del aprendizaje.

contacto con las distintas soluciones que, ante un mismo problema, se han ofrecido, sino porque favorece el desarrollo del espíritu crítico y las competencias básicas para que puedan enfrentarse a su futuro profesional como juristas. Por lo tanto, a lo largo de los últimos años y, sobre todo, tras la pandemia mundial, he diseñado algunas estrategias que me permitieran incorporar a mis clases, siempre de forma auxiliar, algunas herramientas «no tradicionales» que me sirvieran de apoyo para impartir la docencia y que me permitieran captar su atención y mejorar la concentración en horas docentes[5].

Con este objetivo, lo primero que diseñé fue una fragmentación de las clases en varios bloques, otorgando el máximo protagonismo al inicio de ellas a la explicación de la materia, que se desarrollaría en un lapso de tiempo no superior a los veinte minutos. Tras este primer tramo de clase magistral al modo tradicional, abriría un espacio de alrededor de cinco o diez minutos para el debate y participación activa de los estudiantes, en el que asentaran y se resolvieran las dudas en torno a los temas más complejos que había tratado. El tercer bloque de las clases lo dedico a diversas actividades con diversas herramientas tecnológicas dependiendo de la materia. En ocasiones les facilito un texto de algún texto de juristas romanos con cuestiones a resolver, en otras les doy un fragmento de alguna novela contemporánea que trate de la materia que estoy explicando, en otras les pongo un caso práctico inventado, en otras algún extracto de sentencia, noticias de periódicos, etc. Después de este tiempo, continúo con la explicación de más conceptos durante otro ¼ de hora y al final de la clase, si hay tiempo, les pongo un cuestionario de autoevaluación o de tipo Kahoot a modo de autoevaluación para que vean lo que no han entendido o no se les ha quedado de la explicación.

Por tanto, sin abandonar el método tradicional, he ido incorporando nuevas herramientas que me permiten conectar con los estudiantes a fin de fomentar un rol activo que les obligue a prestar atención y concentrarse. Con ello, he conseguido que mis clases sean más dinámicas y flexibles, logrando su motivación e implicación en el trabajo, bien de forma individual, bien en grupo y posibilitando también la cercanía entre profesor- alumno y la resolución de dudas de una forma más efectiva.

3. Herramientas activas para el aprendizaje activo en Derecho Romano

Voy a exponer a continuación de una forma más detallada las distintas estrategias que he ido abordando y las herramientas tecnológicas que he ido introduciendo y que han permitido la transformación en mi metodología docente para conseguir un mayor grado de efectividad. Comenzando por las

5 Cavanagh, M., «Students´ experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures», en *Active Learning in higher education*, vol. 12, 2011, pp. 23-33.

clases teóricas, como he mencionado anteriormente, he optado por iniciar la clase con un repaso muy rápido de la clase anterior para situarles en el tema, pasando después a un tiempo de clase magistral en las que, dependiendo de la materia, también se abren pausas para debates en los que ellos participan y aportan sus reflexiones sobre algún tema en los que existió discrepancia o discusión entre los juristas romanos o bien donde la solución actual es distinta a la que ellos ofrecieron.

Las explicaciones están apoyadas con presentaciones del tipo «power point», a fin de que puedan seguir la clase de una forma visual. En estas presentaciones he introducido muchos cambios porque al principio eran más bien esquemas de texto, pero hace unos años las he ido modificando para hacerlas más atractivas. Puesto que los estudiantes retienen más si visualizan imágenes —tengamos en cuenta que están acostumbrados a Instagram— y, por otra, captan las ideas si las presentas en mensajes breves —también tengamos en cuenta que Twitter (ahora X) presenta con textos de formato muy breve—, lo que hice fue reducir el texto de cada diapositiva, de tal forma que en dos o tres líneas pudiera presentar la idea o ideas esenciales y resaltando además en diversos colores las palabras que yo entendía que eran la «clave» de ese contenido. Además, he ido incorporando progresivamente imágenes junto al texto que evocaran aquellas ideas principales que veían en el texto resumido y que les permitiera absorber la información de forma rápida como están acostumbrados. Aparte del power point, también he utilizado alguna herramienta de Inteligencia Artificial generativa, como Genially, muy fácil de usar y que permite la generación de contenidos interactivos, la animación de gráficos y tablas y posibilita además la inserción de videos, imágenes, cuestionarios y herramientas como Google Maps, YouTube, etc. Los efectos visuales permiten captar más fácilmente la atención del estudiantado y hace que la explicación sea más dinámica.

En cuanto a los debates en las clases magistrales, he observado que, en los últimos años, los estudiantes querían respuestas inmediatas y rápidas, además de esperar una respuesta válida y, a ser posible, única. Esta forma de pensar es justo lo contrario al pensamiento jurídico, por lo que lo que hago es plantear una pregunta —que les aparece directamente en la pantalla— y les doy un tiempo para que piensen y anoten por escrito sus reflexiones. Una vez tienen escritas sus soluciones, voy preguntando y abriendo debates con el resto de compañeros para incentivar la deliberación.

Después de este bloque dedicado a la clase magistral, abro otro bloque de otros veinte minutos en el que realizo actividades muy diversas que he ido introduciendo y modificando a lo largo de los últimos años. Al diseñar este bloque, uno de mis objetivos principales es que, en este tiempo, los estudiantes leyeran y escribieran y también que fuera un bloque más práctico en el que pudieran asentar las nociones que yo acababa de explicarles. Este bloque lo dedico a actividades que van desde casos prácticos, cuestionarios, lectura de textos variados, etc.

Los textos que propongo para su lectura intento que sean muy variados, facilitándoles, por supuesto, fragmentos del Digesto o de algún autor clásico, pero también les preparo extractos de novelas de autores contemporáneos, noticias de periódicos, discursos políticos de distintas épocas, etc. Les doy tiempo para que lo lean y después les voy formulando las preguntas para que las contesten.

Generalmente, me resulta muy interesante en esta parte el trabajo colaborativo, por lo que realizan una puesta en común de las ideas en grupos de cuatro o cinco estudiantes, ocupando yo en este bloque el rol de guía, resolviendo las dudas y planteando algunas alternativas que no se les hubiera ocurrido[6]. Voy pasando por los grupos para que me vayan contando qué conclusiones extraen y, a la vez, trato de incentivarles la curiosidad o despertarles el interés por algunas cuestiones. Así consigo que la interacción con los compañeros se complemente con mi intervención, con la que intento, por un lado, guiarles, desechando propuestas que no tengan cabida jurídica o animándoles a seguir por un camino de reflexión que esté correctamente enfocado o tratando de generarles algún tema adicional para que sigan dialogando y debatiendo. Por último, las respuestas se ponen en común, haciendo una reflexión sobre las distintas soluciones que han ofrecido[7], ordenando las ideas y realizando un resumen. Esta última intervención la realizo yo y les hago ver que, en Derecho, es posible que, ante una misma realidad, se ofrezcan distintas perspectivas y soluciones. Como ellos han ofrecido sus propias soluciones, pueden identificarse con la que aportó el Derecho romano o con la de actual, y así se fomenta el espíritu crítico, ya que pueden analizar y debatir cuál de las soluciones ofrecidas es la que les parece mejor.

La incorporación de estas actividades ha resultado extraordinariamente positiva, teniendo muy buena acogida por los estudiantes, que han respondido de forma entusiasta ante esta nueva forma de clases prácticas que suponen la interacción con textos muy variados y que están relacionados con la materia que previamente se ha explicado. Para que los alumnos afronten la lectura de cualquier texto con éxito, desde luego, tienen que activar y haber asentado los conocimientos teóricos de forma previa para que puedan entender lo que leen. Esta forma de trabajo lleva a que el estudiante salga de la pasividad y de su propia subjetividad para escuchar los argumentos de los demás, analizar y evaluar de manera objetiva su propio pensamiento, habiendo conseguido hasta ahora resultados muy satisfactorios.

---

6 Una de las metodologías activas que están alcanzando más presencia últimamente en la enseñanza es el aprendizaje cooperativo. En este sentido, el trabajo realizado por Conde Vélez, S.-Delgado- García, M.-Toscano Cruz, M., «Cooperative learning at university…», cit., pp. 564-573, analizó a quinientos estudiantes de la Universidad de Huelva a través del Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CLQ), arrojando un resultado positivo en la aplicación de esta metodología en los planes de estudio.

7 *Vid*. a este respecto, Johnson, D.-Johnson, R., *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*, Madrid, 2016.

Respecto a los cuestionarios y juegos, suelo utilizar Kahoot, porque permite crear juegos, cuestionarios, encuestas, que resultan más sencillos de contestar ya que se realiza de forma lúdica y divertida. No se trata de estar jugando todo el tiempo, pero esta herramienta me sirve para que, de una forma didáctica y activa, sean ellos los que perciban lo que les ha costado más comprender. He diseñado cuestionarios con preguntas de opción múltiple y de verdadero o falso que los estudiantes pueden responder utilizando sus dispositivos móviles, tablets u ordenadores, fomentando la participación y fijando lo que se ha aprendido. Empleo esta herramienta cuando quiero revisar y reforzar los contenidos que he explicado porque con ella veo que aumenta la motivación ya que tiene un sistema de puntos que se activa cuando consiguen un menor tiempo para la contestación de la respuesta correcta. Consigo así un modelo de docencia híbrida, con un aprendizaje activo a través de la dinamización de las clases a través de interacciones en tiempo real.

Otra de las herramientas que incorporé, esta vez para favorecer la comunicación con los estudiantes, fueron los blogs, que incorporé sobre todo para tener un nuevo espacio de relación con ellos. En el blog ponía a disposición del estudiantado el material didáctico que había preparado y también me permitía abrir foros de debate, en los que les proponía alguna cuestión acerca del tema de la clase de ese día y ellos contestaban, posibilitando una vía de comunicación más efectiva.

El acceso al blog para los estudiantes matriculados en el grupo se realiza a través de una clave personal y me sirve de complemento al Campus virtual de la asignatura porque les da la posibilidad de acceder a las distintas herramientas de trabajo colaborativo y permite una vía de comunicación fácil a través del foro, tablón de anuncios, chat, calendario, etc. Además, me sirve como herramienta para el trabajo colaborativo mediante los documentos que se pueden compartir con los estudiantes matriculados y también puedo crear y gestionar el acceso a los sites, grupos con foros de discusión y calendarios compartidos para organizar la asignatura.

Uno de los materiales que más me ha servido para favorecer el trabajo autónomo de los estudiantes fueron unos libros virtuales —*flipping books*— que realicé de cada tema y unidad en el marco de un proyecto de innovación docente y pueden manejar *on line*, aunque también se permite la descarga en formato PDF. En ellos, los estudiantes pueden encontrar, en primer lugar, los objetivos que persigo en cada lección, en segundo lugar, unos esquemas y resúmenes que, de modo comprensible, intentan condensar el contenido de cada tema de una manera sencilla, pero a la vez rigurosa, la bibliografía necesaria para su desarrollo y, en su contraportada, dos enlaces que permiten acceder a los casos prácticos y a los cuestionarios de autoevaluación. Así pueden estudiar de forma autónoma al ritmo que necesiten, sin necesidad de sentirse constreñido por la temporización establecida de la asignatura y también les puede servir para detectar las deficiencias y carencias en la asimilación de la materia estudiada. Los cuestionarios que hay al final del libro

los pueden realizar *on line* como autoevaluación para comprobar el conocimiento de la asignatura y para preparar el examen final de forma eficaz. También publico en el blog un dossier de casos prácticos de cada unidad didáctica, que contiene entre cinco y diez supuestos, para que puedan, al resolverlos, detectar las deficiencias y carencias de la materia estudiada. Con la publicación virtual de todo el material didáctico lo que he pretendido es que aquellos estudiantes que así lo deseen puedan organizar el aprendizaje y manejar los tiempos de manera personalizada y adecuada a su personalidad y capacidad de estudio, sin estar constreñidos por el calendario académico y las clases presenciales.

En cuanto a las redes sociales, es una herramienta que, a priori, me parece poco apropiada para los fines docentes, aparte de que veo que existen algunos peligros en su utilización y que puede resultar invasiva para los estudiantes. No obstante, al ser un medio conocido por ellos, en el que se sienten cómodos y acceden fácilmente, pienso que puede servir para eliminar la distancia que existe entre el profesor y los estudiantes en el ámbito comunicativo, permitiendo rebajar la tensión que producen otras vías de comunicación que resultan más frías. Hay que tener en cuenta que las redes sociales son consultadas a diario por los estudiantes, mientras que otro tipo de herramientas empleadas en las Universidades, tales como el correo electrónico, los anuncios en la web, etc. no se consultan nunca y resultan bastante poco efectivas para que los estudiantes tengan conocimiento de cualquier mensaje que queramos enviarles. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes se encuentran de forma permanente en contacto con las redes sociales, por lo que cualquier información que se vuelque en ellas llega de forma casi instantánea, facilitando así la recepción de la información de una manera sencilla y ágil. Además, se pueden formular preguntas o plantear cuestiones que los animen a debatir o promuevan la participación de los estudiantes y el intercambio de opiniones. También pueden plantear dudas que el profesor resuelva en abierto para que los demás compañeros también las conozcan, teniendo acceso sin que la respuesta quede en privado, sino que resulta accesible de forma ilimitada, evitando el planteamiento de cuestiones repetitivas. Teniendo en cuenta lo anterior, puedo calificar de positiva mi experiencia con las redes sociales, si bien he limitado el uso a Twitter (ahora X) y, durante algunos cursos, a Facebook, y constreñido a una función de comunicación, como vía complementaria para que les llegaran los mensajes, documentos, etc., que quería enviarles.

Considero que es muy importante, como he mencionado, que las redes sociales no resulten medios invasivos porque, de lo contrario, sería contraproducente su utilización. El empleo de las redes sociales para fines docentes puede predisponerles hacia una actitud negativa al invadir un espacio que ellos consideran privado e incluso íntimo y al final puede que les resulte un medio adverso en lugar de ser una herramienta que les ayude. Para evitar estos inconvenientes, pensé que era muy importante que percibieran que

las redes sociales fueran algo voluntario, complementario a los canales de comunicación alternativos y tradicionales como el Campus virtual o el blog, que resultan más asépticos e impersonales. Por otro lado, me pareció que era mejor crear perfiles específicos para fines académicos que emplear los personales porque los estudiantes pueden percibir el ámbito de la red social como un espacio de relación con sus iguales, personal y que forma parte de su tiempo de ocio y entretenimiento. Así, ellos no percibirán esta herramienta como una intromisión en su espacio personal, sino como una elección voluntaria y libre que en cualquier momento pueden anular si no les gusta. Creo que es conveniente informarles que se creen un perfil propio para los fines académicos y distinto al personal, aunque si le resulta más cómodo puede utilizar el mismo para ambas esferas.

Otro de los aspectos que me preocupaban era el control de comentarios y opiniones que se vuelcan en la red social. Para evitar estos peligros, la verdad es que las redes sociales ofrecen diversas opciones para impedir que se realicen comentarios cuando se vuelca algún material, pero entonces creo que la herramienta se queda casi vacía de contenido. Por eso, yo me decanté por establecer un control en cuanto a comentarios que puedan entrañar palabras impropias o inadecuadas bien hacia compañeros, bien hacia el docente. En este punto, hay que avisar que se van a eliminar todo tipo de contenidos que no sean acordes con las buenas prácticas, empleen un lenguaje inadecuado o expresen opiniones que vayan en contra de los valores constitucionalmente reconocidos. También dentro de un proyecto de innovación docente, llevé a cabo grabaciones de clases, que se encuentran disponibles en abierto en una cuenta de YouTube, y así las personas que no puedan asistir a las clases presenciales pueden visualizar las explicaciones y aquellos que sí han estado y deseen escuchar de nuevo la clase o parte de ella podrán también realizarlo a través de estas grabaciones.

Por último, también la Universidad ha puesto otros de los recursos web a nuestra disposición como la plataforma goumh integrada en google apps que tiene bastantes servicios interesantes como Google Docs, Google Sites, Gmail o Google Calendar, que permiten tener acceso a documentos, a correo electrónico o agenda desde cualquier ordenador o dispositivo con acceso a Internet. A mí me gusta especialmente la videoconferencia a través de Google meet, porque me permite de una manera muy sencilla conectarme con los estudiantes sin necesidad de que tengan que venir al despacho y así ahorramos todos tiempo y resulta fácil resolver las dudas desde nos encontremos.

4. Conclusión

Las herramientas que sirven de apoyo para la docencia cada vez son más numerosas y variadas y, por ello, creo que hay que seleccionar muy bien las que nos pueden ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque si no, lo verdaderamente importante, que es que nuestros estudiantes se

formen y aprendan, puede no alcanzarse con el consiguiente riesgo de que no cuenten con una base sólida de conocimientos que les posibilite afrontar su futuro profesional con éxito. En mi opinión, es muy importante que los Grados ofrezcan el sustrato necesario para que nuestros estudiantes puedan adquirir las competencias necesarias en su andadura académica y, por ello, hay que encontrar un equilibrio entre las nuevas herramientas que nos ofrecen innovación en la docencia y los métodos tradicionales, que, a mi juicio, son imprescindibles e insustituibles, ya que serán los que permitan la explicación de la materia y la adquisición de contenidos que son esenciales. Como conclusión, por tanto, entiendo que los nuevos instrumentos tecnológicos y la inteligencia artificial deben quedar siempre en el plano auxiliar, sirviendo para repaso y fijación de lo aprendido de una forma lúdica y entretenida, pero nunca sustituir los métodos tradicionales para impartir docencia.

CAPÍTULO 2

DESAFÍOS DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN EDUCACIÓN MEDIANTE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UN ANÁLISIS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES UNISAL. AÑO 2024

Hugo Ricardo Flecha Ferreira
Universidad San Lorenzo, Asunción Paraguay

Mónica Elizabeth Vera Vega
Universidad San Lorenzo, Asunción Paraguay

1. Introducción

La transformación digital ha revolucionado diversos sectores, y la educación no es la excepción. En la era actual, la inteligencia artificial (IA) emerge como una herramienta clave para potenciar los procesos educativos, facilitando el aprendizaje y optimizando la enseñanza. En este contexto, la Facultad de Ciencias Empresariales de UNISAL enfrenta el desafío de adaptarse a esta nueva realidad, donde tanto docentes como estudiantes deben adquirir y perfeccionar sus competencias digitales.

Este análisis se centra en cómo la inteligencia artificial puede impulsar la transformación digital de la educación en dicha facultad durante el año 2024. A través de este estudio, se busca explorar el nivel de competencias digitales de los actores educativos, identificar las principales barreras que limitan su desarrollo, y determinar las necesidades tecnológicas que permitan promover una cultura de aprendizaje más dinámica y adaptada en los objetivos.

El presente estudio tiene como objetivo identificar y analizar los desafíos que enfrentan los docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Empre-

sariales de la UNISAL en el proceso de transformación digital, con un enfoque en el uso de la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje. Este análisis permitirá ofrecer recomendaciones para una implementación más efectiva de la IA en la educación.

2. Materiales y métodos

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal. a fin de utilizar las herramientas facilitadas por ambos tipos en la descripción del tema. Según (Sampieri, Callado, & Lucio, 2014), El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos brincar o eludir pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis. (p. 4).

El tipo de investigación descriptivo. La investigación descriptiva busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis (Sampieri, Callado, & Lucio, 2014).

Se utilizó un diseño no experimental, transversal «mediante el cual se recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede» (Sampieri, Callado, & Lucio, 2014, p. 151).

La población estuvo representada por alumnos y docentes de la institución para evaluar la falta de competencias digitales entre docentes, la resistencia al cambio por parte de los actores educativos, y las limitaciones en la infraestructura tecnológica disponible, la muestra incluyó a 50 estudiantes y 20 docentes del turno noche de la Facultad de Ciencias Empresariales Artes y Tecnológicas de la Universidad San Lorenzo.

Para Ander – Egg (citado por Tamayo y Tamayo 1998 Pág. 115). La muestra es el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinados caracteres en la totalidad de una población universo o colectivo partiendo de la observación de una fracción de la población considerada.

La técnica y los instrumentos de recolección de datos utilizados en este estudio fue la encuesta (vía google forms) y como instrumento un cuestionario con un conjunto de preguntas cerradas respecto a las principales variables.

3. Resultados

Objetivos Específicos enfocado a docentes: Explorar el nivel de competencias digitales de los docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales UNISAL.

El contenido refleja que existe una distribución equilibrada entre docentes con competencias digitales sólidas y aquellos que enfrentan limitaciones, lo que sugiere la necesidad de fortalecer las habilidades tecnológicas en un segmento considerable de la población docente. Un pequeño grupo rara vez utiliza herramientas digitales, lo que subraya la importancia de más capacitación.

Aunque muchos docentes han recibido formación en competencias digitales, esta es irregular y se resalta la urgencia de ofrecer oportunidades continuas de capacitación para garantizar una mejor integración de herramientas tecnológicas en la enseñanza. La incorporación de plataformas en línea es esporádica, lo que evidencia la existencia de barreras en su uso constante, por lo que se requiere apoyo adicional.

Respecto a las redes sociales, aunque son reconocidas por su potencial académico, su uso es también irregular. Se sugiere que, mediante capacitación y la difusión de buenas prácticas, se podría maximizar su aprovechamiento en la enseñanza. Los docentes están conscientes de la importancia de las competencias digitales para su desarrollo profesional, lo que refuerza la necesidad de mantener la formación continua en este ámbito.

Si bien la mayoría no enfrenta problemas técnicos de manera regular, hay un grupo significativo que sí los padece ocasionalmente, lo que requiere soporte técnico adecuado. Además, la falta de formación se percibe como un obstáculo clave para el desarrollo de habilidades digitales, lo que demanda más programas de capacitación accesibles y continuos.

Finalmente, existe una preocupación por el acceso equitativo a dispositivos tecnológicos, destacando la necesidad de soluciones que garanticen una disponibilidad más justa de estos recursos en el ámbito educativo.

Objetivos Específicos enfocado a estudiantes: Explorar el nivel de competencias digitales de los docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales UNISAL.

La mayoría de los alumnos encuestados utiliza plataformas de aprendizaje en línea, lo que evidencia una aceptación considerable, aunque con variaciones en la frecuencia de uso. Aunque una minoría aún no las emplea de manera significativa, es evidente que estas plataformas ya son una parte integral del panorama educativo de la Facultad de Ciencias Empresariales Artes y Tecnológica de la Universidad San Lorenzo, con un gran potencial para una mayor integración en el futuro.

Este análisis puede guiar decisiones futuras sobre capacitación y mejoras en la infraestructura tecnológica de las aulas. Es fundamental abordar los

desafíos tecnológicos para asegurar una experiencia de enseñanza y aprendizaje más eficiente, minimizando interrupciones causadas por problemas técnicos. La inversión en mejoras tecnológicas resulta crucial para garantizar un entorno de aprendizaje fluido y sin contratiempos.

Asimismo, se hace urgente enfrentar las causas de la resistencia mediante estrategias centradas en la capacitación, el apoyo y una cultura institucional favorable al cambio. Una preparación adecuada y un enfoque inclusivo hacia la tecnología pueden reducir las barreras, facilitando una transición más efectiva hacia la enseñanza digital.

Las dificultades recurrentes en la conectividad subrayan la necesidad de mejorar el acceso a internet y la infraestructura tecnológica, especialmente en áreas donde los estudiantes dependen de la conexión para su educación. Resolver estos problemas contribuiría a cerrar la brecha digital y garantizar que un mayor número de estudiantes acceda al aprendizaje en línea sin interrupciones.

Investigar las barreras que enfrentan los docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales UNISAL para adquirir o mejorar sus competencias digitales.

Este contenido subraya la resistencia al cambio como un obstáculo importante para la adopción de tecnologías en la educación, lo que requiere estrategias de sensibilización y capacitación que fomenten una actitud más positiva hacia la innovación tecnológica. Además, la conectividad a internet es un problema relevante, ya que muchos docentes enfrentan dificultades esporádicas y algunos, problemas constantes, lo que indica la necesidad de mejorar la infraestructura tecnológica para asegurar un acceso confiable y equitativo.

Aunque una mayoría de docentes está satisfecha con la infraestructura tecnológica, una parte significativa sigue mostrando insatisfacción, lo que resalta la necesidad de adaptar mejor los recursos a las necesidades educativas. También hay un reconocimiento generalizado de la necesidad de incrementar la capacitación en tecnologías educativas, lo que sugiere que una inversión en formación continua es clave para la integración efectiva de herramientas tecnológicas en la enseñanza.

Pese a que algunos docentes consideran adecuados los recursos tecnológicos, un número considerable tiene dudas, lo que resalta la importancia de mejorar la disponibilidad y calidad de dichos recursos. Existe un consenso sobre la importancia de que las instituciones aumenten su inversión en herramientas digitales, considerando esto fundamental para mejorar la enseñanza.

Las dificultades con las plataformas de aprendizaje en línea son ocasionales o constantes para algunos docentes, lo que destaca la necesidad de mejorar la accesibilidad y estabilidad de estas herramientas. Además, hay un fuerte apoyo a la inversión en más recursos digitales como bibliotecas virtuales.

En general, los docentes reconocen que dominar el uso de plataformas en línea es esencial para acceder a los recursos educativos, y consideran que la

flexibilidad y disposición para aprender nuevas herramientas son claves para mejorar tanto la enseñanza como la experiencia de los estudiantes. También se subraya la importancia de la ética digital, con un consenso total en que es fundamental integrar principios como la privacidad, seguridad en línea y respeto por la propiedad intelectual en la enseñanza para formar ciudadanos responsables en un mundo cada vez más digitalizado.

Para mejorar la percepción general del aprendizaje digital y asegurar que todos los estudiantes se beneficien de él, es necesario revisar y optimizar los recursos tecnológicos de la facultad. Estos deben ser accesibles, actualizados y alineados con las demandas educativas actuales. Esto no solo reduciría la neutralidad en las opiniones, sino que aumentaría tanto el acuerdo como la satisfacción con la infraestructura tecnológica.

En un entorno cada vez más digital, es crucial que las instituciones educativas reconozcan la necesidad de capacitación y trabajen para proporcionarla de manera eficaz. Esto facilitaría una mejor preparación y adaptación de los docentes a las herramientas educativas modernas. La alta neutralidad observada en las encuestas sugiere que muchos estudiantes no están seguros de la competencia tecnológica de los docentes o de la relevancia de la capacitación en este ámbito. Para resolver esta incertidumbre, las instituciones deben implementar estrategias que evalúen las necesidades de formación de los docentes y fomenten su capacitación continua, garantizando que estén preparados para utilizar las tecnologías educativas de manera eficiente en un entorno en constante cambio.

Asimismo, la facultad de Ciencias Empresariales Artes y Tecnológicas de la Universidad San Lorenzo debe enfocar sus esfuerzos en promover y educar sobre los recursos digitales disponibles, asegurando que todos los estudiantes, incluidos aquellos que se mantienen neutrales o que demandan más recursos, puedan aprovechar al máximo las herramientas a su disposición, mejorando así su experiencia educativa.

La Universidad tiene una oportunidad clave para aprovechar el consenso positivo existente y avanzar en la implementación de tecnologías colaborativas. Proporcionando a docentes y estudiantes los recursos y la formación necesarios, se podría crear un entorno educativo más dinámico, interactivo y efectivo, preparando mejor a los estudiantes para los retos del mundo laboral futuro.

4. Discusión

4.1. Explorar el nivel de competencias digitales

Este objetivo se centra en medir el dominio que docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales de UNISAL tienen sobre las competencias digitales, entendidas como la capacidad de usar eficazmente herramien-

tas tecnológicas para el aprendizaje, la enseñanza y la gestión académica. El nivel de competencias digitales puede variar considerablemente, dependiendo de factores como la edad, la experiencia previa con la tecnología, el acceso a recursos tecnológicos, y las oportunidades de formación recibidas.

Una exploración profunda permitiría identificar qué tan cómodos se sienten los docentes y estudiantes con el uso de plataformas digitales, herramientas colaborativas, software especializado, y recursos de enseñanza/aprendizaje en línea. También sería importante conocer cómo aplican estas herramientas en su práctica educativa o su aprendizaje, y si estas competencias contribuyen a una mejor calidad de enseñanza y resultados académicos.

Al evaluar este nivel, se podrían generar datos clave que ayuden a comprender si las competencias digitales están integradas en el día a día académico o si están subutilizadas. Esta información puede ser crucial para diseñar programas de mejora dirigidos tanto a docentes como a estudiantes, y para garantizar que ambas partes se beneficien plenamente del ambiente digital.

4.2. Investigar las barreras para adquirir o mejorar competencias digitales

El segundo objetivo pone el foco en los obstáculos que impiden que docentes y estudiantes adquieran o desarrollen sus competencias digitales. Las barreras pueden clasificarse en varios tipos:

- Barreras tecnológicas: Limitaciones de acceso a dispositivos tecnológicos adecuados o a una conexión a internet estable. En muchos casos, la infraestructura tecnológica no es suficiente para soportar un aprendizaje o enseñanza digital efectiva, lo que genera frustración y desincentiva el uso de estas herramientas.
- Barreras formativas: La falta de programas de capacitación sistemáticos y accesibles puede dejar a los docentes y estudiantes sin las habilidades necesarias para manejar herramientas digitales de manera efectiva. Además, la ausencia de formación continua o de actualizaciones en los cursos sobre nuevas tecnologías puede hacer que las competencias adquiridas queden desfasadas.
- Barreras psicológicas o actitudinales: La resistencia al cambio, la falta de confianza en la propia capacidad de aprender nuevas tecnologías, o la percepción de que las herramientas digitales no son esenciales para el trabajo académico, pueden ser barreras significativas. En el caso de los docentes, esto puede estar relacionado con su formación previa o su experiencia con la enseñanza tradicional.
- Barreras institucionales: La cultura organizacional de la institución también juega un papel clave. Si la facultad no promueve activamente el uso de herramientas digitales o no proporciona incentivos para que

los docentes y estudiantes adquieran estas competencias, se puede generar una cultura de apatía o desinterés hacia la digitalización.

Interrelación entre los objetivos

Los dos objetivos están íntimamente conectados. Por un lado, al explorar el nivel de competencias digitales se podría identificar a quienes tienen mayores dificultades, lo cual proporcionaría un punto de partida para abordar las barreras que enfrentan. Por otro lado, comprender las barreras permitirá diseñar estrategias más efectivas para mejorar las competencias digitales, que podrían incluir la mejora de la infraestructura tecnológica, la implementación de programas de capacitación continua, y la creación de incentivos para adoptar herramientas digitales.

Implicaciones para el desarrollo académico

Lograr avances en ambos objetivos tiene implicaciones directas en la calidad educativa de la Facultad de Ciencias Empresariales de UNISAL. Mejorar las competencias digitales de docentes y estudiantes no solo optimiza la enseñanza y el aprendizaje, sino que también prepara a ambas partes para enfrentar un mundo cada vez más digitalizado. Identificar y eliminar las barreras ayudará a crear un entorno más inclusivo y tecnológicamente preparado, que permitirá a los estudiantes adquirir habilidades relevantes para su desarrollo profesional y a los docentes optimizar sus prácticas pedagógicas.

5. Conclusión

En conclusión, la transformación digital de la educación en la Facultad de Ciencias Empresariales de UNISAL, impulsada por la inteligencia artificial, ofrece una oportunidad significativa para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, el éxito de esta implementación depende de superar barreras clave, como la capacitación continua de los docentes y la actualización de la infraestructura tecnológica. A pesar de estos desafíos, los beneficios potenciales son claros: la inteligencia artificial puede crear un entorno de aprendizaje más dinámico, interactivo y alineado con las demandas del mercado laboral actual.

Para maximizar este impacto, es esencial que la facultad invierta en tecnologías accesibles y programas de formación que fortalezcan las competencias digitales tanto de docentes como de estudiantes. Además, optimizar los recursos tecnológicos contribuiría a reducir la neutralidad percibida en las encuestas y a aumentar la satisfacción con la infraestructura. De este modo, se facilitaría una transición efectiva hacia un entorno educativo más moderno y colaborativo, preparando a los estudiantes para los retos del futuro laboral.

Los datos muestran que las competencias digitales son importantes para su futuro profesional de manera frecuente. Esto pone en evidencia una fuerte tendencia hacia la digitalización del mercado laboral, aunque aún queda un

sector considerable que necesita mayor sensibilización sobre el valor de las habilidades digitales para el futuro profesional. Existe temor a la obsolescencia o a que el cambio comprometa la metodología educativa tradicional. El apoyo técnico y pedagógico está disponible, pero no es suficiente para superar todas las barreras, lo que genera resistencia en momentos puntuales.

Una cultura de innovación bien establecida dentro de la institución educativa. Crear capacitación adecuada y acceso constante a recursos tecnológicos, utilizar nuevas herramientas, incentivar y tener motivaciones claras para que los docentes adopten nuevas formaciones con la inteligencia artificial.

6. Bibliografía

Area Moreira, M. (2020). *Transformación digital y desarrollo de competencias digitales en la educación universitaria*.

Bates, A. W. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*.

Cabero Almenara, J., & Marín Díaz, V. (2018). *Competencias digitales del profesorado en la enseñanza universitaria: Importancia y necesidades formativas*.

European Commission. (2021). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*.

Salinas, J. (2021). *La inteligencia artificial en la educación: Posibilidades y retos para la enseñanza superior*.

Sampieri, R. H., Callado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill - Interamericana Editores S.A.

Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compaña, M. T. (2020). *Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19*.

Serradell-López, E., & Gonzales, M. (2020). *Digital transformation in higher education: Challenges and opportunities*.

Siemens, G. (2019). *Learning analytics and AI: Big data, artificial intelligence, and the future of learning*.

Tamayo y Tamayo, M. (1998). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Gros, B. (2020). *Inteligencia artificial en la educación: Aplicaciones y desafíos*.

UNESCO. (2022). *El futuro del aprendizaje: Inteligencia artificial y educación*.

CAPÍTULO 3

EL «STORYTELLING» EN LA ASIGNATURA «FILOSOFÍA DEL DERECHO Y DEONTOLOGÍA»

Tomás de Domingo Pérez

Profesor Titular de Filosofía del Derecho
Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante)

1. El perfil de los estudiantes que acceden a la universidad

Innovar, es decir, introducir cambios en cualquier ámbito de la vida, es una acción que sólo tiene sentido si la realidad demanda dichos cambios. Cuando no es así y se cambia simplemente por cambiar nos encontramos ante la banalización del cambio. Se trata de un fenómeno habitual en nuestra sociedad que responde muchas veces a intereses espurios, normalmente al afán de lucro propio de las sociedades contemporáneas de consumo. Por tanto, resulta imprescindible valorar con prudencia qué situaciones de la vida requieren innovar para lograr así un equilibrio entre el exceso que supone embarcarse en una vorágine de cambios, por un lado, o encastillarse en posturas inmovilistas, por otro.

Para valorar la idoneidad y necesidad de introducir acciones de innovación docente en el ámbito universitario hay tratar de detectar cuáles son los principales problemas que se presentan e identificar sus causas. En los últimos cinco años los estudiantes que acceden a la universidad se caracterizan por sus escasas competencias en comprensión lectora, y en expresión oral y escrita. Son deficiencias estrechamente vinculadas, pues es evidente que un estudiante que no está acostumbrado a leer carecerá del vocabulario necesario para poder expresarse correctamente. En los estadios educativos previos a la universidad no se está prestando suficiente atención a fomentar la lectura, y hay una excesiva permisividad ante la falta de capacidad de expresión

de los estudiantes. Causa asombro que puedan acceder a una universidad estudiantes sin el adecuado nivel en estas competencias básicas, lo cual refleja la preocupante degradación de la educación en España.

Siendo grave la falta de competencias básicas que acabo de identificar, son más graves si cabe los problemas relacionados con la actitud de los estudiantes que llegan a la universidad. Estas actitudes se pueden resumir en tres carencias básicas, alguna específica de los estudiantes del Grado en Derecho:

a) Falta de atención. Se trata de una característica que identificamos todos los docentes cuando ponemos en común nuestras experiencias. No sorprende, puesto que es un rasgo generalizado en la actual sociedad tecnológica, pero resulta especialmente preocupante por el impacto que tiene en la enseñanza. El estudiante encuentra graves dificultades para atender sin distraerse las explicaciones del profesor. Para paliar ese defecto es habitual desde hace décadas recurrir a herramientas innovadoras como en su día fueron las transparencias o, en la actualidad, presentaciones de power point que ayudan a que el estudiante siga el hilo de la explicación o se «reenganche» en el caso de haberse distraído. Ciertamente, facilitan al estudiante mantenerse en «contacto» con la explicación, pero quizá deberíamos preguntarnos si una acción de innovación docente puede ser regresar a la clásica clase magistral sin apoyo de ningún tipo con el fin de estimular el esfuerzo del estudiante por mantener una atención sostenida. Ello supone ejercer cierta presión sobre el estudiante que puede resultar contraproducente. No ahondaré en este punto, pese a que considero importante reflexionar sobre él.

   La atención es capital en todas las facetas de la vida, pero sobre todo en la enseñanza. Prestar atención es uno de los tres pilares en los que se asienta la memoria (los otros dos son la repetición y la asociación), lo cual de por sí aumenta las posibilidades de mejorar los resultados de los estudiantes. Pero, sobre todo, la atención, aunque resulte obvio decirlo, es fundamental para comprender una explicación del profesor o las preguntas de otros estudiantes.

   Cuando el estudiante se «ausenta», al margen de que se paraliza el proceso de aprendizaje, se generan conversaciones paralelas, murmullos, etc. Estas situaciones que son habituales en la educación secundaria y en el bachillerato se están trasladando a la enseñanza universitaria y reflejan su degradación. Pese a ello, se sigue permitiendo la utilización de móviles y pantallas que fomentan la falta de atención, puesto que son una fuente inagotable de distracciones. A la vista de este problema, no cabe duda de que sería necesario implementar acciones de innovación docente dirigidas a fomentar la atención.

b) Falta de iniciativa. Una de las características más compartidas por los estudiantes universitarios del Grado en Derecho es la pérdida de interés por los asuntos de actualidad jurídica. Cabría suponer que el estudiante de Derecho está concernido por las noticias referidas a novedades legislativas, jurisprudenciales o políticas, en la medida en que pueden tener influencia sobre el Derecho. Sin embargo, no es así, y en ello se percibe una importante diferencia con los estudiantes de hace aproximadamente tres o cuatro décadas. Ese desinterés se manifiesta en ausencia de iniciativa por participar en actividades de extensión universitaria, jornadas, conferencias, etc. Pese a que disponen de numerosas posibilidades para enriquecer su formación y para disfrutar de su etapa universitaria, los campus universitarios carecen de esa efervescencia que constituyó su seña de identidad en un pasado reciente. También en este terreno cabría identificar acciones innovadoras que favorezcan la iniciativa estudiantil.

c) Falta de voluntad para afrontar el esfuerzo que requiere superar las asignaturas. Otro de los problemas que arrastran los estudiantes que acceden a la universidad y que tiene su origen en la educación secundaria y en el bachillerato es la confianza de los estudiantes en que lograrán superar las asignaturas sin excesivo esfuerzo, e incluso con calificaciones destacadas. La facilidad para pasar de curso sin haber alcanzado las competencias necesarias es un lastre para los estudiantes que está generando gran frustración cuando acceden a la universidad. El profesor universitario, consciente del nivel que debe alcanzar el estudiante que desee superar su asignatura, observa sorprendido que cada vez son menos los estudiantes que alcanzan dicho nivel. El estudiante no acierta a comprender cómo es posible que sin variar su esfuerzo los resultados no sean aquellos a los que estaba acostumbrado. Los problemas que genera esta situación son cada vez más visibles. El abandono de los estudios es cada vez más elevado. También lo es la presión de las autoridades académicas universitarias hacia el profesor para que mejore los datos que arrojan la «tasas de éxito» y la «tasa de abandono» de sus asignaturas. Asimismo, aumentan las reclamaciones de estudiantes disconformes con la calificación obtenida, lo cual es una presión añadida para el profesor, puesto que se pierde el clima de confianza en la relación estudiante-profesor y este se ve cada vez más impelido a cambiar los métodos de evaluación para adoptar criterios cuantitativos que le «protegen» frente a tales reclamaciones, pese a que no favorezcan el aprendizaje de los estudiantes ni sirvan para desarrollar sus capacidades. Urge, en definitiva, identificar acciones de innovación docente que también contribuyan a fomentar la fuerza de voluntad del estudiante para trabajar con regularidad y disciplina, y a tener unas expectativas realistas en cuanto a los resultados académicos que puede alcanzar.

2. El principal objetivo de las acciones de innovación docente

Cuanto acabo de señalar es suficiente para hacerse una idea de cuál es la situación con la que profesores y estudiantes afrontamos el proceso de enseñanza y aprendizaje en el Grado en Derecho. Aunque los problemas que dificultan el aprendizaje de los estudiantes tienen su origen en las etapas educativas previas a la Universidad, no podemos conformarnos con realizar una crítica inane. Al contrario, esta situación debe servir de acicate para trabajar con más ahínco en la formación de nuestros estudiantes. Vayamos, pues, a la raíz del problema, porque ahí es donde hay que centrar los esfuerzos en materia de innovación docente.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es complejo. Me limitaré a destacar que en él tiene más importancia el deseo del estudiante por aprender que la excelencia del profesor a la hora de transmitir las enseñanzas. Un estudiante motivado puede ser capaz de suplir las deficiencias del profesor y aprender. En la enseñanza nada es posible sin el deseo del estudiante por aprender. Pues bien, el principal problema que hoy detecto entre los estudiantes que acceden a la universidad para cursar el Grado en Derecho es precisamente la ausencia de un genuino deseo de aprender. No es el único problema, pero sí el más importante, puesto que es radical.

En este punto incidió Ortega y Gasset en un texto que suele ser poco citado, pese a que constituye el núcleo mismo de la pedagogía. Es habitual ver cómo muchos autores se refieren a su ensayo «Misión de la Universidad», pero son extraordinariamente valiosas las primeras páginas de sus lecciones de metafísica, porque allí reflexiona sobre lo que significa ser estudiante. En estas lecciones Ortega destaca que el estudiante puede sentir una necesidad sincera de estudiar algo, pero no puede sentir la necesidad que experimentaron los hombres de ciencia que elaboraron aquellos conocimientos que debe aprender, lo cual puede conducir a que el estudiante tienda «a no hacerse cuestión del contenido de la ciencia, a no criticarla: al contrario, tenderá a reconfortarse pensando que ese contenido de la ciencia ya hecha tiene un valor definitivo, es la pura verdad»[1]. Para que ello no suceda el principal cambio en la pedagogía consiste en «reformar profundamente ese hacer humano que es el estudiar y, consecuentemente, el ser del estudiante (…). Es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es, primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia, y *no enseñar* la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante»[2].

1 José Ortega y Gasset, *Principios de metafísica según la razón vital*, en *Obras completas*, tomo VIII, Madrid, Taurus, 2008, p. 558.

2 *Ibid.*, p. 563.

En mi opinión, esta afirmación hay que interpretarla con cierta prevención, pues es indudable la necesidad de transmitir los contenidos de una determinada disciplina. Sin embargo, la mejor manera de estimular el proceso de aprendizaje que consiste en incorporar al estudiante a la tradición del conocimiento consiste en dar cuenta de las razones que han llevado a poner en marcha esa actividad del pensamiento en que consiste el conocimiento. Cuando el estudiante percibe ese problema, esa situación de «ignorancia inaceptable» que exige conocer puede desear sumarse al diálogo del pensamiento, por decirlo con García Morente, y forjar su propio punto de vista. ¿Y quién mejor que el profesor investigador para dar cuenta de una realidad que experimenta en su quehacer cotidiano para dar razón de esa situación de ignorancia inaceptable? Es cierto que un investigador puede ser un pésimo docente, pero el investigador se halla en las mejores condiciones para la docencia porque ha sido capaz de formularse preguntas y alcanzar respuestas.

La docencia debe partir de una verdadera preocupación por el aprendizaje, por contribuir a que surja en los estudiantes el deseo de alcanzar conocimientos. Nada puede suplir el deseo del estudiante por aprender. El docente ha de favorecer dicho proceso, pero podría pensarse que tratar a los estudiantes como adultos implica que el estímulo para aprender debe provenir de ellos mismos, y el profesor debe circunscribir su labor a facilitar los medios necesarios para que el estudiante aprenda[3]. En contra de esta opinión están quienes piensan que el docente sí debe estimular el deseo de aprender del estudiante y orientarle en su aprendizaje para que avance con interés e ilusión[4]. En mi opinión, un buen docente no puede ser indiferente respecto a la motivación de los estudiantes y sin duda debe propiciarla[5]. Para ello, sobre todo si es investigador, dispone de la mejor herramienta: su propia experiencia en la búsqueda del saber.

3. El recurso al «storytelling» o al arte de contar historias significativas como estrategia para favorecer el aprendizaje

Los principales esfuerzos de innovación docente se deben centrar en fomentar el deseo de aprender. ¿Cuáles son las herramientas de aprendizaje que pueden utilizarse para lograr este objetivo? En mi opinión, debemos

3 En este sentido, cfr. Álvaro D´Ors, en Papeles del oficio universitario, Madrid, Rialp, 1980, pp. 30-32.

4 Cfr. F. Ponz Piedrafita, *Reflexiones sobre el quehacer universitario*, Pamplona, Eunsa, 1988, p. 148.

5 Sobre la importancia de la motivación en el aprendizaje, cfr. Jesús Alonso Tapia, «Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos», en *La Orientación Escolar en Centros Educativos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, pp. 209-242.

tener muy presente la observación de Ortega y Gasset referida a lograr que los estudiantes comprendan la necesidad que motivó a aquel o aquellos que realizaron el esfuerzo intelectual por alcanzar determinados conocimientos. Esa situación, si no es impostada, refleja la vivencia de un problema que alguien consideró que merecía la pena ocuparse de él. Pues bien, si, como es mi caso, partimos de entender el Derecho primariamente como una actividad práctica, todo problema jurídico, incluso aquellos que plantean un alto grado de abstracción teórica como sucede en mi asignatura, «Filosofía del Derecho y Deontología», deben aparecer ligados a la preocupación de alguien por dar respuesta a una necesidad práctica. La innovación docente debe hacer posible que el estudiante comprenda, viva, e incluso se sienta arrebatado por esa situación. Para ello hay metodologías muy útiles que suelo utilizar en mis asignaturas, y todas ellas se centran en narrar una situación. El recurso al cine es una de ellas, puesto que su fuerza dramática unido a las imágenes puede ejercer una gran fascinación en los estudiantes. En ocasiones, no es necesario proyectar un largometraje entero, sino que basta con seleccionar alguna escena particularmente significativa y explicar el contexto para que se entienda. El recurso al cine, siendo útil, no puede ser utilizado en cada clase magistral, puesto que no hay tiempo material para ello. No obstante, sigo pensando que es una de las herramientas más adecuadas para favorecer la enseñanza del Derecho. Junto a él, también puede ser muy útil el método del caso o el recurso a comentarios de pasajes de obras literarias especialmente significativas. Sin embargo, es constatable que todo lo que sea la lectura personal en el aula o en el propio domicilio encuentra en los estudiantes, de entrada, bastante resistencia.

Ante estas limitaciones puede ser interesante presentar directamente la historia recurriendo al «storytelling», término inglés con el que se hace referencia al arte de contar una historia que atrape la atención del auditorio. Todos tenemos la experiencia de haber sido seducidos por una historia bien contada. En ocasiones se debe a la gracia del narrador y/o al hecho de que el propio argumento de la historia sintoniza con nosotros. Puesto que el derecho es primariamente una actividad práctica, cualquier problema jurídico podría ser introducido mediante una historia significativa que fomente el interés del estudiante por aquello que va a ser explicado por el profesor, incluso aquellos contenidos de la asignatura «Filosofía del Derecho y Deontología» cuyo grado de abstracción es elevado.

Es muy importante evitar el error de identificar el empleo del «storytelling» con la utilización de anécdotas que llamen la atención del estudiante. El recurso a contar historias significativas constituye una técnica que debe ser empleada con diligencia y siempre teniendo presente una estrategia pedagógica. Las pautas a seguir para emplearla serían las siguientes:

1. En primer lugar, cualquier clase debe poder comenzar con una historia significativa que sea capaz de despertar el interés del estudiante en la clase que va a desarrollarse. Debe tratarse lógicamente de una

historia que guarde relación —directa o indirectamente— con el problema teórico que se va a explicar. La narración no debe durar más de diez minutos y el docente debe ser capaz de preparar con sumo cuidado su estructura, prestando atención a los siguientes detalles:

a) Personajes de la historia.

b) Acciones de los personajes con un determinado propósito.

c) Obstáculos y dificultades diversas que encuentran para alcanzar sus objetivos.

d) Desenlace final.

2. En segundo lugar, una vez contada la historia, el profesor debe utilizarla como herramienta de apoyo con la que lograr que los estudiantes entiendan mejor la explicación teórica que se va a desarrollar.
3. Finalmente, el desenlace de la clase teórica enriquecida con «storytelling» debe conducir a regresar de nuevo a la historia para mostrar que la explicación desarrollada contribuye a dilatar sus posibilidades imaginando diversos desenlaces o problemas que en un primer momento no se vislumbraron por el estudiante. Con ello, se consigue el objetivo de que los estudiantes comprendan que la indagación teórica amplia la realidad.

En la modalidad descrita el «storytelling» encuentra en el profesor la principal referencia: él identifica cuál es la historia adecuada y la cuenta a los estudiantes, que la reciben. También es posible que el profesor exhorte a los estudiantes a imaginar o identificar historias que guarden relación con las explicaciones. Con ello se logra, en primer lugar, que presten atención a los sucesos de la vida cotidiana para descubrir en ellos alguna relevancia jurídica. Se fomenta así la imaginación. Por otra parte, la propia preparación de la historia les exige adiestrarse en la capacidad para expresarse por escrito y oralmente con la debida corrección. El profesor puede comenzar la clase pidiendo a alguno de los estudiantes que cuente alguna historia relacionada con la explicación del día anterior. Se puede valorar el esfuerzo del estudiante por identificar claramente el problema teórico planteado y, también, la diligencia a la hora de exponer la historia. La ventaja de actuar así radica en que el profesor puede hacerse una idea mucho más clara del grado de comprensión alcanzado por el estudiante o por un grupo de estudiantes, en el caso de que se opte por plantearla como una actividad de grupo.

La utilización de esta técnica pedagógica ayuda a que los estudiantes sintonicen más con la asignatura, puesto que una historia puede lograr que se vean reflejados en ella, de tal forma que lo que en principio se presentaba como un problema teórico planteado por autores lejanos y ajenos a los intereses de los estudiantes, se convierte en una realidad tangible y próxima. Las historias pertenecen al género narrativo y generan una emoción agradable que invita a contarla a otras personas, de tal forma que la historia va con-

solidándose hasta poder convertirse en «memorable». Con ello se subraya que esta técnica favorece que los estudiantes retengan con mayor facilidad las explicaciones del profesor, que además puede ser visto por los estudiantes de otra forma. En efecto, el empleo del «storytelling» hacen del profesor alguien más cercano en la medida en que es capaz de contar problemas humanos en los que se percibe la emoción. Por supuesto, es importante, hay que insistir en ello, evitar la degradación de esta herramienta pedagógica de tal forma que el profesor vea en ella un momento para dar rienda suelta a su anecdotario.

En definitiva, considero que el perfil de los estudiantes que acceden a la Universidad en los últimos tiempos aconseja que las acciones de innovación docente se centren en estimular el deseo de los estudiantes por aprender. Estoy convencido de que dedicar tiempo a contar historias significativas o «storytelling» como mecanismo de apoyo de la clase magistral puede constituir un recurso muy útil para ese objetivo que trataré de poner en práctica el próximo curso en la asignatura «Filosofía del Derecho y Deontología» del Grado en Derecho como banco de pruebas para extender esta metodología a otras asignaturas.

CAPÍTULO 4

FACTIBILIDAD DE LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIGITAL WEBQUEST EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS DE CIENCIAS EMPRESARIALES DE LA UNISAL EN EL AÑO 2024

Mabel Elvira López de Alfonzo
Vivaldi y Pratt Gill- San Lorenzo, Paraguay
Universidad San Lorenzo
San Lorenzo Paraguay

1. Introducción

Según (Riveros y Mendoza, 2008: 34) «las TIC reclaman la existencia de una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico tradicionalmente usado en los centros, donde el saber no tenga por qué recaer en el docente y la función del alumno no sea la de mero receptor de informaciones».

Tobón y otros (2006), plantean que para lograr la vinculación universidad-sociedad, los docentes deben asegurarse de que los conocimientos generados en el aula de clase sean trasferidos a contextos concretos en lo que ocurren las prácticas de los alumnos, se trata de la educación basada en competencias, que en forma resumida privilegia el principio de la transferibilidad (si el estudiante adquiere ciertas competencias para realizar cualquier tarea en determinada situación educativa, deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa en otros espacios que formen parte de su cotidianidad).

La innovación tecnológica en educación vista desde el punto de vista social es esencial para poder dar al hombre las herramientas y elementos

suficientes para seguir adelante con la construcción de su entorno. Con la llegada de nuevas tecnologías a ésta, se debe investigar, por lo tanto, generar nuevas formas de hacer llegar el conocimiento (Gámez, 2000). La UNESCO (1998) en su informe mundial sobre la educación, señala que los entornos de aprendizaje virtuales constituyen una forma totalmente nueva de tecnología educativa y ofrecen una compleja serie de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza de todo el mundo, el entorno de aprendizaje virtual lo define como un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada. Los entornos de aprendizaje virtuales son, por tanto, una innovación relativamente reciente y fruto de la convergencia de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones.

Los objetivos específicos propuestos en este estudio son indagar la factibilidad del uso del WebQuest en relación con la efectividad pedagógica, facilidad de implementación e impacto en el aprendizaje. Describir la factibilidad de aplicación del WebQuest en cuanto a la accesibilidad, funcionalidad y la disponibilidad de los recursos tecnológicos y medir la factibilidad de la implementación de WebQuest como estrategia digital según las competencias docentes en su manejo.

1.1. La sociedad del conocimiento y la tecnología informatizada

La sociedad del conocimiento es aquella en que la mayoría de los trabajos requieren una educación formal y la capacidad para adquirir y aplicar conocimiento teórico y analítico; es una sociedad en la cual las personas tienen el hábito de aprender permanentemente. Según Drucker (1993); Hesselbein y col. (1996) y Stewart (1997), una sociedad del conocimiento se caracteriza por privilegiar:

- El capital intelectual
- El conocimiento como capital fundamental
- El conocimiento, las habilidades y las destrezas cognitivas y sociales como materias primas
- El trabajo colaborativo y cooperativo
- La deslocalización de la información
- Gran velocidad de los procesos
- Uso intensivo del conocimiento.
- Adaptación y aprendizaje
- Revalorización de las personas
- Las personas como constructoras y diseñadoras
- El trabajo es visto como un centro de aprendizaje, un centro de conocimiento.

Las organizaciones en una sociedad del conocimiento son las empresas donde los agentes básicos son los obreros del conocimiento.

1.2. Uso de Internet como medio educativo

Riveros (2004), opina con relación al uso de Internet como medio educativo, lo siguiente: «Es efectivo pedagógicamente, ya que posibilita nuevos vehículos de información, más veloces y simultáneos, que superan los obstáculos de tiempo y espacio y permite utilizar de una manera más adecuada los recursos educativos disponibles». Produce un cambio en la forma de búsqueda, adquisición e interpretación de los conocimientos.

Permite la interactividad, debido a la utilización del hipertexto, ya que la estructura comunicativa cambia de una comunicación lineal y no interactiva a una comunicación no lineal e interactiva entre usuarios. La tecnología que puede aportar más flexibilidad a los diseños instruccionales; así como propiciar la interacción entre diferentes personas.

Rol del docente en el proceso educativo desde la propuesta de EUREKA, (2005) menciona el manejo y utilización adecuada de fuentes de información y de comunicación actual. La utilización de todos los recursos disponibles en la Internet para el aprendizaje y la enseñanza fuera del aula de clase de la institución educativa, tales como: foros virtuales y listas de páginas web, espacios de trabajo cooperativo, herramientas de comunidades virtuales, páginas dinámicas y personalizables, el cumplir con su función de orientador de sus estudiantes para despertar en ellos una actitud responsable ante la utilización de las TIC, específicamente de la Internet, mostrando los peligros del uso de este de manera inadecuada. También la revisión de los materiales didácticos tradicionales, reorganización y propuestas novedosas que incluyen la utilización óptima de recursos para cada objetivo planteado y la construcción de páginas web educativas adaptadas al entorno sociocultural de sus alumnos.

La evaluación de la pertinencia y funcionabilidad de páginas web y software educativos existentes, para la recomendación de estos a sus alumnos, así como reconocer y hacer saber a sus estudiantes que pueden aprender en cualquier lugar donde se encuentren y a cualquier hora; es decir, fuera del aula de clase de la institución escolar.

1.3. Educación con enfoque de competencias

Para el logro de la calidad en las universidades surge el enfoque de competencias, que según Tobón (2005) mejora la calidad de la educación superior, ya que permite superar algunas de sus deficiencias tradicionales: énfasis en la transmisión de conocimientos; escasa pertinencia de las carreras frente al

contexto; escaso trabajo colaborativo entre docentes; sistemas de evaluación rígidos y 3 autoritarios y dificultad para homologar estudios

El reto actual es que el enfoque basado en competencias permita que las universidades se comprometan con la equidad, pertinencia, dialogo, trabajo cotidiano; y orientar la educación hacia el aprendizaje.

La WebQuest es una actividad pedagógica con base constructivista, cimentada en la realización de tareas y en el aprendizaje de contenidos que promueve la interdisciplinariedad. Se originó a mediados de los años noventa por Bernie Dodge (1995) y desarrollado por Tom March (1999) cuya idea inicial con la que se creó la metodología de trabajo basada en WebQuest fue acrecentar en el alumnado la capacidad de navegar por Internet teniendo un objetivo claro, aprender a seleccionar y recuperar datos de múltiples fuentes y desarrollar las habilidades de pensamiento crítico (Dodge, 1998). De esta manera, una WebQuest presenta al alumno un problema con un conjunto de recursos preestablecidos por su profesor, de modo que se evite la navegación simple y sin rumbo del alumnado a través de la WWW (Watson, 1999).

Son tres los modelos teóricos en los cuales se basa la WebQuest: el modelo de la Competencia para el Manejo de la Información (CMI), el constructivismo, y el aprendizaje colaborativo.

1.4. La competencia para el manejo de la información (CMI)

Actualmente, podemos aseverar que el significado de saber ha pasado de poder recordar y repetir información a poder encontrarla y utilizarla de manera eficaz y asertiva. Los profesores se enfrentan al reto de preparar a los estudiantes y a sí mismos para la sociedad de la información ante el hecho de que con un simple ingreso en las redes, los estudiantes tienen acceso a lo que ellos deseen en Internet. Es interesante recordar que los profesores ya no son las principales fuentes de información, es por esto por lo que el desafío es desarrollar la Competencia para el Manejo de la Información (CMI), es decir, incrementar en los estudiantes estrategias de búsqueda de información, evaluación, organización y uso de esta proveniente de fuentes muy variadas, ricas en contenido.

Es imprescindible que el estudiante sea capaz de definir claramente un tema o área de investigación; seleccionar para facilitar la búsqueda de palabras claves que expresen el concepto o tema de investigación; formular una estrategia de búsqueda que incluya las diferentes fuentes de información y entender las formas como estas fuentes de información se encuentran organizadas.

El alumno debe analizar la información encontrada para establecer su calidad y relevancia al tema. Los profesores son los facultados para asesorar a los alumnos en su búsqueda de información y enseñarles a «aprender a aprender» con el propósito de poder desenvolverse en la vida diaria.

1.5. El constructivismo

El constructivismo es el modelo que sostiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va originando día a día como resultado de la interacción de estos dos factores.

Piaget (1941) aporta al constructivismo la concepción del «aprendizaje como un proceso interno de construcción» en el cual, el individuo participa activamente, adquiriendo estructuras cada vez más complejas denominadas estadios. Para este autor: «el conocimiento se origina en la acción transformadora de la realidad y en ningún caso es el resultado de una copia de la realidad, sino de la interacción con el medio».

En este aspecto, la webQuest es un modo en que los alumnos interactúan con el medio (Internet) y originan de manera interna su propio aprendizaje al momento de llevar a cabo la actividad para aumentar los procesos de pensamiento superior.

En la teoría constructivista es Vigotsky (1978), al considerar al individuo como «el resultado del proceso histórico y social». Para él: «el conocimiento es el resultado de la interacción social; en ella adquirimos consciencia de nosotros, aprendemos el uso de símbolos que nos permiten pensar en formas cada vez más complejas». Con relación al modelo WebQuest, la interacción con los integrantes del equipo trae el aprendizaje al que se refiere Vigotsky (1978), ya que por medio del lenguaje el grupo se organiza, llega a acuerdos, y toma decisiones que finalmente llevarán al aprendizaje.

Por otro lado, Ausubel (1983) añade el concepto de aprendizaje significativo «Este surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee; es decir, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea».

La metodología WebQuest hace que el alumno relacione sus ideas previas con los conceptos o estructuras nuevas. Se puede observar lo anterior al momento en que los alumnos examinan la información requerida y la asocian con la tarea dada por el profesor.

1.6. El aprendizaje colaborativo

La elaboración de la WebQuest requiere de la participación y el aporte de los participantes, cada uno de ellos debe cumplir una función para alcanzar el objetivo, esto se relaciona con el aprendizaje colaborativo «un sistema de

interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia». (Johnson y Johnson, 1998)

Este tipo de aprendizaje busca desarrollar habilidades personales y sociales a través del trabajo en conjunto, «logrando que cada integrante se sienta responsable no solo de su aprendizaje, sino del de los restantes miembros del grupo» (Lucero, Chiarani, Pianucci, 2003).

«Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar». (Gros, 2000).

1.7. Características de la WebQuest que benefician la Enseñanza

La influencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha alcanzado a los métodos de enseñanza de Lenguas Extranjeras. Al mismo tiempo que los docentes con falta de competencias tecnológicas han sido obligados a reconfigurar sus prácticas profesionales y a adquirir gradualmente habilidades acordes a su efectiva utilización. Así se tiene que la abundancia de materiales y recursos disponibles de manera electrónica hace que el uso de algunas TIC se vuelva familiar y se incorporen a la tradicional forma de enseñar, o se utilicen para reformular propuestas pedagógicas en el modelo de aprendizaje mixto.

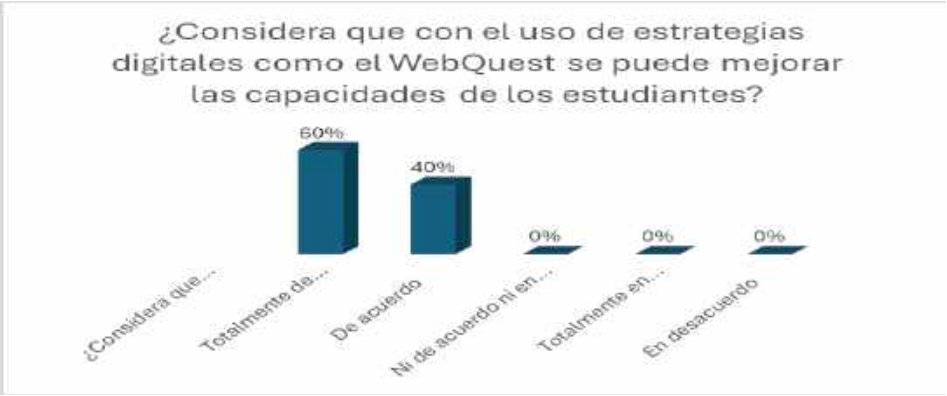
2. Materiales y métodos

Para la realización de este trabajo descriptivo se utilizó el método científico deductivo a través de la aplicación de una encuesta a los docentes de la facultad de ciencias empresariales, arte y tecnológicas, con el uso de la plataforma Google drive se aplicó un cuestionario de estructura cerrada para conocer la percepción de los educadores.

Para la selección de la muestra responde a la posibilidad real de este estudio para el análisis, primando la calidad frente a la cantidad, por lo que será necesariamente no muy amplia (Stake, 2007). Las circunstancias de la investigación y el contexto de referencia enmarcan la accesibilidad de los participantes (McMillan y Shumacher, 2005). Se trata de docentes de la facultad de Ciencias empresariales arte y tecnológicas de la universidad de San Lorenzo durante el curso del año 2024 en total 20 entrevistados.

3. Resultados

Gráfico N.° 1



Fuente: Resultado de encuesta aplicada a los docentes universitarios

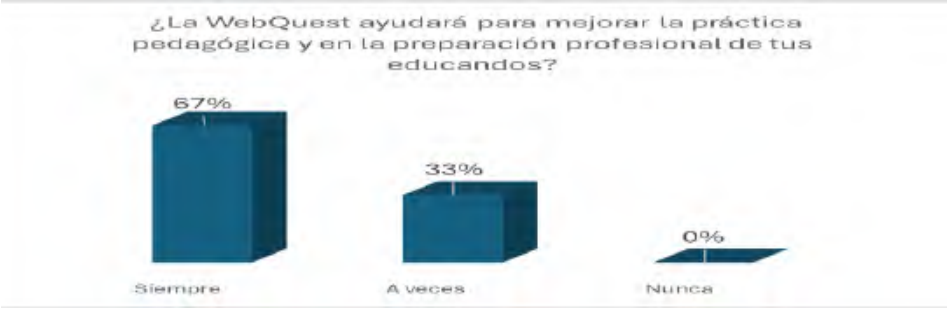
Para indagar la factibilidad del uso del WebQuest se analizaron las dimensiones de efectividad pedagógica, la facilidad de implementación y el impacto en el aprendizaje; los resultados de la encuesta demuestran que desde la percepción de los docentes con su uso se puede mejorar las capacidades de los estudiantes.

Gráfico N.° 2

Fuente: Resultado de encuesta aplicada a los docentes universitarios

Para la descripción de la factibilidad de aplicación se analizó el desarrollo de las habilidades críticas y analíticas de los estudiantes en cuyo análisis se comprobó que 60 % de los docentes señalaron que siempre ay y el 33 % indicó a veces.

Gráfico N.° 3



Fuente: Resultado de encuesta aplicada a los docentes universitarios

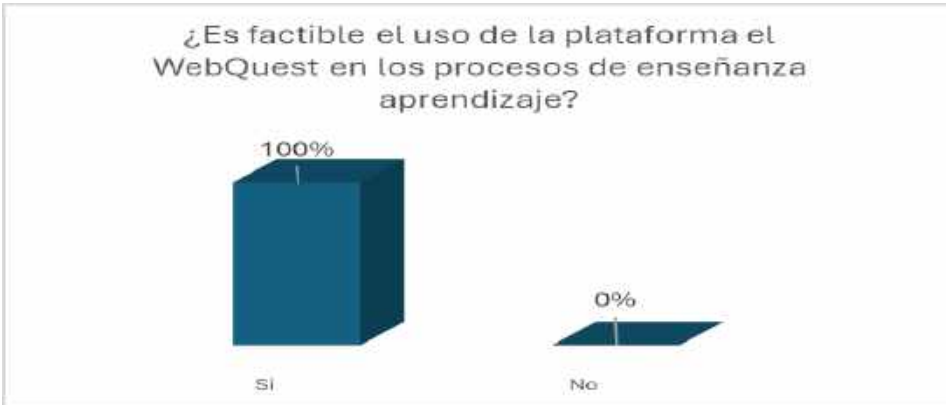
Se observan en estos resultados que el 67 % de los docentes indicaron que siempre ayuda para mejorar las prácticas pedagógicas y la preparación de los educandos, pero para el 33 % solo a veces se logra.

Gráfico N.° 4

Fuente: Resultado de encuesta aplicada a los docentes universitarios

Para el estudio de la funcionalidad se evaluó con disponibilidad de los recursos tecnológicos lo que demostró que según el 100 % los educadores señalaron que es casi siempre.

Gráfico N.° 5



Fuente: Resultado de encuesta aplicada a los docentes universitarios

Medir la factibilidad de la implementación de WebQuest como estrategia digital el 100 % expresó que sí.

Gráfico N.° 6

Fuente: Resultado de encuesta aplicada a los docentes universitarios

A través de los resultados de encuesta se demuestra que la aplicación de WebQuest como estrategia tecnológica es factible ya que casi todos los educadores tienen formación básica en el uso de herramientas digitales.

4. Discusión

Los resultados de la encuesta demostraron que desde la percepción de los docentes es factibilidad de aplicación del WebQuest para mejorar la preparación profesional de los educandos este resultado coincide con los señalado por Dodge (1995), una WebQuest es «una actividad orientada a la investiga-

ción donde toda o casi toda la información que los estudiantes utilizan proviene de la web. Este enfoque se centra en la creación de tareas significativas que promuevan el pensamiento crítico, la colaboración y el uso eficiente de los recursos digitales».

En relación con el desarrollo de las habilidades críticas y analíticas de los estudiantes los docentes que en su mayoría señalaron que con esta estrategia se puede lograr, se iguala con lo señalado con March (2003) afirma que las WebQuest son una forma efectiva de integrar la tecnología en el aula porque permiten a los estudiantes aprender de manera activa y autónoma. Además, fomentan el aprendizaje constructivista, en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el material.

El 100 % los educadores señalaron que es factible el uso del WebQuest en los procesos de enseñanza aprendizaje. Reigeluth (1999) afirma que, «la personalización del aprendizaje es crucial en un entorno educativo diverso, y las WebQuest permiten a los docentes ofrecer una variedad de recursos y enfoques que pueden adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes».

Medir la factibilidad de la implementación de WebQuest como estrategia digital según las competencias docentes en su manejo con los indicadores capacitación recibida y confianza. Este resultado se contrapone a lo presentado por Egbert (2009), «muchos educadores carecen de las habilidades técnicas necesarias para diseñar e implementar este recurso de forma efectiva».

A través de los resultados de encuesta se demuestra que la aplicación de WebQuest como estrategia tecnológica es factible ya que casi todos los educadores tienen formación básica en el uso de herramientas digitales. Según Area (2012), «las habilidades de alfabetización digital incluyen no solo la capacidad de encontrar información, sino también de evaluarla críticamente y utilizarla de manera ética y efectiva» no solo del educando sino del docente que debe saber generar los espacios de aprendizaje significativo.

5. Conclusión

En esta investigación descriptiva, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental, con la aplicación del cuestionario de estructura cerrada, se llegó a las siguientes conclusiones en relación con el estudio sobre la factibilidad del uso del WebQuest en la efectividad pedagógica, facilidad de implementación e impacto en el aprendizaje desde la percepción de los docentes esta mejora las capacidades de los estudiantes y que siempre se desarrolla habilidades críticas y analíticas de los estudiantes

Se pudo describir la factibilidad en cuanto a la accesibilidad, funcionalidad y la disponibilidad de los recursos tecnológicos porque casi todos los alumnos universitarios cuentan con los recursos en los procesos de aprendi-

zaje. Al medir la factibilidad como estrategia digital según las competencias docentes se comprobó que cuenta con la formación básica en el uso de herramientas digitales

6. Bibliografía

Area, M. (2012). *La alfabetización digital y la competencia informacional*. Editorial Alianza.

Delgado, M.; Arrieta, X. y **Riveros, V.**: «Gráfica 1 Principales usos de Internet en Venezuela» 66 *Omnia* Año 15, No. 3, 2009, pp. 58 - 77. Fuente: http//: portal.cnti.ve/cnti_docmgr/sharedfiles/usodeinetenvenezuela.pdf (2003).

Dodge, B. (1995). *Algunas reflexiones sobre las WebQuests*. Universidad Estatal de San Diego.

Dodge, B., & March, T. (2001). *Proceso de diseño de WebQuest*. ISTE Publications.

Jonassen, D. H. (2000). *Las computadoras como herramientas mentales para las escuelas: involucrar el pensamiento crítico.* Prentice Hall.

Grupo de investigación de EDUTEKA. (2005). «Internet y el futuro de la educación». *Revista EDUTEKA*. Edición 20.

Hesselbein, F. y col. (1996). *El líder del futuro*. Bilbao, España. Editorial Deusto.

March, T. (2003). *El poder de aprendizaje de las WebQuests*. Educational Leadership.

Riveros, V. y **Mendoza, M.** (2008). «Consideraciones teóricas del uso de Internet en educación». *Revista OMNIA*, Año 14, No. 1, Venezuela. Universidad del Zulia, pp. 27-46.

Riveros, V. (2004). *Implicaciones de la tecnología informatizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática*. Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Ciencias Humanas, División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE). (2005, marzo 05 a abril 02). «Estándares educativos en tecnologías de la información». *Revista EDUTEKA*. Edición 20 (10). Extraído el 05 de abril de 2005 de: http://www.eduteka.org. Última actualización del Sitio: Mar-5-2005.

Stewart, T. (1997). *Intellectual capital. The new wealth of organizations*. Londres, Inglaterra. Nicolas Brealey Publishing.

Tobón, S. y otros. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogota: Ecoe Ediciones.

UNESCO. (1998). *Los docentes, la enseñanza y las nuevas tecnologías en Informe mundial sobre la educación*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Valenzuela, J. (2011). *Metodologías activas en educación*. Ediciones Paraninfo.

CAPÍTULO 5

INTERFACES CEREBRO-COMPUTADORA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: VENTAJAS, DESAFÍOS Y PROTECCIÓN JURÍDICO-CIVIL[1]

María Remedios Guilabert Vidal
Prof.ª Ayudante Doctora
(Acreditada a Titular de Universidad Pública)
Área de Derecho Civil
Universidad Miguel Hernández

1. La neuro-tecnología en la actualidad: Las interfaces cerebro-ordenador

Los impresionantes avances de la Neurotecnología que estamos presenciando hoy en día y que permiten, por ejemplo, la movilidad o la comunicación con las personas aquejadas de graves patologías motoras o cognitivas, han venido propiciados por el desarrollo de otras ramas del saber. Así, esta ciencia se ha conjugado con los logros obtenidos también por diversas disciplinas, tales como la Computación, Neurología, Nanotecnología, Cirugía Robótica, etc., obteniéndose como resultado la notable mejora de la calidad de vida de estos pacientes[2].

1 El presente trabajo ha constado con una ayuda del Programa de Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2024). Ref.: 6268.

2 Sobre la relevancia de las Neurociencias en materia educativa véase Jara Castro, A., Macías Alvarado, J., Pesantez Jara, J.: «La Neurociencia, tecnología y redes de conocimiento activo como recurso de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje», *Revista inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 8, n.º 3, (julio-septiembre), 2021, p. 349.

El mecanismo fundamental que ha permitido estos prodigiosos avances es la denominada interfaz cerebro ordenador o *Brain Computer Interface* (BCI). Estos dispositivos, sucintamente, permiten la conexión del cerebro con una máquina, pudiéndose realizar acciones voluntarias, por ejemplo, sin necesidad de intervención del aparato locomotor o incluso modificar el pensamiento mediante la modulación de la actividad cerebral. Además, estos sistemas, como también veremos, no operan únicamente en el ámbito de la salud, sino que algunos de ellos ya están disponibles en el mercado para un uso particular, sin ningún tipo de supervisión profesional.

Qué duda cabe que todos estos imparables progresos afectarán tarde o temprano al desarrollo de la docencia en general y de la docencia universitaria en particular, asistiendo con ello tanto a los docentes, como a los estudiantes. Ello es así porque mediante estos dispositivos, por ejemplo, el estudiantado con discapacidad podrá mejorar su situación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Y también por los docentes quienes podrán conocer, mediante la técnica del EGG el grado de atención que prestan los estudiantes a sus explicaciones y poder así aplicar la dinámica de grupo más conveniente en tiempo real. No obstante, las bondades de estos adelantos también conllevan, como todo desarrollo tecnológico, unos riesgos, los cuales han de ser previstos y en la medida de lo posible minimizados mediante un marco normativo que sea capaz de hacer progresar también las investigaciones científicas. Buena prueba de ello es la batería normativa elaborada por la Unión Europea y que en su momento analizaremos en materia de IA, protección de datos, producto defectuoso y responsabilidad civil extracontractual por daños provocados por la IA. Por consiguiente, habrá que dilucidar la aplicabilidad de este marco regulatorio a las interfaces cerebre-ordenador que se deseen implementar en la docencia universitaria.

1.1. Concepto, clases y funcionamiento

El vocablo interfaz, de acuerdo con la general noción que indica la RAE, significa «Conexión o frontera común entre dos aparatos o sistemas independientes». Más específicamente, en el campo de la Informática, la prestigiosa Academia nos señala que se trataría de una «Conexión, física o lógica, entre una computadora y el usuario, un dispositivo periférico o un enlace de comunicaciones[3]. Efectivamente, tal y como hemos apuntado, las interfaces cerebro-ordenador interrelacionan dos realidades diferentes, una biológica, es decir nuestro cerebro, con otra de naturaleza sintética, como es el caso de la computadora. A partir de estas premisas, podemos conceptuar las interfaces cerebro-computadora como aquellas que permiten, bien el control del dispo-

3 También la prestigiosa Academia nos informa sobre el origen inglés del término interface hace referencia a «superficie de contacto».

sitivo como resultado del análisis de la actividad cerebral, o incluso también la sustituir un mecanismo cognitivo, sensorial o motor[4].

En cuanto a una posible clasificación de estas interfaces, podemos distinguir entre aquellos que registran los datos cerebrales y las que son capaces de modificar la actividad cerebral. Sin perjuicio de que haya sistemas que puedan combinar ambas funcionalidades.

De este modo, las investigaciones aluden a las BCI *read out* o *read in*, en función de la respectiva habilidad de almacenar o incluso modular la actividad cerebral, y con ello nuestros pensamientos[5]. Como apuntaremos más detalladamente los riesgos de ambos tipos de interfaces resultaran de muy diferente calado, según la naturaleza del dispositivo frente al que nos encontremos. Así las cosas, la privacidad de los neurodatos puede resultar seriamente afectada por los sistemas *read out*, mientras que la integridad mental, el libre albedrío, o incluso a la propia percepción del yo, puede sufrir graves menoscabos, en el caso del empleo de los sistemas *read in*.

Por otra parte, con el objeto de pergeñar una clasificación, también podemos referirnos a las interfaces denominadas invasivas, respecto de las no invasivas. Como su propio nombre indica, las primeras se insertan mediante un proceso quirúrgico (en los últimos tiempos mediante la utilización de robots, dada su alta precisión), mientras que las citadas en segundo lugar no requieren ser implantadas mediante cirugía para acceder a la actividad neuronal. Se deducen en este caso también con facilidad los riesgos que, para la salud, pueden entrañar las interfaces invasivas, tanto en el momento de su colocación, como durante la vida útil de las mismas e incluso en el caso de ser retiradas del organismo, debiéndose tener en cuenta los daños físicos, psicológicos o morales susceptibles de originarse en cada etapa de la vida útil del artefacto.

Por lo que respecta al funcionamiento de estas aplicaciones, tal y como hemos apuntado con anterioridad, debemos diferenciar los sistemas *read out* de los *read in* una vez más. Los primeros cuentan con un dispositivo, invasivo o no, que recoge la actividad cerebral, la decodifica empleando IA y la convierte en una orden de ejecución voluntaria. Respecto de los citados en segundo lugar, tienen la capacidad de modificar de forma invasiva o no, la actividad cerebral mediante su estimulación.

Igualmente podemos hablar de interfaces con aplicaciones sanitarias y no sanitarias, según estén destinadas al tratamiento de patologías, u otros

4 Según se desprende del Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados, (Oficina C): *Informe C: Avances en neurociencia: aplicaciones e implicaciones éticas*, 2023, p. 2.

5 Así Xiao-Yu y Bin Ye: «The funcional differentiation of brain-computer interfaces (BCIs) and its ethical implications», *Humanities & Social Sciences Comunications*, 2023, pp. 53-66.

usos diferentes al terapéutico[6]. También en este campo podemos encontrar problemas relacionados con el principio de igualdad, dados los costes de estas neurotecnologías, no accesibles para todos o incluso derivados de los sesgos que pudiera presentar la IA empleada en la interface. Estas cuestiones han sido ya debatidas en relación con los nuevos neuroderechos humanos planteados, tal y como abordaremos en el momento expositivo oportuno.

1.2. Ventajas y desafíos

Decididamente las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías no son en absoluto desdeñables. La sola expectativa de mejorar la vida de las personas aquejadas de gravísimas patologías físicas o cognitivas justifica la decidida prosecución de las investigaciones. Empero, junto con esta extraordinaria potencialidad, la Neurotecnología, dado el órgano sobre el que se desarrolla, (nada más y nada menos que nuestro cerebro), es susceptible de causar graves daños de la más diversa tipología y entidad.

De esta manera, resulta obvio que, por ejemplo, la potencialidad lesiva de los procedimientos neuroquirúrgicos empleados en la colocación de las interfaces invasivas en el cerebro, tanto por lo que respecta a su ejecución, como en relación con posibles infecciones, rechazos u otras complicaciones; los eventuales *hackeos* remotos de la actividad cerebral que podrían poner en peligro la vida o la integridad física o mental de las personas, el libre albedrío, la privacidad de los neurodatos o las consecuencias desconocidas de la neuroestimulación en otras zonas del cerebro debido a la plasticidad cerebral[7]. Insistimos, como todo desarrollo tecnológico, también en este campo se deben minimizar los riesgos de su uso, mediante un marco normativo adecuado y lo suficientemente flexible que posibilite el avance de la ciencia, máxime en este campo notablemente esperanzador para millones de personas aquejadas de gravísimas patologías.

---

6 Sobre la clasificación de las BCI véase el Informe de la Secretaría General del Consejo General de la Unión Europea: *From vision to reality. Promises and risks of Brain-Computer Interfaces*, 2024, pp. 4-5.

7 Sobre los riesgos de estas nuevas neurotecnologías véase el Informe de la Secretaría General del Consejo General de la Unión Europea: *From vision to reality. Promises and risks of Brain-Computer Interfaces*, 2024, pp. 18 y Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados, (Oficina C): *Informe C: Avances en neurociencia: aplicaciones e implicaciones éticas*, 2023, pp. 7-9 y García Monge, A., Rodríguez Navarro, H. y Marbán, J. M.: «Potencialidades y limitaciones de la usabilidad de dispositivos EGG en contextos educativos», *Revista Científica de Educomunicación*, n.º 76, vol. XXXI, 2023, pp. 55-56.

2. Aplicaciones de las interfaces cerebro-ordenador en la docencia en general y a la docencia universitaria en particular

Tal y como hemos esbozado, las aplicaciones de las interfaces cerebro ordenador son cuantiosas y extraordinarias. Así las cosas, podemos mencionar aquellas destinadas al tratamiento de graves patologías locomotoras, mediante el empleo de exosqueletos; psiquiátricas, tales como la depresión o la esquizofrenia; afecciones a los sentidos mediante el uso de implantes cloqueares o incluso neurológicas como el *Alzheimer*, el *Parkinson*, la epilepsia o incluso avances en el manejo del espectro autista. Por otra parte, encontramos otro tipo de dispositivos destinados a la mejora de capacidades cognitivas como la memoria, atención, concentración, aprendizaje, etc., tratándose en numerosas ocasiones de mecanismos no invasivos. La doctrina ha destacado las ventajas de las técnicas de neuroimagen en relación con la identificación de patrones de aprendizaje y habilidades cognitivas que pueden permitir el desarrollo de estrategias docentes más efectivas. Por su parte, por lo que respecta a la estimulación cerebral, se ha constatado su potencialidad en relación con el rendimiento cognitivo, incluso en el aprendizaje de idiomas, permitiendo además la autorregulación de estos procesos al recibirse retroalimentación en tiempo real[8].

En materia de docencia universitaria, entendemos que resultaría más probable, insistimos, con las debidas cautelas y garantías legales, la utilización de las interfaces *read out* y *read in* no invasivas, a menos que el estudiante padeciese una patología que requiriese el empleo de un método más invasivo con la debida prescripción y seguimiento facultativo. En concreto, un sector de la doctrina científica aboga decididamente por la implementación de la técnica denominada *neurofeedback* en la medida que presenta las ventajas de no ser invasiva, haber obtenido resultados positivos, estar testada clínicamente, tratarse de un dispositivo discreto y que además otorga una notable autonomía al discente. En cuanto a la estimulación eléctrica transcraneal se aduce la existencia de serias trabas, dado que se encuentra en una fase de desarrollo insuficiente para su empleo en el aula, Así por ejemplo se destaca

8 En este sentido véase Vasco Delgado, J.C., Ruíz Muñoz, G. F., Macas Padilla, B. A. y Mero Baquerizo, C.A.: «El impacto de la neurotecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula», *REINCISOL*, vol. 3, n.º 6, 2024, pp. 4785-4786; destacan el papel de las interface en el diagnóstico TDAH y en el entrenamiento cognitivo Rodríguez-Barboza, J. R., Sánchez Aguirre, F.M., Méndez Ilizarbe, G. S., Ruíz Villavicencio, R. E., Ruíz Villavicencio, G. E., Ramos Ventura, C. G.: «Mejorando la función cognitiva con interfaces cerebro-computadora basadas en electroencefalografía en educación», *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4:764, 2024, pp. 1-10, p. 7 y sobre la aplicación de las capturas de señales EGG para medir los niveles de compromiso, atención, interés, estrés y motivación, véase Pradas Montilla, S.: *Neurología educativa. La tecnología al servicio del alumno y del profesor*, *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, Madrid, 2016, pp. 158-167.

la complejidad del aparato a utilizar o la exigencia de un alto nivel de monitorización no asumible por el docente, entre otras cuestiones. Asimismo, se propone la implementación en dos fases de esta Neurotecnología en el aula, distinguiéndose una primera de información a los sujetos participantes, y una segunda que versaría sobre su aplicación efectiva[9].

Así pues, estos avances podrán ser incorporados en las aulas para la mejora de la situación del estudiantado universitario independientemente de estar afectados o no por una discapacidad, puesto que según se va constatando, cabe siempre una mejora de las habilidades de aprendizaje de la persona independientemente de su situación personal.

3. Protección jurídico-civil frente a los riesgos de la implementación de las interfaces cerebro-ordenador en la docencia universitaria

No obstante, los beneficios que ofrecen las interfaces cerebro-ordenador, también podemos discernir posibles usos inadecuados de los mismos que puedan poner en riesgo la protección de los neurodatos, o incluso la integridad, física, psíquica y moral de las personas, siendo grupos especialmente vulnerables a los que serán destinados en muchas ocasiones estas aplicaciones. Debido a estas circunstancias deviene necesario la elaboración un marco normativo específico de protección del cerebro frente a la Neurotecnología, respecto del cual esbozaremos algunas pinceladas desde la perspectiva de protección que ofrece el Derecho civil en el presente trabajo[10].

Resulta previsible que, dado el valor comercial que ostentan en la actualidad los neurodatos y la ingente cantidad que puede ser recopilada, pudieran ser cedidos, comercializados, modificados, perfilando incluso sus titulares, etc., sin contar con el debido consentimiento. Asimismo, la posibilidad incluso de modificación remota de nuestra actividad cerebral o los fallos que puedan presentar estas aplicaciones exige una normativa clara y contundente en relación con los productos defectuosos, que además en estos casos utilizan IA, con los peligros añadidos que ello conlleva. Finalmente, en mate-

9 En este sentido Hidalgo Muñoz, A. R., Acle-Vicente, D., García Pérez, A., Tabernero Urbieta, C.: «Aplicación de la neurotecnología al alumnado con TDA-H: Una revisión paraguas», *Revista científica de Educomunicación*, *Comunicar*, n.º 76, v. XXXL, 2023, p. 67 y sobre las ventajas de la aplicación del Neurofeedback Velásquez Pérez, J. L. y Rizo-Arévalo, A.: «Entrenamiento de la memoria con *neurofeedback* en bandas theta para adultos sanos: una revisión sistemática de la literatura», *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, vol. 15, n.º 1, enero-junio, 2023, p. 15.

10 Sobre los riesgos de las neurotecnologías en el aula en relación con la privacidad, efectos secundarios y equidad respecto a su acceso véase Vasco Delgado, J.C., Ruíz Muñoz, G. F., Macas Padilla, B.A. y Mero Baquerizo, C. A.: «El impacto de la neurotecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula», *REINCISOL*, vol. 3, n.º 6, 2024, p. 4786.

ria de reparación de daños, la responsabilidad extracontractual que se pueda generar debe estar presente como cierre y garantía en el sistema tuitivo diseñado por la Unión Europea frente a los peligros de la IA y que será objeto de exposición en el presente estudio.

Igualmente, debemos indicar que este marco de protección se debe completar con la propuesta de implantar en el Catálogo de Derechos Humanos los denominados neuroderechos. De este modo en la actualidad un sector de la doctrina aboga por la proclamación de estos cinco neuroderechos: derecho a la identidad, derecho al libre albedrío, derecho a la privacidad mental, derecho al acceso justo al mejoramiento mental y derecho a la protección frente a los sesgos algorítmicos que estas nuevas neurotecnologías pudieran producir[11].

3.1. Tutela de los neurodatos

En materia de protección de datos debemos hacer referencia obligada al Reglamento Europeo General de Protección de Datos que ha permitido la consolidación a nivel europeo y también mundial, por su influencia, de la protección de los datos personales frente al tratamiento de los mismos. No obstante, la redacción de esta norma no pudo prever el expreso amparo de los neurodatos, debiéndose en este caso subsumir los mismos como datos sanitarios o biométricos (dado que podrían permitir la identificación de la persona), entrando de lleno en las categorías especiales de datos, los cuales se encuentran particularmente protegidos por la citada norma europea.

Así las cosas, debemos indicar que en el ámbito de la docencia resultará preceptivo diseñar un modelo de consentimiento informado destinado a los estudiantes, algunos de ellos con probabilidad pertenecientes a grupos de personas especialmente vulnerables.

En dicho formulario, deberá informarse de forma accesible al estudiantado sobre los aspectos trascendentales y consecuencias del uso de las interfaces cerebro-computadora que se trate. De esta manera, y sin ánimo exhaustivo resulta preceptiva las advertencias en cuanto a los aspectos esenciales del funcionamiento del algoritmo utilizado, tipos de neurodatos empleados, su calidad, posibles perfiles a realizar, existencia de *human in the loop*, etc.[12]. Y del mismo modo, se deberá informar detalladamente a los usuarios acerca de los derechos de acceso a los neurodatos recopilados, almacenamiento, intercambio de datos, retirada del consentimiento o mecanismos de seguridad en relación con los referidos datos.

---

11 Yuste, R./ Genser, J. y Herrmann, S.: «It´s time for neurorights», *Horizons*, n.º 18, 2021, pp. 160-161.

12 Agencia Española de Protección de Datos: *Adecuación al RGPD de tratamientos que incorporen Inteligencia Artificial. Una introducción*, 2020.

Además, la Universidad que pretenda implementar estos dispositivos a los discentes, dado que se trata de un sistema de alto riesgo, deberá cumplir con las obligaciones de evaluaciones de impacto, minimización y ocultación de los neurodatos, etc.[13]. Como se puede fácilmente dilucidar, la figura del Delegado de Protección de Datos en el ámbito universitario resultará esencial para garantizar que las obligaciones de los responsables y encargados del tratamiento de datos se cumplan, así como el ofrecimiento efectivo de la debida información sobre los derechos que asisten a los estudiantes.

Por otra parte, también debemos aludir al art. 82 se aplicaría del RGPD, el cual recoge la responsabilidad civil por los daños causados por contravención de las disposiciones del referido reglamento europeo. Por lo que respecta a la aplicación de este sistema de responsabilidad a la Administración, un sector de la doctrina defiende su virtualidad sobre los entes públicos[14]. Por tanto, de considerarse la Universidad Pública como un ente público se aplicaría el referido precepto, siendo innecesario acudir a la responsabilidad patrimonial de corte administrativo. Otro problema que se suscita giraría en torno a dilucidar el procedimiento adecuado para la sustanciación del proceso indemnizatorio.

3.2. Protección frente a los sistemas de IA de alto riesgo

El Reglamento IA, con carácter preventivo, establece las obligaciones que deben respetarse para cada sistema de IA en función del riesgo que puedan generar. Así en el caso de las interfaces cerebro ordenador, éstas se considerarían sistemas de IA de alto riesgo, dado que según el art. 6 de la citada norma se destinarían en este caso en general a la educación y formación, y en concreto porque los resultados se pueden utilizar para orientar el proceso de aprendizaje de los discentes. Y la Universidad concernida, como responsable del despliegue, debería cumplir con las obligaciones del art. 26 del citado Reglamento (supervisión humana, datos pertinentes, registro, evaluación de impacto sobre los derechos fundamentales, etc.). En esta materia podemos pensar que las obligaciones que impone el Reglamento suponen unos verdaderos estándares de diligencia a tener en cuenta en el sistema

13 Grupo de Protección de datos del art. 29: *Directrices sobre la evaluación de impacto relativa a la protección de datos (EIPD) y para determinar si el tratamiento entraña probablemente un alto riesgo a efectos del Reglamento (UE) 2016/679*, del 4.4.2017.

14 Moreno Martínez, J. A.: «El impacto del Reglamento General de Protección de Datos en el régimen de responsabilidad civil (art. 82 RGPD): Su posible desarrollo por el derecho interno y problemática de coexistencia con otros mecanismos protectores», *Cuestiones clásicas y actuales de Derecho de daños: Estudio en homenaje al Profesor J. Roca Guillamón*, (coord. J. Ataz López, J.A. Cobacho Gómez: J. Roca Guillamón (hom.), A. Díaz Bautista (aut.), vol. 3, Aranzadi, Pamplona, 2021, pp. 520-521.

subjetivo de responsabilidad extracontractual por los daños que pudieran generarse. Las consecuencias del incumplimiento establecido en el seno del referido Reglamento son de carácter administrativo, pudiendo conminarse las infracciones con multas, de acuerdo con lo preceptuado en los art. 9 de la citada norma europea.

3.3. Amparo frente al producto defectuoso que utiliza IA

Nos encontramos ahora con el supuesto de padecer daños como consecuencia de un defecto en la BCI. En estos casos, de acuerdo con el art. 4.1 de la Directiva sobre responsabilidad por daños causados por productos defectuoso 2924/2853, de 23 de octubre, las interfaces cerebro-computadora podrían entrar a formar parte del concepto de producto defectuoso que incorpora IA. Además, con arreglo a esta normativa, pueden resultar responsables los fabricantes, operadores económicos que introduzcan modificaciones sustanciales, el importador o representante autorizado, el prestador de servicios de tramitación de pedidos y las plataformas en línea[15]. Como se puede observar, no resultará usual subsumir a la Universidad Pública en alguno de estos supuestos, de causarse daños al estudiantado por el empleo de BCIS, dado que normalmente se tratará de dispositivos adquiridos por la Universidad concernida, salvo aquellos supuestos que, por ejemplo, fabrique las interfaces para su posterior comercialización. Por su parte, la aplicación de la normativa del TRLGDCU sobre responsabilidad por producto defectuoso (a la que se supuestamente se añadirá la correspondiente ley de trasposición de la directiva que comentamos), tradicionalmente ha quedado vedada a los supuestos en los que la Administración pública se erigía como agente dañador[16]. Por tanto, en el caso de las Universidades Públicas que causen daños a través de BCIs, se deberá acudir a la responsabilidad patrimonial objetiva de los entes públicos, de carácter administrativo, por el funcionamiento normal o anormal del servicio de enseñanza superior. En definitiva, un sistema de responsabilidad objetivo, al menos sobre el papel, de la misma naturaleza que el ideado por la referida Directiva.

15 Sobre el elenco de sujetos potencialmente responsables véase Jorqui Azofra, M.: *Responsabilidad por los daños causados por productos y sistemas de inteligencia artificial*, Dykinson, 2023, pp. 203-233.

16 En este sentido, si bien indicando que la Sala Tercera del TS admite la aplicación del art. 148 del TRLGDCU a los hospitales públicos Evangelio Llorca, R.: «Responsabilidad civil e inteligencia artificial en el ámbito sanitario: posibles vías de reclamación», *Inteligencia artificial y derecho de daños: cuestiones actuales*, Dykinson, 2024, pp. 197-198.

3.4. Salvaguardias frente a daños causados extracontractualmente por IA

Se trata en este caso de establecer un marco jurídico de responsabilidad por los daños causados al emplear sistemas de IA, sin que exista contrato entre las partes implicadas, supuesto que podría englobar una eventual responsabilidad de la Universidad Pública por los daños causados por el empleo de BCIs entre el estudiantado.

La Propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la adaptación de las normas de responsabilidad civil extracontractual a la inteligencia artificial, retirada en la actualidad del panorama jurídico, partía de un sistema de responsabilidad subjetiva, a diferencia del pergeñado, con carácter objetivo por la Directiva sobre responsabilidad por producto defectuoso y por la normativa de responsabilidad patrimonial de las Administraciones Públicas. Se trataba en definitiva de un mecanismo que protegía en menor medida a la víctima, si bien se establecía un amplio sistema de presunciones con el que se pretendía aliviar la carga de la prueba[17].

4. Bibliografía

Agencia Española de Protección de Datos: *Adecuación al RGPD de tratamientos que incorporen Inteligencia Artificial. Una introducción*, 2020.

Gómez Liguerre, C.: «Responsabilidad por daños causados por la Inteligencia artificial», *Indret*, enero, 2025, pp. 9-11.

García Monge, A., Rodríguez Navarro, H. y **Marbán, J. M**.: «Potencialidades y limitaciones de la usabilidad de dispositivos EGG en contextos educativos», *Revista Científica de Educomunicación*, *Comunicar*, n.º 76, vol. XXXI, 2023, pp. 47-58.

Grupo de Protección de datos del art. 29: *Directrices sobre la evaluación de impacto relativa a la protección de datos (EIPD) y para determinar si el tratamiento entraña probablemente un alto riesgo a efectos del Reglamento (UE) 2016/679*, del 4.4.2017.

17 Como ha advertido, decantándose por el establecimiento de un sistema objetivo para resolver la asimetría informativa de la víctima Gómez Liguerre, C.: «Responsabilidad por daños causados por la Inteligencia artificial», *Indret*, enero, 2025, pp. 10-11. Sobre la presunción refutable de relación de causalidad en caso de culpa véase Vallespín Pérez, D.: «Responsabilidad civil extracontractual en materia de IA: especial referencia a la carga de la prueba y la aplicación de presunciones», *Revista de Internet, Derecho y Política*, 2025, pp. 6-8.

Jara Castro, A., Macías Alvarado, J., Pesantez Jara, J.: «La Neurociencia, tecnología y redes de conocimiento activo como recurso de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje», *Revista inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 8, n.° 3, (julio-septiembre), 2021, p. 349. pp. 346-356.

Hidalgo Muñoz, A.R., Acle-Vicente, D., García Pérez, A., Tabernero Urbieta, C.: «Aplicación de la neurotecnología al alumnado con TDA-H: Una revisión paraguas», *Revista científica de Educomunicación*, *Comunicar*, n.° 76, v. XXXL, 2023, pp. 59-70.

Jorqui Azofra, M.: *Responsabilidad por los daños causados por productos y sistemas de inteligencia artificial*, Dykinson, 2023.

Evangelio Llorca, R.: «Responsabilidad civil e inteligencia artificial en el ámbito sanitario: posibles vías de reclamación», *Inteligencia artificial y derecho de daños: cuestiones actuales*, Dykinson, 2024, pp. 149-222.

Moreno Martínez, J. A.: «El impacto del Reglamento General de Protección de Datos en el régimen de responsabilidad civil (art. 82 RGPD): Su posible desarrollo por el derecho interno y problemática de coexistencia con otros mecanismos protectores», *Cuestiones clásicas y actuales de Derecho de daños: Estudio en homenaje al Profesor J. Roca Guillamón*, (coor. J. Ataz López, J.A. Cobacho Gómez: J. Roca Guillamón (hom.), A. Díaz Bautista (aut.), vol. 3, Aranzadi, Pamplona, 2021, pp. 515-567.

Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados, (Oficina C): *Informe C: Avances en neurociencia: aplicaciones e implicaciones éticas*, 2023.

Pradas Montilla, S.: *Neurología educativa. La tecnología al servicio del alumno y del profesor*, *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, Madrid, 2016.

Rodríguez-Barboza, J.R., Sánchez Aguirre, F.M., Méndez Ilizarbe, G.S., Ruíz Villavicencio, R.E., Ruíz Villavicencio, G.E., Ramos Ventura, C.G.: «Mejorando la función cognitiva con interfaces cerebro-computadora basadas en electroencefalografía en educación», *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4:764, 2024, pp. 1-10.

Vallespín Pérez, D.: «Responsabilidad civil extracontractual en materia de IA: especial referencia a la carga de la prueba y la aplicación de presunciones», *Revista de Internet, Derecho y Política*, 2025, pp. 1-11.

Vasco Delgado, J.C., Ruíz Muñoz, G. F., Macas Padilla, B. A. y **Mero Baquerizo, C.A.**: «El impacto de la neurotecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula», *REINCISOL*, vol. 3, n.° 6, 2024, pp. 4770-4789.

Velásquez Pérez, J. L. y **Rizo-Arévalo, A**.: «Entrenamiento de la memoria con *neurofeedback* en bandas theta para adultos sanos: una revisión sistemática de la literatura, *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, vol. 15, n.º 1, enero-junio, 2023, pp. 1-25.

Xiao-Yu y **Bin Ye**: «The funcional differentiation of brain-computer interfaces (BCIs) and its ethical implications», *Humanities & Social Sciences Comunications*, 2023, pp. 1-10.

Yuste, R./ Genser, J. y **Herrmann, S.**: «It´s time for neurorights», *Horizons*, n.º 18, 2021, pp. 154-164.

CAPÍTULO 6

INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA CALIDAD DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE CIENCIAS EMPRESARIALES EN EL MÓDULO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, FILIAL CAAGUAZÚ, AÑO 2024

Mirian Benitez
Universidad San Lorenzo

1. Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) ha transformado radicalmente múltiples sectores, desde la medicina hasta la industria. En el ámbito académico, su influencia se ha dejado sentir de manera particular en la investigación, redefiniendo los procesos de búsqueda de información, análisis de datos y generación de conocimiento. Este estudio se centra en evaluar el impacto de la IA en la calidad de los trabajos de investigación realizados por estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias Empresariales, específicamente en el módulo de Metodología de la Investigación, en la filial de Caaguazú durante el año 2024.

La inteligencia artificial se define como la simulación de procesos de inteligencia humana por parte de máquinas, especialmente sistemas informáticos. Estos procesos incluyen el aprendizaje, el razonamiento y la autocorrección. En el contexto académico, la IA se utiliza para tareas como la búsqueda bibliográfica, el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, y la generación de hipótesis (Russell & Norvig, 2016),

La innovación educativa busca constantemente herramientas y metodologías para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la inteligencia artificial (IA) emerge como una poderosa aliada con el potencial de transformar la forma en que los estudiantes investigan y aprenden. ChatGPT, Gemini, Gamma, Google Scholaruna, OpenAI, ScienceDirect IA conversacional diseñada para apoyar el aprendizaje, se presenta como una herramienta prometedora para este propósito.

A lo largo de las últimas décadas, la investigación en inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo ha avanzado considerablemente a nivel global. Sin embargo, en los últimos diez años, este desarrollo ha acelerado de manera significativa gracias al progreso en técnicas como el aprendizaje automático (machine learning), el procesamiento de lenguaje natural (NPL) y las redes neuronales, entre otras, que requieren grandes volúmenes de datos para su entrenamiento (Chen et al., 2022; Prahani et al., 2022).

Las aplicaciones de IA en la educación abarcan una amplia variedad de enfoques. Además de los mencionados, se incluyen la minería de datos educativos, el análisis de datos (learning analytics), los sistemas multiagente, la lógica difusa y los sistemas bayesianos. Un ejemplo de esto es el uso de la minería de datos y el análisis de aprendizaje, que permiten examinar grandes cantidades de información sobre los estudiantes. Estas herramientas identifican patrones y tendencias en áreas como el rendimiento académico, el comportamiento y la interacción, lo que facilita a los educadores diseñar currículos personalizados y ofrecer retroalimentación detallada a sus alumnos (Chan, Hogaboam & Cao, 2022).

La inteligencia artificial generativa es una rama de la IA que se dedica a crear sistemas capaces de generar nuevos contenidos, como imágenes, música, textos y otros tipos de datos. Este campo está transformando diversas áreas, ya que permite que la IA aprenda de los patrones presentes en los datos de entrenamiento y a partir de ellos genere nuevos contenidos, una capacidad que anteriormente solo se atribuía a los seres humanos. Esta capacidad innovadora está redefiniendo la forma en que comprendemos e interactuamos en Internet.

En el ámbito educativo, la inteligencia artificial generativa ofrece un gran potencial tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para la enseñanza de los docentes, brindando nuevas oportunidades y enfoques pedagógicos (Flores et al., 2022; García-Peñalvo, 2023). Entre sus aplicaciones destacan la generación automática de contenido educativo, que incluye la creación de ejercicios, cuestionarios, materiales didácticos y videos explicativos. Además, estos recursos pueden ser adaptados y personalizados para ajustarse a las necesidades y habilidades específicas de cada alumno.

A nivel internacional, numerosos estudios han explorado la integración de la IA en los procesos de investigación académica. Por ejemplo, Jones (2023) demostró que el uso de herramientas de IA para la revisión de litera-

tura puede mejorar significativamente la eficiencia y la exhaustividad de las revisiones bibliográficas. En el contexto latinoamericano, aunque los estudios son aún limitados, se observa una creciente tendencia hacia la adopción de herramientas de IA en la educación superior. Sin embargo, en Paraguay, la investigación sobre el impacto de la IA en la calidad de los trabajos de investigación aún se encuentra en una etapa inicial.

Este estudio tiene como objetivo principal evaluar el impacto del uso de la inteligencia artificial en la calidad de los trabajos de investigación realizados por estudiantes universitarios, comparando un grupo experimental que utiliza herramientas de IA con un grupo control que no las emplea.

Específicamente, se busca determinar si la integración de la IA en el proceso de investigación conduce a trabajos de mayor calidad y analizar las diferencias en la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de estas herramientas. Además, se identificarán los factores que facilitan o dificultan la implementación efectiva de la IA en el aula, con el fin de comprender las condiciones óptimas para su integración en el módulo de Metodología de la Investigación.

2. Materiales y métodos

Se llevó a cabo un estudio experimental de diseño mixto, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos, con un nivel descriptivo. El objetivo fue evaluar el impacto del uso de la Inteligencia Artificial (IA) en el desarrollo de trabajos de investigación en estudiantes universitarios. Los participantes fueron estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias Empresariales de la Universidad San Lorenzo, sede Caaguazú, matriculados en el módulo de Metodología de la Investigación. Se conformaron dos grupos de estudio: Grupo experimental, utilizó herramientas de IA para la elaboración de sus trabajos de investigación y grupo control empleo métodos, tradicionales para la realización de sus trabajos. Ambos grupos constaban de 10 estudiantes cada uno. Para la realización de la experiencia se utilizó el siguiente procedimiento, primeramente, una capacitación: previo al inicio de la investigación, el grupo experimental recibió una capacitación intensiva sobre el uso de las herramientas de IA seleccionadas, las cuales incluyeron herramientas específicas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, herramientas de búsqueda académica, etc. Gemini. Ambos grupos recibieron las mismas pautas y recursos para la elaboración de sus trabajos de investigación. Se les asignó un tema específico y se les proporcionó una rúbrica de evaluación previamente diseñada para garantizar la estandarización de los criterios de calidad. Se trabajo en fase, la primera Fase consistió en una Preprueba, en el que se aplicó el instrumento para la evaluación de la calidad de los trabajos de investigación a ambos grupos para obtener una medida inicial de su desempeño, luego se aplicó el cuestionario de percepción de los estudiantes a ambos grupos para

evaluar su percepción inicial sobre la utilidad de la investigación. En la fase 2, de intervención, el grupo experimental recibió capacitación sobre el uso de la inteligencia artificial para la investigación en el aula. Los estudiantes del grupo experimental utilizaron la herramienta AI para realizar investigaciones en el aula durante un período determinado.

El grupo control continúo realizando investigaciones en el aula sin utilizar la herramienta de inteligencia artificial. La fase 3 fue la Post-prueba, en la que se aplicó nuevamente el instrumento para la evaluación de la calidad de los trabajos de investigación a ambos grupos para medir el impacto de la intervención. Se aplico nuevamente el cuestionario de percepción de los estudiantes a ambos grupos para evaluar su percepción final sobre la utilidad de la investigación. Se realizo observaciones en el aula para documentar las interacciones de los estudiantes con la inteligencia artificial.

Para la recolección de datos, se aplicó un cuestionario tanto al grupo experimental como al grupo control. Este instrumento incluía preguntas cerradas y abiertas diseñadas para recabar información sobre la percepción de los estudiantes acerca del uso de la IA, sus dificultades y facilidades, y la calidad percibida de sus trabajos. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de 10 estudiantes de cada grupo para profundizar en sus experiencias y obtener una comprensión más rica de los factores que influyeron en sus resultados. Para el Análisis de Trabajos: Se evaluaron los trabajos finales de cada estudiante utilizando la rúbrica previamente establecida. Los instrumentos de medición fueron en primer lugar una Rúbrica de Evaluación, se creó de manera específica para evaluar la calidad de los trabajos de investigación, considerando aspectos como la introducción, el marco teórico, la metodología, los resultados y las conclusiones. Luego se le aplico un cuestionario, el cuestionario incluyó preguntas cerradas (escalas de Likert, opciones múltiples) para medir variables cuantitativas, como la satisfacción con las herramientas de IA, la percepción de la utilidad de la IA, y preguntas abiertas para explorar aspectos cualitativos, como las dificultades encontradas y las sugerencias para mejorar el proceso. Para el análisis de los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario fueron analizados mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, media y pruebas estadísticas apropiadas (de Student, ANOVA, según corresponda) para identificar diferencias significativas entre los grupos. Los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas fueron analizados mediante técnicas de análisis de contenido para identificar temas recurrentes y patrones emergentes.

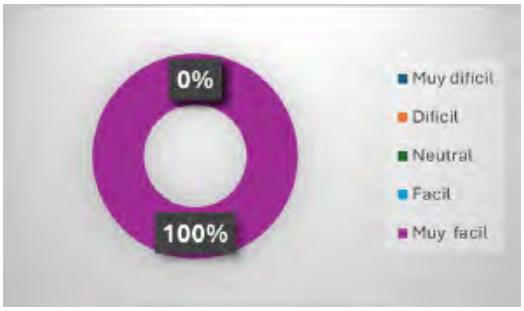
También se tuvieron en cuenta la parte ética pues se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes antes de iniciar la investigación. Se utilizó la triangulación de datos (cuestionarios, entrevistas, análisis de trabajos) para aumentar la validez y confiabilidad de los resultados. Se mencionan las limitaciones del estudio, como el tamaño de la muestra, la generalización de los resultados y posibles sesgos.

3. Resultado y discusión

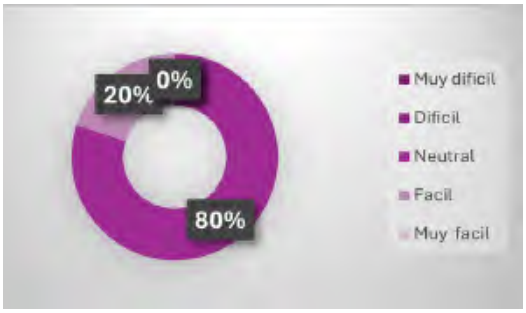
Para las preguntas 1 a 6 se utilizó una escala de Likert de 5 puntos, que permite medir actitudes y opiniones en una escala que va desde «totalmente en desacuerdo» hasta «totalmente de acuerdo». Esta escala es ordinal, lo que significa que establece un orden entre las categorías, pero no necesariamente una distancia igual entre ellas.

El grafico 1: muestra una diferencia significativa en la frecuencia de uso de IA para realizar investigaciones entre el grupo experimental y el grupo de control. Mientras que el 100 % del grupo experimental reportó utilizar Lola «siempre», el grupo de control mostró una distribución más dispersa, con un 60 % indicando «nunca» y el resto dividiéndose entre «pocas veces» y «algunas veces».

Experimental



No Experimental

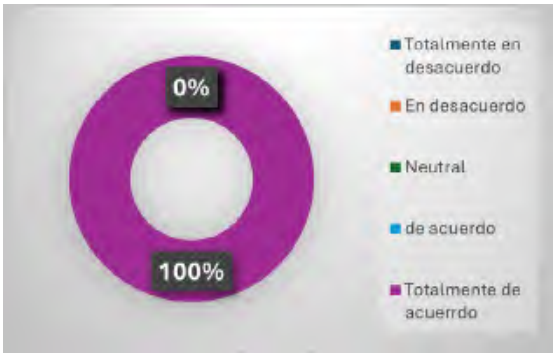


El impacto de la IA es visible en una amplia gama de sectores. En el campo de la salud, por ejemplo, se han desarrollado sistemas capaces de diagnosticar enfermedades con una precisión comparable a la de los médicos humanos. Según Topol (2019), la IA tiene el potencial de revolucionar la medicina mediante el análisis de imágenes y la personalización de tratamientos. En educación, la IA se está utilizando para personalizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Luckin et al. (2016) señalan que las plataformas de

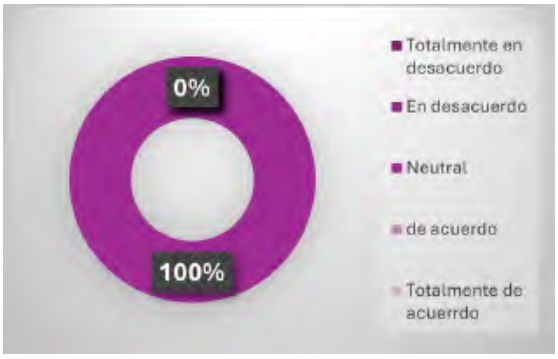
tutoría inteligente y los sistemas de aprendizaje adaptativo permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, brindando apoyo personalizado que mejora el proceso educativo.

El grafico 2: presenta un contraste notable en la percepción sobre la facilidad de uso de la IA para realizar investigaciones entre el grupo experimental y el grupo de control. Mientras que el 100 % del grupo experimental consideró la IA «muy fácil» de utilizar, el grupo de control mostró una opinión significativamente diferente, con un 80 % calificándola como «neutral».

Experimental



No Experimental

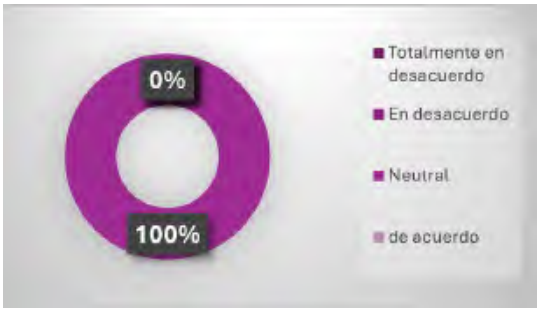


Según Topol (2019), la IA tiene el potencial de revolucionar la medicina mediante el análisis de imágenes y la personalización de tratamientos. En educación, la IA se está utilizando para personalizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Luckin et al. (2016) señalan que las plataformas de tutoría inteligente y los sistemas de aprendizaje adaptativo permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, brindando apoyo personalizado que mejora el proceso educativo.

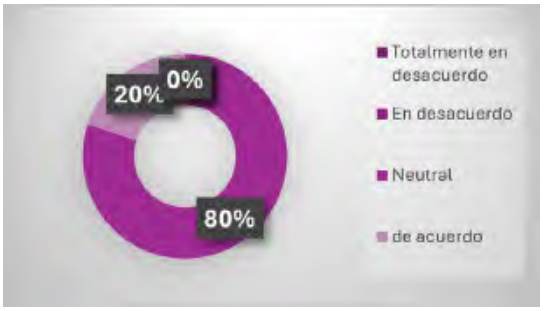
En el ámbito de la inclusión educativa, la IA ha demostrado ser una herramienta clave para apoyar a estudiantes con discapacidades.

El grafico 3: presenta un contraste muy marcado en la percepción sobre la capacidad de la IA para ayudar a encontrar información relevante para las investigaciones entre el grupo experimental y el grupo de control. Mientras que el 100 % del grupo experimental considera que la IA fue «totalmente de acuerdo» en ayudarles a encontrar información relevante, el grupo de control, en su totalidad, se mantuvo en una postura «neutral».

Experimental



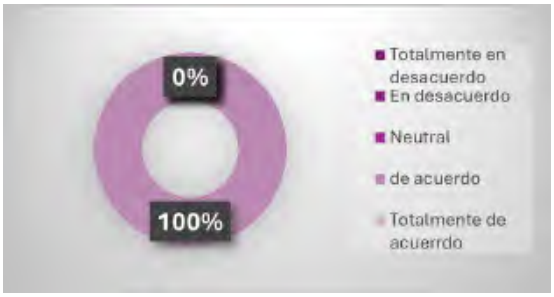
No Experimental



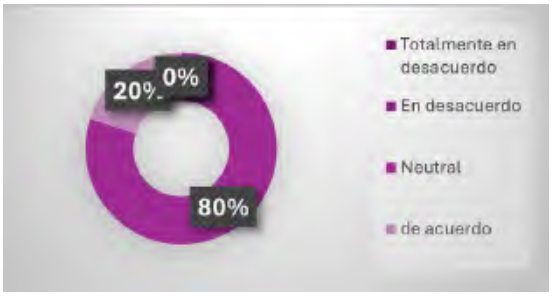
La inteligencia artificial ha revolucionado la manera en que los investigadores encuentran información relevante. Las herramientas de IA, como los motores de búsqueda avanzados y los sistemas de recomendación, utilizan algoritmos para analizar grandes volúmenes de datos y proporcionar resultados que son altamente relevantes para las consultas de los usuarios. Estos sistemas pueden procesar textos, identificar patrones y ofrecer recomendaciones basadas en el contenido más relevante y reciente. Esto mejora significativamente la eficiencia en la investigación y puede ayudar a descubrir información que podría pasar desapercibida con métodos tradicionales. (Jones, 2023).

El grafico 4: presenta un contraste muy marcado en la percepción sobre la capacidad de la IA para ayudar a comprender mejor los temas de investigación entre el grupo experimental y el grupo de control. Mientras que el 100 % del grupo experimental considera que la IA fue «totalmente de acuerdo» en ayudarles a comprender mejor los temas, el grupo de control, en su mayoría, se mantuvo en una postura «neutral».

Experimental



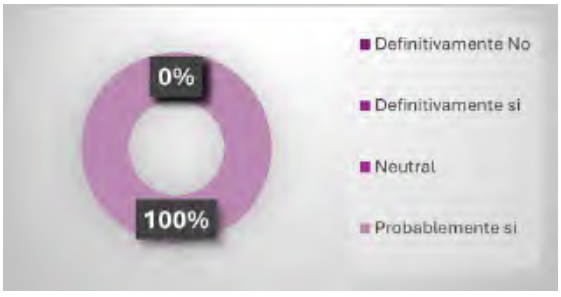
No Experimental



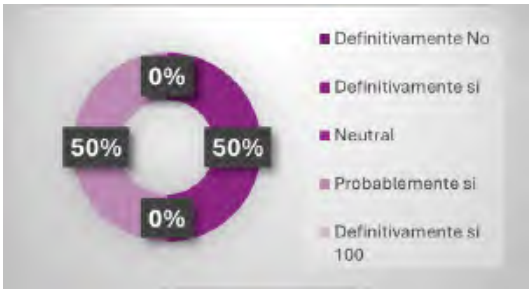
Según Smith (2022), la inteligencia artificial ayuda a comprender mejor los temas de investigación al ofrecer herramientas que permiten analizar y sintetizar grandes volúmenes de información, revelando patrones y conexiones que pueden no ser evidentes mediante métodos tradicionales. La inteligencia artificial (IA) facilita la comprensión de los temas de investigación al proporcionar herramientas que analizan grandes volúmenes de datos, identifican patrones y ofrecen insights que pueden no ser evidentes a través de métodos tradicionales.

El grafico 5: presenta un resultado sorprendente. A primera vista, podría parecer contradictorio que tanto el grupo experimental como el grupo de control hayan indicado en un 100 % que la IA les ayudó a realizar trabajos de investigación de mayor calidad. Sin embargo, es importante analizar el contexto y las posibles explicaciones para esta aparente paradoja.

Experimental



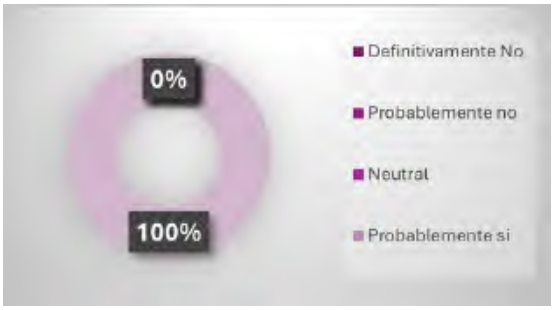
No Experimental



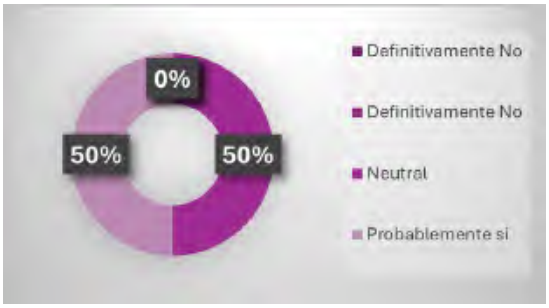
La inteligencia artificial puede contribuir significativamente a la realización de trabajos de investigación de mayor calidad al optimizar la recolección y análisis de datos, automatizar la búsqueda de información relevante y mejorar la precisión del análisis, lo cual resulta en una investigación más exhaustiva y coherente (González, 2021).

El grafico 6: presenta un contraste interesante en la disposición a recomendar el uso de la IA a otros estudiantes para realizar investigaciones. Mientras que el 100 % del grupo experimental indicó que «definitivamente sí» recomendaría el uso de la IA, el grupo de control se dividió a la mitad entre aquellos que «probablemente sí» y aquellos que se mostraron «neutrales» al respecto.

Experimental



No Experimental



De acuerdo con Pérez (2023), recomendar el uso de inteligencia artificial a los estudiantes para investigaciones en el aula es beneficioso ya que estas herramientas facilitan el acceso a información relevante, automatizan tareas repetitivas y proporcionan análisis profundos, lo cual enriquece el proceso de aprendizaje y mejora la calidad de las investigaciones.

4. Resultados de la entrevista

Los estudiantes encuestados coincidieron en que la inteligencia artificial (IA) ofrece varios beneficios clave para la investigación en el aula. Entre los más destacados se encuentra la capacidad de la IA para facilitar la obtención de información precisa y relevante, ahorrar tiempo en la búsqueda de datos y, especialmente, ayudar en la redacción de textos. Estos aspectos reflejan el potencial de la IA para optimizar el proceso de investigación, al asistir en la recopilación y organización de información de manera eficiente (Smith, 2022).

Sin embargo, el grupo experimental que probó el uso de la IA en el aula también señaló áreas que podrían mejorar para hacerla aún más útil. Algunos estudiantes mencionaron que las bibliografías generadas no siempre son certeras, y que, en ocasiones, las informaciones proporcionadas carecen de citas confiables. Asimismo, señalaron la falta de herramientas para la creación de cuadros estadísticos de manera automática.

En cuanto a sugerencias, los estudiantes recomendaron que las herramientas de búsqueda basadas en IA sean accesibles sin restricciones y de forma gratuita. Además, sugirieron implementar funciones avanzadas, como la detección de plagio y la generación de bibliografías más completas y actualizadas. Estas mejoras contribuirían a optimizar el proceso de investigación y garantizar la integridad y precisión de la información utilizada.

5. Discusión

El análisis de los datos presentados en las Tablas 1 a 6 revela diferencias significativas en la percepción y experiencia de los grupos experimental y de control respecto al uso de inteligencia artificial (IA) para investigaciones. Estas diferencias sugieren que la IA tiene un impacto considerable en la forma en que los estudiantes realizan y perciben la investigación.

Con relación a la Frecuencia y Facilidad La Tabla 1 muestra que el 100 % del grupo experimental utiliza la IA «siempre», en contraste con la dispersión del grupo de control, donde el 60 % la usa «nunca». Este contraste subraya la integración más profunda de la IA en las prácticas del grupo experimental. La Tabla 2 revela una percepción de facilidad de uso más positiva en el grupo experimental, que consideró la IA «muy fácil» de usar, mientras que el grupo de control se mantuvo mayoritariamente «neutral». Esto sugiere que la fami-

liaridad y el uso frecuente de la IA en el grupo experimental podrían haber influido en su percepción positiva de la tecnología.

En la Tabla 3, se observa que el 100 % del grupo experimental consideró que la IA les ayudó «totalmente» a encontrar información relevante, mientras que el grupo de control se mostró «neutral». Esto resalta el valor tangible que la IA aporta en la búsqueda y filtrado de información, destacando su potencial para mejorar la eficiencia en el proceso investigativo.

La Tabla 4 indica que el grupo experimental ve la IA como una herramienta crucial para comprender mejor los temas de investigación, en contraste con la postura neutral del grupo de control. Según Smith (2022), la IA permite analizar y sintetizar grandes volúmenes de datos, revelando patrones que podrían ser pasados por alto con métodos tradicionales. Esta capacidad para ofrecer insights profundos refuerza la percepción positiva del grupo experimental sobre la IA.

La Tabla 5 muestra una coincidencia sorprendente en la evaluación de la calidad de los trabajos de investigación, con ambos grupos indicando un 100 % en cuanto a la mejora de la calidad gracias a la IA. Esta aparente paradoja puede explicarse por la percepción generalizada del valor de la IA, aunque los grupos tengan experiencias diferentes en términos de uso y percepción de facilidad. La IA contribuye significativamente al análisis de datos y a la automatización de tareas, lo que, en teoría, mejora la calidad de la investigación (González, 2021).

Finalmente, la Tabla 6 muestra que el 100 % del grupo experimental recomendaría el uso de IA, mientras que el grupo de control se dividió en opiniones más variadas. Pérez (2023) argumenta que la IA en el aula facilita el acceso a información relevante y automatiza tareas, enriqueciendo el proceso de aprendizaje. Esta diferencia en la disposición a recomendar el uso de IA refleja una mayor aceptación y valoración de sus beneficios en el grupo experimental.

6. Conclusión

Los datos sugieren que la inteligencia artificial tiene un impacto positivo y significativo en la forma en que los estudiantes realizan investigaciones. El grupo experimental, que utiliza la IA de manera más frecuente, percibe la tecnología como una herramienta útil y fácil de usar, que mejora tanto la capacidad para encontrar información relevante como la comprensión de los temas investigados. La IA se muestra como un recurso valioso para optimizar la recolección y análisis de datos, contribuyendo a trabajos de investigación de mayor calidad.

A pesar de la aparente paradoja en la evaluación de la calidad de los trabajos de investigación, donde ambos grupos indicaron una mejora, el contexto sugiere que la percepción general de la IA como una herramienta valiosa puede superar las diferencias en el uso y familiaridad. La disposición a recomendar el uso de IA también refleja una aceptación más alta en el grupo experimental, destacando el potencial de la IA para enriquecer el proceso educativo y de investigación.

Estos hallazgos apoyan la integración de la IA en el entorno académico y sugieren que, para maximizar sus beneficios, es crucial fomentar una mayor familiaridad y capacitación en el uso de estas herramientas, especialmente en los grupos que actualmente muestran una actitud más neutral o negativa hacia la tecnología.

7. Bibliografía

Ainscow, M. (2015). *Luchas por la equidad en la educación: Las obras seleccionadas de Mel Ainscow*. Routledge.

Arthur, W. B. (2009). *The nature of technology: What it is and how it evolves*. Free Press.

Artificial Intelligence Research, 58(4), 345-360. https://doi.org/10.5678/jair.2022.05804

Atzori, L., Iera, A., & Morabito, G. (2010). «The Internet of Things: A survey». *Computer Networks, 54*(15), 2787-2805. https://doi.org/10.1016/j.comnet.2010.05.010

Berners-Lee, T. (1999). *Weaving the web: The original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor*. HarperOne.

Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford University Press.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). «Social network sites: Definition, history, and scholarship». *Journal of Computer-Mediated Communication, 13*(1), 210-230. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Bostrom, N. (2014). *Superinteligencia: caminos, peligros, estrategias*. Oxford University Press.

Collins, A., y **Halverson, R**. (2009). *Replanteamiento de la educación en la era de la tecnología: La revolución digital y la escolarización en Estados Unidos*. Teachers College Press.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell.

Ceruzzi, P. E. (2003). *A history of modern computing* (2nd ed.). MIT Press.

Diamond, J. (1997). *Guns, germs, and steel: The fates of human societies*. W. W. Norton & Company.

Comas-Forgas, R., & Sureda-Negre, J. (2010). «Academic plagiarism: Explanatory factors from students' perspective». *Journal of Academic Ethics, 8*(3), 217-232. https://doi.org/10.1007/s10805-010-9121-0

Darling-Hammond, L. (2000). *Calidad docente y rendimiento estudiantil: una revisión de la evidencia de políticas estatales*. Archivos de análisis de políticas educativas.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesor*. UNESCO.

Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Macmillan.

Flores, F.A.I., Sanchez, D.L.C., Urbina, R.O.E., Coral, M.Á.V., Medrano, S.E.V. y **Gonzales, D.G.E**. (2022). «Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales». *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353-372.

Fishman, T. (2010). *The Fundamental Values of Academic Integrity*. Clemson University.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

García Hoz, V. (1988). *La educación personalizada*. Rialp.

Garzón, M. A. (2005). *Propiedad intelectual y derechos de autor*. Universidad Nacional de Colombia.

Goodfellow, I., Bengio, Y., y **Courville, A**. (2016). *Aprendizaje profundo*. MIT Press.

González, R. (2021). «Enhancing research quality through artificial intelligence: Tools and techniques». *Journal of Research Methodologies*, 34(2), 145-160. https://doi.org/10.7890/jrm.2021.03402.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.

Hobsbawm, E. (1994). *The age of extremes: The short twentieth century, 1914-1991*. Michael Joseph.

Howard, R. M. (1999). *Standing in the shadow of giants: Plagiarists, authors, collaborators*. Ablex Publishing Corporation.

Chan, L., Hogaboam, L. y **Cao, R.** (2022). «Artificial intelligence in education». In *Applied Artificial Intelligence in Business: Concepts and Cases* (pp. 265-278). Cham: Springer International Publishing.

Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G. y **Liu, C**. (2022). «Two decades of artificial intelligence in education». *Educational Technology & Society*, 25(1), 28-47

Jones, M. (2023). «The role of artificial intelligence in enhancing research productivity». *Journal of Technology and Research*, 45(3), 220-235. https://doi.org/10.1234/jtr.2023.04503.

Landes, D. S. (1969). *The unbound Prometheus: Technological change and industrial development in Western Europe from 1750 to the present*. Cambridge University Press.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. y **Forcier, LB** (2016). *Inteligencia desatada: un argumento a favor de la IA en la educación*. Pearson.

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. Mc-Graw-Hill.

Prensky, M. (2001). *Nativos digitales, inmigrantes digitales*. En el horizonte.

Pérez, L. (2023). Integrating artificial intelligence into classroom research: Benefits and challenges. Educational Technology Review, 29(1), 55-72. https://doi.org/10.1234/etr.2023.02901

Pecorari, D. (2013). *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. Continuum.

Real Academia Española. (2020). «Plagiar». En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://dle.rae.es/plagiar

Roig, M. (2006). «Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing». Recuperado de https://ori.hhs.gov/sites/default/files/plagiarism.pdf

Russell, S., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach* (3.ª ed.). Pearson.

Smith, J. (2022). «Understanding research topics through artificial intelligence».

Selwyn, N. (2011). *Educación y tecnología: cuestiones y debates clave*. Bloomsbury Publishing.

Shulman, L. S (1986). *Los que entienden: Crecimiento del conocimiento en la enseñanza*. Investigador educativo.

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

Walker, J., & White, B. (2014). *The ethical use of information: A guide for teachers and students*. Oxford University Press.

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

CAPÍTULO 7

USOS Y APLICACIONES DEL GESTOR BIBLIOGRÁFICO ZOTERO EN EL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN DERECHO

Nuria Reche Tello
Prof.ª Ayudante Doctora Derecho constitucional (Acred. TU)
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. Introducción: El trabajo de fin de grado en derecho

La asignatura correspondiente al Trabajo de Fin de Grado, en adelante TFG, se cursa habitualmente en el último curso y, una vez superado, el estudiante obtiene la titulación de graduado o graduada en Derecho.

Estamos ante una asignatura de seis créditos, el equivalente a 60 horas de trabajo, que ha de ser tutorizado por uno o varios profesores, que prestarán su apoyo, asesoramiento y guía. El TFG ha de servir para evaluar el nivel de integración de contenidos y de adquisición de las competencias fundamentales de la titulación, tanto transversales como específicas, así como toda una serie de resultados del aprendizaje. La evaluación, habitualmente a través de una exposición pública ante varios profesores/as del área, en un tribunal constituido al efecto, verificará que se han aplicado y llevado a la práctica los diferentes conocimientos y competencias adquiridas, y más específicamente en la concreta materia elegida. Por su parte, la exposición final le permite desarrollar la capacidad para trasmitir los conocimientos y las habilidades de exposición oral tan importantes en el Derecho.

La metodología para la realización de este tipo de TFGs en el Grado en Derecho consiste básicamente en un análisis de normativa y jurisprudencia respecto del tema seleccionado, en ocasiones sobre un caso concreto y, en

otras, desde una perspectiva o aproximación más amplia del objeto de estudio. En definitiva, el estudiante ha de ser capaz de exponer y sintetizar los problemas y soluciones en torno al tema escogido, amén de desarrollar una capacidad crítica de análisis, llevando así a cabo la que será su primera investigación de corte jurídico en la que aplicará los aprendizajes adquiridos. Ello a su vez fomenta las habilidades relacionadas con la planificación, el diseño, la realización de actividades y obtención de conclusiones.

El RD 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad deja, en el ejercicio de su autonomía, la regulación en manos de cada Universidad. Concretamente, en la Universidad Miguel Hernández de Elche, la normativa se recoge en el Acuerdo de aprobación de la Normativa de los TFGs, estableciendo una serie de directrices generales relacionadas con la definición, elaboración, tutela, presentación, defensa, evaluación y gestión de los mismos. Además, cada Facultad o Escuela tiene sus directrices específicas. En dichas normas se establecen cuestiones de carácter formal relacionadas con la asignación de tutores, propuestas de temas, evaluación, etc.

En definitiva, con la superación del TFG el estudiante de Derecho demuestra la adquisición de competencias, desarrolla habilidades de investigación, fomenta el pensamiento crítico y la autonomía, y se prepara para su futuro profesional. De manera específica, profundiza en el área de conocimiento aportando diferentes perspectivas, nuevos análisis, siendo un proceso enriquecedor no solo para este sino también para su tutor/a. Con su culminación, no sólo se obtiene la correspondiente titulación, sino que el TFG puede ser el punto de partida para continuar con los estudios de máster o de doctorado.

2. Algunas dificultades en torno a la realización del trabajo de fin de grado

En este apartado se abordarán algunas dificultades a las que se enfrenta el estudiantado en la elaboración del TFG, así como ciertas preocupaciones del profesorado a la hora de tutorizar este tipo de trabajos. De ahí que la herramienta que presentaremos en el tercer epígrafe, Zotero, pueda sernos de extremada utilidad, tanto desde la perspectiva del estudiante como también desde el punto de vista del profesor/a tutor/a.

Un primer aspecto a tener en cuenta es el hecho de que se trata de la primera vez que el estudiante se enfrenta a la elaboración de un trabajo de investigación de cierta envergadura, donde debe, no solo hacer una labor de búsqueda de información sobre el tema de estudio, sino también de lectura, reflexión y síntesis de la documentación seleccionada, para pasar finalmente al trabajo de redacción, en el que, además, habrá de incorporar un sistema de citas bibliográficas, así como de referencias utilizadas.

Todo este proceso puede aliviarse en gran medida con el conocimiento y manejo de la herramienta Zotero, como veremos posteriormente, ya que le permite:

a) Crear su propia biblioteca de fuentes consultadas.

b) Crear carpetas y subcarpetas sobre los diferentes temas de investigación.

c) Incorporar de manera rápida fuentes documentales, habitualmente en .pdf con solo arrastrarlos a la aplicación, que va a reconocer los metadatos del archivo, de forma que en un solo movimiento el documento estará perfectamente identificado de cara a una posterior cita en el proceso de redacción.

d) Escoger el sistema de citas que ha de emplear en la redacción de su TFG, entre los múltiples sistemas que existen: APA, Harvard, Vancouver, Chicago, etc., de modo que podrá despreocuparse de esta tediosa cuestión, sin tener que incorporar manualmente las referencias una a una.

e) Finalmente podrá generar de manera automática las referencias y bibliografía consultada.

De este modo, el estudiante, que ya es un nativo digital, al descubrir estas aplicaciones, adquiere la confianza necesaria para encarar con optimismo el proceso de elaboración de su TFG. Es cierto que hay que dedicar un pequeño tiempo al inicio para explicarle todo lo que puede llevar a cabo con esta herramienta, pero, desde mi experiencia personal, puedo afirmar que el tiempo invertido no solo merece la pena, sino que lo compensa con creces, por los beneficios que aporta a ambos y de los que más adelante hablaremos.

Por otro lado, el profesorado también enfrenta ciertas dificultades, especialmente en relación con prácticas deshonestas, como la compraventa de trabajos académicos. Algunas plataformas en línea ofrecen servicios ilegales de redacción de TFGs, incluso utilizando logos institucionales sin autorización. Esta situación plantea un grave problema ético y legal. Desconozco si esto ocurre en otros países de nuestro entorno, pero no deja de sorprender el grado de impunidad de este tipo de prácticas.

En efecto, las tecnologías de la comunicación y la información con la expansión de Internet han propiciado la proliferación de este tipo de ofertas en la web que ofrecen la posibilidad de comprar un trabajo de investigación. Así, por ejemplo, con una simple búsqueda pueden encontrarse servicios como los que ofrece la página web: «Gabinete de Estudios.com»[1]. En su propia página web manifiestan lo siguiente: «La Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) sigue siendo una de las más reputadas universidades

1 Disponible en: https://gabinetedeestudios.com/ayuda-para-tu-tfg-o-tfm-de-la-universidad-miguel-hernandez-de-elche-umh/

públicas desde una perspectiva académica. Localizada en Comunidad Valenciana, y con su sede principal en Elche quieren llevar a la excelencia a todo su alumnado. Por este motivo, no es de extrañar, los trabajos fin de grado o master que mandan a sus estudiantes, sean de los más complicados de nuestro país. Si te encuentras en esta situación y buscas ayuda para redactar tu trabajo final universitario… Nosotros lo hacemos en tu lugar».

Sin ningún rodeo sostienen que son capaces de: «lograr un trabajo totalmente exclusivo y original, con un análisis del mejor programa anti-plagio que existe: Turnitín». Para ello, cuenta con un «amplio equipo de profesores expertos en todas las titulaciones que existen en Comunidad Valenciana» y se adapta tanto a los calendarios de entregas como al presupuesto económico. Anima así al estudiantado, en esta etapa final de la Universidad a comprar el TFG. Literalmente, en la web se expone: «¿Por qué estás esperando? Compra ya tu TFG en Elche. Definitivamente, es la mejor salida para acabar tu grado y conseguir el título que tanto trabajo te ha costado». Los precios consultados, que también se encuentran disponibles en su web, oscilan entre los 370 y los 750 euros[2].

Obviamente, estamos ante un problema de difícil solución por vía legal, entre otras cosas por la dificultad de identificar y perseguir a los propietarios de este tipo de negocios. En consecuencia, el estudiante puede verse tentado a superar esta última fase de sus estudios acudiendo a este tipo de ofertas. En este sentido, el empleo de Zotero podría ayudarnos ya que nos permitirá crear de forma muy sencilla un grupo de trabajo con el estudiante con el que seguir su evolución desde el inicio en la búsqueda de fuentes documentales, doctrinales, o de la propia elaboración del trabajo. Difícilmente el estudiante acudirá a estas prácticas deshonestas si mantiene un seguimiento continuo por parte del profesor/a tutor. De ahí la conveniencia de su utilización como más adelante profundizaremos, a modo disuasorio de este tipo de ofertas. El acompañamiento continuo disminuye las probabilidades de plagio o suplantación y fomenta una relación pedagógica más activa y transparente.

Para finalizar, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) generativa en los últimos años se suma a las dificultades ya expresadas respecto de la elaboración del TFG planteando nuevos desafíos. Su uso acrítico puede sustituir la reflexión personal requerida en el proceso de investigación. Es responsabilidad del profesorado orientar al estudiante hacia un empleo ético y formativo de estas tecnologías, compatibilizando su aprovechamiento con el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía investigadora. Por ello, un uso indiscriminado puede dificultar en la práctica el proceso de lectura, reflexión y escritura, tan necesario en un trabajo de investigación y que requiere sobre todo de tiempo y sosiego. El estudiante de Derecho, futuro jurista, ha de ser capaz de manejar con soltura y precisión su expresión, tanto verbal como

2 Disponible en: https://gabinetedeestudios.com/presupuesto/

escrita, sobre aquello de lo que se ocupa. Es nuestra responsabilidad como docentes evitar, en la medida de nuestras posibilidades, que estas herramientas se usen, no como medios de consulta que en cualquier caso han de ser contrastados, sino para suplantar el trabajo personal y el esfuerzo intelectual de lectura, reflexión, y análisis que debe realizar el estudiante en el TFG. ¿Cómo enfrentarnos a este problema como docentes? ¿Necesitamos revisar nuestra propia metodología? Posiblemente así sea, aunque no para hacer la IA cada vez más imprescindible en nuestras clases. Debemos seguir buscando otros enfoques alternativos que nos permitan compatibilizar el uso de la tecnología con el pensamiento y el razonamiento humano, imprescindible en los estudios de Derecho. Por ello, en este trabajo se plantea una propuesta que pretende estimular al estudiante en el proceso de elaboración de su TFG, compartiéndolo con el profesor/a que lo tutoriza, e involucrándolo de forma activa.

Si le pedimos al estudiante que utilice una herramienta como Zotero para realizar su primer trabajo de investigación, además de mostrarle cómo una tecnología de acceso gratuito puede facilitar mucho su labor, creamos un vínculo desde el inicio al tener la posibilidad de poder compartir el trabajo en tiempo real, consultar la creación de su biblioteca, con sus diferentes epígrafes o apartados, lo que nos permitirá ir revisando su evolución, su progreso, incorporarle nuevas notas o materiales a revisar, en resumen, una tutorización activa más allá de la mera corrección del texto final entregado por el estudiante.

3. El uso del gestor bibliográfico Zotero en la realización del trabajo de fin de grado

Zotero es un gestor de referencias bibliográficas multiplataforma, libre, abierto y gratuito desarrollado por el Corporation for Digital Scholarship y el Roy Rosenzweig Center for History and New Media de la George Mason University. Su principal función es ayudar a los investigadores en la recopilación, organización, cita y compartición de fuentes bibliográficas. Estamos ante un software compatible con los sistemas operativos: Windows, Linux, MacOS, IOS e iPadOS que puede descargarse fácilmente desde su página web.

A pesar de su eficacia y sencillez, su uso sigue siendo limitado en el ámbito académico español. Sin embargo, su incorporación en la elaboración del TFG puede representar una mejora significativa en la gestión de la información y en la calidad formal del trabajo.

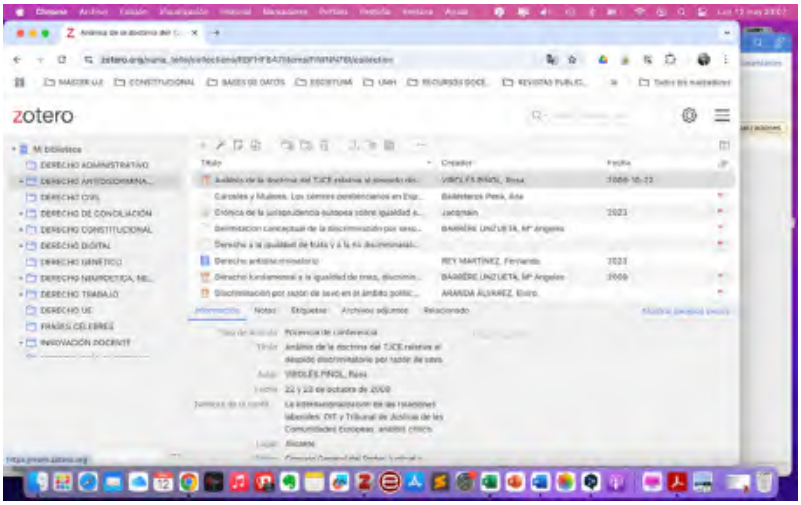
3.1. El registro

El primer paso que debe realizar el estudiante o cualquier posible usuario de esta herramienta, como es lógico, es crear una cuenta. Entrando en

la web www.zotero.org/user/register se deben introducir una serie de datos tales como: nombre de usuario/a, contraseña y correo electrónico. Inmediatamente se recibirá en el correo electrónico suministrado un enlace para confirmar nuestra alta. Pulsando en el enlace ya se podrá acceder con las claves utilizadas en el registro. Es posible modificar los datos proporcionados o añadir información, a través de la pestaña de preferencias «setting». Por ejemplo, podemos añadir el CV que quedará a disposición de otras personas usuarias.

3.2. La web

En la pestaña principal de la página www.zotero.org encontraremos nuestra biblioteca o «web library» Desde aquí podemos consultar, organizar y gestionar todos los recursos bibliográficos que vayamos incorporando a la misma. En la pestaña de documentación encontraremos diversos tutoriales sobre su funcionamiento, mientras que en la de foro podremos consultar diferentes temas de debate, sugerencias y dudas planteadas por la comunidad de personas usuarias de Zotero. En la imagen siguiente podemos ver un ejemplo práctico de la biblioteca, así como sus contenidos.



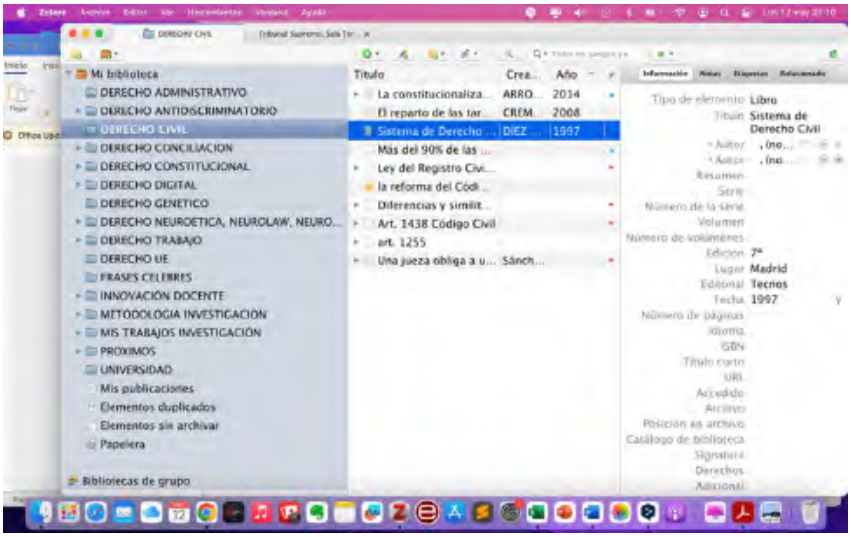
3.3. La versión de escritorio

Zotero dispone de una versión descargable con la que podremos trabajar offline desde nuestro escritorio y que es muy cómoda a la hora de su uso diario. Su interfaz es muy similar a la de la versión online, incluso mejor. En la parte de la izquierda encontraremos la gestión de bibliotecas y colecciones. Aquí podremos crear, dividir y organizar nuestros recursos según su temática o según nuestras necesidades de investigación. En el centro encontraremos la lista de recursos pertenecientes a la biblioteca o colección que tengamos seleccionada en ese momento en la parte izquierda.

Finalmente, en la parte derecha tenemos los datos del recurso que tengamos seleccionado en la parte central. Por ejemplo, si se trata de un libro, aparecerá su título, autoría, edición, editorial y fecha de publicación. En el desplegable del tipo de elemento encontraremos el nombre de cualquier recurso documental, tales como artículos de revistas, partes de un libro, blogs, conferencias, etc.

Es importante que a la hora de incorporar el recurso tenga todos sus datos registrados debidamente. En la mayoría de las ocasiones, es suficiente con arrastrar el archivo en pdf u otro formato a la carpeta concreta donde queremos almacenarlo para que la aplicación nos autocomplete todos los campos de los datos. Si este proceso no se realiza completamente de forma automática, merece la pena emplear unos minutos para revisar e introducir manualmente los datos para que estos sean correctos. Con ello nos aseguramos de que cuando incorporemos nuestra cita o la bibliografía final a nuestro trabajo, toda la información que aparezca sea la adecuada.

En la siguiente imagen puede verse un ejemplo de la versión de escritorio.



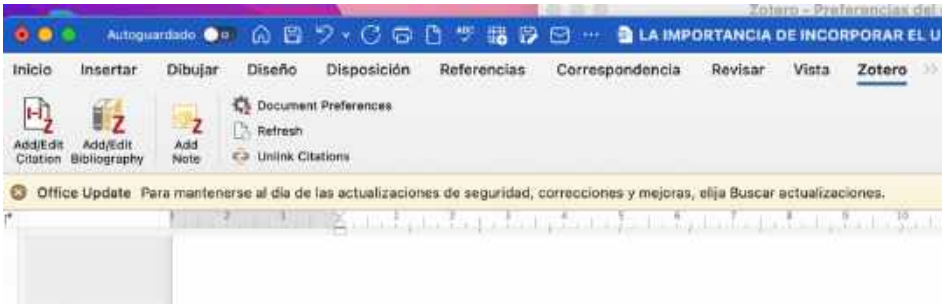
3.4. la creación de citas, notas y bibliografía

La herramienta nos permite crear un determinado sistema de citas, así como la bibliografía final de nuestro trabajo, incluso incorporar notas que podremos ir añadiendo a nuestros recursos, por ejemplo, resúmenes del documento o fichas de las lecturas que vayamos realizando.

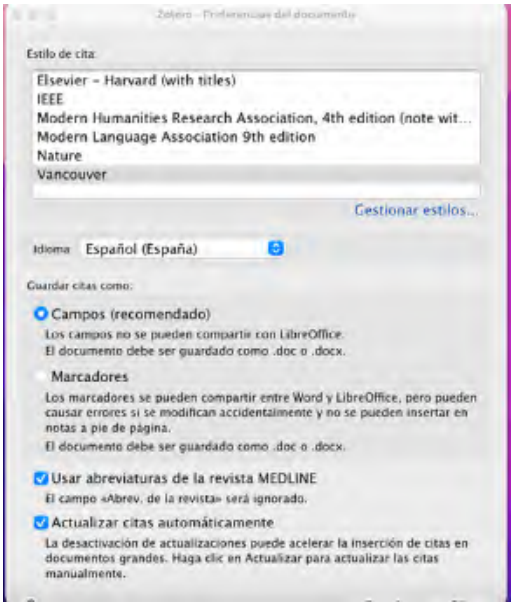
Un primer paso previo consistirá en conectar Zotero con nuestro procesador de texto, word, open office, u otros similares, como google docs. para lo que necesitamos instalar un conector o plug-in que puede descargarse

desde su propia web. Gracias a este complemento podremos insertar citas y bibliografía. Una vez descargado, debemos confirmar que Zotero se encuentra vinculado con el procesador de textos[3].

Para crear las citas utilizaremos la extensión de Zotero que aparece en nuestro procesador de textos (siempre que esté correctamente sincronizado).



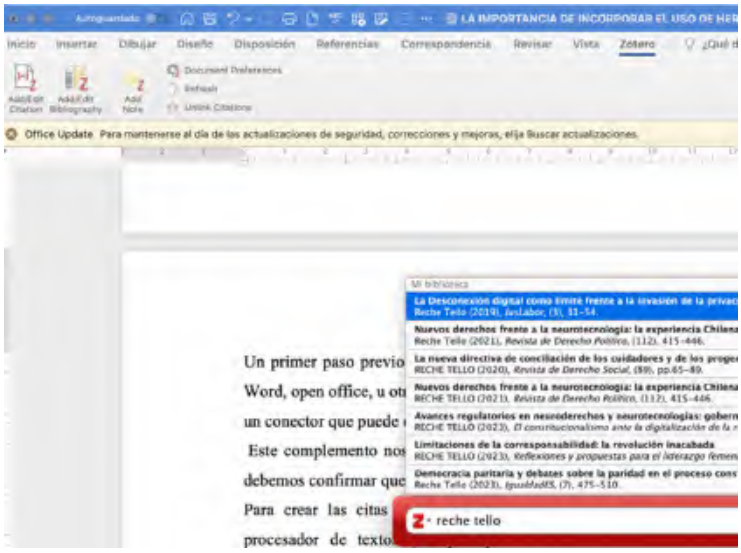
Una vez que pinchamos en «Add/Edit Citation», nos preguntará qué sistema de citas queremos utilizar, de manera que escogeremos el estilo de entre los existentes, por ejemplo, Vancouver. En la siguiente imagen puede verse como se despliega la selección de estilos:



3 Para ello seguiremos la ruta Herramientas → Complementos. Después accederemos a las preferencias de Zotero pinchando en Editar → Preferencias. En la ventana emergente pulsamos en el icono Citar, seleccionamos la pestaña Procesadores de texto y clicamos en Reinstalar complemento Microsoft Word. Luego vamos a Word y comprobamos que el complemento está instalado.

Al seleccionarlo, el estilo quedará incorporado al documento, de manera que todas las citas posteriores que introduzcamos nos aparecerán en aquel que hemos seleccionado.

Una vez escogido el estilo de cita, ya no queda más que incorporar en el texto del documento la cita específica. Para ello pinchando en el conector Zotero de nuestro procesador de texto, se abrirá una caja roja donde seleccionaremos de nuestra biblioteca la obra que queramos citar. Al escribir los apellidos del autor/a, o el título de la obra, el programa reconocerá rápidamente el recurso que estamos buscando y una vez lo aceptemos nos insertará la cita automáticamente en el texto.



Si deseamos cambiar el estilo de citas, pincharemos en preferencias para poder elegir otro. Si lo hacemos, estas se actualizarán automáticamente en todo nuestro documento. Debemos recordar que cualquier modificación o actualización que se quiera hacer en la fuente o recurso bibliográfico debe realizarse desde Zotero, por ejemplo, corregir el título de un artículo o una fecha que no estaba bien indicada. Tras haberlo hecho, pulsando en «Refresh» los cambios se trasladarán y actualizarán en nuestro documento.

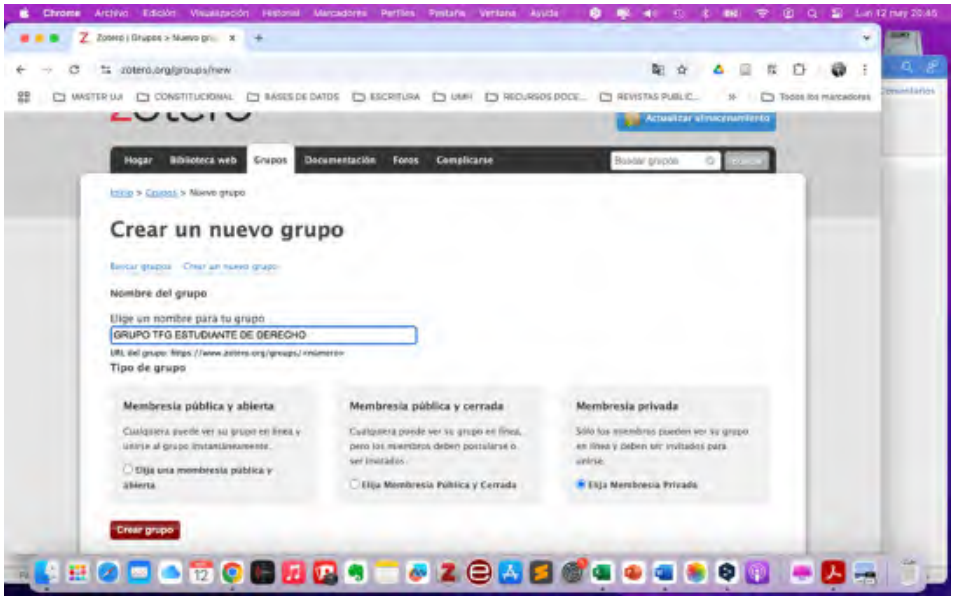
Finalmente, podemos generar la bibliografía final consultada de manera automática desde nuestro procesador de texto. Una vez que hemos acabado de redactar el documento, pincharemos: «Add/Edit Bibliography», con el programa Zotero abierto y se generará toda la relación de recursos correspondientes a las citas que hemos ido referenciando a lo largo de nuestro trabajo de investigación de forma rápida y sencilla. Una vez generada, es posible editar la bibliografía y revisar manualmente las pequeñas erratas que contentan nuestros datos. O bien podemos actualizar los mismos en Zotero y refrescar de nuevo el documento para actualizarlos.

3.5. La creación de grupos para los trabajos de TFG

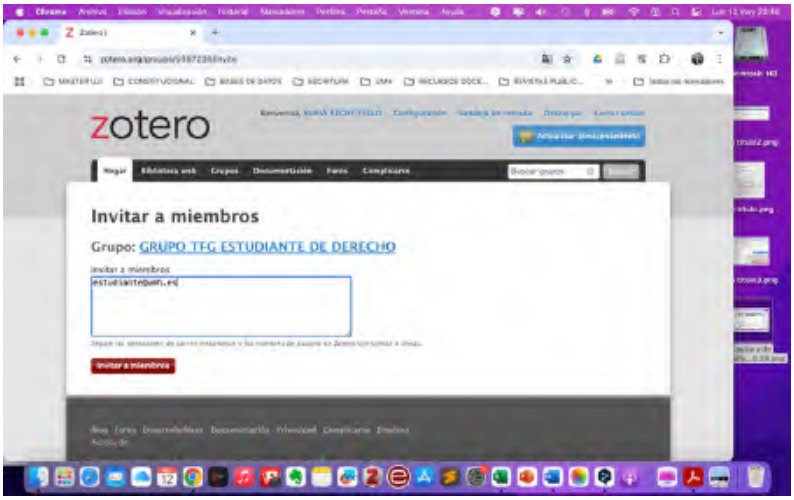
La característica principal que queremos destacar en este trabajo respecto de su utilidad en la elaboración del TFG es la creación de grupos colaborativos. Esta opción permite que docentes y estudiantes trabajen conjuntamente en la revisión de fuentes, notas y borradores, facilitando una tutorización más cercana, continua y transparente. Para los tutores/as, supone una herramienta eficaz de seguimiento del progreso del estudiante; para estos últimos, una fuente constante de orientación y retroalimentación.

Esta utilidad nos permite crear un grupo de trabajo para cada estudiante tutorizado, aunque también podemos usarla para compartir documentación con nuestros grupos de investigación.

En primer lugar, debemos crear un nuevo grupo a través de la propia página web de Zotero. En la siguiente imagen se muestra el acceso a la creación del nuevo grupo:

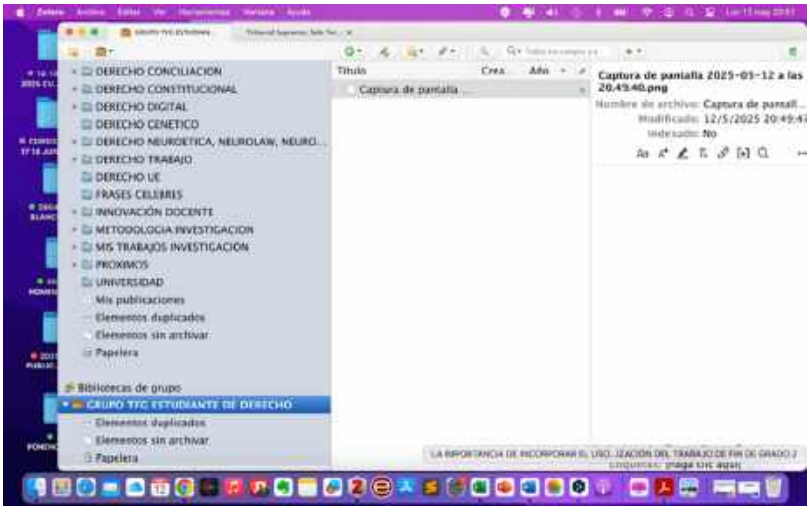


A continuación, procederemos a incorporar en el grupo al estudiante tutorizado invitándole a unirse, para lo cual introduciremos su dirección de correo electrónico y le daremos a enviar.



El estudiante, una vez que recibe y acepta la invitación, queda conectado en el grupo de trabajo de Zotero con su profesor/a tutor/a. Como puede verse en la siguiente imagen, en las bibliotecas de grupo, se crea una nueva carpeta. En este ejemplo la hemos llamado «Grupo TFG estudiante de Derecho», en esta carpeta «madre» será donde el estudiante irá incorporando sus diferentes carpetas y subcarpetas con sus fuentes documentales, notas, así como los borradores que irán dando cuenta del avance en su investigación. De este modo, el profesor/a tutor/a podrá ir revisando en cualquier momento la evolución del TFG, y junto con revisar los progresos, hacer correcciones sobre los documentos, incorporar nuevas notas con recomendaciones al estudiante, etc.

En la siguiente imagen se muestra cómo se crea la carpeta que se compartirá con el estudiante tutorizado:



Este proceso nos evitará, además, el intercambio de correos con los estudiantes, ya que solo tenemos que revisar cada cierto tiempo la evolución del estudiante en el grupo compartido y comunicarnos con él a través de las notas que podamos ir dejándole. Creemos que esta aplicación resulta, por tanto, extremadamente útil tanto para el profesorado como para el alumnado en el proceso de elaboración del TFG, lo que redundará finalmente en la calidad de la docencia universitaria.

4. Reflexiones finales

En la actualidad, la transformación digital ha modificado profundamente los métodos de acceso, gestión y producción del conocimiento en el ámbito universitario. En este contexto, el TFG representa una oportunidad idónea para que los estudiantes integren herramientas digitales que potencien tanto la calidad metodológica como la eficiencia en el desarrollo de sus investigaciones. La incorporación de tecnologías en la realización del TFG no solo facilita la organización de la información y la redacción del documento, sino que también promueve habilidades clave en el ámbito académico y profesional, como la competencia digital, el pensamiento crítico y la autonomía investigativa. Aplicaciones como gestores bibliográficos, programas de análisis cualitativo y cuantitativo, plataformas colaborativas y herramientas de presentación enriquecen el proceso investigativo, permitiendo un abordaje más riguroso y actualizado.

Asimismo, el uso de herramientas digitales fomenta una mayor integración de los estudiantes en entornos académicos contemporáneos, donde el manejo de tecnologías de la información y la comunicación se ha vuelto indispensable. Por tanto, promover su uso en el marco del TFG no solo responde a una necesidad metodológica, sino también a una exigencia formativa coherente con los retos del siglo XXI.

Por otra parte, el proceso de elaboración del TFG representa una valiosa oportunidad formativa que va más allá de la obtención del título universitario. Supone, además, un ejercicio de desarrollo personal y académico que fomenta la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico. La incorporación de herramientas digitales como Zotero permite modernizar este proceso, dotando al estudiante de recursos que optimizan la gestión de la información y facilitan el trabajo metodológico. Asimismo, habilita un entorno colaborativo que refuerza el acompañamiento docente y reduce la posibilidad de prácticas académicas deshonestas.

En este sentido, es responsabilidad de las instituciones y del profesorado fomentar el uso ético y eficaz de las tecnologías disponibles, en equilibrio con los principios fundamentales del aprendizaje y el rigor académico. Al integrar estas herramientas en la práctica docente, no solo se actualiza la metodología, sino que se prepara mejor al estudiantado para enfrentar los desafíos de la investigación y el ejercicio profesional en un mundo cada vez más digitalizado.

Un trabajo de investigación, sobre todo si es el primero, comienza con miedos, dudas, inseguridades, pero puede convertirse en un trabajo estimulante y transformador que le hará crecer personal y profesionalmente, y culminar de manera muy satisfactoria.

Este trabajo es un pequeño ejemplo de cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes, mediante la tecnología, para hacer su trabajo mucho más sencillo y, al mismo tiempo, ser capaces de obtener los mejores resultados. A fin de cuentas, «si no estás dispuesto a aprender nadie te puede ayudar. Pero si estás dispuesto a aprender nadie te puede parar».

5. Referencias consultadas

Guías y tutoriales de la *Biblioteca/CRAI Universidad Pablo de Olavide*:

https://www.upo.es/biblioteca/detalle-noticias/Portal-de-guias-y-tutoriales-de-la-Biblioteca-CRAI/

PARTE 2

Experiencias en metodologías docentes

CAPÍTULO 8

¿INNOVAR EN DERECHO A TRAVÉS DEL CINE?

Alfonso Ortega Giménez

Profesor Titular de Derecho internacional privado de la Universidad Miguel Hernández de Elche

1. Planteamiento

El cine nos sirve para explicar contenidos teóricos de «Derecho internacional privado» y de «Derecho de la Nacionalidad y de la Extranjería» de un modo práctico y efectivo, tales como, entre otros: la celebración y efectos de los matrimonios internacionales; el fenómeno de los matrimonios de conveniencia; la regularización de extranjeros; el acceso a la justicia desde una perspectiva internacional; la aplicación de las normas procesales del foro a los procedimientos internacionales; la activación del foro de necesidad en Derecho internacional privado; la inmunidad de jurisdicción y sus límites; la integración de la población inmigrante; la «doble discriminación» de la mujer inmigrante; la adopción internacional, etc. Todo lo cual nos permite realizar una auténtica comparación entre los distintos sistemas jurídicos de distintas familias jurídicas, como, por ejemplo, *Common Law vs. Civil Law*, entre otras cuestiones jurídicas relevantes para analizar las relaciones privadas internacionales.

Desde el punto de vista del estudiantado, nos permite que puedan apreciar el carácter real y práctico de las materias tratadas en las clases. Además, de resultar el complemento perfecto para atraer la atención del alumnado y mostrarle una realidad que no solo se queda en la pantalla. Permite, por tanto, interactuar con el estudiantado desde una perspectiva más cercana a la realidad de los supuestos que admiten apoyar la impartición de la docencia sobre la base de casos reales. Así, nos podemos alejar de la tradicional visión teórica y «teoricista» del Derecho y motivar al estudiantado en el proceso enseñanza-aprendizaje.

2. Objeto de análisis: Las relaciones entre el cine y el Derecho

La necesidad de «innovar» en la docencia y de «transformar» la pedagogía universitaria, de utilizar nuevos recursos docentes para atraer la atención del alumnado, para conseguir un mejor aprendizaje por parte del estudiantado y la incorporación del cine como herramienta en la docencia del Derecho internacional privado son la razón de ser este trabajo.

Han sido numerosas las historias narradas en el Cine sobre la inmigración de africanos y latinoamericanos hacia Europa y que han reflejado la preocupación de la ciudadanía por los inmigrantes que deben vivir en el continente europeo. El Cine también habla de la emigración, tanto interior como hacia el exterior (recordemos la emigración española, en tiempos inmemorables, a Suiza, Francia o a Alemania) dando cuenta, aunque fuera someramente, de una parte, de nuestra historia reciente que desgraciadamente está volviendo a ser de intensa actualidad. No olvidemos que nuestra cultura tiene una importante tradición emigrante/inmigrante, lo que nos ha conformado como una sociedad internacional, un verdadero laboratorio de situaciones privadas internacionales; debemos ser conscientes de que el que tenemos enfrente no es «diferente», sino que, en cierto modo, «todos lo somos».

El visionado en clave *ius internacional privatista* de títulos como *Green card*, *Inmigrantes L.A*. *Dolce Vita* o *Bajo el sol de la Toscana* nos permite no sólo mostrar el múltiple reflejo del Derecho internacional privado en el Cine a lo largo de todo el siglo XX, sobre todo en el cine contemporáneo o analizar las concepciones jurídicas dominantes en el cine; sino también tomar conciencia de algunos de los muchos aspectos y problemas del Derecho internacional privado a través del análisis de su presencia en películas diversas; y fomentar el desarrollo del «punto de vista jurídico» en el análisis de la realidad privada internacional en la que estamos inmersos.

Las relaciones entre el cine y la Inmigración siempre han existido pues el fenómeno migratorio, desde tiempos inmemoriales, ha sido puesto en valor a través del cine. Ha sido el cine quien, desde sus inicios, ha reflejado los dramas humanos de la sociedad, entre ellos la necesidad de los seres humanos de dejar su propia tierra para «sobrevivir» en otro país.

Han sido numerosas las historias narradas en el cine sobre la inmigración de africanos y latinoamericanos hacia Europa y que han reflejado la preocupación de la ciudadanía por los inmigrantes que deben vivir en el continente europeo. El cine también habla de la emigración, tanto interior como hacia el exterior (recordemos la emigración española, en tiempos inmemorables, a Suiza, Francia o a Alemania) dando cuenta, aunque fuera someramente, de una parte, de nuestra historia reciente que desgraciadamente está volviendo a ser de intensa actualidad. A continuación, vamos a poner tres ejemplos a través de las siguientes películas: *Bajo el sol de la Toscana*, *Green Card* e *Inmigrantes L.A. Dolce Vita.*

2.1. *Bajo el sol de la Toscana*

El aumento de las relaciones jurídicas sujetas a diferentes ordenamientos jurídicos es la razón de ser del Derecho internacional privado, y a ello viene referido *Bajo el sol de la Toscana*. Las relaciones jurídico-privadas —entre particulares— (= toda relación jurídica en la que los sujetos de una misma relación ocupan una posición de igualdad), e internacionales —sometidas a más de un ordenamiento jurídico— (= toda relación jurídica en la que esté presente un elemento de extranjería) no son sólo ficción, sino que han proliferado en los últimos tiempos, creando en el legislador la necesidad de incorporar normas que traten de hacer frente a esta nueva realidad socio-jurídica, que es el Derecho internacional privado. Es, en este contexto, donde debemos encajar esta película.

Bajo el sol de la Toscana cuenta la historia de Frances Mayes (Diane Lane), una escritora americana de 35 años cuyo reciente divorcio le ha sumido en una profunda depresión que le impide poder escribir. Su mejor amiga, Patti (Sandra Oh), preocupada por su estado, le regala un viaje de diez días a la hermosa Toscana italiana para levantarle el ánimo. Una vez allí, Frances se encapricha de una finca que está prácticamente en ruinas y decide comprarla. La casa necesita muchas reformas, pero ella está dispuesta a restaurarla y empezar una nueva vida. A medida que se va acomodando en su nuevo hogar, Frances hará nuevos amigos, descubrirá las costumbres locales, se descubrirá a sí misma y comprobará que el destino le depara todavía muchas sorpresas.

Desde un punto de vista meramente cinematográfico, la película se adentra en los desengaños amorosos, historia de segundas oportunidades, de comprometerse para rehacer la vida sentimental, aunque no se esté preparado aun emocionalmente, de ir conociendo nuevos candidatos para encontrar, en definitiva, el tan ansiado amor verdadero. Digamos que la temática es interesante, la historia es narrada en una bellísima Toscana donde los paisajes naturales son de ensueños y muy gratos a la vista del espectador, no obstante, la directora no logra plasmar ni concretar una obra convincente, pues quizás el *filme* sea un tanto acaramelado, donde no hay intensidad en las emociones y sigue los tópicos del cine americano dentro del género romántico. Así, la película se queda en buenas intenciones de mostrar lo difícil que es encontrar la pareja ideal, pues se deja tácita la idea que primero hay que sentirse bien con uno mismo para tener la iniciativa exitosa de encajar con otro. Así, el espectador encontrará llantos, rupturas, proyectos, anhelos, alegrías y frustraciones. Sólo que no funcionan como deberían, la película se queda en la típica comedia romántica en donde es inevitable el final feliz y el cierre perfecto de las demás historias paralelas que se describen.

Jurídicamente hablando, desde el punto de vista del Derecho internacional privado, son variados y múltiples los temas tratados en la película: el divorcio de Frances Mayes; el desplazamiento de Frances Mayes, ciudadana esta-

dounidense, a Italia de vacaciones; el contrato de compraventa internacional de un inmueble sito en Italia entre ella misma y una ciudadana italiana, la contratación por parte de una Frances Mayes de ciudadanos de nacionalidad polaca para realizar obras de acondicionamiento de su casa italiana, el nacimiento del hijo de Patti, mejor amiga de Frances Mayes, un niño de nacionalidad estadounidense, en Italia, o la celebración de un matrimonio en Italia, conforme a la ley italiana, entre un ciudadano de nacionalidad polaca y una ciudadana de nacionalidad italiana.

Sin duda alguna, hoy día, ante una sociedad fuertemente internacionalizada como consecuencia de diferentes factores políticos, sociológicos, económicos y filosófico-jurídicos: la cooperación internacional con el objeto de buscar la reglamentación más adecuada del tráfico jurídico externo y la importancia creciente de los procesos de integración; nos encontraríamos con el incremento de los desplazamientos humanos derivados de la sociedad del ocio o la multiculturalidad, el incremento de los movimientos internacionales de trabajadores, y el surgimiento e irrupción de las nuevas tecnologías en el ámbito de la comunicación e información; la interdependencia y la globalización de la economía; tanto, han sido diversos los factores que han convertido al Derecho internacional privado en un canal de comunicación de culturas que, desde el respeto a la identidad cultural, y la garantía de la convivencia intercultural han permitido la construcción de nuevas realidades a partir de fines comunes.

De esta forma, se entiende que son presupuestos del Derecho internacional privado, los siguientes: a) el pluralismo jurídico y la pluralidad de respuestas —ya que en la actualidad son algo más de ciento cincuenta ordenamientos jurídicos los llamados a intervenir ante un litigio, provocando, en algunas ocasiones, la contradicción entre dos o más de esos ordenamientos jurídicos respecto de un mismo supuesto de hecho—, que trae como consecuencia la existencia de tantos sistemas jurídicos como Estados; b) la vocación transfronteriza de las relaciones humanas, esto es, la necesidad, de un tiempo a esta parte, de que las relaciones humanas se desarrollen fuera de los límites de un Estado —si las relaciones humanas se detuvieran al llegar a las fronteras, si no hubiese desplazamientos de personas a otros países, ni propiedad privada sobre cosas sitas en ajeno territorio, ni matrimonios entre extranjeros; si no se celebrasen nunca contratos en que la nacionalidad de los estipulantes, la situación de la cosa, el lugar de otorgamiento o el lugar de ejecución son dispares; si no se dieran sucesiones cuyo causante, cuyos herederos y cuyos bienes dependan de Estados diversos, no existirían casos y problemas de Derecho internacional privado—; y, c) la potencial eficacia ad extra de las respuestas operadas desde el foro o sede de análisis —lugar donde se plantean las controversias—, pues cabe la posibilidad, y, en algunos casos, es necesaria, que una respuesta jurídica dada por un Estado despliegue sus efectos en otro Estado.

Ahora bien, ¿cuáles son las cuestiones que el Derecho internacional privado trata de resolver?: a) la Competencia judicial internacional —esto es, la pregunta sería si ¿son competentes los tribunales españoles para conocer

del fondo de las cuestiones que suscitan una determinada situación privada internacional?—, que consiste en determinar en qué condiciones y bajo qué principios los órganos que ejercen la función jurisdiccional tienen competencia para entrar a conocer y, en consecuencia, proceder a solucionar los problemas que suscita una determinada «situación privada internacional»; b) el Derecho aplicable, siendo la respuesta anterior afirmativa, nos debemos cuestionar ahora ¿cuál es el régimen jurídico aplicable a una situación privada internacional?, que implica que una vez determinado el tribunal competente, debemos buscar las respuestas jurídicas para resolver sobre el fondo una situación privada internacional; y, c) el Reconocimiento y Ejecución de actos y decisiones extranjeras, es decir, ¿cuáles son los efectos que producen en España los actos y decisiones extranjeras relativas a las situaciones privadas internacionales?, que supone tratar de ver si la fuerza de un acto o decisión extranjera es capaz de sobrepasar la frontera del Estado del que emana.

Pero, vayamos más allá: ¿cuál es la función del Derecho internacional privado?; pues, ésta no sería otra sino que «resolver los problemas que suscitan los conflictos de intereses sociales derivados de las relaciones privadas de tráfico externo»; siendo, por tanto, el Derecho internacional privado aquella rama del ordenamiento jurídico interno que se ocupa del conjunto de problemas que suscitan las «relaciones jurídicas heterogéneas» y sus «relaciones estructurales» (como las que se plantean en la película) el «conjunto de normas aplicables a las personas privadas en sus relaciones con la sociedad internacional», o «aquella rama del Derecho que, en cada sistema jurídico, regula aquellas relaciones o situaciones de los particulares que, en su formación o evolución, no agotan sus efectos en una sola esfera jurídica, al conectarse, a través de algún elemento relevante, con otros ordenamientos».

Bajo el sol de la Toscana, sin duda alguna, desde el punto de vista jurídico, es Derecho internacional privado; pero, si obviamos la clave jurídica es algo más. Es la historia de cómo las personas encuentran el modo de recuperarse de los desastres emocionales. Frances Mayes aprende en su viaje a seguir diciendo sí, a pesar de que exista la posibilidad de fracasar. Sí a las experiencias, sí a lo inesperado, sí a las cosas que temes.

La moraleja de la historia es que tienes que compartir tu vida con otra persona si no quieres sentirte terriblemente solo. Frances ya ha construido la casa: sólo le falta decorarla. Tienes que permanecer abierto y flexible, interesarte por otras personas y estar dispuesto a vivir experiencias nuevas; estar preparado para formar parte de la vida de otras personas. Tienes que participar de ese mundo globalizado en el que nos encontramos hoy. Esa es la clave.

En conjunto, *Bajo el sol de la Toscana*, con el telón de fondo del Derecho internacional privado, trata sobre aprender a vivir la vida, tomar una actitud positiva. Si no te entregas al mundo de todo corazón te suceden cosas negativas. *Bajo el sol de la Toscana* tiene forma de fábula tradicional, fondo actual

y es bastante más interesante de lo que promete al principio. Es una comedia romántica *ius internacional privatista* «con mensaje»: si dejas de buscar el amor, el amor seguro que te encuentra a ti…ahí queda eso. THE END!

2.2. *Green card* (Matrimonio de conveniencia)

Protagonizada por Gérard Depardieu (*Cyrano de Bergerac*, *El Conde de Montecristo* o *Wanted*), Andie MacDowell (*Cuatro Bodas y un funeral*, *Sexo mentiras y cintas de video* o *Atrapado en el tiempo*), y dirigida por Peter Weir (*El Club de los Poetas Muertos*, Único *Testigo* o *El show de Truman. Una vida en directo*), *Green card* es una comedia romántica nos muestra lo que puede ocurrir cuando dos perfectos extraños deciden dar el ¡Sí Quiero! George Faurè es un francés torpe y bonachón que quiere conseguir la tarjeta de residente americano para poder trabajar en Estados Unidos. Brontë, por su parte, es una mujer reservada que no puede habitar el apartamento que desea por no estar casada. Juntos deciden arreglar un matrimonio de conveniencia para poder conseguir sus respectivos propósitos; él seguir en Nueva York y ella quedarse a vivir en el piso que adora.

Brontë (Andie McDowell) y George (Gérard Depardieu) se casan sin conocerse. Ella es una neoyorquina que trabaja en proyectos medioambientales, decidiendo formalizar la boda para poder acceder a un apartamento que goza de invernadero —que solo se alquila a casados—. Por su parte, George es un bohemio inmigrante francés, a quien varios meses después de su boda se reencontrará casualmente con su «esposa». La llegada de los inspectores del Departamento de inmigración estadounidense, llevarán al forzoso reencuentro de ambos para poder sortear sus respectivos interrogatorios. Esta artificiosa convivencia permitirá descubrir en la cuadriculada joven la sensibilidad y vitalidad de George, mientras que éste verá en ella la posibilidad de acceder a un modo de vida más codificado.

Este es el argumento de esta simpática comedia de enredos legales y matrimonios por conveniencia. Caracterizada por la magnífica labor de su reparto —en el que destacan sus protagonistas, pero a los que hay que hacer extensivos la definición que le proporcionan sus intérpretes y personajes secundarios—, lo cierto es que esta película permite disfrutar de momentos y secuencias francamente divertidas. Entre ellas cabría señalar todas las incidencias que protagoniza la anciana y chismosa vecina —genial el instante en el que Brontë no la deja entrar en el ascensor, para que no delate la situación a su mejor amiga— pero, sobre todo, el irresistible *timming* que adquiere la larga secuencia de la fiesta de los padres de la amiga de la protagonista. La cita está protagonizada por adineradas *snobs*, entre las que George entrará como un elefante en una cacharrería. Se le invitará a que interprete una pieza a piano —él es compositor—, alucinando a todas ellas con una composición modernista, aunque luego las conmueva con una pieza más clásica, acompañada con versos.

Tan honesta en sus planteamientos y desarrollo, como insuficiente a la hora de plasmar el drama de tantas personas que han vivido en carne propia estas situaciones, lo cierto es que el guion acierta en lo más complicado que es la elaboración de los personajes y el retrato de situaciones verosímiles y sin embargo falla en lo más simple que es rematar escenas muy bien rodadas y complejas como la última de la entrevista, provocando en el espectador que parezca cierta desilusión, cuando George falla en el examen, se descubre su artimaña, por lo que debe ser expulsado del país.

La película nos ayuda a reflexionar, hoy día, acerca de un fenómeno muy común en los países sometidos a fuerte inmigración, y que comienza a tener bastante importancia en España, —que ha pasado de ser un país de emigración al extranjero, a ser un país receptor de ciudadanos que llegan de otros países para vivir aquí—: el problema de los denominados «matrimonios de conveniencia». Mediante este tipo de enlaces, no se busca en realidad contraer matrimonio entre un nacional y un extranjero, asumir los derechos y las obligaciones que derivan del matrimonio, fundar una familia basada en el matrimonio, sino que se pretende, bajo el ropaje de esta institución y, generalmente previo precio, que un extranjero se aproveche de las ventajas del matrimonio a los efectos de regularizar su estancia en el país o de obtener de forma más fácil la nacionalidad del que aparecerá formalmente como su cónyuge.

El verdadero objetivo de estos «matrimonios» es obtener determinados «beneficios» en materia de nacionalidad y extranjería (=adquisición veloz y privilegiada de la nacionalidad española, obtención de un permiso de residencia en España, reagrupamiento familiar, etc.). En este sentido, los jueces creen que mediante tales enlaces no se busca en realidad contraer matrimonio entre un nacional y un extranjero, sino que se pretende y, generalmente previo precio, que un extranjero se aproveche de las ventajas de la apariencia matrimonial para facilitar la entrada o regulación en territorio nacional u obtener con facilidad la nacionalidad del contrayente.

Así, por ejemplo, cada año, con el fresón, llega al campo onubense la revolución de las pieles blancas. Más de 20.000 mujeres de Polonia, Bulgaria y Rumanía responden a la llamada de la agricultura de primor que pide manos femeninas e inunda de cuerpos níveos, desinhibidos bajos los túneles ardientes de plástico, su vida provinciana. *Flores de otro mundo* que de marzo a abril se dejan el espinazo y, muchas, también la soltería. Aquí, más del 30 por ciento de los matrimonios son entre españoles y extranjeras. Ellas ganan marido y papeles y no vuelven a pisar el campo. Ellos, dicen, obtienen el bien impagable del amor. ¿Matrimonios de conveniencia?, ¿Y quién lo dice?, ¿Quién en España se casa por inconveniencia?

El crecimiento de los denominados «matrimonios de conveniencia» llevó a la Dirección General de los Registros y del Notariado (en lo sucesivo, DGRN) a dictar una Instrucción [de la DGRN], de 9 de enero de 1995, sobre el Expe-

diente Previo al Matrimonio cuando uno de los contrayentes está domiciliado en el Extranjero (BOE núm. 21, de 25 de enero de 1995). Con esta Instrucción, el instructor del expediente practica un interrogatorio por separado, y de modo reservado, para cerciorarse de la verdadera intención matrimonial o, en su caso, para descubrir posibles fraudes. Es, en sí, un medio de control preventivo, pero que no permite erradicar todo matrimonio de conveniencia.

Ahora bien, si queremos dar un concepto de «matrimonio de conveniencia», debemos esperar un par de años, a que el Consejo de la Unión Europea, en 1997, se ocupara de este fenómeno, mediante la Resolución del Consejo, de 4 de diciembre de 1997, sobre las medidas que deberán adoptarse en materia de lucha contra matrimonios fraudulentos (DOCE C 382, de 16 de diciembre de 1997). Con arreglo a la presente Resolución se estableció que se entenderá por «matrimonio fraudulento», el matrimonio de un nacional de un Estado miembro o de un nacional de un tercer país que resida regularmente en un Estado miembro con un nacional de un tercer país, con el fin exclusivo de eludir las normas relativas a la entrada y la residencia de nacionales de terceros países y obtener, para el nacional de un tercer país, un permiso de residencia o una autorización de residencia en un Estado miembro.

Además, se señalaban como factores que pueden permitir que se presuma que un matrimonio es fraudulento, en particular, los siguientes: a) el no mantenimiento de la vida en común; b) la ausencia de una contribución adecuada a las responsabilidades derivadas del matrimonio; c) el hecho de que los cónyuges no se hayan conocido antes del matrimonio; d) el hecho de que los cónyuges se equivoquen sobre sus respectivos datos personales y profesionales —nombre, dirección, nacionalidad, trabajo—, sobre las circunstancias en que se conocieron o sobre otros datos de carácter personal relacionados con ellos; e) el hecho de que los cónyuges no hablen una lengua comprensible para ambos; f) el hecho de que se haya entregado una cantidad monetaria para que se celebre el matrimonio —a excepción de las cantidades entregadas en concepto de dote, en el caso de los nacionales de terceros países en los cuales la aportación de una dote sea práctica normal—; o, g) el hecho de que el historial de uno de los cónyuges revele matrimonios fraudulentos anteriores o irregularidades en materia de residencia.

En este contexto, dichos factores, según señalaba, el Consejo de la UE, pueden desprenderse de declaraciones de los interesados o de terceras personas, informaciones que procedan de documentos escritos, o de datos obtenidos durante una investigación.

Así, cuando existieran factores que hicieran presuponer que nos encontrábamos ante un «matrimonio fraudulento», sólo se expedirá una autorización de residencia por causa de matrimonio al nacional del país tercero tras haber mandado comprobar a las autoridades competentes, según el Derecho nacional, que el matrimonio no es un matrimonio fraudulento y, que se cumplen las demás condiciones de entrada y residencia.

Cuando las autoridades competentes según el Derecho nacional establezcan que el matrimonio es un matrimonio fraudulento, se retirará, revocará o no se renovará la autorización de residencia por causa de matrimonio del nacional del país tercero.

Con el fin de luchar contra el fraude en esta materia, y erradicar los «matrimonios fraudulentos», la DGRN, recientemente, ha dictado una Instrucción [de la DGRN], de 31 de enero de 2006, sobre los matrimonios de complacencia (BOE núm. 41, de 17 de febrero de 2006). De esta forma, la DGRN ha dado a conocer una serie de orientaciones y reglas con el fin de evitar la proliferación de «matrimonios de conveniencia». A los Encargados de los Registros Civiles españoles se les indica, por ejemplo, que «debe considerarse y presumirse que existe auténtico consentimiento matrimonial», cuando un contrayente conoce «los datos personales y/o familiares básicos del otro». Eso sí, teniendo en cuenta ciertas reglas, como que el desconocimiento «debe ser claro, evidente y flagrante», que no es preciso «descender a los detalles más concretos posibles» y que no puede fijarse una «lista cerrada» de datos básicos de obligado conocimiento. Además, la DGRN considera que para acreditar la existencia de auténticas y verdaderas relaciones entre los contrayentes deben tenerse en cuenta seis reglas, como tiempo y tipo de relaciones de convivencia, idioma común, matrimonios simulados anteriores y prueba indubitable de entrega de una cantidad económica.

La respuesta jurídica a estos «matrimonios blancos» es la de declararlos nulos, ante la falta de consentimiento matrimonial.

El tema de los «matrimonios blancos» no se agota con esta película. Así, en su nueva película, Sandra Bullock arreglará un matrimonio por conveniencia, con el fin de evitar una deportación de los Estados Unidos. *The proposal* es el título de esta comedia que lanzará el estudio *Touchstone Pictures*, y que aún espera por la designación de un director y el galán que compartirá cartel con Bullock; el filme cuenta la historia de una mujer con un cargo de responsabilidad en una empresa que repentinamente enfrenta una deportación a Canadá, por lo que decide pactar un compromiso y matrimonio con un joven asistente, adelantó la misma fuente... aunque eso sí, ha sido, es y será «matrimonio de conveniencia» la primera y la que mejor refleja este fenómeno; y, por favor, no olviden que «el amor es eterno hasta que se termina... pero, que nunca sea por conveniencia».

2.3. *Inmigrantes L.A. Dolce Vita*

En Estados Unidos emigra más gente que en todos los otros países del mundo juntos, pero ¿por qué? ¿Por qué adoran los perritos calientes y las hamburguesas? ¿Por qué quieren conocer a Pamela Anderson? Tal vez. Pero la verdadera razón es que los inmigrantes llegan a los Estados Unidos para perseguir el Sueño Americano.

Inmigrantes es la historia de Vladislay (ruso) y Joska (húngaro), dos inmigrantes ilegales que persiguen el Gran Sueño. Viven juntos en Los Ángeles, en un complejo de edificios habitado por personas de muchas otras comunidades extranjeras, y buscan desesperadamente un empleo mientras intentan adaptarse a la cultura de la ciudad. Mientras esquivan a la policía de inmigración, nuestros protagonistas experimentan y descubren la otra cara de la realidad yanqui: prostitutas de lujo con sus proxenetas, famosos que llevan una vida autodestructiva, traficantes de drogas y toda la miseria humana que les rodea un país completamente diferente. Comedia negra animada sobre la inmigración ilegal en Estados Unidos y la realidad de la filosofía americana de vida *(American way of life)*, cuya publicidad subyace en la existencia de mismas oportunidades para todas las personas (sin importar credo, color o estatus social) para abrirse camino en una nueva nación que acoge a todo el mundo con los brazos abiertos. *Inmigrantes (L.A. dolce vita)* es una coproducción húngara-americana a cargo de *Gabor Csupo* (la saga de dibujos *Rugrats*) que retrata, con bastante sarcasmo y mala leche, la sociedad americana actual, en este capitalismo radical que engulle a todo lo que tiene a su alrededor y donde los inmigrantes como Vladislay o Joska tienen que buscarse la vida entre la miseria de sus congéneres, siempre con la esperanza de un mañana mejor. El cómico Hank Azaria, conocido por los espectadores por su participación en películas como *Una jaula de grillos* o *Godzilla* y que ha hecho una destacada carrera en el doblaje *(Los Simpson)*, presta su voz al personaje de Joska. En *Inmigrantes (L.A. dolce vita)* también intervienen dobladores de la talla de Tom Kenny *(Bob Esponja, Descubriendo a los Robinson)* o Laraine Newman *(Wall-E, Up)*.

En la actualidad, hay 44 millones de inmigrantes en Estados Unidos lo que supone el 13,5 % del total de la población y que 1 de cada cinco migrantes en el mundo tiene como destino a los Estados Unidos. Así las cosas, los países con mayor número de inmigrantes son:

- México con el 26 %, es decir, uno de cada cuatro migrantes en EE.UU. es nativo de ese país.
- India, con el 6 %.
- China, con el 5 %.
- Filipinas, con el 4 %.
- El Salvador, Vietnam y Cuba, cada uno con el 3,5 %.
- República Dominicana, Corea del Sur y Guatemala, cada uno con el 2,5 %.

Los nacionales de esos 10 países representan el 58 % del total de los migrantes en Estados Unidos. Además, 19.6 millones de inmigrantes son hispanos, lo que representa el 45 % del total.

Son, por orden de mayor a menor, India, China, México, Cuba y Filipinas. Se estima que en las estadísticas pronto se notará una importante caída en

el número de cubanos por el fin de la aplicación de la política de pies secos, pies mojados.

En Estados Unidos la ley prevé cinco formas para adquirir la ciudadanía americana, entre ellas, la naturalización que es el proceso por el que un residente permanente legal se convierte en ciudadano.

En la actualidad se estima que un total de 21.2 millones de inmigrantes son ciudadanos porque se han naturalizado. El resto de inmigrantes está en una de las siguientes categorías: residentes permanentes legales con una *green card*, indocumentados y residentes legales temporales con visa de trabajo, intercambio o estudios.

Así, según los datos oficiales del gobierno de Estados Unidos, en el 2016 un total de 1.183.502 personas obtuvieron la tarjeta de residencia permanente, también conocida como *green card*, y que les da derecho a vivir y trabajar indefinidamente en el país.

Un poco más de la mitad (618.078), la obtuvieron a través del procedimiento consular. Es decir, la persona beneficiada se encontraba fuera de Estados Unidos y recibió una visa de inmigrante para ingresar al país como residente.

Por el contrario, un total de 565.427 nuevos residentes se encontraban ya en Estados Unidos y cumplían los requisitos para obtener la *green card* sin salir del país a través del procedimiento que se conoce como ajuste de estatus.

Si se presta atención a los caminos por los que se obtuvo la residencia, el más común es el de petición de ciudadano a un familiar inmediato que, para los efectos de la ley migratoria, son los cónyuges, los hijos solteros menores de 21 años, padres y madres. De hecho, un total de 566.706 personas sacaron así su residencia, un poco más de la mitad del total de nuevos inmigrantes legales admitidos este año.

El segundo camino más utilizado para sacar la *green card* fue el de petición realizada en favor de familiar no inmediato. Según la ley migratoria, en el caso de ciudadanos esto aplica a hijos casados, hijos solteros mayores de 21 años y hermanos. En el caso de peticiones presentadas por residentes, aplica a sus cónyuges e hijos solteros de cualquier edad. El número total de nuevos inmigrantes legales por esta causa fue 238.087.

El tercer camino más frecuente es la condición de asilado o de refugiado, con un total de 157.425 nuevos residentes que con anterioridad tuvieron reconocida esa situación. Es importante que aquí se tome como referencia el país de nacimiento, que no es necesariamente el de nacionalidad, cuando se habla que se concedió el asilo o la condición de refugiado a personas de un determinado país.

El cuatro camino más común fue la petición realizada por una empresa o institución por razón de empleo con un total de 137.893 casos.

En quinto lugar, se encuentra la lotería de visas de la diversidad, que benefició a 49.865 personas. Aquí hay que tener en cuenta que, aunque existen países excluidos existen dos formas para evitar dicha prohibición.

Y finalmente, bajo el concepto de Otros, un total de 33.429 personas obtuvieron la *green card*. Bajo este epígrafe se encuentran, entre otros, situaciones diversas como la visa U para víctimas de violencia, Programa de Juveniles o VAWA, para víctimas de violencia doméstica.

Por regiones y según el país de nacimiento, el mayor número de nuevos residentes procede de Asia (452.299), seguido de Norteamérica, Centroamérica y el Caribe (427.293).

El tercer lugar le corresponde a África (113.426), el cuarto lugar a Europa (93.567), el quinto lugar a Sudamérica (79.608) y el sexto lugar a Oceanía (5.588). Por último, 1.724 personas obtuvieron la *green card*, pero se desconocía su país natal.

Según los datos publicados que pertenecen al año 2016, se produjeron un total de 179 millones de entradas no inmigrantes a Estados Unidos. En esta categoría eran situaciones muy diversas, como turistas, titulares de visas temporales de trabajo y sus familiares, atletas, inversión, entretenimiento, religiosas, intercambio, etc.

Los ingresos más frecuentes, que representan un 79 % del total, fue por turismo, siendo posible para los canadienses sin visa, para los ciudadanos de 38 países con una autorización para viajar y sin visa y para el resto, con visa B2 o la combinada B1/B2. Además, para los mexicanos que residen a lo largo de la frontera con EE.UU. es posible utilizar una tarjeta de cruce.

Con apenas un 10 %, la segunda causa de ingreso más popular es la de negocios, para lo que se utiliza la B1. En tercer lugar, las visas de trabajo temporal, siendo las más populares la TN para mexicanos y canadienses, la L-1 para transfer dentro de una multinacional y la H-1B para profesionales. Y, en cuarto lugar, las visas de estudiante F-1 y F-3.

En cuanto al origen de los visitantes temporales, por orden decreciente, son los siguientes países: México, Canadá, Reino Unido, Japón, China y Alemania.

En cuanto a los puertos de entrada, los más populares son, por orden decreciente: Nueva York, Miami, Los Ángeles, Toronto (cuenta con un *preclearance post*) y San Francisco.

Se estima que hay once millones de migrantes indocumentados en Estados Unidos, de los cuales 800.000 se beneficiaban del programa DACA creado por Obama y que impedía su deportación y les permitía sacar permiso de trabajo.

Es muy difícil encontrar un camino para regularizar la situación de los indocumentados, pero, dependiendo de las circunstancias de cada uno, es posible obtenerlo.

La integración debe ser entendida, desde mi punto de vista, como el proceso por el cual el inmigrante y el país de acogida realizan un esfuerzo de adaptación mutua que una vez alcanzado, posibilita al inmigrante tener una situación de seguridad tal que con su inclusión en la sociedad receptora pueda producir efectos beneficiosos sobre la economía, la sociedad y la cultura, sin desequilibrios y sin distinciones como extranjero respecto de sus propios nacionales.

Las políticas de integración, por tanto, deben ser entendidas como aquellas políticas desarrolladas por los países que han incorporado inmigrantes que pretenden la interacción de estas personas en la llamada sociedad de acogida. Estas políticas deben ser diferenciadas de las denominadas «políticas de inmigración» que suelen hacer referencia al control y la gestión de los flujos migratorios. Según Thomas Hammar, podemos distinguir dos aspectos de las políticas relativas a los inmigrantes: por una parte la *immigration policy* (política de inmigración), es decir, la regulación de los flujos y el control de los inmigrantes y extranjeros —condiciones de admisión, tipos de permisos concedidos y garantías relacionadas con el estatuto de residente—; por otra parte la *immigrant policy,* que comprende todas las cuestiones relativas a los inmigrantes residentes, como las condiciones de trabajo y de alojamiento, el acceso a los derechos y servicios sociales, las oportunidades educativas y la formación lingüística, las actividades de ocio y las asociaciones voluntarias, la participación en sindicatos y en la vida política. Estos dos modelos de política pueden parecer contradictorios entre sí: uno tiene en cuenta principalmente los intereses del estado receptor, el otro las necesidades de los inmigrantes; uno apunta al control de los inmigrantes, mientras que el otro se interesa por su integración.

El desafío de la integración consiste en otorgar a los no nacionales, medios verdaderos para poder participar en la vida del país. «Los contratos de integración tiene como trasfondo la idea de una ciudadanía como práctica o como proceso. Parte de la consideración que la ciudadanía se construye mediante un proceso social donde los ciudadanos comparten valores y normas de comportamiento que permiten la convivencia entre ellos y les dota de una identidad colectiva específica». Ahora bien, la necesidad de ofrecer a los inmigrantes derechos, libertades y obligaciones comparables a los ciudadanos nacionales, en la vida cultural, social, política o económica, necesita unas políticas públicas y la puesta en marcha de medidas de promoción, de ayuda y de acompañamiento que difieren, hoy día, de un país al otro.

La inmigración existe y ha existido siempre, constituyendo, hoy en día, una constante histórica y un fenómeno universal, que obedece a factores diversa índole (económicos, laborales, sociales, políticos, etc.). Hace 1500 años, en lo que actualmente conocemos como Moscú, no había un sólo ruso, en Hungría no había un sólo húngaro, en Turquía no había turcos, España empezaba a ser visigoda, y en América sólo vivían indígenas.

Aunque son los EE. UU. los que tradicionalmente han venido recibiendo a inmigrantes de todas partes del mundo, en el último siglo, Europa, por

factores de índole geográfico e histórico, se ha convertido en destino de los flujos migratorios. Sin duda, la realidad social de las sociedades de emisión y de las sociedades de acogida han experimentado, en los últimos tiempos, cambios sin precedentes, ya que todas las parcelas de la vida social se han visto afectadas por el multidimensional fenómeno de la inmigración. En el transcurso de los últimos años, se ha producido un incremento y una diversificación de la tipología de los inmigrantes, de los modelos migratorios y de la combinación sociedad de emisión-sociedad de acogida.

En definitiva, debemos plantear las migraciones como un intercambio que beneficia, genera progreso y estabilidad. Hay que esforzarse por promover los resultados beneficiosos de la inmigración: entre otros, lograr mejores oportunidades de trabajo, obtener ingresos superiores a los disponibles en su lugar de origen, la búsqueda de una mejor calidad de vida, o la contribución al desarrollo de un país.

Ahora más que nunca, en definitiva, se hace necesario un giro de 180° en materia de inmigración, la construcción de un modelo común de integración efectiva de la población inmigrante, donde la libertad de circulación y el principio de igualdad deberían inspirar todo su ordenamiento, de forma que se pueda contemplar este fenómeno desde otra perspectiva, y que tanto los nacionales como los extranjeros puedan beneficiarse del potencial y la oportunidad que supone el fenómeno migratorio; ya que, en caso contrario, la inmigración seguirá siendo un «problema» para todos, y las oleadas de inmigrantes irregulares no cesarán, pues el inmigrante seguirá siendo consciente de que cruzando la frontera encontrará trabajo, y con el tiempo, de una forma o de otra, será legalizado. Ahora bien, eso sí, hay que construir juntos, en términos de igualdad, para poder hablar de integración.

3. Conclusiones

Como profesor universitario y siempre con el objetivo de acercar al estudiantado a la práctica del Derecho, a través de la solución de casos reales, la oportunidad que nos brinda el cine para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de acuerdo con ello introducir en el estudio de la materia el cine como recurso para la enseñanza y el aprendizaje; este es el objeto de este trabajo práctico: presentamos aquí películas de ayer y de hoy, conocidas y por conocer, todas ellas, eso sí, pequeñas joyas de la filmografía española y extranjera que han «retratado» magníficamente el fenómeno de las migraciones y de las «relaciones privadas internacionales», buscando que el lector se siga identificando con el otro, que sea consciente de que nuestra cultura tiene una importante tradición emigrante/inmigrante y que compruebe que el que tiene enfrente no es «diferente», sino que, en cierto modo, «todos lo somos» … porque, como decía el genial Quino, por boca de Mafalda, personaje entrañable que fue/es/será siempre: «Todos somos extranjeros en algún lugar del mundo».

4. Bibliografía

Alfonso Ortega Giménez (Dir.), **Ángela Castellanos Cabezuelo** (Coord.) y otros, *Inmigración y cine*, *Colección Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 4.2022*, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2022.

Alfonso Ortega Giménez (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, *Colección Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 3.2021*, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2021.

Alfonso Ortega Giménez, **Lerdys Heredia Sánchez** e **Isabel Lorente Martínez**, «La utilización del séptimo arte en la docencia de derecho internacional privado en la Universidad Miguel Hernández de Elche», Formación práctica del Derecho y TIC - Capítulo 4, en Ana María Delgado García e Ignasi Beltrán de Heredia Ruiz (Coord.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, Universitat Oberta de Catalunya, HUYGENS Editorial, 2020, pp. 287-300.

Alfonso Ortega Giménez (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, *Colección Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 2.2018*, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2018.

Alfonso Ortega Giménez (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, *Colección Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 1.2017*, 1.ª edición, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2017.

Alfonso Ortega Giménez, **Francesc Pérez Tortosa**, **María Cristina Pastor Valcárcel** (Coord.) y otros, *Cine y Derecho en 21 películas. Materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2013.

Alfonso Ortega Giménez, **Purificación Cremades García** (Coord.) y otros, *Cine y Derecho en 13 películas*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2008.

Asunción Cebrian Salvat e **Isabel Lorente Martínez** (Dirs.) *Innovación docente y Derecho internacional privado,* Editorial Comares, 2019.

Eloy Gayan Rodriguez, **Ramón Santiago Paz Lamela**, **José Joaquín Vara Parra** y otros, El *Derecho Internacional Privado en el cine Materiales didácticos para un sistema ECTS*, MeuBook, S.L. La Coruña, 2012.

CAPÍTULO 9

METODOLOGÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA INMIGRACIÓN, EXTRANJERÍA Y CIUDADANOS COMUNITARIOS EN EL GRADO DE SEGURIDAD PÚBLICA Y PRIVADA DE LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

Esther Alonso García

Profesora asociada del Área de Derecho Internacional Privado de la Universidad Miguel Hernández de Elche
Miembro de la Comisión Experta del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante y funcionaria de carrera en el Instituto Nacional de la Seguridad Social

1. Planteamiento: El perfil actual del estudiante

En España, según los últimos datos extraídos de la estadística de estudiantes universitarios del curso 2023-2024 elaborada por el Ministerio de Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, se encuentran matriculados oficialmente un total de 1.762.459 estudiantes. De los estudiantes de nuevo ingreso, durante el curso 2023-2024 han iniciado un nuevo estudio de Grado 363.494 estudiantes, siendo la rama con más estudiantes de nuevo ingreso la de Ciencias Sociales y Jurídicas con el 45,8 % de las nuevas matrículas.

Del número total de estudiantes matriculados en Grado, el 55,4 % tiene edades comprendidas entre los 18 y 21 años, mientras que los mayores de 30 años representan el 13,4 %.

Uno de los principales ejes de actuación de la Universidad Miguel Hernández es acercar la docencia a los estudiantes y ofrecer estudios competitivos y atractivos al estudiantado.

En los últimos años el perfil del alumnado ha evolucionado considerablemente. El perfil del estudiante ya no son sólo jóvenes que inician sus estudios universitarios una vez finalizado el bachillerato. En la actualidad, suelen ser, por una parte, jóvenes que bien compatibilizan sus estudios con la actividad laboral o que cursan varios estudios al mismo tiempo. Y por otra parte, se ha incrementado el número de alumnos con edades superiores a los 30 años, se trata de perfiles que ya se encuentran plenamente integrados en el mercado laboral con profesiones afianzadas que necesitan actualizar o mejorar sus conocimientos para ejercer de forma más eficaz y eficiente sus profesiones o alumnos con edades superiores a los 50 años, que en su madurez deciden cursar los estudios que en su momento no pudieron por diferentes motivos o bien que despiertan interés en formarse en determinadas ramas.

Por ello, y teniéndose en cuenta la evolución de los perfiles de los estudiantes, la universidad ha puesto en marcha la docencia online, a distancia, a fin de adecuar la docencia a las necesidades reales de los estudiantes, facilitando que éstos puedan cursar estudios universitarios y formar a profesionales cualificados con una inserción laboral exitosa.

2. El Grado en Seguridad Pública y Privada

Ante la constante y creciente demanda de estudios universitarios en torno a la Seguridad, con el fin de satisfacer la demanda social que reclama que los encargados de proteger su bienestar sepan responder con certeza y flexibilidad a la variedad de situaciones, previsibles o excepcionales, que se desarrollan en el complejo marco de convivencia ciudadana, se creó el Grado en Seguridad Pública y Privada, permitiendo cursar un título oficial de enseñanza universitaria en esta materia. El Grado en Seguridad Pública y Privada de la Universidad Miguel Hernández, trata, por tanto, de ofrecer una enseñanza universitaria prácticamente única en el sistema público y privado español, destinada a perfilar la denominada «carrera policial», aparte de ofrecer formación a otras áreas referidas a la seguridad en general, tanto pública como privada y prácticamente desde una perspectiva multidisciplinar.

El Grado cuenta con un total de 240 créditos ordenados en cuatro cursos, cada uno de los cuales se distribuye en dos semestres e incluirá un Trabajo de fin de Grado. El Grado lo componen 9 módulos, que son los siguientes:

- 1 Módulo: Formación Básica
- 2 Módulo: Ciencias Criminológicas Aplicadas a la Seguridad
- 3 Módulo: Ciencias de la Conducta Aplicadas a la Seguridad
- 4 Módulo: Aplicación de Conocimientos Interdisciplinares a la Seguridad

- 5 Módulo: Ciencias Jurídicas Aplicadas a la Seguridad
- 6 Módulo: Ciencias de la Seguridad
- 7 Módulo: Prácticas. Se realizarán actividades en el entorno académico o en instituciones/entidades relacionadas con el ámbito de la seguridad pública y/o privada, para asegurar la adquisición de competencias ligadas al desarrollo profesional.
- 8 Módulo: Competencias Transversales y Profesionales
- 9 Módulo: Trabajo Fin de Grado. Es un trabajo original científico teórico o práctico cuyo fin es la aplicación y desarrollo de los conocimientos y capacidades adquiridos durante los estudios del Grado El TFG será evaluado de forma continuada: desde su inicio, durante su desarrollo y a su finalización por parte del tutor

Las asignaturas a cursar pertenecen a distintas áreas como son, Derecho Administrativo, Derecho Constitucional, Derecho Penal, Derecho Procesal, Filosofía del Derecho, Historia del Derecho e Instituciones, Derecho Mercantil, Derecho Internacional Privado, Antropología Social, Ciencia Política y de la Administración, Fundamentos del Análisis Económico y Organización de Empresas, Estadística e Investigación Operativa, Medicina Legal y Forense, Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Personalidad, Evaluación y Tratamiento, Psicología Básica, Psicología Social, Medicina Preventiva y Salud Pública, Derecho Laboral y Medicina.

Los objetivos específicos del grado son:

- Conocer de forma básica el funcionamiento y organización del sistema de seguridad pública y privada español.
- Comprender y conocer los fundamentos, matices y motivaciones criminológicas, psicológicas y sociales de la conducta humana y su aplicación para la actuación profesional práctica.
- Conocer la forma de aplicación científica y metodológica de la Ciencias Sociales y Jurídicas a los ámbitos profesionales de la seguridad pública y privada.
- Saber atender o cubrir las necesidades de la víctima a nivel individual, grupal y comunitario, con especial referencia a colectivos muy victimizados como las víctimas más vulnerables.
- Ser capaz de aplicar los conocimientos jurídicos, técnicos, criminológicos, o psicosociales, al estudio y comprensión de las diferentes formas de criminalidad o antisocialidad.
- Ser capaz de analizar el delito, el delincuente y la víctima, y diseñar estrategias de prevención e intervención, desde el respeto a los valores democráticos y los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres.

- Ser capaz de diseñar y aplicar estrategias para resolver conflictos concretos en el contexto social, administrativo, penal y criminológico.
- Saber interpretar los datos relacionados con la criminalidad y la conducta antisocial, desde las perspectivas judicial, política, criminológica o psicosocial.
- Ser capaz de suministrar conocimientos científicos sobre los hechos delictivos o antisociales, la personalidad del autor, los factores o elementos criminógenos presentes, las explicaciones criminológicas posibles, o el tipo de respuesta aplicable.
- Saber aplicar los conocimientos de seguridad en las diferentes posibilidades de desarrollo profesional, y poseer las competencias de aplicación de herramientas profesionales para la resolución de los distintos problemas que la inseguridad plantea.
- Comprender el marco legal que regula las actividades relacionadas con la seguridad, la delincuencia o la antisocialidad, conocer la normativa vigente que le afecta, y ser capaz de planificar y desarrollar la propia actividad de acuerdo con la normativa reguladora.
- Conocer el carácter multidisciplinar del sistema de seguridad y protección civil, de manera que permita lograr una visión de su realidad en la que se incluyen las principales instituciones y ámbitos públicos y privados dedicados a su mantenimiento.
- Saber analizar los aspectos relacionados con la seguridad de las personas y los bienes, los tipos de protección, y las estrategias delincuenciales, tanto en la seguridad física como la lógica y/o patrimonial.
- Conocer de forma básica el funcionamiento y organización del sistema español de control formal, de seguridad, y de protección ante las emergencias.
- Conocer los fundamentos científicos y metodológicos de la Seguridad y ser capaz de gestionar servicios y actividades de vigilancia y protección de bienes y personas.
- Conocer la relación entre instituciones, mecanismos y procedimientos de diversas disciplinas con los objetivos y las necesidades de la seguridad pública y las funciones policiales.

3. La asignatura Inmigración, Extranjería y Ciudadanos comunitarios

En el primer semestre del último curso del Grado, 4.°, se imparte la asignatura, Inmigración, Extranjería y Ciudadanos comunitarios. La asignatura se encuentra enmarcada en el módulo 5, Ciencias Jurídicas Aplicadas a la Seguridad.

La realidad constata que la población extranjera en España tiende a aumentar debido, entre otras razones, a las mejores condiciones socioeconómicas de nuestro país, en relación con esas mismas condiciones imperantes en los países de origen. Tampoco se debe olvidar el hecho de que la favorable situación geográfica de algunas partes del territorio español determina la confluencia en éstas de intensas corrientes humanas turísticas y comerciales que, además de generar un abundante tráfico marítimo y aéreo, originan la entrada, tránsito y permanencia de extranjeros. La situación de los extranjeros ha experimentado una evolución que va desde la negación de su personalidad jurídica en determinados períodos de la historia hasta caracterizarse en la actualidad por el reconocimiento y ejercicio de determinados derechos en equiparación con los nacionales. El Derecho de Extranjería tiene una dimensión predominantemente interna, dependiendo primordialmente del derecho estatal, salvo ciertas obligaciones procedentes del Derecho Internacional Público, que hacen alusión fundamentalmente al trato mínimo internacional. En España, el Derecho de Extranjería se articula en dos regímenes parcialmente diferenciados, que vienen constituidos por el régimen aplicable a los ciudadanos comunitarios y sus familiares y el otro aplicable al resto de los extranjeros nacionales de terceros Estados.

Durante la asignatura, se estudiarán a nivel general, la pluralidad de situaciones de extranjería y en particular, el derecho de extranjería, los derechos y libertades de los extranjeros en España, la entrada y permanencia en España de extranjeros nacionales de terceros estados, la autorización para trabajar en España, el régimen de infracciones y sanciones y el derecho de asilo. Con ello, se pretende que:

- El estudiantado sea capaz de alcanzar una visión completa de la regulación del Derecho de la Nacionalidad y del Derecho de la Extranjería español.
- El estudiantado sea capaz de identificar la normativa aplicable en materia de Nacionalidad y Extranjería.
- El estudiantado sea capaz de examinar la jurisprudencia y la doctrina registral española en la aplicación de la normativa sobre el Derecho de la Nacionalidad y el Derecho de la Extranjería.
- El estudiantado sea capaz de manejar los instrumentos normativos necesarios para ofrecer una respuesta a la problemática de la adquisición, pérdida y recuperación de la nacionalidad española.
- El estudiantado sea capaz de emplear los instrumentos normativos necesarios para ofrecer una respuesta a las situaciones relativas al régimen de entrada, permanencia, establecimiento y salida del territorio español de un extranjero.

El sistema de evaluación de la asignatura parte de la valoración de los contenidos teóricos y las actividades prácticas realizadas por el alumnado, pudiendo llevarse a cabo a través de un sistema de evaluación continua a distancia o mediante un examen final teórico-práctico oral presencial

4. Metodología docente de la asignatura

Con carácter general, la metodología de la asignatura consiste en:

1. El aprendizaje basado en problemas: Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas que fomenten en el estudiante el pensamiento y/o experimentación, así como la toma de decisiones.
2. El estudio de casos: Adquisición de aprendizaje mediante el análisis de casos reales o simulados, con el fin de interpretarlos y resolverlos, entrenando diversos procedimientos alternativos de solución.
3. Lección magistral: Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante, implicando su participación.
4. La resolución de ejercicios y problemas: Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos mediante la repetición de rutinas.

La asignatura se imparte en 9 sesiones formativas semanales que se encuentran a disposición del alumnado en el campus virtual de la universidad.

Cada una de las sesiones versa sobre un tema específico del Derecho de Extranjería y el Derecho a la Nacionalidad Española, siendo las siguientes:

– Sesión 1.- Cuestiones generales sobre el derecho de la nacionalidad en España. En este tema se abordarán las cuestiones generales e introductorias sobre el Derecho español de nacionalidad.

– Sesión 2.- Modos de adquisición de la nacionalidad española. En este tema se analizan las formas de adquisición de la nacionalidad española, así como las diferencias entre ellas.

– Sesión 3.-La pérdida de la nacionalidad española y su recuperación. La prueba de la nacionalidad. En este tema se analizan las causas de pérdida de la nacionalidad española.

– Sesión 4.- Derecho de Extranjería: los derechos y libertades de los extranjeros en España. En este tema se abordan los derechos y libertades de los extranjeros en España.

– Sesión 5.- Régimen jurídico de la entrada y salida de los extranjeros en España. En este tema se abordan los requisitos de entrada en España, las causas de denegación de entrada y las salidas de España, tanto voluntaria como obligatoria.

– Sesión 6.- Tipos de autorizaciones residencia y acceso al mercado laboral de los extranjeros en España según régimen general. En este tema se abordan las distintas situaciones de estancia y residencia legal en España.

– Sesión 7.- Regularización de inmigrantes en España. Las circunstancias excepcionales. En este tema se analizan las formas de adquisi-

ción de las autorizaciones de residencia por circunstancias excepcionales, así como las diferencias entre ellas.

- Sesión 8.- La reagrupación familiar. En este tema se aborda la forma de adquisición de la autorización de residencia por reagrupación familiar, su renovación y la forma de adquisición de una tarjeta independiente del reagrupado.
- Sesión 9.- Régimen jurídico aplicable a los ciudadanos de la UE/EEE/Suiza y sus familiares. En este tema se aborda la estancia y residencia de ciudadanos comunitarios y sus familiares.

En casa sesión, la cual se habilita de forma semanal, se encontrará a disposición del alumno en la plataforma, el vídeo de la sesión explicando el tema, el cual es grabado por el profesor con anterioridad, en uno de los estudios de grabación de la universidad, el material de estudio, la presentación sobre la que versará el video de la sesión para que el alumno pueda seguir fácilmente la sesión, en su caso, el material complementario sobre legislación o jurisprudencia relevante en cuanto al contenido objeto de estudio y la actividad práctica a entregar si el alumno se acoge al sistema de evaluación continua a distancia.

Las prácticas para realizar son variadas y consisten en la resolución de supuestos prácticos relacionados con la sesión, comentarios de sentencias y un cuestionario de respuesta múltiple con una sola respuesta correcta, a realizar una sola vez en un día y horario establecido.

El alumnado dispone de 3 horas semanales de tutorías a través de la modalidad virtual Google Meet, en dos días distintos a fin de poder resolver las dudas que pudieran surgirle durante el estudio de la asignatura. Además, se les facilita también el email de los profesores para que puedan enviar consultas o dudas fuera del horario establecido, las cuales son respondidas por el profesorado lo antes posible.

Por otra parte, los profesores del Departamento han elaborado un nuevo instrumento docente, se trata de un libro-curso práctico interactivo sobre el Derecho de la Extranjería y de la Nacionalidad, recientemente publicado por la editorial Colex, a fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. En definitiva, la obra supone un acercamiento a la realidad social del fenómeno migratorio con la suficiente claridad y cercanía y de forma eminentemente práctica, lo cual permite al alumnado disponer de una mejor comprensión, orientación y asesoramiento en materia de extranjería.

El libro contiene videos explicativos de cada uno de los temas que se abordan y un eBOOK. A través de los 13 capítulos se abordan temas específicos del Derecho de Extranjería, como son el régimen de entrada y salida, los derechos y libertades, el régimen jurídico de los extranjeros, de los ciudadanos de la UE, Espacio Económico Europeo, Suiza y sus familiares, de los solicitantes de protección internacional y los estudiantes extranjeros, los

distintos tipos de autorizaciones de residencia y/o trabajo y la reagrupación familiar. En cuanto al Derecho de la Nacionalidad, se abordan en profundidad las formas de adquisición, la pérdida y recuperación y los matrimonios por conveniencia.

5. Conclusiones

Primera. - Tras la evolución del perfil del estudiante, se ha hecho necesaria adecuar la docencia a la nueva realidad, facilitando con independencia de la situación personal en la que se encuentre el estudiante, el acceso a estudios universitarios y/o especializados, a través de la impartición de Grados en la modalidad online. Con ello, se ha conseguido formar a profesionales cualificados con mayores facilidades de mejora o acceso al mercado laboral.

Segunda. - Con la inclusión de los Grados en su modalidad online se ha logrado por una parte que la universidad disponga de estudios competitivos y atractivos para los estudiantes y por otra parte, adaptarse al mundo de las nuevas tecnologías, formando parte con ello, del grupo de universidades públicas más adaptada e innovadoras a nivel nacional.

6. Bibliografía

Ortega Giménez, **Alfonso** (Dir.), **Heredia Sánchez**, **Lerdys**, **Alonso García**, **Esther** y **Masanet Fernández**, **Juan Manuel**, *Libro-Curso práctico interactivo Derecho de la Extranjería y de la Nacionalidad*, Colex, 2024.

Ortega Giménez, **Alfonso** (Dir.) y **Heredia Sánchez**, **Lerdys** (Coord.) y otros, *Manual Práctico Orientativo de Derecho de Extranjería*, Aranzadi, Navarra, 2016.

Ortega Giménez, **Alfonso** y **Alonso García**, **Esther**, *Acceso a la nacionalidad española por residencia: cuestiones prácticas para la preparación del examen de* «Conocimientos *constitucionales y socioculturales de España»*, Aranzadi-Thomson Reuters, 2019.

Ortega Giménez, **Alfonso** (Dir.), **Masanet Fernández**, **Juan Manuel** y **Heredia Sánchez**, **Lerdys**, *Formularios de nacionalidad y extranjería*, Madrid Grupo Difusión D.L, 2008.

Ortega Giménez, **Alfonso** (Dir.), **Heredia Sánchez**, **Lerdys** y otros, *Diccionario LID, migración y extranjería inmigración y emigración, mediación y mercado de trabajo: 500 términos definidos, español-inglés-francés-portugués-rumano-chino-árabe*, Madrid, LID, 2014.

López Álvarez, Antonio, Ortega Giménez, Alfonso y **Cañizares Navarro, Juan Benito**, *Casos prácticos para el grado en derecho*, San Vicente (Alicante): Club Universitario, D.L. 2012.

Ortega Giménez, Alfonso, Cremades García, Purificación y **Belmonte Martín**, *Cine y derecho en 13 películas*, San Vicente (Alicante) Editorial Club Universitario, 2008.

Ortega Giménez, Alfonso, Heredia Sánchez, Lerdys y **Sempere Souvannavong, Juan David**, *Gestión de la diversidad cultural en las aulas universitarias*, Alicante Editorial Club Universitario, 2015.

Ortega Giménez, Alfonso, Alarcón Moreno, José y **Alonso García, Esther**, *Manual práctico orientativo sobre trámites consulares en España*, Madrid Difusión Jurídica D.L., 2012.

CAPÍTULO 10

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO EN LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE: DE LA PRÁCTICA AL AULA, PASANDO POR LA DIVERSIÓN

Lerdys S. Heredia Sánchez
Profesora de Derecho internacional privado
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. Planteamiento

La innovación docente implica para nuestra área de conocimiento un desafío permanente cuando explicamos a nuestros estudiantes las materias que abarca el Derecho internacional privado ya que no siempre encontramos estudiantes lo suficientemente motivados con el estudio, pero sí, en la actualidad, muy pendientes de estudiar de a partir de métodos que capten su atención y donde las TICs tienen un papel protagonista. En este proceso es clave hacerles partícipes de manera activa, ya sea en la resolución de supuestos reales (algunos de ellos, llevados a la gran pantalla); o bien en aplicación de los conocimientos en las diferentes actividades evaluativas que han de realizar, con la finalidad de que aparten del estudio los vicios «memorísticos» adquiridos a lo largo de la carrera y buscando apoyo en recursos audiovisuales que complementen la explicación de los contenidos.

Con este trabajo se pone de relieve el uso combinado de los curso-libros, junto a los mapas mentales de aprendizaje y la proyección de películas para el estudio de las asignaturas impartidas en la Universidad Miguel Hernández de Elche, en nuestra disciplina. Esta forma de trabajar las materias alcanza resultados de óptima calidad y para nosotros es una manera de hacer vales las dos facetas que debe presentar un profesor universitario: la docente y la investigadora.

De una parte, la faceta docente se acerca a las metodologías participativas que involucran a los estudiantes de manera activa en el proceso de aprendizaje y, por otra parte, en cuanto a la investigación, el estudio de las acciones de innovación y la valoración de resultados de manera sistemática nos permite ampliar el horizonte de estudio más allá de las cuestiones puramente técnicas derivadas del Derecho.

En los epígrafes que siguen se analiza, en primer lugar, la utilización de los curso-libros como bibliografía para el estudio; a continuación, la aplicación de los Mapas Mentales para el estudio del Derecho, desde una perspectiva crítica; y seguidamente, se aportan algunas ideas relativas al uso del cine como herramienta de estudio del Derecho internacional privado y cómo se ha llevado a cabo la experiencia de trabajo en la Universidad Miguel Hernández de Elche, combinando estas herramientas para alejar al estudiantado del estudio memorístico del Derecho, seguido, por último, de unas breves conclusiones.

2. El curso-libro como herramienta para la docencia

La puesta en marcha de sendos libros bajo la dirección y coordinación de dos profesores de la UMH para explicar por escrito y, a su vez, acompañar dicho temario con videos de cada tema, ha sido una experiencia muy enriquecedora en la que hemos participado profesores de diferentes universidades españolas, de diferentes escuelas jurídicas pero unidos por la docencia y el interés en acercar el estudio del Derecho internacional privado de una manera diferente al estudiantado.

En este contexto, los profesores Alfonso Ortega Giménez y Lerdys Heredia Sánchez han dirigido y coordinado respectivamente sendas obras con la editorial jurídica Colex (Madrid, España) para desarrollar las unidades docentes de las asignaturas Derecho internacional privado y Derecho de la nacionalidad y la extranjera tal y como se imparten en las distintas titulaciones de la Universidad Miguel Hernández[1].

Partiendo de considerar que los vídeos son una gran herramienta de aprendizaje a distancia y que han sido reconocidos como un complemento útil para la formación hemos entendido que, junto al desarrollo por escrito del temario de las asignaturas, no sólo ayudan a reducir la carga cognitiva, sino que también captan la atención y aumentan el compromiso del alumno con el aprendizaje.

1 *Vid* https://www.colex.es/libros/curso-practico-interactivo-derecho-internacional-privado-7782 y https://www.colex.es/libros/curso-practico-interactivo-derecho-extranjeria-y-nacionalidad-7737

La estructura es fácil: por un lado, se abordan cada una de las lecciones con un lenguaje sencillo y siempre con el uso de ejemplos prácticos, referencias a la jurisprudencia y como cierre, la puesta a disposición de actividades para el estudiantado, lo que, unido a la visualización de los videos explicativos elaborados por los autores para cada tema, hacen de este recurso interactivo un elemento fundamental para el aprendizaje de las asignaturas.

Si como veremos más adelante, esta modalidad de bibliografía se vincula con otros recursos educativos como son los mapas mentales, para fijar los conocimientos fundamentales, y el uso del cine como herramienta lúdica para transmitir materias, el resultado es un proceso docente donde el estudiante logra apartar la función memorística erróneamente atribuida el estudio del Derecho.

Los métodos para evaluar la capacidad de análisis y síntesis en el ámbito universitario son variados, destacando la utilización de glosarios y mapas conceptuales, como se explica más adelante y, por otra parte, la incorporación de tecnologías en la docencia es una práctica cada vez más frecuente en el ámbito universitario. Esto supone un reto para el profesorado, que debe revisar constantemente el programa de las asignaturas e incorporar todos estos instrumentos con propuestas renovadas que ayuden a mejorar las competencias genéricas del estudiantado con actividades diseñadas con tecnologías de información y comunicación, como se acreditado con variados estudios sobre el tema[2].

Al utilizar los recursos didácticos interactivos los profesores estimulamos el razonamiento, porque los estudiantes tendrán la oportunidad de sentirse actores de lo que ocurre, mientras construyen sus propios conocimientos concretos, con base en las experiencias previas, los mismos que sirvan de herramientas para aplicar en el aula, relacionando los temas tratados con su vida práctica[3].

---

2 Como explica Ramos Aguilar, M. «Innovación docente: experiencia práctica y futuro», en Sánchez BAYÓN, A. (Ed.), *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios,* Tirant lo Blanch, Valencia, 2014, págs. 63-70; y también en relación con los estudios de Enfermería, Pardue, K. T. y Morgan. P. «Millennials considered: a new generation, new approaches, and implications for nursing education», *Nurs Educ Perspec*t., 29 (2008), págs. 74-79.

3 AA.VV. «Utilización de recursos didácticos interactivos a través de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Matemática», *Boletín Virtual*, N.º 6-4, págs. 112-134, esp. pág. 113.

3. Los mapas mentales para el estudio del Derecho

Hechas las consideraciones anteriores, conviene realizar una breve aproximación al concepto de mapa mental a modo introductorio. Así vemos que el origen de los mapas mentales para el estudio se atribuye a los años 90 cuando fueron abordados por Bauzan como «un instrumento gráfico de pensamiento holístico que se puede aplicar a todas las funciones cognitivas, especialmente, la memoria, la creatividad, el aprendizaje y todas las formas de pensamiento»[4].

Varias son las definiciones que podemos encontrar en la literatura sobre los mapas mentales, así, por ejemplo, como «representaciones multidimensionales que utilizan espacio, tiempo y color y se caracterizan por la integración de la palabra con la imagen, por la jerarquización y categorización del pensamiento»[5].

Cuando se estudian los diferentes conceptos jurídicos que tratamos en las asignaturas de nuestra área de conocimiento, muchas veces los representamos mediante un gráfico o un texto; el cual, al constituir la idea principal del estudio va a ocupar el centro de nuestro mapa[6] y generalmente lo ubicamos dentro de un círculo, de manera que su uso va a indicar que estamos frente a un concepto y las ramificaciones que salgan de él denotarán que se refieren al todo y no sólo a una de sus partes[7].

Esta experiencia se ha venido aplicando para la enseñanza del Derecho de manera activa durante los últimos años en diferentes universidades y de ello da cuenta la gran variedad de proyectos de innovación docente que se han puesto en marcha en un entorno multidisciplinar. Como vemos a diario con la impartición de la docencia del Grado en Derecho, del doble Grado en DADE o del Grado en Seguridad Pública y Privada y del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, verificamos la realización del mapa mental comporta varias ventajas ya que ayuda a pensar, buscando la integración de palabras, imágenes, colores, formas, etc., hasta llegar a generar estructuras que reflejan la jerarquización y la categorización del pensamiento, mediante

4 *Vid.* Bauzán, T. *Los mapas mentales. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente,* Ediciones Urano, Barcelona, 2017, pág. 31.

5 Muñoz J.M. y otros, «El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovación educativa en la formación inicial docente», *Educatio Siglo XXI,* 32 (2), 2014, págs. 193-212, pág. 197

6 Siguiendo en esta línea a Pérez Sánchez, D.M, «Mapas mentales del Derecho», *Escuela para el estudio y propagación del Derecho basado en los mapas mentales del Derecho,* Disponible en https://mapasmentalesdelderecho.blogspot.com/, consultado el 26/09/2024.

7 Para un estudio mucho más amplio Ontoria Peña, A. y otros, *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*, Narcea, Madrid, 2003.

una técnica gráfica con la que se desarrolla la capacidad de pensar e incrementa la competencia para construir el conocimiento, fomentando «la capacidad de aprender a aprender»[8] y esta es una premisa básica que desde el inicio del curso académico se deja claramente explicado para que los estudiantes identifiquen cómo se va a desarrollar la asignatura.

Cuando los estudiantes tienen controlada la técnica para elaborar correctamente un mapa mental, se consiguen una serie de beneficios o ventajas adicionales que cabe remarcar, las cuales también forman parte de los objetivos de esta técnica docente[9]. Y si comparamos con otras áreas de conocimiento vemos que no son muchas las asignaturas en las que se trabaja de esta forma, esto es, que se enseñe a los alumnos a diseñar mapas mentales como objeto de síntesis y aprendizaje de ciertas materias jurídicas complejas. En nuestro caso para tener presente la relación entre la relatividad de los datos aportados, la calificación jurídica y la jerarquía de las fuentes del Derecho internacional privado español; o bien para determinar el estatuto personal de los extranjeros frente al estado español, por citar algunos ejemplos.

Con la creación de mapas de aprendizaje se verifica su utilidad para potenciar el aprendizaje de materias específicas que requieren de un mayor esfuerzo por parte del alumnado debido a su mayor complejidad, para sintetizar aquellos temas que resulten excesivamente extensos o, incluso, para repasar y ordenar aquellas cuestiones que requieran de una mejor sistematización sin necesidad de llevar a cabo un estudio memorístico de los temas.

El mapa mental posibilita, gracias a su estructura fácilmente recordable, tener toda la información relevante de forma ordenada y sintetizada, permitiendo obtener una visión general del tema abordado de forma sencilla, por lo que es un excelente complemento para el estudiante en cualquier fase de su estudio y en la realización de las distintas evaluaciones a las que se ven sometidos durante el curso académico.

---

8 Siguiendo en este sentido a Muñoz J. M. y Serrano, R. «El uso de mapas mentales en la formación inicial docente», *Relatec*, vol. 13 (2), 2014, págs. 77-87, pág. 79; y también a Horrach Armo, J, «Los mapas mentales en el ámbito jurídico: una técnica de estudio para mejorar y reforzar el aprendizaje del alumnado», en *Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho,* obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2023, págs. 669-688.

9 Al respecto véase Cobas Cobiella, M. E y Ortega Gimémez, A (Dir) y otros, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, Aranzadi, Navarra, 2015, pág. 4.

4. El cine en la enseñanza del Derecho internacional privado

Como ya hemos apuntado en otras ocasiones, la regulación de las situaciones privadas transfronterizas constituye el centro de estudio del Derecho internacional privado, y en torno a la figura del migrante y los actos jurídicos que les atañen se centra el estudio del Derecho de la nacionalidad y la extranjería. Con estas premisas se entiende fácilmente el papel del cine como herramienta para profundizar el estudio de estas materias, sobre todo porque las relaciones entre el cine y la inmigración han sido palpables desde que se rodaron las primeras películas de la historia del cine: Los hermanos *Lumiére* y las grandes obras de Chaplin e, inclusive, el cine para niños a través de los dibujos animados, han dejado grandes obras para la posteridad. Así el fenómeno migratorio ha sido puesto en valor a través del cine que ha reflejado los dramas humanos de la sociedad, entre los que destacan la necesidad de dejar su propia tierra para sobrevivir en otro país.

Son disímiles las historias narradas en el cine sobre la inmigración, ya sea hacia Estados Unidos o hacia Europa y que han reflejado la preocupación de los estados, pero también de la población de los países de acogida por los inmigrantes con lo que deben convivir. Pero el cine también habla de la emigración; el foco se sitúa desde la perspectiva de aquellos que dejan los países receptores de inmigración para irse en busca de oportunidades, como lo reflejan, aunque sea someramente, una parte de la historia reciente de España que desgraciadamente está volviendo a ser de intensa actualidad[10] .

La finalidad por la que utilizamos el cine como herramienta docente es el de involucrar a los estudiantes de nuestras asignaturas del Grado en Derecho, del doble Grado en DADE y de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, en la solución de casos extraídos de la práctica jurídica real, a través de la visualización de tramas cinematográficas. Este acercamiento se produce en dos etapas: una primera con la visualización de la película y valoración de las problemáticas planteadas; y una segunda etapa dirigida a la búsqueda de soluciones extraídas de la práctica; soluciones que por analogía pueden encontrarse en los diferentes tipos de resoluciones (judiciales o no) que han emitidas por las autoridades españolas o europeas y que se pueden encontrar reguladas en la normativa de internacional y nacional; todo ello en relación con casos reales de igual calificación jurídica.

El objeto de la proyección de estas películas en la docencia en grados o másteres oficiales de la UMH, así como en los cursos de verano y de post grado que venimos organizando desde hace dos décadas, es profundizar de

10 Sobre ello he tenido la oportunidad de reflexionar en varias publicaciones, *Vid*. por todas, Heredia Sánchez, L.S. «Habana Blues», en *Inmigración y Cine*, obra colectiva, Aranzadi, Navarra, 2022, Págs. 127-144.

un modo ameno, ágil y versátil en esta materia. Se pretende que el alumnado se siga identificando con las situaciones jurídicas relativas a la realidad de las personas inmigrantes y que sea consciente de que nuestra cultura tiene —también— una importante tradición emigrante y que compruebe que el que extranjero no es «diferente», sino que, en cierto modo, «todos lo somos en algún lugar del mundo»[11].

Para un análisis de las situaciones privadas internacionales de tipo intercultural hay que tener en cuenta que los medios, por muy perfectos que sean, o aunque supongan un innegable acercamiento a la realidad, son siempre medios que responden a unos intereses específicos. El cine forma parte indispensable junto a otros documentos no escritos los vehículos para analizar la historia, la realidad social y su uso en la docencia tiene un valor que trasciende más allá, de las materias en sí[12].

5. La experiencia de trabajo combinando todas estas herramientas en la docencia

Por un lado, la utilización de los libros que incluyen recursos interactivos a partir de la vinculación de videos a los temas tratados es una primera experiencia que hemos incorporado en el presente curso académico junto a la utilización de los mapas mentales lo que nos ha permitido potenciar unas determinadas competencias en el estudiantado que no siempre se trabajan a lo largo de la carrera: por un lado, la capacidad de síntesis y exposición de los contenidos jurídicos estudiados. La posibilidad de sintetizar materias complejas en poco espacio, de un alto contenido visual, les ha posibilitado a los alumnos abandonar el aprendizaje de contenidos de forma memorística y en su lugar, hacerlo de manera razonada.

Por otro lado, la utilización combinada de los mapas junto a la proyección de películas permite al estudiantado adquirir conocimientos complejos de una manera sencilla y también lúdica ya que —vinculando el contenido de las tramas abordadas por las películas seleccionadas, con los temas de los programas de las asignaturas— promovemos el análisis y el estudio en profundidad de la realidad migratoria actual y el debate de los contenidos recogidos en los programas de las asignaturas y de los cursos que organizamos; así, nuestros estudiantes pueden ver reflejada la realidad multicultural que

11 Siguiendo a Esplugues Mota, C.: «Todos somos extranjeros en algún lugar del mundo: incidencia de la extranjería en el registro civil español», en AA. VV.: *Derecho registral internacional. Homenaje a la memoria del Profesor Rafael Arroyo Montero*, Iprolex, Madrid, 2003, págs. 43-65.

12 Como explica Ortega Giménez, A. *El derecho internacional privado a través del cine: 11 películas escogidas para ver (y reflexionar) en clave ius internacional,* Aranzadi, Navarra, 2023.

abordan el Derecho internacional privado y el Derecho de la nacionalidad y la extranjería con una amplia lectura y a través de cada uno de los sectores de regulación.

La aplicación de todas estas herramientas en la docencia ha permitido cumplir los siguientes objetivos docentes, como son:

- Fomentar el aprendizaje autónomo, si se consigue que el alumnado tome conciencia de las propias capacidades y conocimientos y saber aprender de modo independiente sobre una cuestión concreta relativa al tema migratorio.
- Lograr que el alumnado observe otras realidades jurídicas y se familiarice con términos y conceptos diversos de los del entorno jurídico más cercano, tanto de Europa, como de otras realidades socio jurídicas, a través del cine.
- Involucrar a los estudiantes en la búsqueda de respuestas judiciales y administrativas a los casos prácticos planteados en clases, mediante la visualización de películas vinculadas con los temas objeto de estudio: llegada de extranjeros a España; inserción en el mercado laboral, lucha contra la inmigración irregular, protección de menores extranjeros, etc.
- Lograr que los estudiantes, tanto de manera individual, como a través del trabajo en equipo, puedan solucionar los supuestos reales que se les presentan en clases, relacionados con las situaciones que describen las películas proyectadas.

Así pues, si aceptamos la importancia del cine como documento, esto es como otra forma de analizar la realidad que nos rodea, se convierte en un documento visual de especial acercamiento a los movimientos migratorios internacionales[13]. El cine es, además, lenguaje. La técnica cinematográfica acerca al hecho social, focaliza o generaliza lo más importante mediante planos o movimientos de cámara, resalta y complementa la información mediante sonidos o efectos visuales que para entender la realidad nos sumerge en las tramas como parte ellas.

Atendiendo entonces a que el cine descontextualiza la realidad para contextualizarla de forma diferente y creativa, utilizamos el visionado de películas, cortos y documentales sobre el tema migratorio para acercar a los estudiantes a la realidad jurídica a la que tendrán que atender al salir de las aulas universitarias.

El visionado de las películas resulta muy positivo, tanto en la visión del profesorado como del alumnado. Para los profesores, porque nos permite interactuar con los estudiantes desde una perspectiva más cercana a la rea-

13 Sobre valor del cine como documento *Vid*. BESTENÉ, J. O.: «Cine, Historia e Inmigración. Algunas reflexiones a partir del caso argentino», *Anuario del IEHS,* 15, 2000, Págs. 397-406.

lidad de los supuestos y de los casos reales que sostienen la impartición de la docencia sobre la base de casos reales. Ello nos ha permitido alejarnos de la tradicional visión teórica y «teoricista» del Derecho y motivar a nuestros estudiantes en el proceso docente.

Desde el punto de vista del alumnado, éstos han podido apreciar el carácter real y práctico de las materias tratadas en clases. Además, ha resultado ser el complemento perfecto para atraer la atención del alumno y mostrarle una realidad que no solo se queda en la pantalla.

En definitiva, a través de la proyección y posterior análisis de las películas seleccionadas por el profesorado, utilizando los mapas mentales relativos a los temas tratados en las proyecciones, es posible obtener una aproximación jurídica a las materias antes señaladas, teniendo en cuenta que nuestras asignaturas se imparten en un entorno multicultural, particularmente representativo en la provincia de Alicante que ocupa el tercer lugar de España en cuanto a número de extranjeros[14].

6. Ideas finales a modo de conclusiones

Tras este análisis, como ideas finales se pueden resumir las siguientes:

Primera: Partiendo de considerar que los vídeos son una gran herramienta de aprendizaje a distancia y que han sido reconocidos como un complemento útil para la formación hemos entendido que, junto al desarrollo por escrito del temario de las asignaturas, no sólo ayudan a reducir la carga cognitiva, sino que también captan la atención y aumentan el compromiso del alumno con el aprendizaje

Segunda: La técnica de estudio basada en la utilización de los mapas mentales relativos al Derecho internacional privado permite a los estudiantes potenciar unas determinadas competencias que no siempre se trabajan de manera suficiente durante la formación de Grado.

Tercera: Con la proyección de las películas en el aula se involucra de forma totalmente activa a los estudiantes, ya que, del resultado de su trabajo individual, o por equipos (cuando proceda) se verá nutrida por los casos reales que se les acercan a través del cine.

Cuarta: La metodología de trabajo empleada —combinando ambas herramientas— abandona la idea de la clase «clásica» en Derecho, enfocada en

14 Sobre el uso del cine como herramienta docente *Vid*. I Ortega Giménez, A. (dir) y otros.: *Cine y Derecho en 13 películas,* Edit. Club Universitario, 2008*;* Ortega Giménez, A. (dir) y otros.: *Inmigración y cine. I Parte*, Aranzadi, Navarra, 2017; Ortega Giménez, A. *(dir) y* AA.VV.*: Immigración y cine. II Parte,* Aranzadi, Navarra, 2018*;* Ortega Giménez, A. *(dir)* y otros.*: Immigración y cine. III Parte*, Aranzadi, Navarra, 2021.

la teoría jurídica, a involucrar a los estudiantes en la faceta práctica desde la primera clase hasta el final.

Quinta: Las asignaturas que se imparten en nuestra área de conocimiento son de final de carrera, por lo que de antemano nuestros estudiantes están motivados y comprometidos con el ejercicio profesional, que ya aprecian como un hecho cercano, por lo que involucrarles en acciones de este tipo les acerca a lo que puede ser parte de su actividad profesional real.

Sexta: Puede afirmarse que es totalmente posible abandonar el estudio memorístico que se atribuye habitualmente al estudio del Derecho, si se utilizan herramientas docentes motivadoras que contengan como patrón de aprendizaje el razonamiento de los contenidos jurídicos.

7. Bibliografía

AA. VV. «Utilización de recursos didácticos interactivos a través de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Matemática», *Boletín Virtual*, N.º 6-4, págs. 112-134.

Bauzán, T. *Los mapas mentales. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente,* Ediciones Urano, Barcelona, 2017, pág. 31.

Bestené, J. O.: «Cine, Historia e Inmigración. Algunas reflexiones a partir del caso argentino», *Anuario del IEHS,* 15, 2000, Págs. 397-406.

Esplugues Mota, C.: «Todos somos extranjeros en algún lugar del mundo: incidencia de la extranjería en el registro civil español», en AA. VV.: *Derecho registral internacional. Homenaje a la memoria del Profesor Rafael Arroyo Montero*, Iprolex, Madrid, 2003, Págs. 43-65.

Heredia Sánchez, L.S. «Habana Blues», en *Inmigración y Cine*, obra colectiva, Aranzadi, Navarra, 2022, Págs. 127-144.

Horrach Armo, J, «Los mapas mentales en el ámbito jurídico: una técnica de estudio para mejorar y reforzar el aprendizaje del alumnado», en *Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho,* obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2023, págs. 669-688.

Latorre M. J. y **Blanco, F. J**. «Utilización de mapas conceptuales en la enseñanza universitaria. La Universidad: una Institución de la Sociedad», *Revista CIDUI* Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, 2012, Págs. 1-19

León M.J., y otros, «Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación y de aprendizaje en la universidad, dentro del nuevo espacio europeo de educación superior», en *Actas del IX Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, 2006, Págs. 1-10.

Manosalva S.E. y **Núñez J. H**, «Mapas mentales. Una estrategia de innovación en la docencia universitaria», *Plumilla Educativa*, 14 (2), 2014, Págs. 30-39.

Martín, C., Parro, A.I. y **Cid, M.L**. (2015), «Utilización de mapas conceptuales como innovación docente para el desarrollo de competencias», *Educación médica*, 16 (3), 173-176. 10.1016/j.edumed.2015.09.004

Muñoz J.M. y **Serrano, R.**, «El uso de mapas mentales en la formación inicial docente», *Relatec,* vol. 13 (2), 2014, Págs. 77-87.

Muñoz J.M., Serrano, R. y **Marín, V.** «El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales», *Educatio Siglo XXI*, 32 (2),2014, Págs. 193-212.

Ontoria Peña, A. y otros, *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*, Narcea, Madrid, 2003.

Ortega Giménez A. y **Cobas, M. E.**, «El grado en Derecho y los mapas conceptuales. Metodología de aprendizaje cooperativo», en *Innovación docente y ciencia jurídica*, obra colectiva, Aranzadi, Navarra, 2017, págs. 41-48.

Ortega Giménez, A. *El derecho internacional privado a través del cine: 11 películas escogidas para ver (y reflexionar) en clave ius internacional,* Aranzadi, Navarra, 2023.

Ortega Giménez, A. (dir) y otros. *Cine y Derecho en 13 películas,* Edit. Club Universitario, Alicante, 2008.

Ortega Giménez, A. (dir) y otros. *Inmigración y cine.* I Parte, Aranzadi, Navarra, 2017.

Ortega Giménez, A. (dir) y otros; *Immigración y cine.* II Parte, Aranzadi, Navarra, 2018.

Ortega Giménez, A. (dir) y otros, *Immigración y cine*, III Parte, Aranzadi, Navarra, 2021.

Pardue, K. T. y **Morgan. P.** «Millennials considered: a new generation, new approaches, and implications for nursing education», *Nurs Educ Perspec*t., 29 (2008), págs. 74-79.

Pérez Sánchez, D.M, «Mapas mentales del Derecho», *Escuela para el estudio y propagación del Derecho basado en los mapas mentales del Derecho,* Disponible en https://mapasmentalesdelderecho.blogspot.com/, consultado el 27/09/2024.

ramos aguilar, M. «Innovación docente: experiencia práctica y futuro», en **Sánchez Bayón, A.** (Ed.), *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios,* Tirant lo Blanch, Valencia, 2014, págs. 63-70.

CAPÍTULO 11

LA DIFERENCIACIÓN ENTRE REGLAS Y PRINCIPIOS A TRAVÉS DE LA EXPOSICIÓN DE CASOS PRÁCTICOS

Pablo Pareja Ferrer
Contratado FPU. Universidad Miguel Hernández
Avda. de la Universidad s/n

1. Introducción

El denominado «Proceso de Bolonia» pretendió «revolucionar» los estudios universitarios con el objetivo de reducir la brecha entre el conocimiento impartido en las facultades y el necesario para desarrollar la actividad profesional[1]. Este impulso ha cristalizado en la necesidad de implementar nuevas metodologías docentes con el objetivo de que se hallen en consonancia con lo que el mercado laboral demandará a los futuros egresados. Concretamente, en el caso del Derecho, a nuestro juicio, la enseñanza sigue estando excesivamente centrada en el conocimiento de las normas y de las instituciones jurídicas, fruto del normativismo que sigue siendo la concepción del fenómeno jurídico dominante. Ello supone soslayar o, cuando menos, dejar en un segundo plano el estudio del «caso», del problema jurídico que demanda una solución. Sin embargo, las profesiones que mayoritariamente ejercerán los futuros juristas —abogados, jueces, notarios, registradores, asesores jurídicos, etc.—, consisten, fundamentalmente, en la resolución de problemas jurídicos[2]. Por consiguiente, resulta inevitable, junto con las nece-

1 Haung y Mora calificaron al Proceso de Bolonia como una «revolución de tipo copernicano», *cfr*. HAUG, G. Y MORA, J. G., *España y el Proceso de Bolonia*, libro colectivo, dirigido por Pello Salubaru (dir.) Academia Europea de Ciencias y Artes de España, Madrid, 2011, pág. 183

2 Hervada insistió en que la formación en las facultades de Derecho debe estar orientada a formarse como juristas: «[A] la Facultad de Derecho se va a aprender a ser jurista. Y no se

sarias explicaciones teóricas que siguen siendo el pilar en la enseñanza[3], la introducción de casos prácticos en los que el estudiante pueda observar, como insistió Pound, el derecho «en acción»[4].

En este sentido, el «método del caso», implementado por primera vez en 1870 por el primer Decano de la Facultad de Derecho de Harvard, Christopher Columbus Langdel[5], ha sido acogido por numerosas universidades en la actualidad. Con esta metodología se pretende que los estudiantes adopten un papel activo en el aprendizaje mediante el comentario y análisis crítico de una resolución judicial, aportada por el profesor y previamente estudiada. Es cierto que esta metodología también puede realizarse en la clase magistral, pero lo que le aporta un valor añadido es que los estudiantes se impliquen y adopten un papel activo en el proceso de aprendizaje[6].

---

alarme nadie ante esta verdad; lo que significa el nombre de jurista es un saber o un arte que abrirá las puertas de una multitud de profesiones, más que cualquier otra carrera». Hervada, J., *¿Qué es el Derecho?*, EUNSA, Pamplona, 2011, pág. 21. Para este autor, saber de leyes, ser jurista no es conocer exhaustivamente el contenido de las disposiciones legales, sino saber interpretarlas a la luz del caso concreto para poder determinar qué es lo que corresponde a cada cual, para poder darle su derecho: «Saber leyes, que es conocerlas e interpretarlas correctamente, constituye un arte, que no está al alcance de todos […] La dificultad estriba en que la interpretación de las leyes exige una peculiar prudencia, una clase especial de esa virtud, que se llama prudencia del derecho» *Ibid*, págs. 105-106.

En esto también insistió Ollero: la formación de un jurista con la de un opositor: «Lo que debía forjar al futuro jurista es su *concienzuda identificación* con el texto legal. Para ello ha de esforzarse por plasmarlo en su *memoria* con tal intensidad que no quede en su mente resquicio alguno libre del dominio de la *voluntas legislatoris*. No tendría tampoco sentido hacer del jurista un *erudito*, capaz de almacenar conocimientos de interés meramente teórico, ni un juez, encargado de discernir o criticar, porque ya realizó cumplidamente esta tarea el legislador. Lo importante es formar a un *técnico* capaz de mantener en funcionamiento la máquina legislativa y de hacerla socialmente eficaz. Su tarea consistirá como la de cualquier otro técnico en conocer los resortes de la máquina para hacerla rendir al máximo; ha de mantener sus piezas en óptimas condiciones y saber reparar con presteza averías de emergencia. No se excluyen —como hobby— algunas sugerencias que ayuden a perfeccionar posteriores versiones del modelo, pero, aunque sean de agradecer no debe olvidar que si cada, técnico se empeña en inventar una nueva máquina su tarea acabará siendo paralizante: lo mejor es enemigo de lo bueno. El jurista ha de esforzarse fundamentalmente por conseguir que la máquina funcione: será, por excelencia, *funcionario*». Énfasis del autor. Ollero, A., *Interpretación del Derecho y Positivismo legalista.* Editoriales de Derecho Reunidas, 1982, págs. 268-269.

3 Nos estamos refiriendo a la metodología docente de la clase magistral o la clase expositiva.

4 Un estudio profundo de la obra de Pound puede encontrarse en García Ruiz, L., *Derecho, intereses y civilización*. *El pensamiento jurídico de Roscoe Pound*, Comares, Granada, 2022.

5 *Cfr*. Lavilla Rubira, J. J., «Sobre el "case-method" para la enseñanza del Derecho. La experiencia de la Harvard Law School», en *Revista de administración pública*, núm. 117, 1998, pág. 433.

6 Lavilla lo afirmaba así: «[E]s claro que el objetivo básico al que el case-method res-

Siendo la participación el eje fundamental del «método del caso», una de las variables a la hora de implementar esta metodología es el número de estudiantes. Martínez-Pujalte ha cifrado en cincuenta el número máximo de alumnos con los que esta metodología podría implementarse. No obstante, dado que, en ocasiones —como en el caso que se va a exponer—, la cifra se supera, pueden realizarse pequeñas modificaciones que permitan adaptarla a la realidad sin perder las ventajas que reporta.

2. Dos sentencias para los dos tipos de normas

Las explicaciones teóricas de buena parte de la materia iusfilosófica, tanto en la asignatura «Teoría del Derecho» —impartida en primer curso— como en «Filosofía del Derecho y Deontología» —impartida en cuarto curso—, suelen requerir un esfuerzo de síntesis y clarificación por parte del profesor para hacer comprensibles conceptos teóricos. Esto se acentúa en la primera, dado que el estudiantado de primer curso tiene, lógicamente, menor formación jurídica. Aun así, en no pocas ocasiones el resultado es infructuoso: los conceptos no son aprehendidos y el esfuerzo del profesor ha resultado estéril.

Una de las partes del temario que mayor confusión suele generar es la diferenciación entre los dos tipos de normas que integran un ordenamiento jurídico: las reglas y los principios. Resumidamente, estos se diferencian en tres rasgos:

– Por su aplicación, las reglas tienen una estructura inexorable, esto es, sabemos de antemano qué resultado produce su aplicación[7]; mientras que los principios, como los definió Alexy, son mandatos de optimización, es decir, «ordenan que algo sea realizado en la mayor medida posible, dentro de las posibilidad jurídicas y reales existentes»[8].

ponde (que los «alumnos aprendan a pensar como abogados y no se limiten a ser meros receptores pasivos del pensamiento elaborado por otro») se satisface en mayor medida imponiendo la participación de aquéllos en el desarrollo de las clases» Ibid, pág. 436. He propuesto el «método del caso» y he sugerido su utilización mediante seminarios en Pareja Ferrer, P., «Seminarios siguiendo el "método del caso" como metodología docente alternativa», en *Derecho y competencias prácticas*, coordinado por Víctor Bastante Granell, Raquel D. Bonachera Villegas, Alejandro D. Leiva López, María Angustias Martos Calabrús, Lucía Moreno García, María Luisa Roca Fernández-Castanys, Dykinson, Madrid, 2024, págs. 552-558.

7 Una de las características de las reglas, como expuso Dworkin, es que, en su aplicación, se caracteriza por ser todo o nada («all or nothing»), *cfr*. Dworkin, R., *Los derechos en serio*, traducido por Marta Gustavino, Ariel, 1989, págs. 61-72.

8 Alexy, R., *Teoría de los derechos fundamentales*, traducido y estudio introductorio de Carlos Bernal Pulido y presentación de Manuel Atienza, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2022, pág. 77.

– Por su estructura, una regla precisa claramente la conducta que el sujeto debe llevar a cabo —generalmente, se expresan mediante autorización, prohibición u obligación, es decir, mediante enunciados deónticos—; mientras que los principios se caracterizan por un mandato genérico y ciertamente abstracto.
– Por su comportamiento en caso de conflicto, cuando hay colisión entre dos principios se debe acudir a la ponderación para determinar qué principio prevalece respecto del otro. En caso de conflicto entre reglas, este siempre conllevará la expulsión del ordenamiento jurídico de una.

Uno de los autores más influyentes en la teoría de los derechos fundamentales, Robert Alexy, ha defendido que los derechos fundamentales responden a la estructura de principio[9], lo que supone que, en los casos donde se genere una controversia entre dos derechos fundamentales, estamos ante una colisión de principios que debe ser resuelta mediante el principio de proporcionalidad, posteriormente concretado en la «fórmula del peso»[10]. El derecho que mayor peso tenga resultará vencedor de la colisión y, por tanto, se aplicará, sin que ello suponga la expulsión o derogación del otro.

2.1. Colisión entre principios: STC 170/1987, de 30 de octubre

Para abordar la explicación de los principios como mandatos de optimización y de los conflictos entre derechos fundamentales, la STC 170/1987, es una herramienta de gran utilidad. El TC debía resolver si el despido de un trabajador, un barman, por negarse reiteradamente a afeitarse la barba como le solicitaba el empresario era procedente, o si se había lesionado el derecho a la propia imagen del trabajador e intimidad personal y, por tanto, el despido era nulo (art. 55.5 ET).

En el FJ 4, el Tribunal planteó el problema: «la hipotética colisión entre el derecho a la libre organización productiva que la legislación ordinaria reconoce al empresario (art. 20 E.T.) y el contenido esencial del art. 18.1 de la C.E». Si fueran dos reglas, al situarse en un conflicto, la que resultara «ganadora» expulsaría a la otra del ordenamiento jurídico. En este caso, si partimos de entender que los derechos fundamentales, siguiendo a Alexy, son «mandatos de optimización», lo que el TC debe hacer es ponderar, es decir, determinar qué derecho debe prevalecer en el contexto concreto del caso.

El TC denegó el amparo señalando que «no es la decisión personal sobre su apariencia física lo que se discute en este proceso, sino si esta

9 *Ibid*, págs. 73 y ss.

10 *Cfr*. Alexy, R., «Principios formales», en *Doxa*, núm. 37, 2014, págs. 15-29.

decisión puede o no limitarse en virtud de las relaciones laborales en que desarrolla su actividad profesional». Por consiguiente, «el punto crucial del litigio consiste en determinar si la orden del empresario excedía o no de sus facultades directivas y apreciando como hecho probado el uso local en el sector de hostelería de que los empleados que "tengan contacto con los clientes deben permanecer afeitados", consideró legitimado al empresario para dar dicha orden (art. 20.1 del E.T.) y procedente el despido por el reiterado incumplimiento del trabajador [art. 50.2 b) del citado Estatuto]» (FJ 4).

En esta resolución puede observarse cómo los principios operan en caso de colisión y cómo, en este caso, el derecho que prevalece es el derecho del empresario a la libre organización productiva en detrimento del derecho del trabajador a la propia imagen e intimidad personal sin que ello suponga que estos derechos dejen de formar parte del ordenamiento jurídico.

Tras esta exposición, las diferencias entre reglas y principios y, en concreto, la estructura de los principios fue comprensible. Asimismo, dado que el caso se expuso de manera previa a la explicación teórica, las explicaciones teóricas pudieran apoyarse en la propia sentencia, facilitando al profesor las referencias.

2.2. La estructura de la regla: Auto 785/2007 del Juzgado de Primera Instancia de Sevilla número 17 (caso Noara)

Teniendo presente la estructura de los principios, así como su funcionamiento en caso de conflicto, el contraste con una regla puede observarse en la resolución del llamado «caso Noara», resuelto por el Juzgado de Primera Instancia de Sevilla número 17 en el Auto 785/2007. Los hechos que dieron origen a la sentencia son los siguientes: un bebé de nombre Noara requería un trasplante de hígado. Este trasplante puede realizarse entre personas vivas, pues solo se necesita un fragmento del órgano del donante. Se encontró a una persona compatible: su madre, Rocío, pero esta tenía 17 años y el artículo 4 de la Ley 30/1979, de 27 de octubre, prescribe lo siguiente:

> «La obtención de órganos procedentes de un donante vivo, para su ulterior injerto o implantación en otra persona, podrá realizarse si se cumplen los siguientes requisitos.
>
> a) Que el donante sea mayor de edad […]»

El Juzgado de Primera Instancia de Sevilla número 17 permitió a la madre donar el órgano mediante un razonamiento analógico que no es este el espacio para profundizar en él. Lo que parece claro es que nos encontramos ante

una norma que responde a la siguiente estructura: «N1: Prohibido a todos los menores donar órganos»[11] y que, además, responde a lo que se considera como regla:

- Se conoce de antemano la consecuencia jurídica: un menor de edad no puede donar órganos.
- Se expresa mediante un enunciado deóntico: prohibición.

La exposición de esta resolución judicial permite contrastarla con la anterior y observar las diferencias entre las reglas y los principios. Mientras que las reglas admiten la discusión en relación con los hechos que dan lugar a su aplicación —su contenido es claro—, los principios requieren de una labor argumentativa que haga aflorar su contenido a la luz del caso concreto.

Asimismo, la exposición de este caso permite conectar o anticipar las explicaciones de la siguiente unidad didáctica, el ordenamiento jurídico, en el que se abordan las lagunas jurídicas. Cuando nos encontramos ante una norma cuyo contenido da lugar a una decisión indeseable —como ocurre en este caso— nos encontramos, como Alchourrón y Bulygin calificaron, ante una «laguna axiológica»[12]. Ante estas situaciones, el ordenamiento jurídico precisa de una norma correctora, un principio, que permita «moderar» o «suavizar» el resultado de la aplicación literal de la norma.

Esta metodología permite que el estudiante pueda adentrarse con mejor preparación en explicaciones abstractas y teóricas que puedan resultar complicadas sin un reflejo práctico. Asimismo, contribuye a estimular al alumno en clase, en hacerle sentir una pieza activa en el aprendizaje. Finalmente, ayuda a familiarizarlos con las resoluciones judiciales y, sobre todo, a comprender que, como señalaba Ollero, «vivir jurídicamente es interpretar»[13].

3. Conclusión

No ignoramos las dificultades que pueden surgir a la hora de implementar esta metodología. El gran volumen de alumnos o la imposibilidad de explicar parte del temario partiendo de ejemplos prácticos no siempre es posible, pero el objetivo de este trabajo es vindicar la necesidad de seguir profundizando en la explicación teórica partiendo de la exposición de casos reales. De llegar a la teoría desde la práctica.

---

11 García Figueroa, A., «Neoconstitucionalismo: Dos (o tres) perros para un solo collar. Notas a propósito del constitucionalismo juspositivista de Luigi Ferrajoli», en *Doxa*, núm. 34, 2011, pág. 131.

12 *Cfr*. Alchourrón, C. E. y Bulygin, E., *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*, Buenos Aires, 1974, pág. 158.

13 Ollero, A., *¿Tiene razón el Derecho?*, prólogo de Gregorio Peces-Barba, Publicaciones Congreso de los Diputados, 1996, Madrid, pág. 359.

Si se comprende que el derecho es una actividad práctica que, como primera finalidad, consiste en ajustar conductas a una norma común para lograr una convivencia pacífica digna de seres humanos, la metodología docente debe hallarse en consonancia. Además, no solo es cuestión de coherencia, sino que, dado que la actividad jurídica consiste primeramente solucionar conflictos, las explicaciones teóricas apoyadas en resoluciones prácticas permiten adquirir competencias, como el análisis crítico o la argumentación jurídica, que serán esenciales para el ejercicio de la actividad profesional.

4. Bibliografía

Alchourrón, C. E. y **Bulygin, E.**, *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*, Buenos Aires, 1974.

Alexy, R., *Teoría de los derechos fundamentales*, traducción y estudio introductorio Carlos Bernal Pulido y presentación de Manuel Atienza, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2022.

Alexy, R., «Principios formales», en *Doxa*, núm. 37, 2014.

Dworkin, R., Los *derechos en serio*, traducido por Marta Gustavino, Ariel, 1989.

García Figueroa, A., «Neoconstitucionalismo: Dos (o tres) perros para un solo collar. Notas a propósito del constitucionalismo juspositivista de Luigi Ferrajoli», en *Doxa*, núm. 34, 2011.

García Ruiz, L., *Derecho, intereses y civilización. El pensamiento jurídico de Roscoe Pound*, Comares, Granada, 2022.

Haug, G. y **Mora, J. G.**, *España y el Proceso de Bolonia*, Pello Salubaru (dir.) Academia Europea de Ciencias y Artes de España, Madrid, 2011.

Hervada, J., ¿Qué es el Derecho?, EUNSA, Pamplona, 2011.

Lavilla Rubira, J. J., «Sobre el "case-method" para la enseñanza del Derecho. La experiencia de la Harvard Law School», en *Revista de administración pública*, núm. 117, 1998.

Ollero, A., *Interpretación del Derecho y Positivismo legalista*. Editoriales de Derecho Reunidas, 1982.

Ollero, A., ¿Tiene razón el Derecho?, prólogo de Gregorio Peces-Barba, Publicaciones Congreso de los Diputados, 1996, Madrid.

Pareja Ferrer, P., «Seminarios siguiendo el "método del caso" como metodología docente alternativa», en *Derecho y competencias prácticas*, coordinado por Víctor Bastante Granell, Raquel D. Bonachera Villegas, Alejandro D. Leiva López, María Angustias Martos Calabrús, Lucía Moreno García, María Luisa Roca Fernández-Castanys, Dykinson, Madrid, 2024.

CAPÍTULO 12

TEJIENDO EL CONOCIMIENTO: EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Marina Gomariz López

Profesora Asociada de Derecho Procesal UMH
Becaria doctoral Fundación Manuel Serra Domínguez

1. Introducción

En la actualidad, vivimos en un mundo globalizado donde cada vez resulta más sencillo acceder a información de cualquier rincón del planeta, realizar gestiones sin salir de casa o estudiar de manera online. Ello ha dado lugar a una sociedad cada vez más (sobre) informada —lo que no quiere decir, correctamente informada— e (hiper) conectada, generando —en muchos casos— una dependencia tecnológica y un creciente aislamiento social[1]. Sin embargo, paradójicamente, en el mundo profesional cada vez se demandan más habilidades comunicativas y sociales, ya que, a pesar de la conectividad digital, la interacción humana sigue siendo esencial para el desarrollo personal y profesional. Así, mientras el avance del sector tecnológico ha mejorado la calidad de vida de todos los sujetos, la rapidez con la que se suceden estos cambios, conduce a un nuevo horizonte donde la competitividad y el individualismo se convierten en características cada vez más frecuentes.

En esta nueva realidad en la que nos encontramos inmersos, nos enfrentamos a nuevos retos. Ante estos, la adquisición de competencias y habilidades colaborativas se convierte en aspectos claves para afrontarlos de manera efectiva. La capacidad para trabajar en equipo, comunicarse de forma fluida

1 De las Heras Pérez, M. A, *La (in)cuestionable imagen modernizadora del Desarrollo: Las representaciones sociales en torno al Desarrollo de alumnos y alumnas escolarizados en Centros Educativos de Enseñanzas Secundarias*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2017.

y resolver problemas de manera conjunta se vuelve fundamental en un entorno cada vez más interconectado y dinámico.

Por ello, la universidad, como institución fundamental en la generación y transmisión del conocimiento, así como en el desarrollo de futuros profesionales, se ha visto implicada en un proceso de transformación para adaptarse a los nuevos desafíos de la sociedad actual. Uno de estos cambios se refleja en la incorporación de metodologías activas que buscan el aprendizaje del alumnado a través de la interacción dinámica entre los compañeros[2]. Este enfoque favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de trabajar en equipo. Entre las metodologías activas más destacadas se encuentra el aprendizaje colaborativo. Esta técnica fomenta la participación activa del alumnado en su proceso de formación, mediante la creación de grupos de trabajo en los que se promueve el intercambio de ideas, el apoyo mutuo y la construcción conjunta de conocimientos. De este modo, los estudiantes no solo adquieren contenido académico, sino que también participan en el aula y desarrollan habilidades sociales que los preparan para afrontar los desafíos de la sociedad actual.

2. El aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario: Aspectos teóricos

En los últimos años, se ha incrementado notablemente la producción de publicaciones centradas en las técnicas de aprendizaje colaborativo[3]. Esta metodología representa un cambio significativo en los roles tradicionales del estudiantado y del profesorado[4]. Por un lado, para los estudiantes implica una mayor responsabilidad en su proceso de formación, promoviendo una participación activa y autónoma. Por otro lado, el profesorado se enfrenta al reto de diseñar y gestionar entornos de enseñanza dinámicos y estimulantes,

2 Entre las primeras aportaciones sobre metodologías activas, cabe destacar los trabajados de HUBER, G. L., «Aprendizaje activo y metodologías educativas», *Revista de Educación*, España, 2008, N.º extraordinario, pp. 59 a 81, y JOHNAON, D. W y JOHNSON, R. T., «Cooperative Learning un 21st Century», *Anales de psicología*, http://revistas.um.es/analesps , octubre, 2014, pp. 841-851.

3 *Vid*. JUÁREZ-PULIDO, M., MENDO-LÁZARO, S. Y RASSKIN-GUTMAN, I., «El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica», *Revista Prisma Social*, https://revistaprismasocial.es , julio, 2019; GUERRA SANTANA, M., RODRÍGUEZ PULIDO, J. Y ARTILES RODRÍGUEZ, J., «Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario», *Revista de estudios y experiencias en educación*, https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe , abril, 2019.

4 Una panorámica completa, aunque sintetizada, sobre el aprendizaje colaborativo puede consultarse en JARAUTA BORRASCA, B., «El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica», Revista de docencia universitaria, REDU, https://polipapers.upv.es/index.php/REDU , septiembre-diciembre, 2014, pp. 282 a 284.

además de establecer directrices claras que favorezcan la interacción entre los miembros de los grupos.

El impulso del aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario responde a diversos factores, siendo uno de los más destacados la necesidad de preparar a los estudiantes para un mercado laboral que demanda profesionales capacitados para trabajar en equipo[5]. En este contexto, las empresas han comenzado a exigir habilidades que trascienden los conocimientos técnicos, como son las habilidades sociales, el liderazgo, la gestión del estrés, y la inteligencia emocional[6]. No obstante, el modelo colaborativo no solo responde a las exigencias del mercado laboral, sino que también fomenta una mayor equidad en el aula, permitiendo que estudiantes con diferentes habilidades y perspectivas contribuyan al proceso de formación colectivo. En consecuencia, su implementación no solo beneficia a los sujetos en su preparación académica y profesional, sino que también fortalece la cohesión social y la capacidad de trabajo en equipo.

En síntesis, el aprendizaje colaborativo es una metodología activa donde el alumnado, en grupos, trabaja conjuntamente para maximizar su aprendizaje y el de sus propios compañeros. A través de la interacción, el diálogo y la resolución de problemas en equipo, los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas que refuerzan su proceso de aprendizaje[7].

3. Aplicación de un caso de aprendizaje colaborativo

La actividad que a continuación se describe se realizó con estudiantes del grado en Derecho, modalidad semipresencial, concretamente en la asignatura de Derecho procesal penal, impartida en la Universidad Miguel Hernández —en lo sucesivo, UMH— durante el curso 2024/2025. La misma se enmarcó en el sistema de evaluación continua, siendo de carácter obligatorio para el estudiantado que se acogiera a esta modalidad. Sin embargo, con el objetivo de fomentar la participación y el aprendizaje colaborativo, se permitió la incorporación voluntaria de cualquier estudiante matriculado en dicha asignatura, independientemente de su modalidad de evaluación.

---

5 Así lo han afirmado Herrera, A. y de la Peña, J.I, «Formación de competencias profesionales a través de un trabajo cooperativo: resultado de la experiencia», *Revista de docencia universitaria, REDU*, https://polipapers.upv.es/index.php/REDU , septiembre-diciembre, 2012, pp. 293-295.

6 Sobre el tema veáse VV. AA., *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*, Ed. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid, 2009, pp. 331-332.

7 Juárez-Pulido, M., Mendo-Lázaro, S. y Rasskin-Gutman, I., «El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica», *Revista Prisma Social*, https://revistaprismasocial.es , julio, 2019, pp. 202-203.

La actividad propuesta se llevaba a cabo al finalizar la explicación teórica de cada sesión, con el propósito de afianzar los contenidos adquiridos y fomentar tanto la reflexión individual como el trabajo en equipo. En primer lugar, cada estudiante debía realizar una reflexión personal sobre los temas tratados en el aula, seleccionando el epígrafe que considerara más relevante o interesante. A continuación, la profesora organizaba a los alumnos en grupos de hasta cinco miembros, que se mantenían constantes a lo largo de todas las clases en las que se realizaba la actividad. Dentro de cada equipo, los integrantes debían llegar a un consenso sobre el epígrafe a desarrollar, a partir de sus elecciones previas. Una vez seleccionado el apartado a exponer, cada grupo elaboraba una presentación, que debía ser clara, concisa y ajustada al tiempo estipulado de ocho minutos. Este desafío les permitía practicar habilidades de síntesis y gestión del tiempo, aspectos esenciales para desarrollar su capacidad de comunicación y organización. Finalmente, se realizaban las presentaciones de los epígrafes elegidos. Tras cada intervención, los demás equipos ofrecían una evaluación constructiva al grupo que había expuesto, lo que no solo fomentaba una reflexión crítica sobre el trabajo presentado, sino que también proporcionaba a los estudiantes herramientas para identificar tanto fortalezas como áreas de mejora en sus habilidades comunicativas.

Por consiguiente, la actividad colaborativa aplicada tenía una doble finalidad: por un lado, potenciar el desarrollo de hábitos de «aprendizaje profundo», involucrando a los estudiantes en un proceso de reflexión, análisis y pensamiento crítico, tras la explicación de los contenidos por la profesora[8]. Y, por otro lado, transformar su rol en el aula, promoviendo una actitud proactiva y evitando un aprendizaje pasivo basado únicamente en la recepción de información.

Esta estrategia metodológica sirvió a la docente como una valiosa herramienta de retroalimentación, ya que permitió identificar qué conceptos habían sido comprendidos con mayor claridad y cuáles generaban mayor confusión. De este modo, se podían detectar posibles lagunas en el aprendizaje y reforzar aquellos aspectos que requerían una mayor profundización. Además, con el desarrollo de esta actividad, se favorecía el desarrollo de competencias transversales, como la capacidad de comunicación oral, el trabajo en equipo y la argumentación estructurada, habilidades fundamentales en el ámbito jurídico y en cualquier disciplina profesional.

Para el desarrollo del ejercicio, se informó al estudiantado del tiempo disponible que tenía para realizarlo, debiendo ajustarse a los siguientes tiempos: dos minutos para elegir el apartado individualmente; cuatro minutos para que los miembros del grupo pusieran en común los apartados seleccionados de

8 Aljaro Palacios, M. y González-Gascón, E., «Diseño colaborativo en la prueba de evaluación de una asignatura de grado por parte de los estudiantes» en *Monográfico Innovación UMH 2017* (Eds. Mayoral, A.M.; Morales, J.; Pérez Juan, J.A.; Robles, P.), Ed. Universidad Miguel Hernández, Elche, 2017, pp. 71.

manera autónoma, debatieran sobre ellos y eligieran —de manera colectiva— el epígrafe que iban a desarrollar; ocho minutos para elaborar la exposición; y seis minutos para realizarla. El establecimiento de estos tiempos tan concretos tenía múltiples propósitos. Por un lado, incentivar la capacidad de síntesis y comprensión por parte del alumnado, fomentado su habilidad para identificar y comunicar de manera efectiva las ideas clave del apartado del temario seleccionado. En segundo lugar, promover la toma de decisiones en tiempos tasados y el trabajo bajo presión, competencias esenciales tanto en el ámbito académico como en el mundo profesional. Y, en tercer lugar, mantener el interés y la atención de toda la clase, ya que los alumnos eran conscientes de que, al finalizar la explicación teórica, tendrían la oportunidad de asumir el rol de profesores temporalmente, y explicar el apartado que su equipo hubiera elegido, favoreciendo así una participación más activa, tanto en la dinámica de grupos, como durante el trascurso de la explicación por parte de la profesora.

La actividad se estructuró en seis fases, que se desarrollaban de manera integral al finalizar la explicación teórica de cada sesión. La misma se repetía semanalmente, salvo en aquellas clases donde el tiempo para explicar el temario era muy restringido (en la praxis, hubo tres semanas en las que no se pudo llevar a cabo). Sin embargo, según mi experiencia, si la docencia se impartiera en modalidad presencial, sugeriría adaptar el enfoque para que la actividad se realizara al finalizar cada unidad didáctica, o bien intercalando sesiones, con una sesión de trabajo activa cada semana ya que, la intención de esta metodología no es generar una sobrecarga de trabajo para el alumnado, sino facilitar la consolidación de los contenidos aprendidos en clase. De esta manera, se busca que los estudiantes sean capaces de sintetizar los conceptos abordados y explicarlos con claridad por sí mismos, favoreciendo no solo una comprensión más profunda del temario, sino también una optimización de la preparación para los exámenes, haciendo el estudio más accesible y llevadero.

3.1. Fases y desarrollo de la actividad práctica colaborativa

Las fases de la actividad fueron las siguientes: a) Fase individual «Reflexión personal»; b) *Reunión de equipo* y elección del apartado objeto de exposición «*Unión de mentes*»; c) Elaboración de la presentación «La construcción colectiva», d) Presentación del epígrafe elegido «Diálogo expositivo»; e) Puntuación «Evaluación constructiva»; f) Recompensas «Reconocimientos y entrega de premios».

a) Fase individual «*Reflexión personal*». Al concluir la explicación teórica, los estudiantes, de manera individual, debían seleccionar, de entre los epígrafes abordados en la sesión, aquel que considerarán más relevante o atractivo. Para ello, disponían de un plazo de dos minutos,

durante el cual se les invitó a reflexionar sobre los conceptos presentados y decidir cuál de los temas tratados despertaba su mayor interés o conexión con sus conocimientos previos. Esta fase tenía como finalidad fomentar la toma de decisiones reflexiva y la personalización del proceso de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes se enfocaran en los aspectos que consideraran más significativos. Además, al promover esta elección personal, se facilitaba una mayor implicación en la materia y una comprensión más profunda de los contenidos teóricos expuestos en la sesión.

b) Reunión de equipo y elección del apartado objeto de exposición *«Unión de mentes»*. La profesora fue la encargada de elaborar grupos de trabajo de un máximo de cinco integrantes, que se mantuvieron constantes a lo largo de la asignatura. Esta decisión fue objeto de debate, ya que los alumnos preferían tener la posibilidad de elegir a sus propios compañeros. Sin embargo, considero que la intervención del docente en la creación de los grupos aporta ventajas, entre las que destaco, desde mi experiencia, las siguientes:

    - El profesor puede formar grupos «equilibrados» en cuanto a habilidades, conocimientos previos y niveles de compromiso, evitando que algunos estudiantes asuman la mayor parte del trabajo.
    - Se pueden prevenir situaciones en las que ciertos estudiantes queden excluidos de la dinámica grupal.
    - Es una preparación para el mundo laboral ya que, en este, no siempre se tiene la libertad de elegir con quién trabajar, permitiendo a los alumnos desarrollar habilidades de adaptación y colaboración, esenciales en cualquier entorno profesional.

    Una vez formados los grupos, los estudiantes ponían en común los epígrafes que cada uno de ellos había seleccionado individualmente. Posteriormente, debatían y elaboraban una lista con los tres epígrafes que les despertaba mayor interés, asignándoles una jerarquía en la que el número uno representa el más atractivo y el número tres el de menor interés. Para la realización de esta fase, el alumnado disponía de cuatro minutos. Así, salvo que existiera coincidencia con otro grupo, el tema que exponían era el habían enumerado como uno en la lista. En este punto de la actividad, la profesora intervenía para asegurarse de que ninguno de los grupos eligiera el mismo apartado. En el caso de que ello ocurriera —en la praxis, no sucedió—, la profesora realizaría un sorteo aleatorio con la App denominada «*AppSorteos*».

c) Elaboración de la presentación «*La construcción colectiva*». En esta fase los miembros del grupo debían elaborar, de manera conjunta, el guion y contenido de la exposición, pudiendo recurrir al uso de herramientas como Power Point o Canva. El objetivo principal de esta

fase era que los integrantes del equipo pudieran sintetizar los contenidos expuestos en clase dentro de un período determinado de ocho minutos, y, además, debatieran sobre la mejor manera de estructurar dicha información para que fuera comprensible para sus compañeros, asumiendo temporalmente el rol de profesor. Al trabajar en equipo, los estudiantes no solo reforzaban su comprensión del tema, sino que también desarrollaban competencias clave para la exposición oral, el trabajo en equipo y la toma de decisiones colectivas. Asimismo, al no restringir el formato de la presentación, se permitió a los estudiantes explorar distintas formas de expresión y creatividad, potenciando así su autonomía.

d) Presentación del epígrafe elegido «*Diálogo expositivo*». En esta fase, cada uno de los grupos debía exponer, en un tiempo máximo de seis minutos, el epígrafe elegido. Para fomentar la autonomía y la cooperación, se permitió que fueran los propios alumnos quienes decidieran quién o quiénes iban a realizar la exposición, con la única condición de que no podía repetir el mismo alumno hasta que todos los miembros del grupo hubieran expuesto. De esta manera, se promovió una distribución equitativa de las intervenciones y se evitó que uno o varios miembros del grupo asumieran todo el protagonismo. Este aspecto generó cierta controversia en el aula, ya que algunos estudiantes manifestaron su reluctancia a exponer, argumentando que les daba «vergüenza». Esta fue precisamente una de las razones por las que la profesora decidió implementar la regla mencionada: la actividad también tenía como objetivo mitigar el miedo escénico, especialmente entre aquellos alumnos que pudieran sentirse más inseguros, y al mismo tiempo, mejorar sus habilidades comunicativas y su capacidad para hablar en público.

   Al finalizar cada intervención, tanto la profesora como los demás equipos tenían la oportunidad de realizar preguntas, lo que favoreció una mayor interacción entre el estudiantado y enriqueció el proceso de aprendizaje, ya que, en determinadas sesiones, se generaron debates entre el alumnado. Esta práctica no solo potenció la mejora de las habilidades comunicativas —como se ha mencionado anteriormente— sino que también permitió a la profesora ofrecer consejos sobre técnicas de oratoria, fomentado la reflexión sobre el contenido expuesto y la capacidad de los estudiantes para recibir y proporcionar retroalimentación.

e) Puntuación «*Evaluación constructiva*». Una vez finalizadas las exposiciones y los turnos de preguntas, llegaba el momento de las votaciones. En este punto, cada grupo emitía su voto de forma secreta, lo que garantizaba la imparcialidad y evitaba posibles influencias entre equipos. Para estructurar la votación, la profesora proporcionó a cada grupo una plantilla con diversas casillas en las que debían evaluar

varios parámetros relacionados con la intervención. El objetivo fundamental de esta medida fue evitar que los votos estuvieran influenciados por lazos de amistad y fomentar que los estudiantes adoptaran un rol activo como evaluadores, analizando qué aspectos consideraban esenciales para una exposición oral efectiva.

Los parámetros que debían evaluar los equipos eran los siguientes: la claridad expositiva, la vocalización y el volumen de la voz, el uso adecuado del énfasis en los momentos pertinentes, la precisión del vocabulario, la gesticulación y la postura, así como la capacidad de ajustarse al tiempo estipulado. Al final de la plantilla, los estudiantes asignaban una calificación al grupo que habían evaluado, lo que les permitía reflexionar sobre la calidad de la intervención desde una perspectiva crítica y constructiva.

Esta actividad no solo fomentó el desarrollo de habilidades evaluativas, sino que también contribuyó a una comprensión más profunda de lo que implica una exposición oral. Por consiguiente, los estudiantes no solo aprendieron a comunicarse de manera efectiva, sino también a valorar los componentes técnicos y expresivos que hacen que una presentación sea clara, atractiva y profesional.

Una vez realizadas las votaciones, la profesora comunicaba el resultado a la clase sin desvelar qué grupo había votado a cada uno, lo que favorecía la objetividad del proceso y mantenía la dinámica de respeto y anonimato.

f) Recompensas «*Reconocimientos y entrega de premios*». Al finalizar la asignatura, el grupo que obtuvo la puntuación más alta en las evaluaciones de sus exposiciones recibió un incremento de 0,2 puntos en su calificación final, mientras que el segundo grupo obtuvo un incremento de 0,1 puntos. Además, con el fin de que todos los alumnos sintieran que su esfuerzo había sido reconocido, se implementó una estrategia adicional: uno de los epígrafes presentados por los grupos sería seleccionado para ser una pregunta del examen final. De este modo, aunque un equipo no hubiera alcanzado el primer o segundo puesto, todos los estudiantes tenían la oportunidad de ver reflejado su trabajo en la evaluación final. Esta medida tenía un doble objetivo: por un lado, favorecer que todos los alumnos participen activamente y que su implicación no pasara desapercibida, y por otro, promover la motivación al hacer que todos los epígrafes expuestos tuvieran relevancia en el examen.

En definitiva, esta actividad contribuyó tanto al enriquecimiento del temario abordado en clase como al desarrollo de competencias clave en el estudiantado, tales como la coordinación grupal, la gestión del tiempo y la exposición oral de los contenidos trabajados.

3.2. Beneficios derivados de la implementación de una metodología colaborativa en el aula

Muchos son los beneficios que aporta el aprendizaje colaborativo a nivel académico y social. A raíz de la actividad realizada, se pueden concluir los siguientes:

- Mayor asistencia a clase, ya que el alumnado se siente involucrado en el desarrollo de las sesiones, lo que incrementa su motivación y, en consecuencia, su asistencia regular a las sesiones. Además, al obtener una recompensa por su participación, los alumnos se sienten más comprometidos.
- El estudiantado trabaja los conceptos vistos en la teoría de una forma didáctica.
- Promueve el espíritu crítico, la reflexión y la creatividad. Al tratarse de una actividad por equipos, no solo favorece la compresión de los contenidos, sino que también promueve habilidades sociales y comunicativas.
- Aprovecha el auge de las tecnologías digitales, permitiendo al estudiantado complementar y enriquecer la información explicada en el aula.
- Mejora las habilidades comunicativas tanto entre los miembros del propio grupo como respecto al resto de equipos, ya que los estudiantes usan sus habilidades de comunicación verbal para compartir ideas, explicar conceptos y brindar retroalimentación al resto de grupos.
- Fomenta el compromiso al requerir la participación de todos los integrantes del grupo.
- Permite que los alumnos se sientan protagonistas y se diviertan. Aprender en grupo considero que es más divertido y menos tedioso que leer materiales teóricos, escuchar una conferencia o ver un video instructivo. Ahora bien, esta metodología de aprendizaje no reemplaza el estudio tradicional, sino que lo complementa, facilitando y enriqueciendo la experiencia educativa.
- Durante el desarrollo de las sesiones, el alumnado venía motivado a las clases y con ganas de afrontar un nuevo reto. Por consiguiente, considero que cuando las experiencias de aprendizaje son divertidas, es más probable que las personas recuerden lo que aprendieron.
- Brindar a los estudiantes la oportunidad de asumir temporalmente el rol de docente, asumiendo tareas como la exposición de contenidos, la resolución de dudas y la evaluación.

4. Conclusión

La implementación del aprendizaje colaborativo en el aula universitaria trasciende de la mera adquisición de conocimientos teóricos; al tejer el conocimiento de manera colaborativa, los estudiantes no solo construyen su propio aprendizaje, sino que también influyen en el de sus compañeros.

La propuesta metodológica, que fomenta la reflexión individual y la construcción colectiva del saber, prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI, desarrollando competencias transversales esenciales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico. La evaluación constructiva y el reconocimiento del esfuerzo, a través de incentivos académicos, refuerzan el compromiso y la motivación del alumnado, creando un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo.

En definitiva, este trabajo pretende poner de relieve la importancia de adoptar enfoques pedagógicos innovadores que motiven a los estudiantes, permitiéndoles descubrir su potencial. Con la experiencia descrita he pretendido invitar a la reflexión sobre el papel de la educación en la formación de profesionales íntegros, capaces de tejer su propio camino hacia el futuro con creatividad y colaboración.

5. Bibliografía

Aljaro Palacios, M. y **González-Gascón, E.**, «Diseño colaborativo en la prueba de evaluación de una asignatura de grado por parte de los estudiantes» en *Monográfico Innovación UMH* 2017 (Eds. Mayoral, A.M.; Morales, J.; Pérez Juan, J.A.; Robles, P.), Ed. Universidad Miguel Hernández, Elche, 2017.

De Las Heras Pérez, M. A, *La (in)cuestionable imagen modernizadora del Desarrollo: Las representaciones sociales en torno al Desarrollo de alumnos y alumnas escolarizados en Centros Educativos de Enseñanzas Secundarias*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2017.

Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J. y **Artiles Rodríguez, J.**, «Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario», *Revista de estudios y experiencias en educación*, https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe, abril, 2019

Herrera, A. y **de la Peña, J. I**, «Formación de competencias profesionales a través de un trabajo cooperativo: resultado de la experiencia», *Revista de docencia universitaria, REDU*, https://polipapers.upv.es/index.php/REDU, septiembre-diciembre, 2012.

Huber, G. L., «Aprendizaje activo y metodologías educativas», *Revista de Educación*, España, 2008, N.º extraordinario.

Jarauta Borrasca, B., «El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica», *Revista de docencia universitaria, REDU*, https://polipapers.upv.es/index.php/REDU, septiembre-diciembre, 2014.

Johnaon, D.W y **Johnson, R.T.**, «Cooperative Learning un 21st Century», *Anales de psicología*, http://revistas.um.es/analesps, octubre, 2014.

Juárez-Pulido, M., Mendo-Lázaro, S. y **Rasskin-Gutman, I.**, «El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica», *Revista Prisma Social*, https://revista-prismasocial.es, julio, 2019.

VV. AA., *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*, Ed. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid, 2009.

CAPÍTULO 13

LA METODOLOGÍA DOCENTE EN MATERIA DE DERECHO DE LA NACIONALIDAD Y DE LA EXTRANJERÍA EN EL GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS DE LA UMH

Juan Manuel Masanet Fernández
Profesor asociado de Derecho internacional privado de la Universidad Miguel Hernández de Elche

Guía Docente en materia de DERECHO DE LA NACIONALIDAD Y LA EXTRANJERÍA

Contextualización

Interés para la futura profesión

Los Graduados Sociales en España asesoran y gestionan el 80 % de las PYMES, son los profesionales expertos en el ámbito de las relaciones laborales y la gestión de los recursos humanos de la empresa y su relación con la Seguridad Social, así como las personas idóneas para prestar el servicio de asesoramiento a empresas y trabajadores de cualquier sector de actividad económica en todos los temas relacionados con la materia de extranjería y nacionalidad.

Competencias Generales

G0	Capacidad de identificación, interpretación, formulación y resolución de problemas y situaciones.
G1	Capacidad para la utilización de las herramientas e instrumentos necesarios para observar adecuadamente los sistemas objeto de estudio.
G2	Conocimiento adecuado de las administraciones, empresas, instituciones, organismos públicos y organizaciones en general, reglamentaciones y procedimientos necesarios para la realización de trabajos y otras actividades.
G3	Capacidad para la planificación, organización, dirección y control de los sistemas y procesos, en un marco que garantice el respeto a los valores, derechos y principios básicos del ordenamiento jurídico, la competitividad empresarial, la protección y conservación del medio ambiente, y el desarrollo sostenible.
G4	Habilidad para la aplicación eficiente de herramientas conducentes a la solución de problemas.
G5	Capacidad crítica y analítica.

Específicas

E0	Aplicar herramientas de negociación y mediación en el ámbito laboral.
E1	Proponer soluciones a problemas en materia laboral a organizaciones sindicales y empresariales, y a sus afiliados.
E2	Proponer soluciones a problemas en materia de empleo y contratación laboral.
E3	Analizar el carácter dinámico y cambiante de las relaciones laborales en el ámbito nacional e internacional y en relación con los procesos sociales.

Objetivos

Los estudiantes serán capaces de alcanzar una visión completa de la regulación del Derecho de la Nacionalidad y del Derecho de la Extranjería español.
Los estudiantes serán capaces de identificar la normativa aplicable en materia de Nacionalidad y Extranjería.
Los estudiantes serán capaces de examinar la jurisprudencia y la doctrina registral española en la aplicación de la normativa sobre el Derecho de la Nacionalidad y el Derecho de la Extranjería.
Los estudiantes serán capaces de manejar los instrumentos normativos necesarios para ofrecer una respuesta a la problemática de la adquisición, pérdida y recuperación de la nacionalidad española.
Los estudiantes serán capaces de emplear los instrumentos normativos necesarios para ofrecer una respuesta a las situaciones relativas al régimen de entrada, permanencia, establecimiento y salida del territorio español de un extranjero.

Contenidos

Unidades didácticas

1. DERECHO DE EXTRANJERÍA. DERECHOS Y LIBERTADES DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA

Partiendo de la compresión de quiénes son o pueden ser nacionales se pretende llegar al conocimiento de quiénes son extranjeros y el estudio pormenorizado de los derechos y libertades reconocidos al no nacional en España. Para tal objetivo se estudiará el ordenamiento jurídico interno y el comunitario como fuente de influencia en la regulación de la extranjería en nuestro país y en los demás países de la UE.

Temas
Teoría
1.1.1. Concepto y caracteres. Naturaleza del vínculo. 2. Fuentes del Derecho de la nacionalidad. 3. La atribución y adquisición de la nacionalidad española. 4. Pérdida de la nacionalidad. 5. Recuperación de la nacionalidad española. 6. Prueba de la nacionalidad española y extranjera.
1.2. Dimensión negativa: el Derecho de Extranjería. Rasgos generales y marco legal de la extranjería en España 1. Condición jurídica del extranjero. 2. Evolución histórica del Derecho de extranjería. 3. Fuentes del Derecho de Extranjería. 4. Aproximación al fenómeno de la Inmigración.
1.3. Conflictos positivos y negativos de la nacionalidad. 1. Conflictos positivos: la llamada «doble nacionalidad». 2. Conflictos negativos: la apatridia.
Práctica
1.1. PRÁCTICAS EN EL AULA TUTORIZADAS POR EL PROFESORADO/ A ENTREGAR EN UNA FECHA DETERMINADA. Derecho de la Nacionalidad.
1.2. PRÁCTICAS EN EL AULA TUTORIZADAS POR EL PROFESORADO/ A ENTREGAR EN UNA FECHA DETERMINADA. Derecho de la Extranjería.
1.3. PRÁCTICAS EN EL AULA TUTORIZADAS POR EL PROFESORADO/ A ENTREGAR EN UNA FECHA DETERMINADA. Doble nacionalidad y apatridia.

Objetivos
Los estudiantes serán capaces de alcanzar una visión completa de la regulación del Derecho de la Nacionalidad y del Derecho de la Extranjería español.
Los estudiantes serán capaces de identificar la normativa aplicable en materia de Nacionalidad y Extranjería.
Los estudiantes serán capaces de examinar la jurisprudencia y la doctrina registral española en la aplicación de la normativa sobre el Derecho de la Nacionalidad y el Derecho de la Extranjería.
Los estudiantes serán capaces de manejar los instrumentos normativos necesarios para ofrecer una respuesta a la problemática de la adquisición, pérdida y recuperación de la nacionalidad española.

2. DERECHO DE EXTRANJERÍA. ESTATUTO ADMINISTRATIVO DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA

Estudio del régimen general de entrada, permanencia, establecimiento, salida y expulsión de no nacionales del territorio español.

Temas
Teoría
2.1. Derechos y libertades. 1. Planteamiento. 2. Estándar mínimo internacional de Derechos Humanos
Práctica
2.1. PRÁCTICAS EN EL AULA TUTORIZADAS POR EL PROFESORADO/ A ENTREGAR EN UNA FECHA DETERMINADA. Derechos y libertades del no nacional en España.
Objetivos
Los estudiantes serán capaces de identificar la normativa aplicable en materia de Nacionalidad y Extranjería.
Los estudiantes serán capaces de examinar la jurisprudencia y la doctrina registral española en la aplicación de la normativa sobre el Derecho de la Nacionalidad y el Derecho de la Extranjería.
Los estudiantes serán capaces de emplear los instrumentos normativos necesarios para ofrecer una respuesta a las situaciones relativas al régimen de entrada, permanencia, establecimiento y salida del territorio español de un extranjero.

3. DERECHO DE EXTRANJERÍA. ESTATUTO LABORAL Y PROFESIONAL DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA

Estudio del régimen jurídico del acceso al mercado laboral español de los trabajadores extranjeros por cuenta ajena y de quienes pretenden desarrollar actividades por cuenta propia en España, así como el régimen de acceso al mercado laboral de los estudiantes e investigadores extranjeros, con especial referencia al régimen previsto para inversores. En esta unidad se trata de explicar cómo se regulan esos problemas en cada una de las instituciones de Derecho civil y mercantil. En esta unidad tendrá lugar el Seminario Cine y Derecho.

Temas
Teoría
3.1. Estatuto administrativo del extranjero en España. 1. Régimen general de entrada en el territorio español. 2. Régimen general de permanencia de extranjeros en el territorio español: tránsito, estancia y residencia. 3. Otros regímenes especiales: estudiantes, indocumentados, apátridas. 4. Régimen general de salida voluntaria, devolución, salida obligatoria y expulsión de extranjeros del territorio español.
3.2. Estatuto administrativo del ciudadano de un Estado miembro de las Comunidades Europeas en España. 1. Planteamiento. 2. Régimen de entrada en territorio español. 3. Régimen de permanencia en territorio español. 4. Régimen de salida y expulsión
Práctica
3.1. PRÁCTICAS EN EL AULA TUTORIZADAS POR EL PROFESORADO/ A ENTREGAR EN UNA FECHA DETERMINADA. Estatuto administrativo del extranjero en España.
3.2. PRÁCTICAS EN EL AULA TUTORIZADAS POR EL PROFESORADO/ A ENTREGAR EN UNA FECHA DETERMINADA. Estatuto administrativo del ciudadano de un Estado miembro de las Comunidades Europeas en España.

4. DERECHO DE LA NACIONALIDAD: PRUEBA, ADQUISICIÓN, PÉRDIDA Y RECUPERACIÓN DE LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA

Partiendo de la comprensión de quiénes son o pueden ser nacionales, se pretende llegar al conocimiento de quiénes son españoles y cuáles son las vías para obtener la nacionalidad española, así como las causas legales de pérdida y los mecanismos previstos para su recuperación. Para tal objetivo se estudiará el ordenamiento jurídico aplicable y las claves prácticas de gestión de los expedientes de nacionalidad.

Temas
Teoría
4.1. Estatuto laboral y profesional del no nacional en España. 1. Planteamiento: ejercicio de una actividad económica por los extranjeros en España. 2. Régimen común: la autorización de trabajo. 3. Régimen específico de los trabajadores extranjeros por cuenta ajena. Especial referencia a la vía del contingente o cupo anual.4. Régimen específico de los trabajadores por cuenta propia.
4.2. Estatuto laboral y profesional de los ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea. 1. Planteamiento. El principio de no discriminación por razón de la nacionalidad. 2. Régimen de los trabajadores por cuenta ajena. La libre circulación de trabajadores. 3. Régimen de los trabajadores por cuenta propia.
Práctica
4.1. PRÁCTICAS EN EL AULA TUTORIZADAS POR EL PROFESORADO/A ENTREGAR EN UNA FECHA DETERMINADA. Estatuto laboral y profesional del no nacional en España.
4.2. PRÁCTICAS EN EL AULA TUTORIZADAS POR EL PROFESORADO/A ENTREGAR EN UNA FECHA DETERMINADA. Estatuto laboral y profesional de los ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea.
Objetivos
Los estudiantes serán capaces de identificar la normativa aplicable en materia de Nacionalidad y Extranjería.
Los estudiantes serán capaces de examinar la jurisprudencia y la doctrina registral española en la aplicación de la normativa sobre el Derecho de la Nacionalidad y el Derecho de la Extranjería.
Los estudiantes serán capaces de emplear los instrumentos normativos necesarios para ofrecer una respuesta a las situaciones relativas al régimen de entrada, permanencia, establecimiento y salida del territorio español de un extranjero.

Bibliografía

Básica

Es necesario incluir al menos una referencia a bibliografía básica, haciendo uso del buscador

Libro	Autor
FORMULARIOS DE NACIONALIDAD Y EXTRANJERÍA **Autor secundario:** Heredia Sánchez, Lerdys Saray / Ortega Giménez, Alfonso coord. **Editorial:** Madrid Grupo Difusión D.L. 2008	Masanet Fernández, Juan Manuel

INMIGRACIÓN, INTEGRACIÓN, MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA **Autor secundario:** Conejero Paz, Enrique / Ortega Giménez, Alfonso / Ortega Roig, Mónica **Editorial:** [Alicante Editorial Club Universitario 2010]	
MANUAL PRÁCTICO ORIENTATIVO SOBRE TRÁMITES CONSULARES EN ESPAÑA **Autor secundario:** Ortega Giménez, Alfonso/Alarcón Moreno, José/Alonso García, Esther **Editorial:** Madrid Difusión Jurídica D.L. 2012	
MANUAL PRÁCTICO ORIENTATIVO DE DERECHO DE EXTRANJERÍA **Autor secundario:** Ortega Giménez, Alfonso/Heredia Sánchez, Lerdys Saray/Alonso García, Esther **Editorial:** Cizur Menor (Navarra) Thomson Reuters-Aranzadi 2016	
NACIONALIDAD Y EXTRANJERÍA **Autor secundario:** Palao Moreno, Guillermo **Editorial:** Tirant lo Blanch	
NACIONALIDAD Y EXTRANJERÍA **Autor secundario:** Fernández Masiá, Enrique. **Editorial:** Tirant lo Blanch	
PRÁCTICA DEL DERECHO DE LA NACIONALIDAD Y DE LA EXTRANJERÍA EN ESPAÑA **Autor secundario:** Lorente Martínez, Isabel **Editorial:** Sepín	

Adicional

Libro	Autor
CINE Y DERECHO EN 13 PELÍCULAS **Autor secundario:** Ortega Giménez, Alfonso/Cremades García, Purificación/Belmonte Martín, Irene **Editorial:** San Vicente (Alicante) Editorial Club Universitario [2008]	
GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS **Autor secundario:** Heredia Sánchez, Lerdys/ Sempere Souvannavong, Juan David **Editorial:** Alicante Editorial Club Universitario 2015	Ortega Giménez, Alfonso
DICCIONARIO LID, MIGRACIÓN Y EXTRANJERÍA INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN, MEDIACIÓN Y MERCADO DE TRABAJO: 500 TÉRMINOS DEFINIDOS, ESPAÑOL-INGLÉS-FRANCÉS-PORTUGUÉS-RUMANO-CHINO-ÁRABE **Autor secundario:** Heredia Sánchez, Lerdys/Ortega Giménez, Alfonso **Editorial:** Madrid LID 2014	
NACIONALIDAD Y EXTRANJERÍA **Autor secundario:** Calvo Babío, Flora **Editorial:** Huygens	

URL	Descripción	Tipo de enlace
http://www.accursio.com	WebPage Calvo & Carrascosa.	Enlace
http://www.consultor.com/oue	Oficina Única de Extranjeros de Alicante.	Enlace
http://www.migrarconderechos.es	Portal web Migrar con derechos	Enlace

Actividades formativas

Metodología general de grado y máster

Actividades formativas

Clases Prácticas [Docencia]
Clases teóricas [Docencia]
Revisión de exámenes y tareas [Compartidas]

Metodologías y Planificación

Es necesario repartir las horas en las actividades formativas

Actividad	Horas	Porcentaje
C - Revisión de exámenes y tareas	0	0.00 %
Metodologías		
Actividad	Horas	Porcentaje
D - Clases Prácticas	15	13.33 %
Metodologías		
Aprendizaje basado en problemas		
Aprendizaje cooperativo		
Estudio de casos		
Resolución de ejercicios y problemas		

Actividad	Horas	Porcentaje
D - Clases teóricas	30	26.67 %
Metodologías		
Aprendizaje basado en problemas		
Expositivo/Lección magistral		
Resolución de ejercicios y problemas		
Horas de trabajo dirigido	45	40.00 %
Horas de trabajo compartido	0	0.00 %
Horas de trabajo autónomo	0	0.00 %
Horas totales	45 / 112.5	40.00 %/100 %

Cronograma

Semana	h. dirigidas	h. compartidas	h. autónomas	h. totales	Unidades didácticas
1	5	0	0	5	DERECHO DE EXTRANJERÍA. DERECHOS Y LIBERTADES DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA
2	0	0	0	0	DERECHO DE EXTRANJERÍA. DERECHOS Y LIBERTADES DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA
3	0	0	0	0	DERECHO DE EXTRANJERÍA. DERECHOS Y LIBERTADES DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA
4	0	0	0	0	DERECHO DE EXTRANJERÍA. DERECHOS Y LIBERTADES DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA
5	0	0	0	0	DERECHO DE EXTRANJERÍA. DERECHOS Y LIBERTADES DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA
6	7.5	0	0	7.5	DERECHO DE EXTRANJERÍA. ESTATUTO ADMINISTRATIVO DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA
7	0	0	0	0	DERECHO DE EXTRANJERÍA. ESTATUTO ADMINISTRATIVO DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA
8	0	0	0	0	DERECHO DE EXTRANJERÍA. ESTATUTO ADMINISTRATIVO DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA
9	0	0	0	0	DERECHO DE EXTRANJERÍA. ESTATUTO ADMINISTRATIVO DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA
10	7.5	0	0	7.5	DERECHO DE EXTRANJERÍA. ESTATUTO LABORAL Y PROFESIONAL DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA.

11	0	0	0	0	DERECHO DE EXTRANJERÍA. ESTATUTO LABORAL Y PROFESIONAL DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA.
12	0	0	0	0	DERECHO DE EXTRANJERÍA. ESTATUTO LABORAL Y PROFESIONAL DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA.
13	5	0	0	5	DERECHO DE EXTRANJERÍA. ESTATUTO LABORAL Y PROFESIONAL DEL NO NACIONAL EN ESPAÑA.
14	0	0	0	0	DERECHO DE LA NACIONALIDAD: PRUEBA, ADQUISICIÓN, PÉRDIDA Y RECUPERACIÓN DE LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA
15	0	0	0	0	DERECHO DE LA NACIONALIDAD: PRUEBA, ADQUISICIÓN, PÉRDIDA Y RECUPERACIÓN DE LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA
Totales	25.00 / 45	0.00 / 0	0.00 / 0	25.00 / 112.5	DERECHO DE LA NACIONALIDAD: PRUEBA, ADQUISICIÓN, PÉRDIDA Y RECUPERACIÓN DE LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA

Evaluación

Sistema y criterio de evaluación de la materia

Prueba teórica de evaluación final: 80 % Evaluación de trabajos, participación en Seminarios y resolución de casos prácticos: 20 %

Sistema y criterio de evaluación de la asignatura

La asignatura se podrá superar de dos maneras: 1) A través del sistema de evaluación continua, o 2) Realizando directamente el examen final.

Para el estudiantado que elija el sistema 1) deberán comunicarlo al profesorado en la primera semana de clases y el mismo se compone de los siguientes elementos:

A) Reflexiones escritas y participación activa: 40 % de la nota final.

Cada semana se resolverá en clase un supuesto práctico, que será entregado con antelación al estudiantado. Los supuestos prácticos, así como las

reflexiones que se planteen al hilo de las explicaciones, podrán ser resueltos y entregados por escrito al profesor responsable de la asignatura

La participación activa en las clases prácticas será valorada positivamente y la asistencia será obligatoria

B) Pruebas de evaluación parcial: 60 % de la nota final.

En las fechas que se señalen se realizarán 2 exámenes parciales, de carácter teórico práctico, correspondientes a los dos bloques de materias de la asignatura: Derecho de la Nacionalidad y Derecho de la Extranjería.

Para ello deberá obtenerse en cada prueba una puntuación mínima de 5 puntos.

2) Examen final

Para quienes no superen la asignatura por evaluación continua o elijan presentarse directamente al examen final escrito, el mismo supone el 100 % de la nota final de la asignatura y constará de dos partes: teoría y práctica.

Para aprobar la asignatura, deberán aprobar ambas partes.

Sistema de evaluación previsto:

1. Asistencia y participación activa en los seminarios y debates organizados durante el curso: 10 % de la nota final de la asignatura.

2. Entrega de prácticas y reflexiones escritas: 30 % de la nota final de la asignatura. Cada semana se resolverá en clase un supuesto práctico, que será entregado con antelación. Los supuestos prácticos, así como las reflexiones que se planteen al hilo de las explicaciones, podrán ser resueltos y entregados por escrito al profesorado. El estudiantado deberá traer siempre a clase los textos legislativos para poder seguir las explicaciones teóricas y la resolución de los casos prácticos. La participación activa en las clases prácticas será valorada positivamente.

3. Pruebas de evaluación continua: 60 % de la nota final de la asignatura.

Aquella parte del estudiantado que no asista a clase y/o no entregaran las prácticas y reflexiones escritas, la prueba final contará como el 100 % de la nota final de la asignatura.

Características de la prueba de evaluación

Las Pruebas de Evaluación Continua (PEC) se desarrollarán de la siguiente forma: la primera, tras finalizar el bloque dedicado al Derecho de la Extranjería Nacionalidad y la segunda, al finalizar el bloque del Derecho de la Nacionalidad.

Se indicarán oportunamente para que el estudiantado pueda organizar con tiempo el desarrollo de las mismas.

Tendrán carácter teórico-práctico y se publicarán en la pestaña «Tareas» del Campus Virtual. Se entregarán de forma telemática al profesorado.

Para superar estas PEC en ambas se debe obtener un mínimo de 5 puntos.

Quienes vayan a examen final, bien porque no superar la evaluación continua, o porque así lo decidiera al inicio del cuatrimestre, desarrollará un examen teórico-práctico, integrador de materias el día que corresponda en el calendario docente.

Criterios de corrección

Los criterios de corrección se basan en dos aspectos fundamentales:

1. La calificación de las prácticas, comentarios de sentencias y trabajos específicos que se indiquen durante el cuatrimestre por parte del profesorado, así como la participación activa en clases, para obtener el 40 % de la nota final.

Las prácticas que se indiquen siempre serán respondidas de forma colectiva en clase (ya sea presencial o a distancia) para que el estudiantado conozca las respuestas correctas en cada caso y pueda realizar autoevaluación de su actividad.

2. Se calificarán las PEC por parte del profesorado para consignar la nota en base al 60 % de la nota final de la asignatura.

Requisitos adicionales

Para el estudiantado que vaya a examen final, la corrección del mismo se hará en base al 100 % del total de la nota, debiendo obtener un mínimo de 5 puntos en cada parte.

COLEX

LA EDITORIAL JURÍDICA DE REFERENCIA PARA LOS PROFESIONALES DEL DERECHO **DESDE 1981**

Paso a paso | Códigos comentados | Vademecum

Formularios

Flashes formativos

Colecciones científicas

DESCUBRA NUESTRAS OBRAS EN:

www.colex.es

Editorial Colex SL Tel.: 910 600 164 info@colex.es

EVOLUCIÓN Y EXPERIENCIAS EN METODOLOGÍAS DOCENTES

Esta obra colectiva nace del compromiso compartido entre la Universidad San Lorenzo (UNISAL) y la Universidad Miguel Hernández (UMH) de Elche con la mejora continua de la calidad docente en la educación superior. Fruto de la I Jornada Internacional de Innovación Docente celebrada en 2025, el libro recoge una valiosa selección de aportaciones académicas centradas en la evolución de las metodologías docentes y la incorporación de nuevas herramientas, como la inteligencia artificial, en el proceso formativo universitario. A través de enfoques diversos y experiencias aplicadas, se analizan prácticas innovadoras en el ámbito del Derecho y de las Ciencias Empresariales que buscan fomentar el aprendizaje activo, colaborativo y crítico del estudiantado. Esta publicación constituye una referencia útil para docentes e investigadores interesados en la transformación educativa, al tiempo que refuerza el papel de la universidad como espacio dinámico, abierto y conectado con los desafíos del presente y del futuro.

DIRECCIÓN

Alfonso Ortega Giménez y Nuria Reche Tello

PRESENTACIÓN

Carmen Victoria Escolano Asensi

PRÓLOGO

Ricardo Verón Romero

AUTORES

Alfonso Ortega Giménez, Esther Alonso García, Eva María Polo Arévalo, Hugo Ricardo Flecha Ferreira, Juan Manuel Masanet Fernández, Lerdys Heredia Sánchez, Mabel Elvira López de Alfonzo, María Remedios Guilabert Vidal, Marina Gomariz López, Mirian Benítez, Mónica Elizabeth Vera Vega, Nuria Reche Tello, Pablo Pareja Ferrer y Tomás de Domingo Pérez

ISBN: 979-13-7011-215-8

9 791370 112158